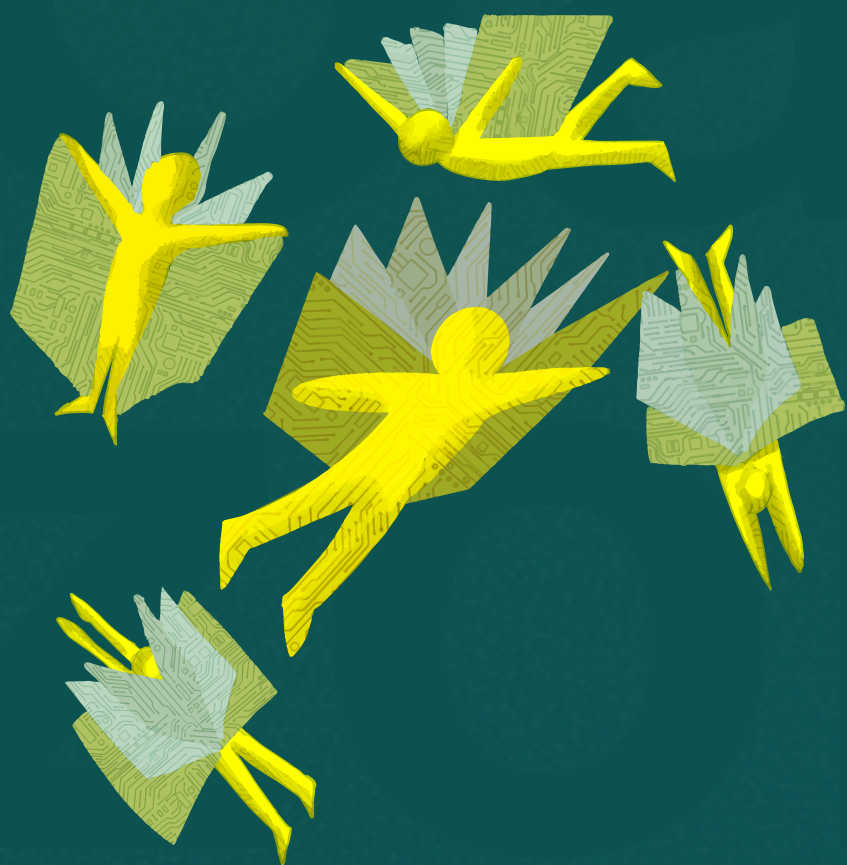


# Horizontes

## de Cambio:

gestión, lenguaje, cuerpo  
y democracia en la  
educación actual



Universidad  
**CATÓLICA**  
de Pereira

VIGILADO MINEDUCACIÓN

## Horizontes de Cambio: Gestión, Lenguaje, Cuerpo y Democracia en la Educación Actual

**Compilador:** Mira Sánchez Róbinson.

**Editora Académica:** Ortíz Villada Viviana Lorena.

**Autores:** I. Álvarez Carvajal José Nelson; II. Álzate Mesa Katherine; III. Maya Triana Richard Fabian; IV. Arcila Agudelo Alejandra María; V. Arcila Agudelo Lina Paola; VI. Atuesta Reyes Juan David; VII. Dominguez Rojas Ana Lorena; VIII. Gallego Echeverry Mónica Patricia; IX. Gutiérrez Fox Juan Anton; X. Gutiérrez Valencia Karolaim; XI. Mira Sánchez Róbinson; XII. Moncada Henao Rosa Angélica; XIII. Montoya Zuluaga César Augusto; XIV. Murcia Londoño Euclides; XV. Restrepo López Jorge Andrés; XVI. Ríos Orozco Natalia; XVII. Ruiz Cano Yuleny; XVIII. Salazar Sicacha Laura Marcela; XIX. Siabato Lozano Martín René; XX. Toro Zapata Jhon Wilmar; XXI. Urbano Malo Faiber Antonio; XX. Vasquez Vinasco Ricardo Alonso; XXIII. Villada Salazar Claudia Patricia.

-- 1 a. ed. -- Colombia: Pereira. 253 p.

ISBN: 978-628-7710-13-9 (Electrónico)

1. Gestión Educativa. 2. Formación en Lenguaje. 3. Interculturalidad. 4. Educación Física. 5. Ciudadanía Digital.

JNKH - Cuerpo docente / Educadores

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Pereira.

Primera edición 2026

### Universidad Católica de Pereira

Rector: Pbro. Behitman Alberto Céspedes De los Ríos

Vicerrector Académico: Nelson Londoño Pineda

Director de Investigaciones e Innovación: César Alberto Aristizábal Valencia

Profesional encargado de la Gestión Editorial: Juan David Ospina Bedoya

### Créditos Editoriales

Editor General: César Alberto Aristizábal Valencia

Corrección de estilo: Juan David Ospina Bedoya

Ilustrador: Juan David Atuesta Reyes

Diseño y diagramación: Yesid Humberto Jurado Grisales

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica de Pereira

Carrera 21 No. 49-95 Av. de las Américas Pereira, Colombia

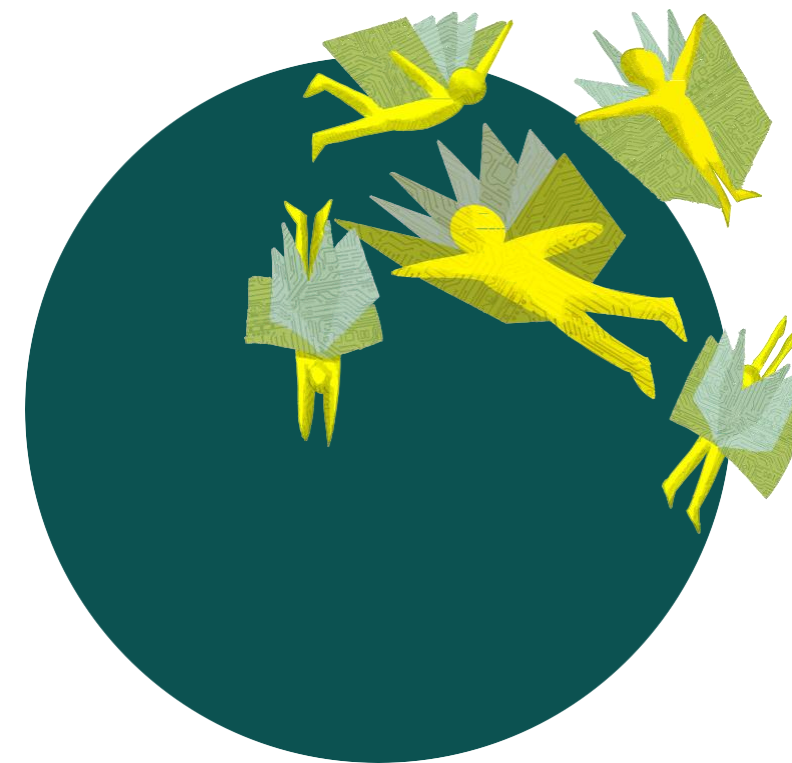
PBX (+57) (606) 3124000

<https://www.ucp.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento de la Universidad Católica de Pereira, ni genera su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella.

Pereira, Colombia

Marzo de 2026.



# CONTENIDO:

## Prólogo

Pg. 006

## Capítulo I\_ Gestión Educativa

Pg. 008

**TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA:**  
Nuevos Significados

**TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA:**  
Innovación en la gestión curricular y evaluación formativa

**DUA PARA EDUCAR:**  
Programa de formación docente en estrategias de enseñanza aprendizaje basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

**DEMOCRATIZANDO LA EVALUACIÓN EN EL AULA**

## Capítulo II\_ Lenguaje e Interculturalidad

Pg. 090

**GAMIFICACIÓN:**  
El Juego de la Lectoescritura

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

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER INTERCULTURALIDAD DESDE EL AULA VIVA**

## Capítulo III\_ Educación Física y Deportes

Pg. 156

**UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA Y EL BIENESTAR EN JÓVENES DEPORTISTAS**

**“MOVÉTE Y GANÁ”:**  
una estrategia de gamificación y aprendizaje en línea para aumentar la motivación en educación física<sup>1</sup>

## Capítulo IV\_ Ciberseguridad y Democracia

Pg. 214

**AMIGOS DE LA CIBERSEGURIDAD:**  
una propuesta didáctica mediada por el cómic para abordar el tema del ciberacoso<sup>1</sup>

**CULTIVANDO CIUDADANÍA ACTIVA**



# PRÓLOGO:

Hay libros que informan y hay libros que incomodan amorosamente. Horizontes de Cambio: gestión, lenguaje, cuerpo y democracia en la educación actual pertenece, sin duda, a esta segunda estirpe: la de los textos que no se conforman con describir la escuela que tenemos, sino que se atreven a imaginar —y a provocar— la escuela que necesitamos.

En un tiempo marcado por transformaciones vertiginosas, tensiones sociales persistentes y nuevas formas de habitar el mundo, la educación ya no puede seguir respondiendo con recetas del pasado a preguntas del presente. Este libro parte de esa conciencia crítica y, desde allí, despliega once capítulos que dialogan entre sí como piezas de un mismo mosaico: la urgencia de repensar la gestión educativa, el currículo, la evaluación, el lenguaje, el cuerpo, la tecnología y, sobre todo, la democracia vivida en la escuela.

Desde la transformación de la gestión educativa y la resignificación de sus sentidos para las nuevas generaciones, el texto invita a cuestionar modelos administrativos rígidos y a pensar liderazgos pedagógicos más humanos, participativos y contextualizados. La innovación curricular y la evaluación formativa, entendida como tránsito del dato frío al sentido pedagógico, aparece aquí no como moda, sino como una apuesta ética por el aprendizaje auténtico y la dignidad del estudiante.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un horizonte potente para una educación verdaderamente inclusiva, acompañado de un sólido programa de formación docente que reconoce la diversidad no como obstáculo, sino como riqueza. En coherencia con ello, la democratización de la evaluación se convierte en un acto político-pedagógico: evaluar para aprender, dialogar y transformar, no para excluir.

El libro también le da voz al juego, al cuerpo y a la emoción. La gamificación, tanto en la escritura como en la educación física y los entornos virtuales, demuestra que aprender puede ser una experiencia significativa, motivadora y profundamente humana. Capítulos como “El juego de la escritura” o “Movéte y ganá” nos recuerdan que el conocimiento entra mejor cuando el cuerpo y el deseo también participan.

La comprensión lectora, abordada desde el modelo de Escuela Nueva, se reivindica como eje dinamizador de los procesos formativos, mientras que las propuestas de intervención psicoeducativa para la resiliencia y el bienestar en jóvenes deportistas amplían la mirada sobre el cuidado integral del sujeto que aprende.

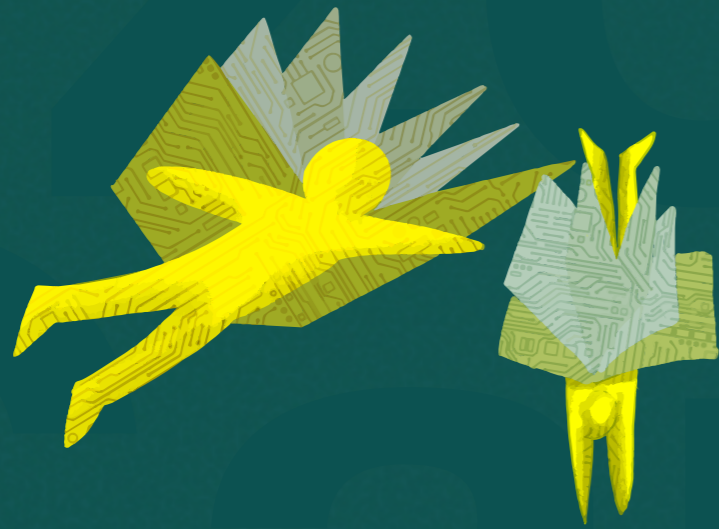
En tiempos de globalización y tensiones culturales, la interculturalidad desde el aula viva emerge como una estrategia necesaria para educar en el respeto, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de sentido. A ello se suma una propuesta creativa y pertinente: el cómic como mediación pedagógica para abordar la ciberseguridad y el ciberacoso, demostrando que la educación digital también puede ser crítica, ética y cercana al lenguaje juvenil.

Finalmente, el capítulo dedicado a la ciudadanía activa y la participación política de los jóvenes en Colombia cierra el libro con una invitación clara y contundente: la escuela no puede ser neutral frente a la democracia. Formar ciudadanos críticos, participativos y comprometidos no es un añadido curricular; es, quizá, su razón de ser más profunda.

Este libro no ofrece respuestas cerradas ni verdades absolutas. Ofrece horizontes: caminos posibles, experiencias situadas, reflexiones rigurosas y propuestas pedagógicas que nacen de la práctica y dialogan con la teoría. Es una obra pensada para docentes, directivos, investigadores y formadores de maestros que creen —todavía— que la educación puede transformar vidas y sociedades.

Quien se adentre en estas páginas no saldrá con un manual bajo el brazo, pero sí con preguntas más profundas, ideas provocadoras y, ojalá, con el impulso necesario para atreverse a cambiar. Porque educar, como bien sugiere este libro, no es repetir el mundo tal como es, sino ayudar a construir el mundo que aún no existe.

*Bienvenidos, entonces, a este Horizonte de Cambio. Aquí comienza el viaje.*



Capítulo I

# Gestión Educativa



## TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: Nuevos Significados

Laura Marcela Salazar Sicachá  
Universidad Católica de Pereira  
Maestría en innovación educativa  
Febrero 2025

### Nota del Autor

Laura Marcela Salazar Sicachá, estudiante de maestría en Innovación educativa, Universidad Católica de Pereira. El presente proyecto de implementación forma parte de los requisitos para recibir el título de maestría, para consultas puede contactarse al correo [laura2.salazar@ucp.edu.co](mailto:laura2.salazar@ucp.edu.co)

### Resumen

El proyecto de intervención se realizó mediante un estudio exploratorio cualitativo con entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes de grado décimo de la institución educativa Santa Isabel en Dosquebradas, Risaralda, Colombia arrojando una solución, una plataforma digital que pretende mejorar las prácticas discursivas docentes, la comprensión y la conexión con los estudiantes. La segunda parte es este documento que tiene el respaldo de la implementación en el cual se condensan los elementos teóricos, metodológicos y las conclusiones de la aplicación de la herramienta digital en la Institución Educativa.

### ABSTRACT

The intervention project was a quality exploratory study with semi structured interviews applied to the tenth grade teachers of Santa Isabel Educational Institution in Dosquebradas, Risaralda, Colombia, the study resulted in a solution a digital platform that encourages its use for the understanding of discourse practices and their practices, comprehension, and connection with students. The second part is this paper that has all the theory that supports the application the methodology and conclusions as result of interviews and context analysis to the teachers at Santa Isabel educational Institute.

### Palabras clave

*Gestión educativa, aprendizaje significativo, lenguaje, discurso, diálogo.*

## INTRODUCCIÓN

La tecnología, la cultura, la economía, la política, el medio ambiente, entre otros factores externos han moldeado las conductas sociales a lo largo de los siglos, generando cambios y nuevos desafíos. La educación no es ajena a estos procesos transformadores y los docentes se han visto en la necesidad de adaptarse a las herramientas emergentes, las expectativas y los cambios de los estudiantes en distintos contextos y momentos, para buscar nuevas herramientas que mejoren la calidad de la educación en el aula.

La adaptación de los docentes implica ajustar métodos de enseñanza para llegar a la mente de los estudiantes, para comunicar conocimientos, interactuar y abordar los contenidos educativos, generando transformaciones significativas, en donde la academia, puede generar ideas e innovaciones como este proyecto de intervención que analizó, a partir de las necesidades existentes, una solución tecnológica.

El lenguaje tiene un impacto en la enseñanza y este estudio exploratorio investigó sobre la necesidad del discurso y la conexión dentro del aula; examinar el discurso es esencial para comprender como se convierte en un elemento articulador de la comunicación pedagógica. Transmitir ideas, pensamientos, creencias e información que se adapta a las demandas contemporáneas generando una educación inclusiva y relevante merece un análisis profundo desde la pedagogía.

Desde allí el objetivo general toma relevancia, ya que, el desarrollo de una plataforma digital articula, a través de un contexto y una necesidad, la reflexión de los docentes sobre sus formas discursivas, permitiendo mejorar las habilidades, entender a sus estudiantes, conectar con ellos y reconocer que dentro de las aulas no solo comunica información, sino que también modela actitudes y fomenta la participación de los estudiantes. Así, el lenguaje se convierte en una herramienta poderosa para construir entornos de aprendizaje en los que cada estudiante se sienta escuchado e incluido, donde el conocimiento se vuelve pertinente en la realidad de cada uno y relevante en su contexto.

Este proyecto tiene 3 autores principales: Bruner, Freire y Foucault. El marco teórico establece vínculos con este proyecto de intervención en cuanto al lenguaje en la enseñanza, el discurso en la educación y los recursos en línea para el análisis del discurso. Para llegar a la conclusión se presenta un desarrollo metodológico en 5 fases: diagnóstico, planeación, implementación, procesamiento y análisis de datos y evaluación de la implementación.

Este proyecto de intervención tiene a su vez unas limitaciones, porque se pretende como un acercamiento inicial que combina la tecnología, el discurso docente y el contexto de las nuevas generaciones, pero es un proyecto limitado para sacar conclusiones relevantes en el tiempo que vinculen la utilización y el mantenimiento de la herramienta tecnológica.

## ANTECEDENTES

Educar despierta la conciencia del estudiante, pero ese proceso de cuestionamiento de la realidad, pensamiento crítico no surge de manera aislada, se va construyendo

en una dinámica que se configura en el aula entre el docente y el estudiante, y en un sentido más amplio integrando elementos externos que influyen de forma general en el individuo que recibe y el que imparte. Desde esta perspectiva educar no se limita a transmitir contenidos, sino que orienta el proceso educativo tanto a quien ejerce la autoridad pedagógica como a quien recibe la formación, reconociendo la totalidad de sus dimensiones individuales y contextuales.

En este sentido Freire & Ronzoni (1973) sostienen que la alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. Esto refuerza la necesidad de replantear la capacitación de los docentes a través del descubrimiento de herramientas que lleven a la transformación en el aula, para que este enfoque humanista de la educación se cumpla y de esta forma la calidad de la educación forme individuos útiles para la sociedad.

Para obtener individuos capacitados, se debe pensar en la capacitación docente que atraviesa todo el sistema educativo, por ejemplo, en Colombia el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional ha sido crucial en la disposición de guías y de transformaciones que faciliten la labor docente en el país, permitiendo una libertad docente en el aula para generar innovación con los estudiantes y, al mismo tiempo, generar ideas a través de estas; las cuales, se pueden utilizar para planear la clase y crear diferentes espacios para la adaptación. Dichas guías se disponen de forma digital y gratuita, pero existe una brecha tecnológica en nuestro país para el acceso a la información relevante y de interés para los maestros.

La brecha tecnológica, según MINTIC, “hace referencia a la diferencia socioeconómica entre aquellas comunidades que tienen accesibilidad a las TIC y aquellas que no, y también hace referencia a las diferencias que hay entre grupos según su capacidad para utilizar las TIC de forma eficaz, debido a los distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica”. Hablar de los elementos tecnológicos en la educación implica reconocer que la educación no es un elemento aislado, en cambio responde a elementos sociales, económicos, de políticas públicas y de tecnología. “Su proyección y alcance está directamente relacionado con un ideal de sociedad. Una educación de calidad para todos no es un proyecto educativo, es un proyecto de sociedad” (Tedesco, 2010, como se citó en Escribano, 2018).

Esta adaptación como sociedad incluye la heterogeneidad en las aulas, en términos de nivel socioeconómico, capacidades cognitivas, culturas e idiomas presentándose como un reto para los docentes al momento de adaptar el discurso para impartir una clase. Para lograrlo y llegar a todos, se debe ajustar la manera de comunicar y enseñar, porque el resultado esperado es que la transformación educativa gire en torno a los estudiantes.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde una perspectiva global la gestión educativa incluye decisiones, metodologías y políticas que la instituciones motivan para constituir una guía para que quienes estén dentro del aula se alineen con los objetivos. Estos objetivos pueden ser locales,

nacionales o internacionales como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas que propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

La comunicación es un elemento articulador de la enseñanza – aprendizaje, a través de ella, se da una comunicación efectiva que alinea las expectativas de los docentes con las necesidades de los estudiantes, garantizando el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Es importante abordar el lenguaje y el discurso desde la gestión de las instituciones educativas y la academia, ya que en estos conceptos se puede encontrar un norte para la calidad de la educación.

El discurso como herramienta pedagógica se convierte en elemento clave en la educación, “El lenguaje no solo es un medio para la comunicación, sino también una herramienta esencial para la construcción del pensamiento y el aprendizaje.” (Bruner,1997, p. 58). A través del discurso los docentes guían el aprendizaje, motivan y estructuran el conocimiento y también crean ambientes en donde ambos, estudiantes y profesores, construyen conocimiento.

La transformación del discurso es importante porque los docentes inmersos en los cambios que afectan el entorno educativo deben ajustarlo, si no lo hacen su discurso se convertiría en obsoleto o ineficaz, lo cual, puede generar desconexión entre docentes y estudiantes, afectando de esta forma la calidad de la educación recibida. El cambio exige adaptación y las exigencias actuales promueven un aprendizaje significativo, inclusivo y alineado a las necesidades del siglo XXI. Los tiempos cambian y el educador como figura en el aula que imparte conocimiento, permanece; pero su estilo debe presentar modificaciones y variaciones.

## MARCO CONTEXTUAL

En este marco contextual se detallarán investigaciones que son referentes para el análisis del discurso en la educación, ya que este ha cobrado una relevancia significativa en la búsqueda de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Las investigaciones en este campo han demostrado que el lenguaje, como herramienta principal de interacción en el aula, desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes.

En México se realizó una investigación que analizó los efectos de un programa de acompañamiento docente (PAD) en las interacciones comunicativas entre estudiantes y maestros de primaria, aquí, participaron 4 profesores cada uno con su grupo y durante 15 sesiones se analizaron dos grupos: el intervenido y el de control. Arrojando conclusiones que pueden aportar en el enriquecimiento de los recursos comunicativos de los maestros y asimismo a la calidad de la educación recibida por los estudiantes.

La investigación conjuga una perspectiva sociocultural y un enfoque dialógico en los que se reconoce la naturaleza social y comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se hace posible principalmente por las interacciones comunicativas maestro-alumnos. De aquí la necesidad de comprender las características de estas interacciones

y la manera en que un programa de acompañamiento docente puede apoyar a los maestros a enriquecer sus recursos comunicativos a fin de hacerlos más productivos cuando apoyan el aprendizaje de sus alumnos. (Márquez et al., 2022, p. 558)

México, explorando el análisis pedagógico, tiene otra investigación que se titula: La variación y las explicaciones didácticas de los profesores en situación escolar y que centra la atención en el discurso. A pesar de que el enfoque es en una materia de matemática es un análisis cualitativo que aborda el saber “de acuerdo con la teoría de las situaciones didácticas, la cual destaca el hecho de que la situación de aprendizaje genere una serie de interacciones que hagan funcionales la comunicación y el intercambio de ideas” (Reséndiz, 2006, p.453). El objetivo principal de esta investigación fue la de tomar un concepto matemático, como lo es la variable, en estudiantes de educación superior y abordar el estudio sobre la enseñanza de esta a través del discurso porque es la palabra la que se utiliza la mayor parte del tiempo en clase.

Un artículo publicado en el portal CORE del Reino Unido, y en otras plataformas de reconocimiento investigativo, las profesoras Luci Nussbaum y Amparo Tusón, ambas españolas, exploran en su artículo como la investigación educativa ha focalizado su atención en el papel del lenguaje en los procesos de enseñanza. En el momento en que la educación deja de ser solo un proceso de transmisión de conocimiento y fluye a la construcción de conocimiento se comienza a dar paso a otro tipo de investigaciones cualitativas en donde la dinámica dentro del aula comienza a tener protagonismo, para ellas: No existe hoy por hoy, cualquiera que sea la disciplina, propuesta de renovación educativa que no contemple la observación y estudio de las formas del discurso en el aula y que no intente implicar en el proceso a todos los participantes.

Con ello se pretende contribuir a que los usos lingüísticos sean realmente instrumentos que permitan el acceso autónomo y crítico a los saberes que con ellos se expresan y construyen, y no menos instrumentos de transmisión, repetición y selección. (Tusón, I. N. A. ,2006) Colombia, por su parte, ha realizado investigaciones acerca del discurso del maestro, como lo es la siguiente desarrollada por la Universidad Javeriana realizada en Bogotá, en el 2015, en esta se analiza cómo el discurso oral del docente influye en la construcción del conocimiento lingüístico de los estudiantes. Es de tipo cualitativo y se pudo concluir que la enseñanza en donde el estudiante es el centro y el discurso docente se basa en un enfoque socio-constructivista, “promueve la consolidación de los aprendizajes a través de la interacción discursiva, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, sus intereses y necesidades de acuerdo con su contexto real” (Wong, 2015, P. 184). El docente actúa como mediador en la construcción de conocimiento, mejorando la comprensión y el conocimiento del estudiante en la materia.

En el ámbito local, la Institución Educativa Santa Isabel del municipio de Dosquebradas es el objeto de estudio de este proyecto y tiene un enfoque humanista. La enseñanza se centra en el estudiante promoviendo su crecimiento personal, emocional y social no solo en el aprendizaje académico. Esta institución se enmarca en la importancia del ambiente educativo en el desarrollo del potencial humano, donde los docentes pueden reflexionar sobre sus prácticas y habilidades para mejorar la enseñanza de sus estudiantes.

## MARCO CONCEPTUAL

### Gestión educativa

Las instituciones educativas son sistemas con diferentes actores: profesores, directores, estudiantes, comunidad de padres, gobierno, entre otros, que tienen como propósito principal la formación integral de los estudiantes para que estén comprometidos con y para el bien común. La gestión educativa es la actividad estratégica para lograr este objetivo principal, y otros objetivos planteados; actúa como eje articulador que integra políticas, necesidades y metas en un marco coherente y funcional.

Permite asegurar la calidad de la educación, a través de la mejora de las organizaciones educativas, la formación, desarrollo y supervisión del personal docente, pues la gestión es un espacio de promoción de participación de los administrados, a través del ejercicio del liderazgo participativo y democrático. (Flores-Flores, 2021)

Cada institución es un sistema que requiere de una función administrativa que tome decisiones por y para los desafíos constantes y que responda de manera efectiva a las demandas cambiantes de la sociedad. Cada institución está ubicada en un contexto específico, económico, político y social, la rodea un entorno externo, tiene un entorno interno el cual gestionar, ya que la componen personas y la convierten en una institución social.

El componente social se vincula a la comprensión de las necesidades, entendiéndose como una responsabilidad social, en donde la institución se lidera con procesos de recepción, competencia y capacidad crítica, según Alho da Costa (2013, como se citó en Meza y Marina, 2011) la gestión debe responder a las necesidades del entorno; quienes gestionan deben ser receptivos, comprensivos, competentes, promover el diálogo y capaces de evaluar regularmente mediante mecanismos internos y externos, es decir combinar la visión social y la comprensión de los problemas mundiales como responsabilidad social (p.55).

La gestión educativa es un concepto que facilita, direcciona y vincula las necesidades planteadas para la institución con las individuales de quienes la componen. Existe una interacción constante dentro del sistema por parte de personas y, por esta razón, no es solo una gestión que se adapta al concepto administrativo de obtener beneficios y rendimientos a través del incremento de la productividad y la eficiencia. El propósito también es el de gestionar la interacción entre los roles, necesidades, personalidades, que resulta del análisis psicológico y sociológico que se da dentro de este sistema educativo. El concepto de gestión “es llevado por los grupos poder a los esquemas educativos, para aplicarse tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la gestión de las organizaciones educativas, bajo el criterio de incrementar la eficiencia, permitiendo a los países alcanzar el desarrollo a través de la mejora de sus sistemas educativos” (Flores-Flores, 2021).

### Lenguaje

Podemos afirmar que la importancia del lenguaje estriba en la necesidad para comunicar necesidades y su adaptación colectiva se facilita con la estructuración

de símbolos y signos a través del lenguaje permitiendo una cohesión social hacia el progreso de las naciones.

El lenguaje, como un sistema articulado de signos, construido socialmente a lo largo de la historia, vehicula significados instituidos relativamente estables, aunque mutables, lo que hace la polisemia de las palabras. No obstante, esos significados adquieren su significación concreta en el contexto de la interlocución”. (Pino Sirgado, 2000, como se citó en Moreira, 2003, p.3)

Al hablar de la significación concreta de los símbolos en un contexto, hablamos de una visión sociocultural del lenguaje, porque es la sociedad quien crea, modifica y elimina estos símbolos acordando su uso. El lenguaje hace parte de la construcción del aprendizaje, no es estático, depende de los contextos en donde se construye y se necesita de la interacción social para adquirir significado.

No sólo nos relacionamos con el mundo mediante el lenguaje, sino que relacionamos al mundo con nosotros en términos del sentido que nuestra propia práctica confiere a objetos, personas y acontecimientos. La práctica se da como lenguaje dentro del lenguaje, en el sentido en el que Wittgenstein (1980) expresa que sólo hasta que hay un juego de lenguaje hay razones. (Ribes-Iñesta, 2007, p13)

Con el lenguaje le damos sentido a todo lo que nos rodea, describimos e interpretamos nuestra visión del mundo a través de la práctica del lenguaje.

### Discurso

El lenguaje que se comunica se transforma en discurso, “desde esta perspectiva se asume como un lenguaje (tanto hablado como escrito), que se utiliza con fines sociales por parte de sus usuarios (hablantes, oyentes, escritores, lectores) (Escudero & León, 2007 como se citó en Grimshaw, 2003). El discurso tiene una estructura lingüística con la cual el concepto podría abordarse desde allí, pero el discurso también se analiza desde una estructura social, desde la expresión del entendimiento, “el discurso puede estudiarse desde su relación con el contexto social en el que está inmerso.

Desde este punto de vista, los hablantes no sólo utilizan su competencia comunicativa para estructurar los elementos lingüísticos, sino que también realizan acciones sociales concretas al emitir un discurso” (De la Fuente García, 2001, p.407). Hay un vínculo profundo con el entorno en el que se produce el discurso y los propósitos comunicativos que se persiguen al crearlo y transmitirlo. “La intención modela el discurso del emisor, puesto que sus actos lingüísticos irán encaminados a lograr el propósito que persigue (aunque sea de forma inconsciente), a la vez que también influye en la interpretación del receptor” (Cervantes, centro virtual). De esta manera el discurso no es un acto aislado, sino que se configura con el entorno, los actores, y los objetivos de la comunicación.

## OBJETIVO GENERAL

Desarrollar e implementar una plataforma digital que permita a los docentes reflexionar sobre sus formas discursivas y les permita obtener herramientas para mejorar sus habilidades, entender a sus estudiantes y conectar con ellos.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar requerimientos y oportunidades que hacen viable la implementación de una plataforma digital enfocada en el discurso docente.
2. Desarrollar una plataforma digital que se presente como un instrumento centralizado de información.
3. Evaluar la aceptación y experiencia de los usuarios de la plataforma digital.

## MARCO TEÓRICO

Este marco teórico pretende justificar a través del análisis de diversos autores y teorías la importancia del lenguaje y el discurso en la construcción de conocimiento en un contexto educativo, destacando su impacto en la calidad de la educación y en la transformación del rol docente. El discurso como herramienta pedagógica, no solo transmite información, sino que también fomenta la reflexión crítica, la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

### Lenguaje en la enseñanza

El lenguaje tiene una perspectiva psicológica, desempeña un papel crucial en la modelación de las conductas, ya que su uso implica la interacción entre dos o más personas, generando dinámicas de comunicación e intercambio social. Este proceso se enmarca en lo que se denomina conducta verbal, definida como: “el comportamiento cuyo reforzamiento está mediado por la intervención de otra persona” (Vargas, 2007, p.5). En el aula esta mediación ocurre tanto entre los estudiantes como entre docentes y estudiantes, estableciendo un canal fundamental para interpretar y construir significados. La conducta verbal no solo facilita la transmisión de información, sino que también constituye una herramienta para darle sentido al aprendizaje y en un sentido más amplio al mundo que nos rodea.

Hablar de interpretación y de procesos de aprendizaje implica abordar también la construcción de significados, aquellos que, como seres humanos, atribuimos a la realidad en la que estamos inmersos; estos significados no surgen en aislamiento, sino que se forjan a partir de nuestras relaciones sociales. Donde el lenguaje actúa como mediador esencial, permitiéndonos comprender y participar activamente en la cultura y en el conocimiento compartido.

Jerome Bruner en su libro *Actos de significado*, resalta cómo nuestra sociedad construye significados culturales, a partir de la psicología popular, entendida como las formas en que las personas comunes interpretan y comprenden el mundo. Según Bruner (1990), el análisis de significado ocurre en un contexto comunicativo donde el significado del hablante se capta o es absorbido por el oyente. El lenguaje, en este sentido, actúa como mediador en las experiencias individuales y el conocimiento, convirtiéndose en un elemento clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta mediación ocurre a través de un proceso de negociación, donde las experiencias previas del estudiante interactúan con el contenido educativo y el acto mismo de enseñar. El lenguaje no solo es transmisor de información, sino que también facilita la construcción de conocimiento, generando que los estudiantes den sentido a sus

aprendizajes en un contexto relevante; en otras palabras, el habla es el lugar donde se manifiesta la cultura.

Por eso, si alguien desea investigar las expresiones culturales de una comunidad, como sus celebraciones, creencias o rituales, la hipotética recomendación que le hubiese dado Bruner es que no pierda mucho tiempo observando la ejecución de esas actividades, sino que principalmente se dedique a escuchar todo lo que esas personas tengan que decir acerca de lo que hacen, pues solo ahí, en el habla, se podrá palpar la cultura. (Ávalos, 2017, p.952)

### Discurso en la educación. (lenguaje y comunicación)

La construcción de significados no es un concepto exclusivo de Jerome Bruner, de hecho, el pionero de esta idea fue Lev Vygotsky. Aunque no coincidieron en tiempo, sus teorías están profundamente interconectadas: Vygotski sentó las bases al destacar el papel crucial del lenguaje y el desarrollo cognitivo; mientras que Bruner popularizó las ideas y las aplicó de manera práctica, convirtiéndolas en principios de la educación moderna. Según Vygotski: “el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje y en el desarrollo se hace explícito durante estos mismos procesos porque, según él, el lenguaje es el mecanismo a través del cual ocurre la negociación del significado, incluso durante la realización de actividades cognoscitivas solitarias, como por ejemplo: leer un libro, dibujar, resolver un crucigrama, escribir o reflexionar sobre hechos pasados”. (Magallanes, et al, 2021)

En el enfoque sociocultural del aprendizaje como lo aborda Vygotsky, permite comprender que los procesos mentales se desarrollan en un contexto de interacción social. Es a través de la socialización del aprendizaje entre los individuos donde este tiene lugar, permitiendo el intercambio de conocimiento, la generación de estilos de enseñanza para establecer y/o construir relaciones. Según Vygotsky: “toda forma de actividad mental humana de orden superior es derivada de contextos sociales y culturales, siendo compartida por sus miembros ya que estos procesos mentales conducen al conocimiento y a las destrezas esenciales para lograr el éxito dentro de una determinada cultura”.(Magallanes, et al, 2021) El lenguaje es el sistema básico de comunicación, pero el discurso es el vehículo para lograr las interacciones sociales y culturales. En la construcción de conocimiento el lenguaje por sí solo no da respuesta a este hecho, porque debe existir un intercambio cultural para que suceda, el discurso entra a darle respuesta a este interrogante y permite comprender como la negociación dentro del aula genera la construcción de significados.

El discurso depende del lenguaje, pero lo trasciende al contextualizarlo y darle propósito, el lenguaje es la causa, pone las herramientas para la expresión, el discurso es la consecuencia, es la respuesta, la creación de significados, la influencia y el reflejo de las dinámicas culturales y sociales. La perspectiva de Lev Vygotsky sobre el lenguaje como herramienta de mediación en el aprendizaje resuena profundamente con las ideas de Michel Foucault acerca del discurso y el poder. Mientras Vygotsky sostiene que el lenguaje es crucial para el desarrollo cognitivo y la construcción del conocimiento a través de interacciones sociales, Foucault amplía esta noción al considerar cómo el discurso no solo transmite significados, sino que también configura relaciones de poder dentro del entorno educativo.

“La escuela construye un saber y explicita un poder. Y no se trata de un saber/poder negativo que vigila y castiga, sino de toda una tecnología positiva que define la realidad y construye una visión del mundo. Es preciso ir más allá de un saber/poder que censure, reprima o prohíba; hay que ir hasta una visión positiva del saber/poder como un sibilino mecanismo que gestiona y organiza nuestra vida cotidiana”. (Bernal, 2001, p102)

En el aula el discurso no es por sí sola una herramienta de comunicación, como en esta cita de Foucault, no es un fenómeno estático, sino es una construcción dinámica que cambia de acuerdo con el contexto en el que se encuentran los actores, en este caso docente y estudiante. “It is in discourse that power and knowledge are joined together. And for this very reason, we must conceive discourse as a series of discontinuous segments whose tactical function is neither uniform nor stable”

(Foucault, 1980, p. 100). El discurso pedagógico no es neutral, sino que responde a relaciones de poder que pueden fomentar o limitar la participación y el aprendizaje.

Para concluir, el análisis del lenguaje en la enseñanza y el discurso en la educación permite comprender como dentro de la práctica educativa estos impactan en los procesos de aprendizaje, en la construcción de conocimiento y en la calidad de la educación. En este sentido, la creación de una página web orientada a los docentes se justifica en estos elementos teóricos al brindar un espacio digital para la formación de habilidades alineados a una gestión y construcción del conocimiento colaborativa y contextualizadas a las áreas de conocimiento.

### **Recursos en línea para el análisis del discurso**

Conectar con los estudiantes orienta el proceso hacia la construcción de conocimiento, un docente que no se actualiza puede quedarse en métodos de enseñanza desvinculados con las nuevas generaciones, según Freire (1970, como se citó en Ayala Flores, 2021) nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (p.4). La transmisión unilateral de contenidos no tiene cabida con un estudiante hiper informado, el proceso educativo, haciendo referencia a Freire, es una construcción que se da de forma conjunta en donde docentes y estudiantes se encuentran en una relación horizontal de la enseñanza; los docentes se mueven a un rol de estudiantes para recibir capacitación y este acto de aprendizaje se convierte en el primer paso para transformar la educación.

Para los docentes mantener la calidad de la educación significa documentarse y abrirse al cambio, tomar la postura de sus estudiantes en una era de la información vibrante. “Para cumplir el objetivo 4, la financiación de la educación debe convertirse en una prioridad de inversión nacional. Además, medidas como hacer que la educación sea gratuita y obligatoria, aumentar el número de docentes, mejorar la infraestructura escolar básica y adoptar la transformación digital son esenciales” (Naciones Unidas, s.f.). Por medio de una herramienta tecnológica, los docentes pueden apropiarse de la transformación, alinearse a los objetivos internacionales, invertir tiempo en formación, mejorando sus habilidades dentro del aula con actividades o herramientas útiles e innovadoras.

Los elementos teóricos que sustentan la creación de una página web para disposición de los docentes que incluya contenido relevante con un enfoque en discurso en

diferentes áreas de enseñanza se justifica en los elementos ya contenidos dentro de este marco teórico como lo son: lenguaje y enseñanza, discurso en la educación y recursos en línea para el análisis del discurso, que pretende mejorar la calidad de la educación dentro del aula para los estudiantes a través de la capacitación docente, (Gonzales del solar et al. 2024, citado en Aceituno Ramos, 2025) gracias a la presencia de importantes recursos que se suman al esfuerzo docente por mantener una excelencia educativa. La era de la digitalización cada vez está más presente en las entidades universitarias y los entornos virtuales poco a poco han tomado preponderancia en la educación.

## **METODOLOGÍA**

Para llegar a la propuesta de implementación y después a la verificación de usabilidad de la página web, esta investigación se orientó bajo una metodología mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos a los docentes de grado décimo de la institución educativa Santa Isabel en Dosquebradas, Risaralda, Colombia; con el objetivo de identificar percepciones y necesidades en la práctica educativa, para así, revisar la viabilidad de una plataforma digital que centralice recursos y fomente la formación. Complementando lo anterior con un componente cuantitativo que permita evaluar la usabilidad de la página web propuesta, ofreciendo un panorama integral y confiable de este proyecto de investigación.

- **Enfoque:** mixto.
- **Tipo de intervención:** educativa, tecnológica, social.
- **Tipo de investigación:** exploratoria, descriptiva y aplicada, para identificar las necesidades, problemáticas, oportunidades del discurso del docente en el aula y como resultado el diseño, implementación y evaluación de una herramienta digital con fines de mejoramiento pedagógico.
- **Población y muestra:** docentes de grado décimo (10) de la Institución Educativa Santa Isabel en el municipio de Dosquebradas.
- **Diseño metodológico:**

### **Fases del estudio**

#### **Primera fase -Diagnóstico**

La fase de diagnóstico comienza con la confirmación de la muestra por parte de la institución educativa seleccionada a conveniencia, fueron 10 docentes de grado décimo y todas sus áreas: lenguaje, filosofía, matemáticas, TIC, química, música, educación física, física e inglés. Se escogió como herramienta de recolección de datos la entrevista semi estructurada, “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Sampieri, Collado & Lucio, 2022, p.403) con el propósito de recoger percepciones cualitativas, comprender el contexto y orientar el diseño de la herramienta digital.

#### **Segunda fase - Planeación**

Las preguntas de la entrevista semiestructurada fueron diseñadas a partir de los objetivos específicos y entorno a la problemática planteada, discurso educativo, calidad de la educación y una plataforma digital. Estas preguntas se dividieron en:

1. Datos demográficos, nombre, edad y años de experiencia docente.
2. Contexto del tema, lenguaje y discurso.
3. Formación en el tema de influencia y en la auto formación.
4. Cierre alrededor de una propuesta digital, si la usaría y que le gustaría encontrar allí.

Se plantearon en total 18 preguntas que derivaron de las categorías anteriores. En el proceso de validación se realizó una prueba piloto a una docente que no hizo parte de la muestra de recolección de datos. En esta prueba piloto se tomó la medición del tiempo y se encontró que algunas preguntas llevaban a las mismas respuestas, por lo que se redujeron las preguntas, pasando de un total de 18 a 8. Estas preguntas se enfocaron en dar respuesta a estructurar un proyecto de implementación exitoso, el método de recolección tiene una estructura clara que guía la conversación y al mismo tiempo permite entender las percepciones y experiencias.

### **Tercera fase - Implementación**

La fase de implementación utilizó la herramienta en el entorno educativo, se realizaron las entrevistas de forma presencial, grabándolas en un archivo de audio que luego fueron transcritas para el análisis, interpretación y procesamiento de los datos. Los participantes fueron entrevistados y los resultados del presente trabajo le dan respuesta tanto al objetivo general como a los específicos. Para mantener la protección de los datos se codificaron los entrevistados, en total 10 entrevistados y a quienes se les asignó una letra P correspondiente a Profesor y un número consecutivo en orden del 1 al 10.

### **Cuarta fase- Procesamiento y análisis de datos**

Después de transcribir las entrevistas y codificarlas se pasó al análisis de datos, se utilizó el software ATLAS. Ti que permitió el análisis, definiendo categorías que guiaron a los hallazgos encontrados. Se aplicó un enfoque mixto secuencial exploratorio (QUAL -> CUAN), ya que los hallazgos cualitativos guiaron la construcción de elementos cuantitativos, como la encuesta de usabilidad, para medir efectividad. Los hallazgos cualitativos dan respuesta al primer y segundo objetivo específico; los hallazgos cuantitativos dan respuesta al tercer objetivo específico que plantea la evaluación y la aceptación. La encuesta para la recolección de datos cuantitativos como método de recolección de datos, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), representa una alternativa viable para la recolección de datos, especialmente cuando se desea llegar a una población amplia, con bajo costo y menor tiempo (p.382).

### **Quinta fase – Evaluación**

Aquí se utilizó una muestra cuantitativa de 30 usuarios (entre docentes de la institución y potenciales docentes externos invitados), quienes interactuaron con la plataforma Discursario y respondieron un cuestionario de validación en línea con la aplicación Forms de Gmail, un proceso para evaluar la funcionalidad a través de las siguientes categorías: usabilidad, diseño y accesibilidad, experiencia del usuario, rendimiento y velocidad y *engagement*.

### **Integración de resultados**

Estas fases son puntos del proceso que permiten visualizar por etapas el diseño metodológico que se estableció y después se aplicó para obtener los resultados,

después de la recolección de datos y del procesamiento de estos, se realizó la triangulación entre hallazgos cualitativos, resultados cuantitativos y referentes teóricos (Bruner, Vygotsky, Foucault, Freire, Castells).

### **Técnicas de análisis de la información**

**Análisis cualitativo:** para el análisis cualitativo se realizó una codificación abierta y una categorización temática de las entrevistas, observando los patrones, conceptos y relaciones entre las respuestas, permitiendo organizar la información y construir categorías de análisis alineadas con el objetivo de la investigación.

**Análisis cuantitativo:** se empleó estadística descriptiva a partir de los datos recolectados mediante un formulario de Google Forms, se calcularon medias, tendencias y porcentajes para identificar patrones en las respuestas y describir la experiencia del usuario con la página web.

### **Consideraciones éticas**

Para finalizar, el manejo de la información siguió unos principios éticos relacionados al respeto, la autonomía y la confidencialidad, por esta razón se diseñó un consentimiento informado que fue pasado a cada profesor entrevistado, acompañado de una explicación sobre los propósitos de la entrevista, solo con fines académicos, la participación de carácter voluntaria y la confidencialidad a través de códigos en donde no se divulgaría información personal.

## **RESULTADOS**

### **Resultados del análisis de datos cualitativos, a través de encuesta**

Para el análisis de los datos recolectados se realizó una estrategia metodológica que consiste en contrarrestar y combinar diferentes fuentes, la primera es la de los datos recolectados, información que se obtuvo de la fuente primaria, en este caso los docentes de grado décimo; la segunda es el cruce con la teoría disponible que respalda las percepciones a través de categorías, relacionando la información obtenida de las entrevistas semi estructuradas con planteamientos de autores relevantes: la tercera la interpretación de la investigadora.

Categorías emergentes, a partir de la codificación:

- Adaptación docente.
- Adaptabilidad tecnológica en el proceso educativo.
- Desarrollo de competencias docentes.
- El discurso y la resignificación.
- Construcción de conocimiento.

La innovación es un proceso que parte desde las necesidades que tiene el grupo que se va a intervenir, se estructura con la teoría y se lleva a la práctica a través de la implementación, que para este proyecto implicó: realizar entrevistas semiestructuradas que recopilaron información detallada sobre el concepto de discurso, los retos que tienen con los estudiantes, preferencias en entornos digitales y elementos transversales, permitiendo encontrar los siguientes hallazgos:

A partir de las entrevistas, que fueron codificadas de forma alfanumérica, con una letra

“P” de profesor y números consecutivos del 1 al 10 por cada uno de los profesores de grado décimo, para salvaguardar la identidad de los docentes; los profesores manifestaron el deseo y la búsqueda de llegar a las generaciones de hoy, quienes han encontrado, de forma autodidacta en la lúdica y en la gamificación, elementos de apoyo que les permite conectar con sus estudiantes; percibiéndose que el rol docente se ha transformado, como cita Freire (1986): “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.105) y estos docentes desean transformar el mundo. Este cambio en la dinámica de la educación sugirió que una herramienta digital diseñada para aportarle al docente como facilitador de la educación y llevarlo a su vez a la co-creación del conocimiento en el aula es acertada.

#### **Adaptación docente:**

Uno de los principales retos con los estudiantes es la de reconocer y aceptar la diversidad que tiene el aula, cada estudiante tiene experiencias, habilidades y necesidades únicas, lo que exige que los docentes tengan habilidades para interpretar y ajustar sus temáticas; en este sentido, López- Melero (2004, citado en Amaro, 2019) señala que la diferencia es una característica inherente a cada ser humano, por lo que debe concebirse como un valor y un derecho de cada persona. Los profesores entrevistados dentro de su espacio de clases identifican que “los retos más difíciles para llegar a ellos son la predisposición que muchos tienen frente a situaciones que consideran complejas, algunos consideran que es muy difícil esto o aquello y a partir de ahí ya están prácticamente cerrados al aprendizaje” (P3, febrero 2025). Este cruce de la teoría y la experiencia docente, refleja que los docentes deben adaptar su estrategia de enseñanza y fomentar un ambiente inclusivo, donde cada alumno sienta que pertenece, sea reconocido y sea parte activa del proceso educativo. El discurso docente surge aquí como oportunidad para modelar de actitudes, establecer relaciones y definir oportunidades de participación que permitan que la estrategia de cada docente sea efectiva.

#### **Adaptabilidad tecnológica en el proceso educativo:**

Se identificó también que, dentro de las diferentes opciones de plataforma digital, una página web ofrece mayor flexibilidad y accesibilidad, permitiendo actualizar contenido y adaptarlo a los distintos niveles de aprendizaje. “Porque el tiempo en la educación básica, bachillerato es muy corto con los estudiantes, hay que tener muchas variables presentes en el aula” (P9 febrero 2025) y otra entrevista manifiesta: “una plataforma digital porque pues podríamos usarla en cualquier momento que uno tuviera como libre”, estas percepciones coinciden con la sociedad red de Castells quien señala: Con el acercamiento de las distancias se reordena el tiempo y el espacio, para generar nuevos procesos que transforman la sociedad; algunos lo llaman globalización, y refiere a ese proceso que, gracias a las tecnologías de información, abre canales de comunicación y atraviesa fronteras, modificando culturas e identidades, generando nuevas formas de democracia y de participación. (Castells, 2006, p.140)

En este sentido el hallazgo de la implementación de una página web, responde a una necesidad para construir conocimiento, compartirlo y acceder a él en una sociedad contemporánea, ya que, se genera cierta libertad en la capacidad de decisión sobre cuándo y cómo acceder a esa información.

#### **Desarrollo de competencias docentes:**

El aprendizaje es un proceso mental, que incluye la memoria, la resolución de problemas y la percepción; desde la experiencia se puede obtener conocimiento, no solo desde la academia, como señala Jerome Bruner (1973): “el aprendizaje es un proceso cognoscitivo, es posible, según la ingenua teoría anterior, sustituir la instrucción del aprendizaje por la experiencia” (p.1). Ello se vincula con lo identificado por uno de los entrevistados que expone lo siguiente:

Yo creo que es importante que la plataforma tenga habilidades para la comunicación, habilidades para la vida, técnicas para desarrollar el trabajo oral y escrito de una manera más convencional, que existiera como un espacio para el debate, para la opinión, para el trabajo, que sea más espontáneo en el aula, no tanto tan académico de consultar, de buscar información, porque la información circula por toda parte. (P5, febrero 2025)

La página web planteada es una combinación de elementos prácticos e informales, y de artículos académicos que generan valor a los procesos de enseñanza-aprendizaje para los profesores. Estos dos puntos: el planteamiento de la profesora y la postura de Bruner, entran en un diálogo que permite concluir y justificar el resultado de los elementos incluidos en esta plataforma y que se convierte en un hallazgo valioso dentro del proceso de innovación para el mejoramiento de la calidad de la educación.

#### **El discurso y la resignificación:**

El encuentro entre el discurso docente y la necesidad de una página web resalta la importancia de adaptar el aprendizaje y la enseñanza a la nueva realidad digital, así como a la creación y uso de plataformas que ofrecen formación, recursos y estrategias para mejorar la educación y la práctica pedagógica, haciendo necesario que los docentes se vinculen con lo digital.

En una entrevista se encuentra esta necesidad “el principal reto entre la comunicación de docente y estudiante se encuentra en esa diferencia tan radical que existe entre las generaciones, es decir, los chicos de hoy son chicos digitales, son hiper informados” (P1, febrero 2025), el aprendizaje no se da en aislamiento, y la centralización de información en una página web permite generar nuevas redes que se vinculan de manera digital y física. Según Vygotsky (como se citó en Casabonne & Droguett, 2014) los procesos mentales se desarrollan primero en un plano compartido, de socialización y luego son interiorizados, lo que significa un recorrido desde el plano interpsicológico al intrapsicológico.

En mi experiencia considero que obviamente el discurso y el lenguaje han ido transformándose en la medida en que las generaciones y el contexto de esas generaciones también han venido transformándose, sobre todo en este tiempo de la digitalización de todo, los códigos cambian, las palabras, el léxico y las intencionalidades también se modifican. (P5, febrero 2025). Este plano compartido en una era digital puede ser una plataforma que genera conexión y saberes compartidos y así mismo el docente resignifica su labor al integrarse a la era digital, de la que no viene, pero a la que ha tenido que ajustarse, una combinación entre la generación, la labor docente y la construcción de conocimiento que presenta a este hallazgo valioso como solución a las necesidades del siglo XXI.

### Construcción de conocimiento:

Un hallazgo macro refiere al aprendizaje como proceso social, constructivista, que surge de la interacción con el contexto y la experiencia. “Es decir, la enseñanza no fue el principio, el comienzo fue el conocer, fue el aprendizaje. Al ir aprendiendo fue como la gente descubrió que era posible enseñar y aprender” (Freire, 2007, p. 137). Freire simplifica y le da relevancia a esta dinámica de aprendizaje, en la cual invierte el papel del docente, convirtiéndolo en estudiante en el descubrimiento de un aprendizaje para sí mismo antes de transmitirlo. Las plataformas digitales se convierten en espacios para construir conocimiento, que promueve la exploración, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo, se intercambian los roles y esto genera movimientos en la adaptación tanto en la enseñanza como en la conexión entre estudiante y profesor.

### Evaluación y retroalimentación de la página web:

La aceptación y la experiencia de navegación de la página web se evaluó a través de una encuesta con las siguientes categorías: usabilidad, diseño y accesibilidad, experiencia del usuario, rendimiento y velocidad y *engagement*; se consideraron estos aspectos porque impactan a la experiencia del usuario y permiten obtener una visión integral de la interacción en la página web. A continuación, los resultados de esta encuesta:

Figura 1 Contenido y relevancia

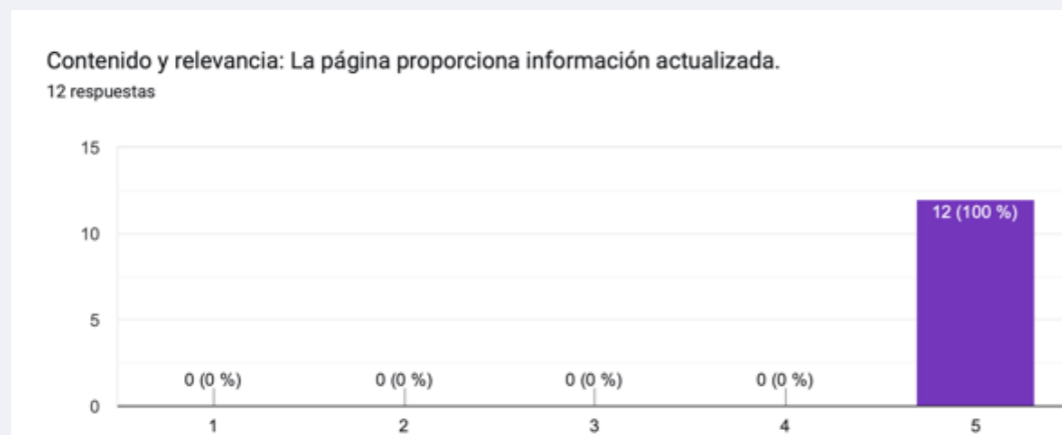


Figura 2 Contenido y relevancia



### Contenido y relevancia

La categoría contenido y relevancia se cruza con la categoría cualitativa de adaptación docente, en donde como profesores de secundaria, con un reto de adaptación y de ajustar sus prácticas en el aula, encuentran en una página web contenido relevante; por ende, el 100% de las respuestas considera que la página web proporciona información actualizada. Dentro de una herramienta tecnológica la calidad del contenido es un elemento útil, como dice Moreno y Martínez (2016): “el contenido debe ser útil, pertinente, comprensible y mantenerse actualizado para que el usuario encuentre valor en la herramienta digital” (p. 42). Verificar el ofrecimiento de la página web resulta apropiado para el apoyo docente y para que este proyecto permanezca en el tiempo, ya que los docentes necesitan soluciones a sus problemas reales, como son la adaptación y la adaptabilidad tecnológica en el proceso educativo.

Figura 3 Usabilidad

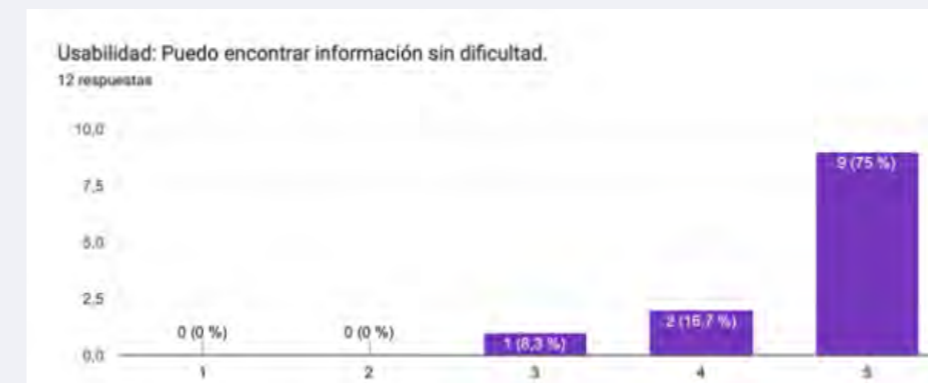


Figura 4 Usabilidad

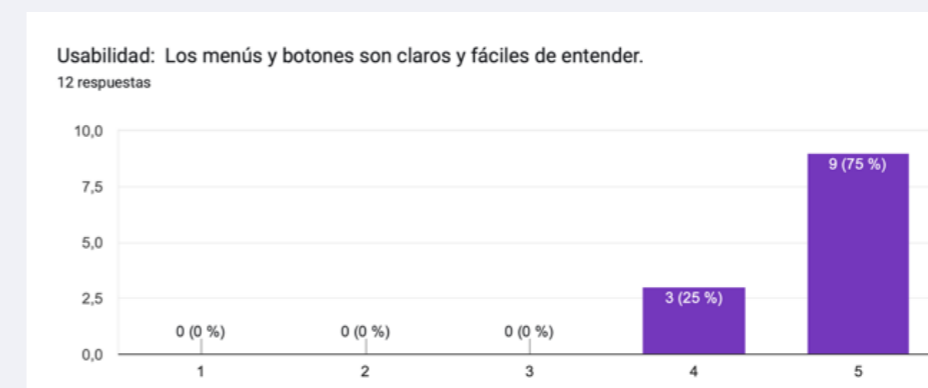


Figura 5 Usabilidad



## Usabilidad

Para garantizar que una herramienta tecnológica se visite es necesario asegurar que sea atractiva, que el usuario desee ingresar, navegar y, en este sentido que la herramienta pedagógica cumpla su objetivo para adaptarse a las necesidades de los docentes. González, Acosta y Mayers (2010) explican que la experiencia del usuario es una disciplina que estudia el comportamiento de los usuarios cuando interactúan con aplicaciones de web y es determinada por los factores: usabilidad, diseño de la interacción, accesibilidad, diseño de la información y encontrabilidad, siendo la usabilidad y la accesibilidad los aspectos de mayor interés en el mundo de desarrollo de aplicaciones web.

Ahora, desde el cruce con los resultados cualitativos, los docentes señalan que necesitan fortalecer habilidades de comunicación, generar espacios de debate y lograr conexión con estudiantes; permitiendo así que la necesidad identificada tenga cabida en la solución, por lo tanto, la página web planteada se presenta como una herramienta intuitiva, en la que se encuentra información sin dificultad, permitiendo que sea atractiva, que su uso sea efectivo donde el conocimiento fluya y se construya de manera colaborativa o significativa, para que a través de ella se obtenga conocimiento y se conecte con los estudiantes “hiperinformados” y “digitales”.

Figura 6 Diseño y accesibilidad

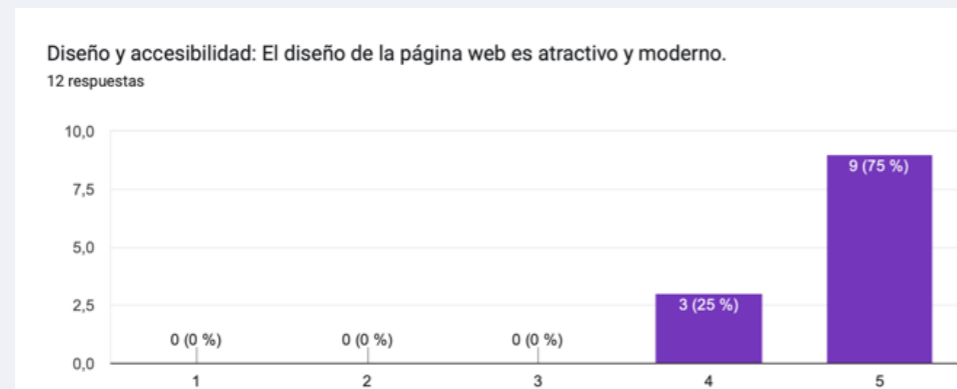


Figura 7 Diseño y accesibilidad

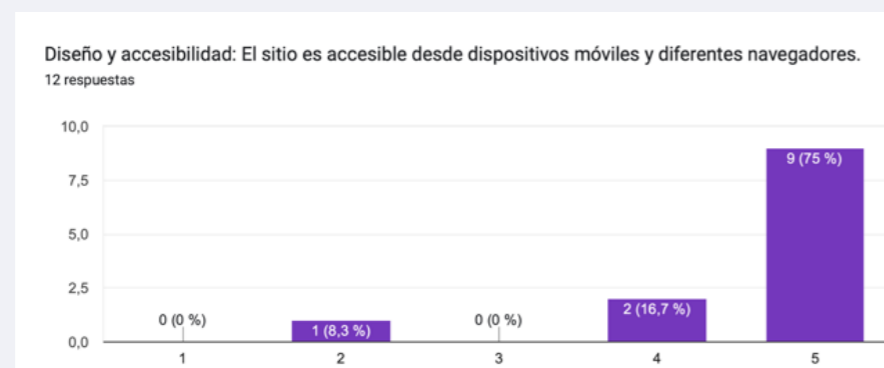
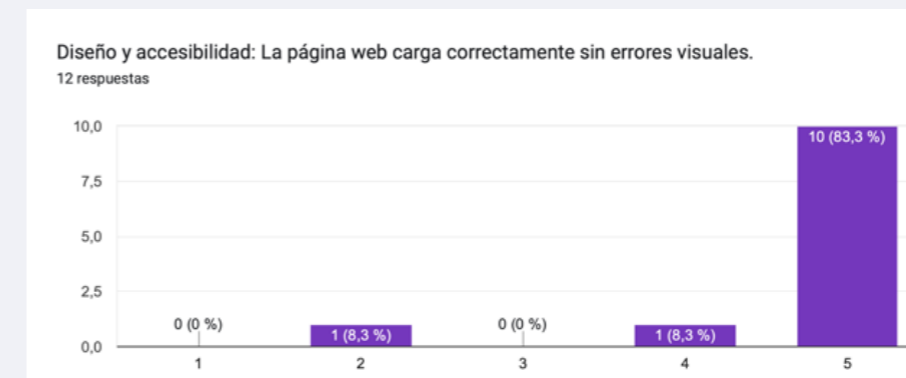


Figura 8 Diseño y accesibilidad



## Diseño y accesibilidad

Las respuestas para la variable diseño y accesibilidad se muestran con una media positiva por encima del 75%, en donde los usuarios pudieron acceder desde diferentes dispositivos; además, el diseño es atractivo, moderno y no presenta errores visuales, llevando a la construcción del conocimiento por parte de aquellos que usan la página y pretendiendo que para los usuarios sea una herramienta confiable que se desee volver a consultar. La interacción con entornos bien diseñados y accesibles permite a los docentes desarrollar competencias digitales y familiarizarse con buenas prácticas de diseño, incluso pueden replicarlas en sus clases.

Figura 9 Experiencia del usuario

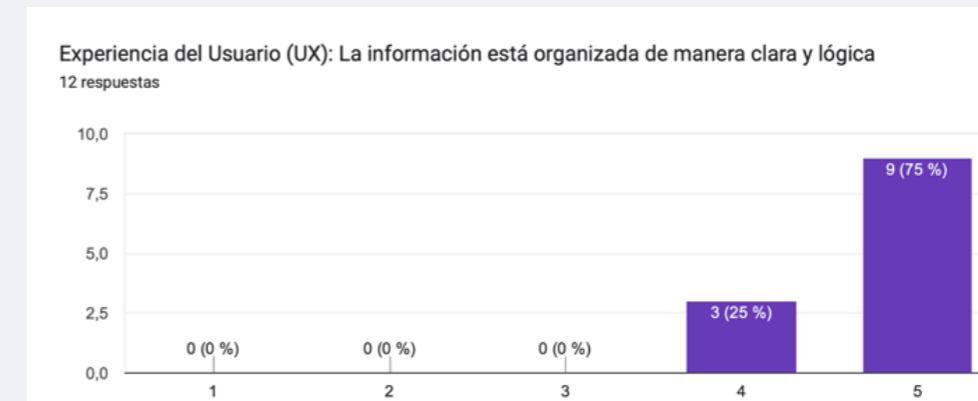
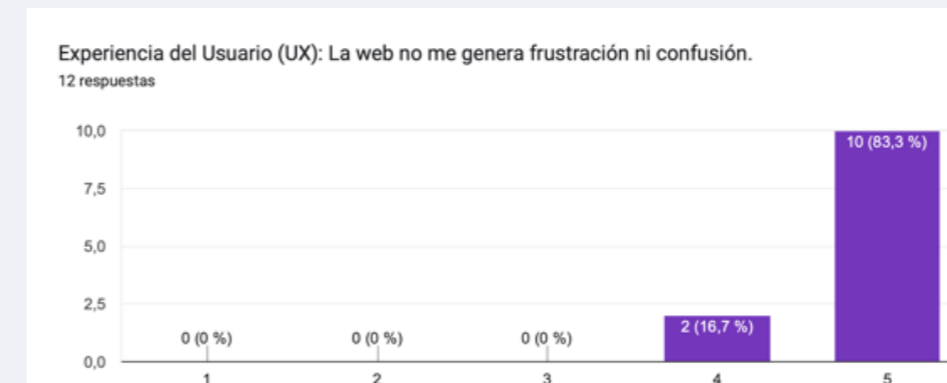
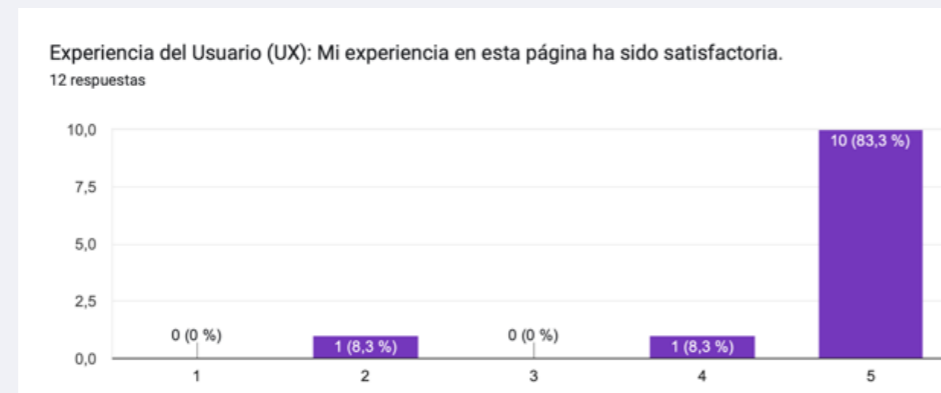


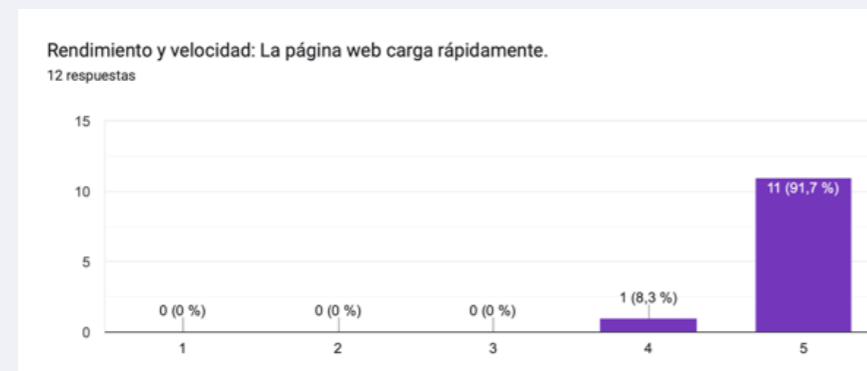
Figura 10 Experiencia del usuario



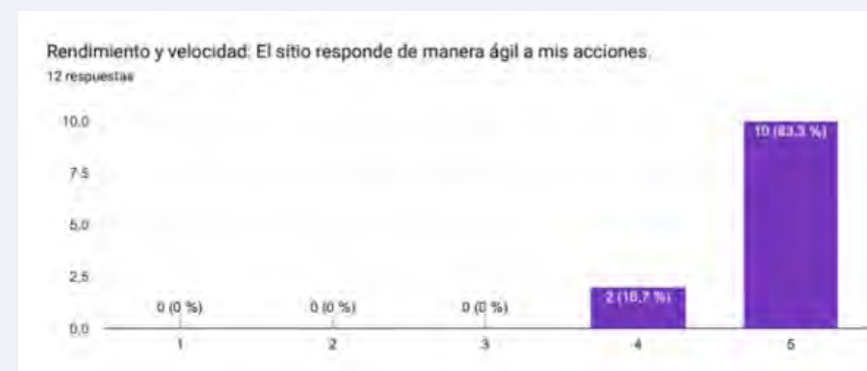
**Figura 11** Experiencia del usuario



**Figura 12** Rendimiento y velocidad



**Figura 13** Rendimiento y velocidad



### **Rendimiento y velocidad:**

A través de estas respuestas puede decirse que la plataforma carga rápido, el 91,7% de los encuestados respondió 5 en esta escala de Likert; ahora bien, si la plataforma carga rápido y responde sin errores como se muestra en la anterior variable, los docentes pueden concentrarse en el aprendizaje, en lugar de la espera, permitiendo la continuidad y evitando la frustración y/o desmotivación. Esto encaja con las categorías de adaptación docente y construcción del conocimiento que arroja el análisis cualitativo. El rendimiento y la velocidad influye en la experiencia del usuario y en la retención, el impacto de carga está relacionada a la tasa de abandono, “el 53% de los visitantes de sitios web móviles abandona una página que tarde más de 3 segundos en cargarse” (Think with Google, s.f.).

**Figura 14** Engagement



### **Engagement**

El 75% de los docentes recomendaría esta página, esto habla del compromiso que tiene el usuario con la plataforma, y “supone un grado de implicación emocional del usuario en reacción a los contenidos publicados en las redes sociales”(Ure, 2018, p.183). El engagement sostenido puede fortalecer competencias pedagógicas y digitales, ya que el docente experimenta, explora, aplica y recomienda la herramienta

## **CONCLUSIONES**

Esta investigación parte de los docentes, de su capacidad dentro del aula de liderar procesos cognoscitivos que lleven a los estudiantes a recibir calidad en la educación; por esta razón, al analizar el impacto del discurso docente en la educación se vuelve relevante estudiar y resaltar la manera en que los docentes se comunican en el aula de clase, de la forma en la que esta comunicación influye en la calidad educativa y a su vez en el futuro de cada estudiante, para convertirlo en un ser independiente capaz de transformar y contribuir de forma positiva a su entorno.

El objetivo general se cumple al desarrollar una plataforma digital, la cual, incluye contenido relevante sugerido por los docentes, donde se les permite reflexionar sobre sus formas discursivas y, a su vez, le permite obtener herramientas para mejorar sus habilidades, entender a sus estudiantes y conectar con ellos.

Este objetivo se alcanzó mediante un análisis teórico, el cual proporcionó una base para organizar y valorar la relevancia de los conceptos abordados, junto a una encuesta semiestructurada que definió los requerimientos y oportunidades que hicieron viable la creación y la implementación de la herramienta digital que centraliza información relevante en torno al discurso docente.

La plataforma digital contribuye al fortalecimiento de las habilidades de los docentes, con el propósito de mejorar la calidad de la educación, permitiéndole generar ideas, compartir conocimiento y fortalecer la enseñanza dentro del aula. Esta página web es un recurso digital para obtener nuevas ideas y herramientas educativas ajustándose a su carga horaria y conectividad. Según Prada et al. (2019, como se citó en Rojas et al., 2020) “las TIC, en efecto, tienen el potencial de permitir el diseño de distintos escenarios

de interacción, en experiencias significativas de ambientes de aprendizaje diversos. Cuando tales ambientes se han delineado con una intención clara y bien definida pueden resultar especialmente estimulantes en los procesos de aprendizaje” (p.7).

La plataforma digital tiene por nombre “Discursario<sup>1</sup>”, su nombre es una mezcla de las palabras *Discurso* que es el eje central de este proyecto y *ario*, que viene de *arium*, término que indica lugar donde se guardan las cosas o donde se guarda algo. Cuenta con un logo que le da identidad a este espacio (ver anexo 1) y un slogan que dice: “una página para los profes” porque denota el propósito principal de esta plataforma. La página web está compuesta por 5 páginas internas que son las siguientes, cada una enfocada en las soluciones planteadas por los docentes entrevistados:

1. **Inicio**, es el lugar de portada y desde donde se navega.
2. **El proyecto**, está destinado a explicar el propósito de la página y la autora.
3. **Espacio de inspiración**, elementos no académicos para la formación.
4. **Caja de herramientas**, recursos digitales.
5. **Archivo académico**, recursos académicos.

Esta página web tiene un correo electrónico vinculado, ya que, este producto está pensado para que tenga retroalimentación y se adapte a las mejoras propuestas en el uso y en el tiempo.

Después de implementada la página web, se evaluó la aceptación y experiencia de los usuarios, realizando una evaluación de esta a través de un formulario de Google Forms, con el propósito de recibir la retroalimentación inicial y ajustar los detalles necesarios. Esta encuesta tiene categorías de evaluación enfocadas en el perfil del usuario que visitó la página las cuales son: criterios de usabilidad, diseño y accesibilidad, experiencia del usuario (UX), rendimiento y velocidad y contenido y relevancia y engagement. Todos estos, elementos necesarios e identificados en las entrevistas, los cuales, permitirán que la página web sea una herramienta útil. Identificadas las oportunidades de mejora en esta encuesta, se retroalimentó la página web, la cual ya está publicada y lista para navegar.

Para evaluar la implementación a partir de: la navegabilidad y sostenibilidad, se realizó una encuesta por medio de categorías que permite concluir que la plataforma digital es aceptada por los usuarios y tiene el potencial de impactar positivamente las prácticas pedagógicas, al ofrecer recursos significativos que integran la tecnología y la práctica docente.

Para el éxito de la implementación se realizó un manual de uso de la página web<sup>2</sup> con la información relevante a tener en cuenta, incluyendo la estructura de las secciones, las funcionalidades disponibles, las instrucciones para el acceso; este manual es una guía para facilitar la interacción de los usuarios y garantizar un aprovechamiento eficiente de los contenidos ofrecidos. Por temas de seguridad este manual estará restringido al público en general y se le dará acceso solo a las partes interesadas y que tengan un vínculo directo con la gestión y administración de Discursario, por lo cual, su contenido está destinado exclusivamente a quienes quieran manipular, actualizar o supervisar la

1 <https://discursario.com>

2 [https://drive.google.com/drive/folders/1\\_LQKQV\\_nQlv28c9OTsWNfwMCTPFZGSBH?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1_LQKQV_nQlv28c9OTsWNfwMCTPFZGSBH?usp=share_link)

plataforma, garantizando así un uso adecuado y seguro de las funcionalidades.

La página web centraliza información relevante en el tema de discurso, lenguaje y comunicación, que eran los temas planteados inicialmente; a estos se añadieron: gamificación del discurso y herramientas de creación de contenido enfocadas en áreas específicas de enseñanza, que resultaron de las entrevistas semiestructuradas y la identificación de necesidades.

Este proyecto de implementación se vincula a través de la cultura humanista que tiene en este momento la institución, encajando perfectamente en el direccionamiento estratégico, el compromiso y el ambiente educativo.

## RECOMENDACIONES

La formación continua es una constante dentro del enfoque de la Institución Educativa, los profesores se encuentran capacitados o capacitándose para aumentar su nivel de formación académica y si no lo están en este momento, tienen la intención de buscarlo, ya sea formal o informal.

Se recomienda que se propicie un diálogo entre la teoría y la práctica, donde se favorezca la generación de hallazgos y resultados que enriquezcan los procesos educativos, todo enmarcado en el enfoque humanista de la Institución Educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

Aceituno Ramos, A. H. (2025). *Importancia del uso de recursos tecnológicos en la docencia superior*. Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia, 2(1), 11-18. <https://doi.org/10.70939/revistadiged.v2i1.25>

Avalos Flórez, E. D. (2017). *Las relaciones entre habla y oralidad: Asedios a Michel de Certeau y Jerome Bruner*. Cambios y Permanencias, 8(2), 949-963. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7830>

Ayala Flores, M. A. (2021). *Desafío pedagógico: Animar y retroalimentar el proceso del descubrimiento personal del estudiante de orientación educativa*. [https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4916/PIP\\_AYALA\\_Monica\\_FH.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4916/PIP_AYALA_Monica_FH.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Amaro, M. C. (2019). *Formación docente para la atención a la diversidad en educación superior: Una búsqueda de posibilidades para la enseñanza*. Revista de Educación Inclusiva, 12(1), 51-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017824>

Bernal, A. O., & Martín, J. P. (2001). *La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. Aula Abierta, (77), 99-110.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros

Bruner, J. S., & Olson, D. R. (1973). *Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada*. *Perspectivas*, 3(1), 21-41. [https://ia600200.us.archive.org/33/items/BrunerActosDeSignificado/Bruner\\_Actos%20de%20significado\\_text.pdf](https://ia600200.us.archive.org/33/items/BrunerActosDeSignificado/Bruner_Actos%20de%20significado_text.pdf)

Casabonne, C., & Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. Trabajo de investigación. <https://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3.pdf>

Castells, M. (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza Editorial.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Intención comunicativa. En Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm)

Chávez Wong, J. L. (2015). *El discurso oral del maestro y la construcción de conocimiento sobre lengua en los estudiantes* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17147>

De la Fuente García, M. (2001). *El análisis crítico del discurso: Una nueva perspectiva*. *Contextos*, (37), 407-414.

Escribano Hervis, E. (2018). *El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina*. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00717.pdf>

Escudero, I., & León, J. A. (2007). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión*. *Revista Signos*, 40(64), 311-336. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000200003&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000200003&script=sci_arttext&tlng=en)

Flores-Flores, H. (2021). *La gestión educativa, disciplina con características propias*. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 9(1). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000700008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000700008&script=sci_arttext)

Foucault, M. (1980). *The history of sexuality: Volume 1. An introduction* (R. Hurley, Trans.). Vintage Books.168p

Foro Económico Mundial. (2023). *Future of jobs*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf)

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad* (35.ª ed.). México: Siglo XXI.

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

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. CREFAL.

Freire, P., & Ronzoni, L. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Ibarra Díaz, L. A. (2019). *El discurso científico*. *Revista Digital Edutam, Un Espacio para Todos*, (8), 21-27. [https://www.academia.edu/88429728/El\\_Discurso\\_Cientifico](https://www.academia.edu/88429728/El_Discurso_Cientifico)

Magallanes Palomino, Y. V., Donayre Vega, J. A., Gallegos Elías, W. H., & Maldonado Espinoza, H. E. (2021). *El lenguaje en el contexto socio-cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky*. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 51, 25-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>

Meza, C. A., & Marina, P. A. (2011). *Gestión educativa y cultura organizacional*. UNESCO

Meza, S., & Marina, I. (2011). *El proyecto educativo integral comunitario: Un instrumento para la promoción de la participación del docente*. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 129-154. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872011000100006&script=sci\\_arttext&utm\\_source=chatgpt.com](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872011000100006&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com)

Márquez Rosano, A. M., Hernández Quintero, J., & Rojas-Drummond, S. (2022). *Efectos de un programa de acompañamiento docente en las interacciones comunicativas entre maestros(as) y alumnos(as)*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 557-581. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-666620220002000557&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-666620220002000557&script=sci_arttext)

MINTIC. (2022). *La formación docente en Colombia: Nota técnica. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_18.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf)

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2021). *Brecha digital*. Brecha Digital

Moreira, M. A. (2003, septiembre). *Lenguaje y aprendizaje significativo. Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/lenguaje.pdf>

Naciones Unidas. (s.f.). *Educación y desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Pérez, D. (2023). *La alimentación y su influencia en el aprendizaje de los niños*. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2629/Pérez%2c%20D.%20La%20alimentación.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Reséndiz, E. (2006). *La variación y las explicaciones didácticas de los profesores en situación escolar*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(3), 435-458. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362006000300006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362006000300006&script=sci_arttext)

Ribes-Iñesta, E. (2007). *Lenguaje, aprendizaje y conocimiento*. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>

Rojas, J. A., Camacho, H. Y., & Martínez, S. M. (2020). *El uso de plataformas digitales en la educación básica*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(1), 45-58.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/122/104>

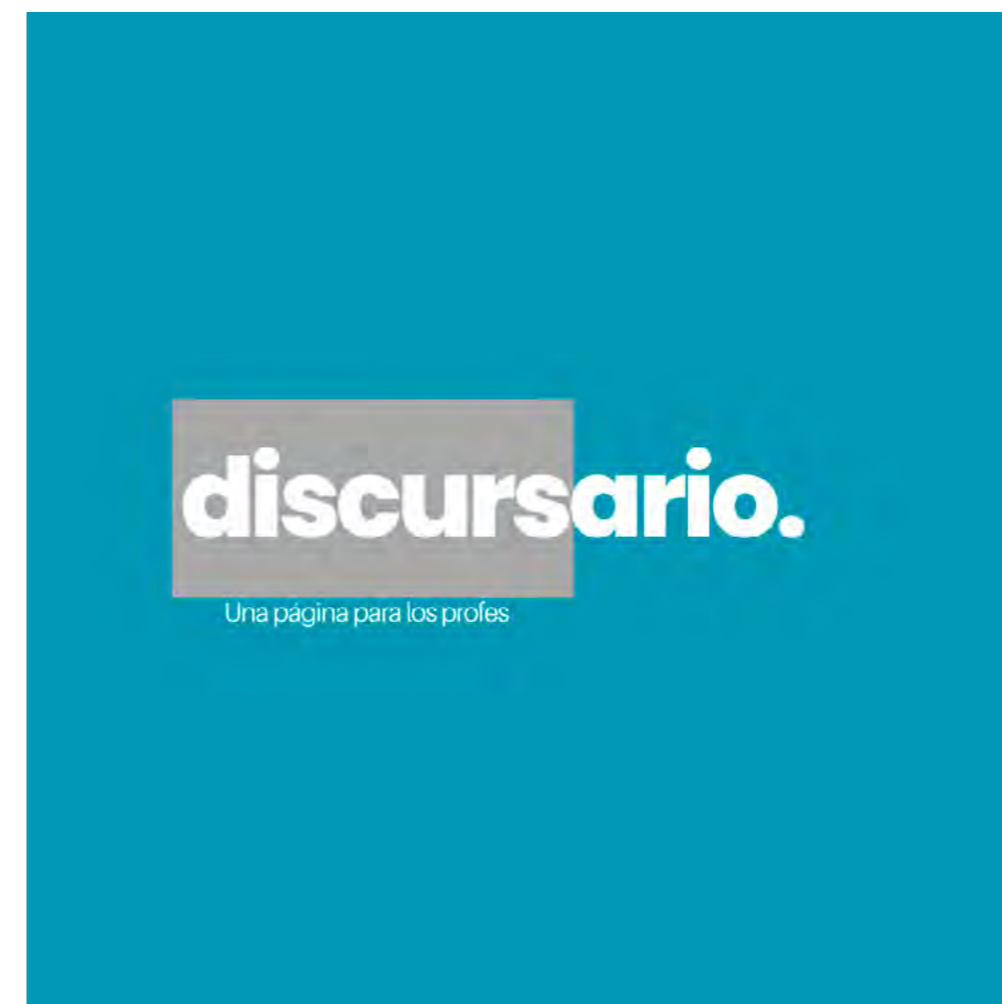
Think with Google. (s.f.). *Descubre si la velocidad de carga de tus páginas web en móviles es la adecuada*. <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/es-es/estrategias-de-marketing/aplicaciones-y-moviles/descubre-si-la-velocidad-de-carga-web-en-moviles-es-adeuada/>

Tusón, L. N. A. (2006). *El aula como espacio cultural y discursivo*. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14-21. <https://core.ac.uk/download/pdf/13303292.pdf>

Ure, M. (2018). *Engagement estratégico y encuentro conversacional en los medios sociales*. *Revista de Comunicación*, 17(1), 181-196. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1684-09332018000100011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1684-09332018000100011&script=sci_arttext&tlng=pt)

Vargas-Mendoza, J. E. (2007). *Conducta verbal: Lecturas para un seminario*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología AC. [https://conductitlan.org.mx/03\\_seminariosporjaimedvargas/Nueva%20carpeta/2.%20conducta\\_verbal.pdf](https://conductitlan.org.mx/03_seminariosporjaimedvargas/Nueva%20carpeta/2.%20conducta_verbal.pdf)

## Anexos



# TRANSFORMACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: Innovación en la gestión curricular y evaluación formativa

Jhon Wilmar Toro Zapata<sup>1</sup>

Martín René Siabato<sup>2</sup>

## Resumen

Este capítulo presenta la experiencia de transformación educativa implementada en la Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial de Facatativá, Cundinamarca. La propuesta surge de la necesidad de replantear los procesos de enseñanza y evaluación en respuesta a los desafíos generados por la pandemia, articulando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), los Cuadernos Viajeros y el Proyecto Formativo Integrador (PFI). El objetivo central consistió en fortalecer las prácticas evaluativas mediante la incorporación de la evaluación formativa, entendida como un proceso continuo, reflexivo y participativo. La innovación permitió la transición de una evaluación cuantitativa a una cualitativa, con énfasis en competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas, impactando positivamente el compromiso de docentes, estudiantes y familias.

## ABSTRACT

This chapter presents the educational transformation experience implemented at the Municipal Educational Institution Industrial Technical Institute of Facatativá, Cundinamarca. The proposal responds to the need to rethink teaching and assessment processes in light of the challenges posed by the pandemic. It integrates Project-Based Learning (PBL), Traveling Notebooks, and the Integrative Formative Project (PFI). The main objective was to strengthen evaluative practices through formative assessment, understood as a continuous, reflective, and participatory process. The innovation promoted a shift from quantitative to qualitative evaluation, with emphasis on communicative, interpretative, argumentative, and propositional competences, positively impacting the commitment of teachers, students, and families.

## Palabras clave

*Evaluación formativa; Aprendizaje Basado en Proyectos; Cuadernos Viajeros; Proyecto Formativo Integrador; innovación pedagógica.*

<sup>1</sup> Investigador Junior. Licenciado en Educación Religiosa, Universidad Católica de Pereira, Especialista y Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira, Doctor en Educación, Universidad Cuauhtémoc México. Grupo de investigación Comunicación Educación y Cultura. Email: jhon.toro@ucp.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4101->

<sup>2</sup> Magister en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira. Correo: martinsiabato@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de 2020 puso de manifiesto múltiples desafíos en los sistemas educativos, especialmente en el desarrollo de competencias básicas y en la motivación de los estudiantes. La Institución Educativa Municipal Instituto Técnico Industrial de Facatativá (ITIF) no fue ajena a esta situación: se evidenciaron rezagos en aprendizajes, aumento de la deserción escolar y debilitamiento del compromiso académico de los estudiantes. Estos retos urgieron a repensar las estrategias pedagógicas y a priorizar la gestión curricular flexible, así como el fortalecimiento de la evaluación formativa. La evaluación formativa, en contraste con la evaluación tradicional centrada en la calificación numérica, busca acompañar los procesos de aprendizaje de manera permanente, proporcionando retroalimentación y orientaciones que permitan a los estudiantes mejorar sus desempeños. Desde esta perspectiva, la innovación educativa se convirtió en un imperativo institucional que trascendió el uso de herramientas digitales y se centró en generar cambios metodológicos y culturales.

En este contexto, el proyecto de transformación educativa articuló tres componentes principales: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), los Cuadernos Viajeros y el Proyecto Formativo Integrador (PFI). Estos recursos se consolidaron como estrategias que promovieron la transversalidad de saberes, la reflexión pedagógica y la participación de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias). De esta manera, se impulsó una transición de la evaluación cuantitativa hacia una cualitativa, con un enfoque en competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas. El capítulo expone esta experiencia organizando el análisis en cuatro apartados principales: primero, se presenta el marco teórico que fundamenta el enfoque adoptado; segundo, se describe la metodología de intervención; tercero, se analizan y discuten los resultados; y finalmente, se presentan las conclusiones. Se idealiza una intención para ver la evaluación como parte de la pedagogía desde la significancia de esta en relación enseñanza aprendizaje.

## MARCO TEÓRICO

El marco teórico busca presentar la evaluación como un elemento transformador e innovador dentro del ámbito escolar. Aunque la evaluación ha sido ampliamente abordada desde diferentes enfoques, en este caso se resalta su dimensión innovadora orientada a recuperar su verdadero sentido en la escuela y a redefinir el rol del maestro en los procesos educativos. En esta línea, categorías como la transformación educativa, el sentido de la evaluación, la evaluación formativa, los instrumentos de valoración y la metacognición se constituyen en factores pedagógicos fundamentales. Estos elementos conforman una auténtica “caja de herramientas” desde la cual el docente puede explorar, al tiempo que potenciar, en su práctica cotidiana para enriquecer la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

### Transformación educativa. Un camino a la innovación

La educación, más allá de la escolaridad formal, se orienta hacia los procesos de vida y, en ese sentido, la transformación educativa debe ir de la mano con los cambios sociales

e industriales para adquirir un carácter práctico y pertinente. Comprender este concepto implica reconocer que la escuela no puede permanecer estática, sino que debe asumir y responder a las transformaciones del entorno (Galvis, 2020). Dicho proceso integra experiencias que el sistema educativo debe contemplar para garantizar aprendizajes significativos y contextualizados. La transformación se hace necesaria precisamente porque existen fallas en los modelos vigentes, y es a través de la reflexión crítica y la acción pedagógica que los docentes dinamizan, tensionan y resignifican sus prácticas, contribuyendo con propuestas innovadoras que permiten avanzar hacia un currículo con sentido crítico, centrado en lo que verdaderamente se debe enseñar y aprender.

En este escenario, el papel del maestro resulta fundamental, ya que es quien diariamente se interroga por el sentido de su quehacer, cuestionándose por qué enseñar, para qué aprender y cuáles son las estrategias más pertinentes en contextos cambiantes. La transformación educativa parte, entonces, de esa reflexión continua del docente, quien actúa como intelectual crítico capaz de detectar lo que no funciona y de proponer alternativas de innovación que respondan a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Esta labor implica mantener una visión de futuro, sin perder de vista las raíces y horizontes pedagógicos, de modo que la práctica educativa no solo se limite a transmitir conocimientos, sino que inspire procesos de aprendizaje relevantes, inclusivos y sostenibles en el tiempo.

La transformación educativa, además, no puede entenderse como un evento aislado ni como una moda pasajera, sino como un proceso continuo de construcción y reconstrucción del conocimiento tanto escolar como social. Implica reconocer que la educación está en permanente diálogo con la cultura, la tecnología y la economía, por lo que requiere apertura, flexibilidad y capacidad de adaptación. En este sentido, la innovación no se limita a introducir herramientas digitales, sino a replantear las formas de interacción, los modos de evaluación y las estrategias de enseñanza que mejor respondan a los contextos actuales. Así, la escuela se convierte en un espacio de experimentación y creación colectiva, donde estudiantes, docentes y familias participan activamente en la construcción de un proyecto educativo pertinente y transformador.

### **Más allá de la nota: ¿cómo entender la evaluación?**

La evaluación, entendida más allá de la simple calificación numérica, constituye un proceso intrínseco al aprendizaje y, en consecuencia, debe estar orientada a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Más que un resultado final, la evaluación es una herramienta que permite acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus fases. En este sentido, Tyler (1983) sostiene que la escuela debe organizar sus prácticas en torno al aprendizaje y su proyección, de manera que la evaluación no sea concebida como un fin en sí mismo, sino como un recurso que facilite la revisión de avances, la identificación de dificultades y la generación de mejoras constantes. Fandiño (2006) complementa esta perspectiva al definir la evaluación como el conjunto de criterios y modalidades que posibilitan al docente reconocer tanto el tipo como el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. De esta forma, la evaluación se convierte en un proceso dinámico que articula las metas curriculares con las experiencias de aula, permitiendo ajustar la enseñanza según las necesidades de cada contexto.

Más allá de un procedimiento técnico, la evaluación es un acto pedagógico donde se refleja la concepción de educación asumida por la institución y por los docentes que la desarrollan.

Desde esta mirada, comprender la evaluación exige reconocer su carácter formativo, reflexivo y dialógico; no se trata únicamente de constatar resultados, sino de favorecer procesos de retroalimentación que involucren activamente a los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes. La evaluación, entonces, trasciende la función de control y se posiciona como un medio para potenciar la autonomía, la metacognición y la capacidad crítica de los aprendices. Así concebida, se convierte en un eje transversal de la práctica pedagógica, capaz de transformar el currículo en una experiencia significativa y coherente con los desafíos de la sociedad contemporánea. Vale la pena preguntar: ¿para qué se evalúa? ¿Tiene algún sentido medir cuando los resultados evidencian ineficacia en el seguimiento a los estudiantes? ¿Exclusivamente los resultados evaluativos dan cuenta del proceso enseñanza- aprendizaje?

### **La evaluación formativa. El impulso a la construcción colectiva**

La evaluación formativa se concibe como un proceso continuo que acompaña el desarrollo de competencias y no como un simple mecanismo de control o medición. A diferencia de la evaluación sumativa, que se centra en calificar y certificar resultados al final de un período, la evaluación formativa busca aportar información constante que permita ajustar las estrategias pedagógicas y mejorar los aprendizajes en el momento en que estos se producen. De este modo, se convierte en un recurso pedagógico fundamental para orientar el progreso de los estudiantes, destacando sus logros y visibilizando sus áreas de oportunidad. Desde esta perspectiva, el papel del docente es clave, pues su función no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica diseñar experiencias de retroalimentación significativa. Según Díaz Barriga (2016), la evaluación formativa promueve aprendizajes contextualizados y con sentido, dado que sitúa al estudiante en escenarios que le permiten conectar lo aprendido con su vida cotidiana. A través de estrategias como la retroalimentación personalizada, el trabajo colaborativo y el uso de rúbricas, entendidas como las formas claras que tienen los docentes para seguir el proceso de enseñanza hacia los estudiantes, así como los criterios claros de cómo y qué se les evalúa durante todo el proceso. Los estudiantes no solo reciben información sobre su desempeño, sino que también aprenden a autorregularse y a plantear nuevas metas.

En la práctica, la evaluación formativa se enriquece con múltiples técnicas pedagógicas, entre ellas los debates, los proyectos integradores, las rutinas de pensamiento y las narrativas reflexivas. Estas actividades no solo permiten al docente recopilar evidencias sobre el nivel de comprensión de los estudiantes, sino que también generan espacios para la coevaluación y la autoevaluación, fomentando la responsabilidad compartida por el aprendizaje. De esta manera, la evaluación formativa no se limita a verificar lo que se sabe, sino que impulsa la construcción activa del conocimiento, fortaleciendo la autonomía, la motivación y el compromiso con el propio proceso educativo. Ayudar a dar forma está implícito en la labor docente, es tener la posibilidad de tomar los elementos que constituyen la cotidianidad como las competencias y habilidades para el

mundo universitario o laboral y a través de estrategias pedagógicas, guiar el aprendizaje de los estudiantes y, además, hacer seguimiento a estos procesos con la finalidad de potenciar donde hay debilidades, puede denominarse evaluación formativa.

### **Instrumentos de evaluación. Una aproximación a lo pedagógico**

Los instrumentos de evaluación son herramientas pedagógicas diseñadas para registrar, organizar y analizar evidencias del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Su función trasciende la mera recolección de datos, pues se constituyen en mecanismos que permiten al docente monitorear avances, identificar dificultades y ajustar la enseñanza de acuerdo con las necesidades específicas del grupo. Entre los más utilizados se encuentran: las listas de chequeo, los diarios de campo, los portafolios, cartografía, colcha de retazos, grupos focales, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, encuestas y rúbricas; cada uno con características particulares que los hacen pertinentes en distintos momentos del proceso formativo. Dentro de esta diversidad, las rúbricas se destacan por su versatilidad y precisión de las competencias y los Resultados de Aprendizaje (RA), al establecer criterios claros de evaluación y describir niveles de desempeño, orientan tanto al docente como al estudiante sobre lo que se espera alcanzar en una actividad; además, facilitan procesos de autoevaluación y coevaluación, al brindar un lenguaje común y transparente para valorar los aprendizajes. Nova y Tobón (2017) subrayan que las rúbricas socioformativas, en particular, permiten integrar la dimensión cognitiva, actitudinal y procedimental, convirtiéndose en un recurso clave para la reflexión y la mejora continua. En este orden de ideas, con las rúbricas el docente sabe para dónde va y el estudiante a dónde llega.

De manera complementaria, instrumentos como los portafolios de evidencias o los diarios de campo ofrecen espacios para sistematizar experiencias y procesos, favoreciendo una mirada integral del aprendizaje. Estos recursos permiten valorar no solo los productos finales, sino también el esfuerzo, la creatividad y la evolución del estudiante a lo largo del tiempo. Así, los instrumentos de evaluación no deben entenderse únicamente como herramientas técnicas, sino como dispositivos pedagógicos que promueven la autonomía, la metacognición y la corresponsabilidad en la construcción del conocimiento. Como se puede apreciar, son más que instrumentos de evaluación y seguimiento, hacen parte de la espiral pedagógico escolar en el ámbito educativo que ayuda a entender los procesos de vida.

### **La metacognición como mediación**

La metacognición, como lo indica el concepto, es una meta más allá de lo evidente, constituye un elemento esencial y transversal de la evaluación formativa, pues invita al estudiante a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre las estrategias que emplea para alcanzar los objetivos propuestos. Este ejercicio de autorregulación no solo implica tomar conciencia de lo que se sabe y de lo que falta por aprender, sino también de cómo se aprende y de cuáles recursos o procedimientos resultan más eficaces en cada situación. De esta manera, la metacognición se convierte en una competencia clave para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico en los entornos educativos; a su vez, como una tarea de directivos y docentes que repercute en sus aulas de clase y el rol que debe asumir la familia de los escolares.

De acuerdo con Martí (1999), la metacognición favorece la implementación de procedimientos autocontrolados para la resolución de problemas, lo que fortalece la capacidad del estudiante para planificar, supervisar y evaluar sus propias acciones. Esta perspectiva asume que el aprendizaje no es un proceso lineal, sino un ejercicio constante de revisión y ajuste que demanda estrategias diferenciadas según el contexto. Al ser incorporada en la evaluación formativa, la metacognición ayuda a que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades escolares y desarrollen una mayor responsabilidad sobre su propio desempeño. Aquí el docente necesariamente debe preguntarse para qué y qué enseña, cuáles temas tienen sentido en la vida.

La mediación, en el ejercicio docente, cumple un rol fundamental en este proceso, pues corresponde al educador guiar al estudiante en el uso consciente de herramientas de autorregulación y en la construcción de un pensamiento reflexivo. Estrategias como el uso de diarios de aprendizaje, las preguntas metacognitivas, las narrativas personales o las autoevaluaciones periódicas potencian la capacidad de los estudiantes para identificar logros, reconocer dificultades y proyectar acciones de mejora. En consecuencia, la metacognición no solo fortalece los aprendizajes individuales, sino que también contribuye a la consolidación de comunidades de aprendizaje más críticas, autónomas y colaborativas.

## **METODOLOGÍA**

La experiencia se desarrolló durante el año escolar 2022 con un enfoque cualitativo de intervención pedagógica. Batthyány, K; Cabrera, M (2011) y Hernández Sampieri, R. (2014). Participaron 2.500 estudiantes distribuidos en 68 grupos, 80 docentes y 6 coordinadores. La propuesta se implementó a través del Proyecto Formativo Integrador (PFI), que incluyó cuatro fases: Estructuración, Práctica, Transferencia y Valoración. Cada grupo de estudiantes trabajó de manera colaborativa en la resolución de problemas contextualizados, mientras los docentes diseñaron los Cuadernos Viajeros como guías transversales. Se evalúa el proceso con rúbricas integrales que tienen como criterios el alcance de competencias. Asimismo, se hizo una indagación sobre el campo de la evaluación de la docencia y el aprendizaje. La implementación de la propuesta se realizó dividiendo por equipos y perfiles cada uno de los cursos en grupos de trabajo formados por 4 o 5 estudiantes, quienes funcionaron de forma autónoma en el marco de cada uno de sus grupos, explorando y analizando la información para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos. Durante el transcurso del proyecto, cada grupo realizó un blog como portafolio del proyecto donde relataban sus avances y mostraban evidencias de estos: imágenes, documentos, enlaces, vídeos, etc. También se finaliza con una exposición de productos al finalizar el año escolar. La participación de las familias se promovió mediante espacios de coevaluación y acompañamiento del aprendizaje en casa.

Tiempo de Intervención: durante el año escolar 2022, implementándose una sesión de trabajo mensualmente. Tipo de innovación: el documento CONPES 3975 involucra la educación inicial y básica para desarrollar las competencias digitales desde las tecnologías emergentes con el fin de generar una cultura innovadora, desde aquí la

Oficina de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación Nacional (MEN) entiende “la Innovación como un proceso que se configura a partir de la creación o apropiación de ideas, estrategias, conocimientos, metodologías o productos, que generen transformaciones en la comunidad educativa y la cultura escolar según el contexto, las necesidades, la diversidad y los intereses” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019b).

Adicionalmente, el documento Innovación educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), señala que la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (2016, p. 3). En este sentido, el trabajo de intervención se enmarca en el grupo Sociocultural, ya que contempla el conjunto de representaciones, valores y regulaciones que caracterizan a los ambientes de la organización o institución y como línea estratégica se enmarca en modificaciones del Currículo y la evaluación de aprendizajes, Todo lo anterior centrado en la promoción del aprendizaje desde el enfoque STEM+. La idea desde una perspectiva cualitativa es revisar los escenarios educativos y los modos de evaluación que lleva la Institución Educativa y proponer una alternativa donde se involucre el aprendizaje autónomo del estudiante, para luego revisar si dicha apuesta integra la labor docente, como también al padre de familia a través de rúbricas que patrocine el seguimiento del proceso.

### **Resultados y Discusión**

La implementación del ABPr y de los Cuadernos Viajeros mostró resultados positivos en la motivación, la autonomía y el compromiso de los estudiantes. Se evidenció un fortalecimiento en las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva, observándose mejoras en la producción académica y en la capacidad de reflexión crítica. Los docentes reportaron mayor coherencia en la planeación curricular y en la aplicación de estrategias evaluativas. Las familias valoraron positivamente la transparencia y claridad del proceso.

### **Fomento del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr)**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) se consolidó como una estrategia pedagógica que permitió reflexionar sobre las posibilidades de una educación más contextualizada, significativa y orientada al desarrollo de competencias, superando el énfasis tradicional en la simple transmisión de contenidos. Este enfoque reconoce que el aprendizaje revela el sentido cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas auténticas que requieren ser comprendidas, analizadas y transformadas con el concurso de diversas disciplinas. En este sentido, el ABPr favorece una enseñanza activa que vincula el conocimiento escolar con la vida real y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos en su entorno. Como lo afirma Pérez (2019), el ABPr facilita una mirada interdisciplinar sobre problemas específicos, generando procesos de integración curricular que trascienden la fragmentación del conocimiento. En la experiencia institucional, esta perspectiva resultó clave para

la consolidación de equipos de trabajo al interior del colegio, donde los docentes articularon saberes y metodologías diversas con el fin de priorizar aprendizajes situados en contextos relevantes para los estudiantes; ello permitió fortalecer la motivación y el compromiso académico, al mismo tiempo que impulsó el desarrollo de competencias comunicativas, investigativas y sociales necesarias para el desempeño integral tanto en la escuela como en la vida cotidiana.

En este proceso, los criterios de evaluación se concibieron como afirmaciones claras y transparentes que permitieron valorar los aprendizajes adquiridos y evidenciar los desempeños alcanzados. Este enfoque evaluativo no solo brindó a los docentes parámetros para orientar su práctica, sino que también ofreció a estudiantes y familias referentes objetivos para comprender el progreso y proceso académico. De esta manera, la evaluación se convirtió en un instrumento formativo y participativo que fortaleció la confianza entre los distintos actores educativos y favoreció la construcción de comunidades de aprendizaje colaborativas.

### **Evaluación por rúbricas de aprendizaje**

Desde Según Torres Gordillo y Perera Rodríguez (2010), las rúbricas como instrumentos de evaluación se utilizan en lo cualitativo y cuantitativo, acorde a las necesidades y criterios preestablecidos. Los criterios de evaluación y los niveles de desempeño se articularon en rúbricas de carácter cualitativo que establecieron cuatro niveles: Bajo, Básico, Alto y Superior. Una evaluación mediada por rúbricas ubica el sentido del aprendizaje, avisa el cómo para el docente y el estudiante, hasta donde se espera llegar y qué se debe tener en cuenta, es decir, da claridad sobre lo que se evalúa en todos los sentidos y sirve de prueba ante futuros reclamos de las partes; además, indica caminos, prioriza temáticas para el aprendizaje, dinamiza objetivos, permite que todos estén en sintonía con las competencias a alcanzar.

De manera empírica, la mayoría de los maestros usan rúbricas, ahora la idea es materializar, sistematizar y evidenciar todas esas experiencias para que se haga todo de la mejor calidad posible. La elaboración de estas rúbricas permitió transparentar el proceso evaluativo y garantizar su coherencia con los objetivos formativos. En coherencia, los criterios y niveles fueron incorporados en una estructura denominada Cuaderno Viajero (CV), diseñada de manera interdisciplinar por equipos docentes. Al incluir las rúbricas en el cuaderno y compartirlo con las familias, la comunidad educativa contó desde el inicio con información clara sobre los aprendizajes esperados y la forma en que serían valorados.

### **Implementación del Cuaderno Viajero**

El Cuaderno Viajero constituye un dispositivo pedagógico innovador que no solo acerca a la familia a la escuela, sino que también establece un puente sólido entre los diferentes escenarios de aprendizaje. Al situar al estudiante en el centro de la reflexión, se promueve que este reconozca las múltiples interacciones que tienen lugar en la escuela, la sociedad y la familia, generando un sentido de pertenencia y compromiso con su propio proceso formativo. En este sentido, el cuaderno se convierte en un moderador simbólico del aprendizaje, un espacio en el que se resguardan los avances más significativos y en el que se refleja la corresponsabilidad de todos los actores educativos

(Alcaldía Mayor de Bogotá et al., 2023). Como estrategia institucional, el Cuaderno Viajero está dirigido a todos los estudiantes, sin distinción de condiciones o contextos, lo que refuerza su carácter inclusivo y equitativo. Su diseño se fundamenta en la flexibilización curricular y en el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), integrando de manera articulada las dimensiones del saber, el hacer y el ser. Desde esta perspectiva, cada cuaderno se concibe como una guía de aprendizaje que parte de los saberes previos del estudiante, los enriquece con nuevas experiencias y contenidos, posibilitando el desarrollo de competencias pertinentes para su vida escolar y social.

Además, el cuaderno permite fortalecer el vínculo pedagógico mediante la participación de las familias, quienes, al tener acceso a las actividades y criterios de evaluación, pueden acompañar y retroalimentar el proceso formativo de los estudiantes. La evaluación, lejos de ser un ejercicio aislado, se centra en evidencias concretas de aprendizaje que se consolidan a través de los productos del Proyecto Formativo Integrador (PFI). Esto facilita que los estudiantes no solo valoren sus resultados, sino que también reflexionen de manera crítica sobre su propio desempeño, desarrollando habilidades metacognitivas que les permiten planear, monitorear y mejorar sus aprendizajes, se fortalecen, en esta misma dinámica, valores familiares y personales como el respeto, responsabilidad, honestidad, y a la vez, se presenta como una herramienta de transversal del conocimiento entre áreas en la escuela.

Un aspecto destacado del proceso fue la participación de la comunidad educativa en los aspectos asociados a la evaluación. La transición de un modelo centrado en el docente hacia uno centrado en el estudiante permitió que los aprendizajes se construyeran en un ambiente de reflexión y corresponsabilidad. Los docentes fortalecieron su planeación y diseño de actividades a través del Cuaderno Viajero; los estudiantes asumieron un papel protagónico, reflexivo y autónomo en la autoevaluación de sus procesos; mientras que, las familias se convirtieron en mediadoras y acompañantes desde la reflexión, la metacognición y la coevaluación, consolidando así una visión compartida de la evaluación formativa.

### **El Proyecto Formativo Integrador (PFI)**

El Proyecto Formativo Integrador (PFI) constituyó una estrategia central para dar coherencia y sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde su planteamiento, se estableció que los criterios de evaluación fueran conocidos por estudiantes y familias desde el inicio, garantizando transparencia y participación en el proceso. Estos criterios se plasman en rúbricas claras, diseñadas para describir los niveles de desempeño en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. De esta forma, el PFI no solo permite la medición objetiva de los logros, sino también la construcción de una cultura evaluativa más justa y formativa, donde los estudiantes comprendían desde el principio qué se esperaba de ellos y cómo pueden alcanzar los niveles más altos de desempeño. Nova y Tobón (2017), argumentan que las rúbricas no se limitan a ser instrumentos de calificación, sino que también funcionan como herramientas de autoevaluación que impulsan procesos reflexivos mediados por estrategias metacognitivas. En el marco del PFI, esto se tradujo en oportunidades para que los estudiantes analizaran sus avances, reconocieran sus dificultades y plantearan acciones de mejora de manera autónoma. Dicho proceso fue acompañado

por los docentes, quienes actúan como guías y mediadores, facilitan espacios de retroalimentación que fortalecen la motivación y el compromiso de los estudiantes con sus propios aprendizajes.

Las estrategias metacognitivas incorporadas en el PFI resultan fundamentales para favorecer aprendizajes significativos, al permitir que los estudiantes fueran conscientes de sus capacidades cognitivas y de los procedimientos que empleaban para resolver problemas o abordar proyectos. Esto fortalece sus competencias en coherencia con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), al vincular la teoría con la práctica y promover el desarrollo de habilidades transversales como la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico. El protagonismo estudiantil se irradia especialmente en la capacidad de autorregulación y en el desarrollo de habilidades investigativas. Estas competencias fueron esenciales durante la educación remota, cuando el estudiante debió asumir un rol más activo en la gestión de su aprendizaje, y han mantenido plena vigencia en la presencialidad. Tal como proponen Pintrich y García (1991), el aprendizaje autorregulado implica no solo la aplicación de técnicas cognitivas, sino también la motivación y la gestión de recursos para alcanzar metas. En el caso del PFI, este protagonismo contribuyó a que los estudiantes asumieran un papel más crítico y reflexivo en su formación, consolidando aprendizajes con mayor pertinencia y proyección a su vida académica y social.

### **Legalización y divulgación de la propuesta**

La propuesta innovadora trascendió el aula y se institucionalizó en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). Este cambio supuso la transición de una evaluación numérica hacia una valoración cualitativa más integral Alcaraz (2015). La experiencia fue avalada por el Consejo Académico y el Consejo Directivo, reconocida a nivel municipal y presentada como experiencia significativa en el Foro Educativo Nacional. Con ello se demostró que la evaluación, más allá de calificar, constituye un proceso de acompañamiento continuo y de formación para la vida. Así, se invita a los docentes a transformar el paradigma evaluativo, entendiendo que educar no es “ganar o reprobar”, sino acompañar a las personas en un proceso de crecimiento académico, humano y social.

La experiencia confirma que la innovación educativa implica transformaciones más profundas que el uso de tecnologías, por el contrario, demanda un cambio en la cultura pedagógica y evaluativa. El tránsito hacia una evaluación cualitativa permitió superar prácticas centradas en la calificación, promoviendo procesos de reflexión y retroalimentación permanentes. Esto se alinea con los planteamientos de Tobón (2014), quien plantea los proyectos formativos como estrategias de integración, y con Pérez (2019), quien resalta la capacidad del ABPr para contextualizar la enseñanza.

## **CONCLUSIONES**

La intervención pedagógica implementada confirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos, articulado con el Proyecto Formativo Integrador, se configura como una estrategia innovadora que favorece la superación de los rezagos generados por la pandemia. La implementación del Cuaderno Viajero, el uso de rúbricas formativas,

la incorporación de la metacognición y el compromiso de la comunidad educativa permitieron contrarrestar problemáticas como la desmotivación estudiantil, el bajo rendimiento académico y el riesgo de reprobación. Los resultados evidencian que la transversalización de las áreas básicas, a partir de competencias contextualizadas, fortalece la pertinencia del modelo pedagógico institucional orientado desde el enfoque por competencias. Esto demuestra que la propuesta no solo se limitó a resolver necesidades inmediatas, sino que consolidó un marco curricular con proyección a largo plazo.

La experiencia generó una nueva concepción de institución educativa, entendida como un espacio de construcción colectiva que integra a todos los agentes y dimensiones escolares. En este proceso se rediseñaron objetivos, contenidos y criterios de evaluación, mediando las prácticas pedagógicas a partir de situaciones significativas que favorecieron el logro de competencias. En consecuencia, la propuesta constituye una innovación que promueve cambios oportunos en los procesos educativos y ofrece una alternativa válida frente a las clases tradicionales. Se observaron transformaciones relevantes en los roles de la comunidad educativa, particularmente en los estudiantes, quienes fortalecieron su pensamiento crítico, creativo y propositivo. Estos lograron enriquecer su proceso de formación mediante la interacción con el conocimiento, el debate argumentado y la socialización de sus aprendizajes, evidenciando así una apropiación más activa y reflexiva de los saberes.

Finalmente, el cambio metodológico fue valorado positivamente por los docentes, quienes identificaron fortalezas en el trabajo colaborativo y en el acompañamiento pedagógico dentro de los Proyectos Formativos Integradores. Esta experiencia les permitió reconocer el progreso de los estudiantes desde una nueva perspectiva y reafirmar la importancia de prácticas pedagógicas innovadoras orientadas al aprendizaje significativo.

## REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría General, Alta Consejería de Paz, Víctimas y Reconciliación, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, & Secretaría de Educación del Distrito. (2023, agosto). *Cuaderno Viajeros, universos de memoria y niñez*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaraz Salarirche, N. (2015). *Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), 11–25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>

Airasian, P. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications*. McGraw-Hill.

Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Documento CONPES 3950: Política nacional de ciencia, tecnología e innovación*. Autor.

Díaz Barriga, F. (2016). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Fandiño, M. (2006). *Currículo, evaluación y formación docente en matemática*. Magisterio.

Galvis, H. A. (2020). *Transformación educativa mediada con tecnología digital: Oportunidad única de cara a la "nueva normalidad"*. Innovaciones Educativas, 22(Esp.), 18–31. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3121>

González, O., & Flórez, M. (2000). *El trabajo docente: Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. Trillas.

Hernández, C., Rocha de la Torre, L., & Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: Una propuesta de evaluación por competencias*. ICFES.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. McGraw-Hill.

Marcelo, C. (2001). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Revista Complutense de Educación, 12(2), 531–547.

Martí, E. (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. xx–xx). Santillana.

Nova, J. A. D., & Tobón, S. T. (2017). *Instrumentos de evaluación: Rúbricas socioformativas*. Praxis Investigativa ReDIE, 9(17), 79–86.

Pérez, M. M. (2019). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos*. Laurus, 14(28), 158–180.

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: Teoría y metodología*. Pearson.

Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). *La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (36), 141–149. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2010.i36.11>

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos*. Ministerio de Educación.

Tyler, R. W. (1983). *A rationale for program evaluation*. En G. Madaus, M.

Scriven, & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (pp. 67–78). Springer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

# DUA PARA EDUCAR:

## Programa de formación docente en estrategias de enseñanza aprendizaje basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Natalia Ríos Orozco

Universidad Católica de Pereira

Mónica Gallego Echeverri

Universidad de Salamanca

### Resumen

El programa de formación docente *DUA para educar* busca fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de estrategias inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Su propósito es brindar a los docentes herramientas que les permitan reconocer los intereses y habilidades de sus estudiantes, creando entornos donde se valoren las diferencias y se garantice una educación equitativa y de calidad. El proceso se desarrolló en cinco fases: diagnóstico, sensibilización, formación teórico-práctica, implementación en el aula y evaluación. Participaron 18 docentes de una institución educativa pública, bajo un enfoque metodológico cualitativo con diseño hermenéutico, complementado con estrategias cuantitativas para establecer línea base y resultados.

Los hallazgos muestran que, aunque la mayoría de los docentes conoce los principios del DUA y ha intentado aplicarlos, su uso aún es limitado y en muchos casos esporádico. Entre los avances más significativos se destaca la incorporación de diversas formas de representación, expresión y compromiso, a través de recursos visuales, auditivos y Kinestésicos; también metodologías inclusivas como el aprendizaje colaborativo, la gamificación y la tecnología adaptativa. También se evidenció un cambio positivo en la actitud de varios docentes, quienes mostraron mayor disposición al diálogo, flexibilidad en sus prácticas y un acercamiento más empático hacia sus estudiantes.

Sin embargo, persisten desafíos importantes: la falta de formación continua, la sobrecarga laboral, la escasez de recursos, la rigidez curricular y evaluativa, así como las inseguridades y resistencias frente al cambio. Aunque algunos docentes han diversificado sus formas de evaluación y ofrecen retroalimentación constructiva, en otros casos prevalece la aplicación de criterios rígidos. En conclusión, la formación en DUA ha generado avances en la sensibilización y la práctica docente, pero se requiere acompañamiento constante, recursos adecuados y un mayor respaldo institucional para consolidar su impacto en la educación inclusiva.

### Palabras clave

*Diseño universal para el aprendizaje, DUA, educación inclusiva, formación docente, diversidad.*

### ABSTRACT

The teacher training program *DUA para educar* aims to strengthen the teaching and learning process through the implementation of inclusive strategies based on Universal Design for Learning (UDL). Its purpose is to provide teachers with tools that allow them to recognize students' interests and abilities, creating environments that value differences and guarantee equitable, quality education. The program was developed in five phases: diagnosis, awareness, theoretical-practical training, classroom implementation, and evaluation. A total of 18 teachers from a public educational institution participated, under a qualitative methodological approach with a hermeneutic design, complemented by quantitative strategies to establish the baseline and assess results.

Findings show that although most teachers are familiar with UDL principles and have attempted to apply them, their use is still limited and, in many cases, sporadic. Significant progress was observed in the incorporation of multiple means of representation, expression, and engagement through visual, auditory, and kinesthetic resources, as well as inclusive methodologies such as collaborative learning, gamification, and adaptive technology. Positive changes in teacher attitudes were also noted, with several demonstrating greater openness to dialogue, flexibility in their practices, and a more empathetic approach toward students.

However, important challenges remain: lack of continuous training, heavy workloads, limited resources, rigid curricula and evaluation systems, as well as insecurities and resistance to change. While some teachers have diversified their assessment methods and provided constructive feedback, in other cases rigid criteria still prevail. In conclusion, UDL training has fostered greater awareness and improvement in teaching practices, yet ongoing support, adequate resources, and stronger institutional backing are necessary to consolidate its impact on inclusive education.

### Keywords:

*Universal Design for Learning (UDL), Inclusive training, Teacher education, Diversity*

## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo aborda el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un enfoque educativo orientado a eliminar barreras en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Este modelo reconoce la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje mediante la creación de currículos, programas y entornos flexibles y equitativos, garantizando experiencias significativas y reconociendo la individualidad de cada estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En el contexto de la educación inclusiva, regulada en Colombia por el Decreto 1421 de 2017, se resalta la importancia de asegurar procesos que atiendan a estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, incluidas las personas con discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. Para lograr una inclusión educativa de calidad, resulta fundamental comprender los principios de la inclusión, implementar el DUA, realizar valoraciones pedagógicas y aplicar ajustes razonables que permitan apoyar a los estudiantes que lo requieran.

El DUA constituye un marco educativo que orienta el diseño de objetivos, métodos, materiales y evaluaciones flexibles, reduciendo barreras y promoviendo la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad (CAST, 2018). En este proceso, el rol del docente es clave, pues debe transformar su aula y sus prácticas pedagógicas a partir de tres principios fundamentales: proporcionar múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de motivación o compromiso (Castellanos & Pérez, 2003). Estas estrategias permiten flexibilizar la enseñanza y potenciar los aprendizajes para atender la diversidad del aula. En la misma línea, Hernández (2023) señala que este enfoque convierte las aulas en espacios facilitadores, donde se prevén barreras potenciales y se implementan acciones afirmativas para minimizarlas de manera proactiva. Asimismo, Sánchez y Martínez (2023) destacan que su aplicación optimiza la enseñanza al personalizar el aprendizaje, maximizando las oportunidades de éxito y promoviendo una educación más equitativa y justa.

La literatura reciente ha profundizado en distintas propuestas de implementación del DUA en contextos inclusivos. Por ejemplo, se ha explorado su articulación con metodologías constructivistas como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos (Ruiz et al., 2024), así como el uso de la tecnología como recurso fundamental en su aplicación (Naula, 2024). También se ha enfatizado en la importancia de la flexibilización curricular (Merchán & Casco, 2023) y en la formación inicial del profesorado, que debe estar basada en estrategias del DUA para garantizar prácticas pedagógicas inclusivas (Navarro, 2022).

A pesar de su potencial, la limitada implementación del DUA sigue representando una dificultad en los procesos de inclusión, impidiendo que los estudiantes con diversas formas de aprendizaje logren permanencia y progreso en su trayectoria académica. Pérez y Hurtado (2021) señalan que una de las principales resistencias

frente al cambio de paradigma es el desconocimiento del DUA y la falta de herramientas para su puesta en práctica, lo que restringe el acceso equitativo al aprendizaje. Entre los factores asociados a esta problemática se encuentran la falta de capacitación docente, la escasez de materiales y la percepción del DUA como un enfoque complejo. A esto se suma la desmotivación de los docentes, influenciada por la ausencia de formación en metodologías inclusivas y la idea de que este enfoque aumenta la carga laboral (Gallego, 2023).

La falta de acompañamiento pedagógico y de estrategias claras por parte del Ministerio de Educación Nacional (2017) también genera barreras de aprendizaje que afectan especialmente a estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (Meneses, 2022; San Martín, 2020). Estas dificultades no solo se originan en la práctica individual del docente, sino también en tres dimensiones clave: el currículo y la programación de aula, la organización y planificación escolar, y la comunidad educativa, las cuales condicionan la posibilidad de avanzar hacia una implementación efectiva del DUA (González et al., 2025).

Finalmente, la persistencia de prácticas pedagógicas rígidas y poco flexibles limita la inclusión educativa (Esparza, 2021). Una de las consecuencias más preocupantes es la deserción escolar, estrechamente vinculada a la falta de estrategias inclusivas. La escasa implementación del DUA genera barreras en el proceso educativo, dificultando la permanencia de los estudiantes, especialmente de aquellos que requieren un acompañamiento más individualizado. La ausencia de metodologías adaptadas y motivadoras puede provocar frustración, bajo rendimiento académico y, en consecuencia, abandono escolar (Jiménez & Drago, 2023).

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### Diseño y Enfoque

El presente proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño hermenéutico, orientado a comprender los significados y experiencias que los docentes atribuyen a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en sus aulas. Desde esta perspectiva, fue posible captar la riqueza de las narrativas y reconocer la voz de los participantes como punto central del conocimiento. Tal como sostienen Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa permite acercarse a la realidad de los sujetos desde su propia perspectiva, otorgando relevancia al sentido que confieren a sus vivencias.

### Estrategias de recolección de la información

Se emplearon diversas estrategias metodológicas para la recolección de la información. En primer lugar, se realizaron grupos focales concebidos como espacios de diálogo y construcción colectiva en torno a los retos, barreras y logros en la implementación del DUA. Esto en coherencia con Stake (1995), quien plantea que el conocimiento se construye a partir de las narrativas de quienes viven los procesos educativos, y que estas historias individuales tienen el poder de generar aprendizajes colectivos.

Los encuentros de los grupos focales se llevaron a cabo en la Institución Educativa, con la participación de seis docentes distribuidos en diferentes sesiones. La dinámica giró en torno a preguntas guía previamente diseñadas, específicamente orientadas a indagar sobre:

1. Concepciones sobre el DUA.
2. Impacto en la inclusión educativa.
3. Estrategias de implementación.
4. Retos en la práctica docente.

En segundo lugar, la observación participante se realizó durante actividades académicas y pedagógicas, convirtiéndose en una estrategia para registrar interacciones, actitudes y prácticas docentes en su contexto natural. Esta permitió un mayor acercamiento a la población, facilitando la comprensión de las dinámicas complejas que se entretajan en el escenario educativo.

Para el registro se empleó la estrategia de notas ampliadas, con el fin de reconstruir diálogos e interacciones significativas después de cada observación.

Finalmente, se aplicó un cuestionario estructurado de 14 ítems a través de la plataforma Google Forms. Este se utilizó en dos momentos: una primera aplicación para establecer una línea de caracterización inicial y una segunda en la fase final del proyecto. La triangulación de estas técnicas favoreció la contrastación y validación de la información, enriqueciendo así la interpretación de los hallazgos.

### Participantes

Los participantes fueron docentes de la Institución Educativa seleccionada, quienes aceptaron voluntariamente compartir sus experiencias. Se garantiza la confidencialidad de sus aportes y el respeto a los principios éticos de la investigación cualitativa. Además de la autorización voluntaria a través del uso del consentimiento informado para garantizar los estándares éticos de los procesos de investigación.

**Tabla 1.** Características de los docentes participantes.

VARIABLE	VARIABLE
Número total de docentes	18
Género	2 hombres – 16 mujeres
Edad	Entre 30 y 66 años
Nivel de formación	Mayoría con estudios de posgrado en: didáctica del inglés, intervención integral en el deportista, educación y desarrollo humano, innovación de la tecnología educativa, evaluación pedagógica, gerencia social, gestión de la tecnología educativa
Experiencia docente	Entre 20 y 30 años

### Procedimiento

El proyecto se estructuró en cinco fases que permiten acompañar de manera gradual a los docentes en el conocimiento, diseño implementación de estrategias DUA, estas fases se presentan en la siguiente (tabla 1):

**Tabla 2.** Fases de implementación del programa de formación DUA para educar

Explorando la Percepción Docente sobre el DUA	
Fase 1-Diagnóstico institucional	Identificar aspectos relacionados con la implementación del DUA y la problemática desde la perspectiva de los docentes.
Construyendo una Cultura de Inclusión	
Fase 2- Sensibilización	Posibilitar una reflexión sobre la práctica frente al rol de los docentes sobre su rol en la promoción de una educación inclusiva.
Construyendo Herramientas para la Inclusión	
Fase 3- Formación teórico-práctica:	Apropiar a los docentes en el enfoque DUA para que diseñen sus experiencias de aprendizaje inclusivas y efectivas, adaptadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes.
Aplicando el DUA en la Práctica	
Fase 4- Implementación en el aula:	Acompañar a los docentes en la implementación del DUA en el aula, para asegurar una transición efectiva hacia las prácticas inclusivas, fortaleciendo la confianza en sí mismos y sus habilidades para atender la diversidad del aula.
Reflexión y Mejora Continua	
Fase 5- Evaluación:	Identificar las necesidades, dificultades y aciertos en la implementación del DUA a través de la evaluación del proceso.

**Nota.** En la tabla se describe el nombre de cada fase y su respectivo objetivo.

## OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para la diversidad mediante un programa de formación docente enfocado en la implementación de estrategias inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar aspectos relacionados con la implementación del DUA y la problemática desde la perspectiva de los docentes.

Posibilitar una reflexión sobre la práctica frente al rol de los docentes sobre su rol en la promoción de una educación inclusiva.

Apropiar a los docentes en el enfoque DUA para que diseñen sus experiencias de aprendizaje inclusivas y efectivas, adaptadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes.

Acompañar a los docentes en la implementación del DUA en el aula, para asegurar una

transición efectiva hacia las prácticas inclusivas, fortaleciendo la confianza en sí mismos y sus habilidades para atender la diversidad del aula.

Evaluar el proceso de formación para reflexionar sobre el aprendizaje, identificar sus necesidades, dificultades y aciertos y proponer ajustes de futuras capacitaciones para maximizar el impacto en el aula al aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje.

## MARCO TEÓRICO

### Educación Inclusiva

La educación inclusiva ha pasado de ser considerada un acto de caridad a reconocerse como un derecho fundamental que promueve la igualdad y la valoración de la diversidad (UNESCO, 1994). A pesar de los avances, todavía persisten barreras relacionadas con la falta de recursos y la resistencia cultural, lo que hace necesario impulsar políticas más humanas, apoyarse en estrategias innovadoras y aprovechar la tecnología como herramienta de equidad (MEN, 2017).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), la inclusión debe entenderse como un proceso de mejora continua en las instituciones educativas, orientado a responder a la diversidad. En muchos casos, se ha reducido a la simple integración de estudiantes con discapacidad, cuando en realidad su propósito es mucho más amplio: crear entornos accesibles y acogedores que eliminen las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus características personales, sociales o culturales.

Este enfoque no se limita a superar barreras físicas, sino que también busca transformar las pedagógicas, sociales y culturales que afectan a estudiantes en riesgo de exclusión por motivos de género, etnia, religión, clase social o necesidades educativas especiales (Ainscow & Booth, 2000). Una de las dimensiones clave es la construcción de entornos que reconozcan las diferencias y fomenten el trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa (González et al., 2025).

Actualmente, la mirada hacia la diversidad se ha ampliado: ya no se trata solo de la discapacidad, sino también de estilos y ritmos de aprendizaje, así como de factores identitarios como la cultura, la religión o el nivel socioeconómico. Esto exige que la práctica docente se piense desde la flexibilidad (Sánchez & Martínez, 2023). En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se convierte en una herramienta clave, porque plantea adaptar objetivos, métodos, materiales y evaluaciones para responder a esa diversidad (CAST, 2018; Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2014).

De esta manera, la inclusión no se entiende únicamente como la eliminación de barreras, sino como una cultura ética que interpela los modelos tradicionales, exige empatía, reflexión constante y participación de toda la comunidad para que la diversidad se convierta en una oportunidad de enriquecimiento educativo (Hernández, 2023; UNESCO, 1994).

### Origen del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El origen del DUA radica en la necesidad de crear entornos educativos más inclusivos que respondan a la diversidad de todos los estudiantes. David H. Rose, uno de los principales autores del DUA, y su equipo del Center for Applied Special Technology (CAST) en la década de 1990 identificaron que los métodos de enseñanza tradicionales eran insuficientes para atender las variadas formas en que los estudiantes aprenden (Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2014).

A partir de esta necesidad, propusieron un marco educativo basado en principios de la neurociencia que aboga por la flexibilidad en los métodos de enseñanza, evaluación y participación, con el fin de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o estilos de aprendizaje, tengan las mismas oportunidades de éxito académico. Con el tiempo, el DUA ha evolucionado para volverse más integral y no limitarse solo a la adaptación de materiales y métodos, sino también a transformar la práctica pedagógica y el diseño curricular con el propósito de fomentar un aprendizaje inclusivo y equitativo desde su origen (Pastor, Sánchez & Zubillaga, 2014).

Actualmente, la percepción ha cambiado hacia un reconocimiento más profundo de la diversidad en todos los aspectos del aprendizaje, no solo en relación con las discapacidades, sino también con los estilos de aprendizaje, la cultura, la etnia y el contexto social. El DUA, en este sentido, se concibe como un marco que busca eliminar barreras en el proceso educativo, ofreciendo una enseñanza equitativa para todos los estudiantes. Más que un método pedagógico, constituye una cultura educativa orientada a modificar el entorno y las prácticas para adaptarse a la diversidad (Elizondo, 2020).

Este enfoque se estructura en tres principios fundamentales:

- **Múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje):** permiten que los estudiantes perciban y comprendan la información de diversas maneras, facilitando el acceso al conocimiento
- **Múltiples medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje):** ofrecen diversas oportunidades para que los estudiantes demuestren lo aprendido según sus particularidades y habilidades.
- **Múltiples medios de motivación (el porqué del aprendizaje):** buscan generar interés y compromiso en los estudiantes, fortaleciendo su motivación intrínseca para aprender (Elizondo, 2020).

No obstante, a pesar de su potencial, investigaciones recientes señalan que la aplicación del DUA sigue enfrentando desafíos, principalmente por la falta de formación docente, recursos limitados y barreras culturales. Darwish, Alodat, Al-Hendawi y Ianniello (2025) encontraron que, aunque los docentes valoran la inclusión, persisten dificultades que impiden su implementación plena, evidenciando la necesidad de mayor capacitación y apoyo institucional.

### La inclusión como derecho

La educación inclusiva busca garantizar la participación plena y significativa de todos los estudiantes en las actividades escolares, académicas y sociales. Para ello, es necesario

que las instituciones educativas adapten y flexibilicen el currículo, eliminando barreras que dificultan el aprendizaje y la participación (Ainscow & Echeita, 2011).

No se trata sólo de permitir el acceso de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares, sino de asegurar su integración efectiva como sujetos de derechos, brindando los apoyos necesarios para que cada uno alcance su máximo potencial desde sus particularidades.

Este enfoque exige una transformación profunda del sistema educativo, reemplazando prácticas rígidas y estandarizadas por metodologías más flexibles y diversas, que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. La inclusión no solo beneficia a quienes tienen discapacidad, sino que reduce el riesgo de exclusión en general, requiriendo una revisión constante de políticas, prácticas y culturas escolares.

Finalmente, la educación inclusiva se fundamenta en los principios de los derechos humanos y en el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en entornos donde valoren y respeten la diversidad.

#### **DUA y su relación con la neurociencia**

Otros autores, como Pastor (2018), basándose en los avances de la neurociencia, proponen la existencia de redes neuronales especializadas que explican la diversidad en los procesos de aprendizaje. Estas redes permiten una mayor plasticidad y adaptación en función del tipo de experiencia o estímulo recibido, lo cual, explica la variabilidad en la forma en que cada individuo aprende.

Las redes neuronales identificadas son:

- **Redes de reconocimiento:** identifican y procesan la información a través de la percepción, el reconocimiento de patrones y la interpretación de estímulos sensoriales.
- **Redes estratégicas:** dirigen la planificación, acción y ejecución, facilitando la organización, la resolución de problemas y el control motor.
- **Redes afectivas:** relacionadas con la motivación, el interés y las emociones, determinando lo que impulsa a los estudiantes a aprender y cómo se involucran emocionalmente con el contenido.

#### **El rol del docente en la implementación del DUA**

La implementación del DUA implica un cambio de perspectiva en los docentes, quienes deben centrarse en las fortalezas y capacidades de los estudiantes en lugar de sus limitaciones. Para ello, es fundamental que los docentes desarrollen empatía, ética, compromiso y apertura mental hacia la inclusión, ofreciendo a sus alumnos oportunidades reales de aprendizaje y participación en su proceso educativo.

La combinación del DUA con los principios de la neurociencia permite a los docentes diversificar la presentación de la información, ofrecer múltiples opciones para la expresión del conocimiento y fomentar la motivación en el aula, promoviendo así una educación verdaderamente inclusiva y adaptada a la diversidad del alumnado.

Dentro del marco de la educación inclusiva, que busca atender la diversidad de los estudiantes más allá de la discapacidad, considerando también diferencias culturales, lingüísticas, sociales y cognitivas, la aplicación del DUA en las aulas proporciona una estructura sólida para diseñar entornos accesibles y equitativos. Este enfoque permite que los estudiantes accedan a la información de diversas maneras, demuestren sus conocimientos a través de diferentes formas de expresión y desarrollen su autonomía al involucrarse activamente en su propio aprendizaje (Pastor, 2012).

En Colombia, el DUA se ha ido integrando en el sistema educativo como una herramienta clave para promover la educación inclusiva. A nivel normativo, diversas leyes y decretos respaldan su implementación, garantizando que todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, tengan acceso a una educación de calidad. El marco normativo del DUA en Colombia se fundamenta en diversas disposiciones legales que garantizan el derecho a una educación inclusiva y de calidad. La Constitución Política de 1991, en su artículo 67, reconoce la educación como un derecho fundamental accesible para todos los ciudadanos. En concordancia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) regula el sistema educativo colombiano bajo principios de inclusión, equidad y calidad, respaldando la adopción de estrategias pedagógicas flexibles para atender la diversidad, aunque no menciona explícitamente el DUA. Por su parte, la Ley 1618 de 2013 establece lineamientos específicos para asegurar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, y en su artículo 11 promueve la inclusión educativa mediante ajustes razonables y métodos pedagógicos flexibles que garanticen la participación en igualdad de condiciones. En este sentido, el DUA se configura como una estrategia clave para el diseño curricular flexible, contribuyendo a la implementación de prácticas inclusivas en las instituciones educativas, donde se permita la participación efectiva de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo regular.

Adicionalmente, Colombia ha adoptado y ratificado instrumentos internacionales que fortalecen la educación inclusiva en el país. Entre ellos se encuentran la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), que establece el derecho a una educación inclusiva de calidad sin discriminación; la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que impulsa políticas educativas inclusivas en todos los niveles; y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (ODS 4, 2015), que promueven el acceso a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos los estudiantes. Estas políticas internacionales refuerzan el marco legal colombiano, orientando la implementación del DUA y otras estrategias inclusivas hacia el cumplimiento de estándares globales de equidad y calidad educativa.

En el ámbito nacional, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Este decreto establece que el sistema educativo debe guiarse por los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación y equidad; como también, asigna responsabilidades al Ministerio de Educación Nacional y a las entidades territoriales certificadas en educación para garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para personas con discapacidad. Asimismo, promueve la implementación

de ajustes razonables y metodologías pedagógicas flexibles que faciliten la participación plena de los estudiantes en igualdad de condiciones.

En investigaciones más recientes, se resalta que el rol docente en el marco del DUA no solo implica el diseño de estrategias flexibles, sino también el desarrollo de competencias digitales y el uso de tecnologías accesibles que potencien la participación de todos los estudiantes. De acuerdo con Al-Azawei, Badii y Al-Sharhan (2023), la incorporación de herramientas tecnológicas en la aplicación del DUA favorece el aprendizaje autónomo y equitativo, siempre que los docentes estén capacitados para utilizarlas de manera inclusiva.

Además, se enfatiza que la preparación del profesorado debe ir acompañada de procesos de formación continua que promuevan la reflexión pedagógica, el trabajo colaborativo y la capacidad de responder a las necesidades emergentes de la diversidad. Estos elementos permiten que el DUA no se limite a una estrategia metodológica, sino que se consolide como un enfoque para transformar la cultura escolar hacia la equidad, la innovación y la justicia educativa.

La Institución Educativa del municipio de Chinchiná de carácter oficial, que ofrece el servicio educativo de preescolar, básica y media académica y técnica, en jornada diurna y nocturna, que a través de su modelo pedagógico Humanista - Desarrollista - Integrador y con criterios de calidad académica, educa en valores, forja el conocimiento tecnológico

**Tabla 3.** Plan de Acción para la Implementación del Programa de Formación “DUA para Educar”

PLAN DE ACCIÓN		
Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para la diversidad mediante un programa de formación docente enfocado en la implementación de estrategias inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)		
FASE 1- DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL		
OBJETIVO	ACTIVIDAD A REALIZAR	RESULTADOS ESPERADOS
Identificar aspectos relacionados con la implementación del DUA y la problemática desde la perspectiva de los docentes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Grupo focal.</li> <li>Encuesta en Google forms.</li> </ol>	Identificar en los docentes si comprenden el concepto del DUA, si lo aplica, si realizan en el aula diferentes estrategias de acuerdo a los principios.
FASE 2 - SENSIBILIZACIÓN		
OBJETIVO	ACTIVIDAD A REALIZAR	RESULTADOS ESPERADOS

Posibilitar una reflexión sobre la práctica frente al rol de los docentes sobre su rol en la promoción de una educación inclusiva.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Presentación de los objetivos del Proyecto.</li> <li>Presentación del plan de acción.</li> <li>Conversatorio:           <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Recuerda a algún profesor en especial?</li> <li>¿Cuál es la experiencia que más recuerdas de tu profesor cuando estabas en la escuela?</li> <li>¿Cómo te sentías en ese momento?</li> <li>¿Por qué fue importante?</li> <li>¿Qué hacía especial a ese profesor?</li> <li>¿Qué valores o enseñanzas dejó en tí?</li> <li>¿Cómo influye sus lecciones en tu vida actual?</li> <li>¿Quién soy?</li> </ul> </li> <li>Ficha</li> </ol>	Concienciar a los docentes sobre su impacto en el entorno educativo, desarrollar su empatía, fomentar la inclusión, asumir su responsabilidad ética, prevenir el agotamiento profesional y mantenerse actualizados en su formación.
--	--	---

**FASE 3 – FORMACIÓN TEÓRICO PRÁCTICA**

OBJETIVO	ACTIVIDAD A REALIZAR	RESULTADOS ESPERADOS
Apropiar a los docentes en el enfoque DUA para que diseñen sus experiencias de aprendizaje inclusivas y efectivas, adaptadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Encuesta inicial</li> <li>Historia de DUA.</li> <li>Principios y pautas del DUA.</li> <li>Claves para espacios pedagógicos flexibles y accesibles.</li> <li>Estrategias para aplicar en el aula.</li> <li>Formato de planeación de clases partiendo del DUA (Propuesto por el MEN).</li> <li>Formulación de actividad basada en el DUA para ser aplicada en el aula de clases.</li> </ol>	Apropiar a los docentes en el DUA para crear aulas inclusivas y accesibles, adaptando la enseñanza a la diversidad, reduciendo barreras y asegurando que todos puedan participar activamente independientemente de sus necesidades.

**FASE 4 – IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA**

OBJETIVO	ACTIVIDAD A REALIZAR	RESULTADOS ESPERADOS
Acompañar a los docentes en la implementación del DUA en el aula, para asegurar una transición efectiva hacia las prácticas inclusivas, fortaleciendo la confianza en sí mismos y sus habilidades para atender la diversidad del aula.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Aplicación de la actividad en el aula de clases.</li> <li>Identificación de fortalezas y habilidades.</li> </ol>	Acompañar a los docentes en la implementación del DUA para fortalecer sus prácticas pedagógicas para darle atención adecuada a los estudiantes.

**FASE 5**

OBJETIVO	ACTIVIDAD A REALIZAR	RESULTADOS ESPERADOS
Evaluar el proceso de formación para reflexionar sobre el aprendizaje, identificar sus necesidades, dificultades y aciertos y proponer ajustes de futuras capacitaciones para maximizar el impacto en el aula al aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Puesta en común y reformulación si es necesario.</li> </ol>	Evaluar las diferentes prácticas de los docentes, para identificar cuáles estrategias generan mayor impacto y beneficio para los estudiantes y cuáles se deben cambiar o adaptar.

**Nota.** La tabla presenta las fases del proyecto de intervención, describiendo en ellas las principales actividades. En la tabla se incluyen los objetivos específicos de cada fase, las actividades y los resultados esperados, porcionando una visión del proceso.

y desarrolla actitudes creativas para el logro de una convivencia social armónica y una actitud propositiva y futurista; cuenta con una población estudiantil diversa que enriquece la experiencia educativa. En el presente año escolar, la matrícula se compone de aproximadamente 328 estudiantes, distribuidos en 6 grados, desde transición hasta quinto. Los estudiantes provienen de diversos contextos socioeconómicos, lo que influye en el acceso a recursos educativos y tecnológicos. La comunidad es multicultural, con una notable presencia de estudiantes de diferente nacionalidad, aportando a una rica diversidad cultural que se refleja en las actividades y proyectos escolares.

El rendimiento académico de los estudiantes varía considerablemente. Según las evaluaciones estandarizadas realizadas a lo largo del año, se ha observado que aproximadamente el 18,6 % de los estudiantes se encuentra en el nivel esperado, mientras que un 81,4% presenta dificultades en áreas específicas, como matemáticas y comprensión lectora. Para abordar estas necesidades, se han implementado estrategias de apoyo pedagógico, remisión a comisión de evaluación, remisión a la atención en salud y citación a padres de familia para generar compromisos de adherencia en el proceso educativo de sus hijos.

La sede de la Institución Educativa, donde se ejecutó el plan de acción programado desde el proyecto, cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por 16 profesionales, que incluye docentes de aula desde el nivel de transición hasta la básica primaria, un docente orientador, y un equipo de coordinación. Además, se dispone de un profesional de apoyo especializado en procesos de inclusión para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Este equipo se complementa con un profesional de la primera infancia y un intérprete de Lengua de Señas Colombianas, en alineación con el Decreto 1421 de 2017. Este decreto regula el apoyo requerido para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas, asegurando así que reciban una educación de calidad en un entorno inclusivo.

Este proyecto busca fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para la atención a la diversidad mediante un programa de formación docente enfocado en la implementación de estrategias inclusivas basadas en el DUA. El propósito es ofrecer a los docentes los conocimientos y herramientas para que pueda dar una atención equitativa a sus estudiantes en concordancia con sus necesidades, intereses y capacidades. Para lograr este objetivo, se plantea inicialmente identificar aspectos claves del contexto para determinar la problemática y los desafíos.

Asimismo, promover la toma de conciencia del papel que tienen los docentes para construir una educación inclusiva y de calidad.

Por otro lado, brindar a los docentes un espacio de formación sobre la historia del DUA, abordando los principios básicos como los múltiples de representación, acción y expresión y compromiso y aportar al desarrollo de habilidades en el diseño y la aplicación de estrategias DUA en el aula, para así garantizar que a todos los estudiantes se le respete su derecho a la educación.

Finalmente, evaluar el efecto de las estrategias que se implementaron en el contexto escolar, a través de la observación, la aplicación de encuestas, los conversatorios y valorar la efectividad y realizar ajustes u observaciones si es necesario.

Este proyecto no solo busca mejorar las prácticas docentes, sino también promover una educación inclusiva y equitativa que permita a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

## RESULTADOS

### Fase 1 – Diagnóstico inicial

Los resultados del grupo focal realizado muestran que, aunque muchos docentes cuentan con una noción general del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), no siempre comprenden su alcance real. En varios casos, se evidencia que su implementación se asocia principalmente con estudiantes con discapacidad, desconociendo que se trata de un enfoque que beneficia a toda la comunidad educativa al promover aprendizajes más accesibles y flexibles.

Esta interpretación parcial genera confusiones con el Plan Individual de Adecuación Curricular (PIAR), el cual se orienta a la adaptación del currículo para atender necesidades educativas específicas de manera individual. En contraste, el DUA plantea estrategias flexibles desde la planificación pedagógica inicial, con el propósito de responder a la diversidad del aula sin necesidad de realizar adaptaciones individuales.

Además, aunque los docentes aplican algunas estrategias inclusivas, muchas veces lo hacen sin un conocimiento profundo del Diseño Universal para el Aprendizaje, lo que limita su efectividad y coherencia pedagógica. La falta de formación en este enfoque impide que sus principios se integren de manera estructurada, reduciendo las oportunidades de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes. A esto se suma la percepción de que implementar el DUA implica una carga adicional en la planificación y un aumento en las tareas administrativas, lo cual, desmotiva su aplicación y genera resistencia.

Para superar estos desafíos es fundamental fortalecer la formación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje, proporcionándoles herramientas y recursos que faciliten su integración en la práctica educativa. Más que una tarea extra, su aplicación debe entenderse como una oportunidad para optimizar la enseñanza, mejorar la participación estudiantil y construir un entorno más inclusivo y dinámico. Asimismo, es necesario fomentar el compromiso de las familias y la comunidad educativa, en búsqueda de garantizar estas estrategias inclusivas tanto en el aula como en el hogar, maximizando así su impacto en el aprendizaje.

Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes en la fase de diagnóstico inicial revelan que, aunque todos los docentes reconocen el concepto general del Diseño Universal para el Aprendizaje, solo el 53,3% identifica sus principios fundamentales, exponiendo la necesidad de fortalecer su comprensión. Además, el 66,7% conoce los múltiples medios de representación, pero solo el 40% reconoce sus beneficios en la enseñanza.

En cuanto a la formación previa, el 46,7% ha recibido capacitación sobre DUA, mientras que el 73,3% ha implementado estrategias basadas en este enfoque, sugiriendo una adopción autodidacta. Sin embargo, el 33,3% no sabe cómo adaptar la evaluación a estos principios.

Además, el 53,3% conoce los recursos disponibles, aunque aún es necesario mejorar su acceso y apropiación. Finalmente, el 100% de los docentes considera esencial contar con un programa de apoyo para implementar estrategias inclusivas, resaltando la importancia del acompañamiento continuo para garantizar el éxito del DUA en la educación.

### **Fase 2 – Sensibilización**

Durante esta fase, los docentes reflexionaron sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su impacto en la educación inclusiva, identificando su nivel de conocimiento, aplicación y percepción. El 66% afirmó conocer el DUA, aunque un 16% solo tenía nociones básicas y otro 16% no lo conocía. Si bien el 68% lo asoció con la eliminación de barreras en el aprendizaje, solo el 11% domina bien sus principios fundamentales, lo que evidencia la necesidad de mayor formación.

A pesar de la falta de capacitación formal en DUA (100%), el 83% de los docentes aplica estrategias inclusivas con frecuencia y el 94% está motivado para aprender más. Sin embargo, el 94% considera insuficiente el apoyo institucional en materiales, formación y tiempo, y el 61% percibe un respaldo limitado de colegas y administración.

Aun con estos desafíos, el 88% emplea estrategias de evaluación variadas, el 66% cree que el DUA puede reducir el abandono escolar y el 83% considera que mejora el aprendizaje. Además, el 50% destaca que su implementación ha fortalecido su desarrollo profesional, resaltando su relevancia en la enseñanza y en su propio crecimiento como educadores.

### **Fase 3 – Formación teórico-práctica**

En esta etapa se llevó a cabo la formación teórica de los docentes sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), abordando su historia, propósitos y estrategias clave. Durante las sesiones, se profundizó en sus principios fundamentales — representación, expresión y compromiso— y su papel en la eliminación de barreras en el aprendizaje. A través de análisis de casos, debates y actividades prácticas, los docentes reflexionaron sobre la importancia de diseñar experiencias educativas inclusivas. Se exploraron estrategias metodológicas alineadas con el DUA, como la diferenciación de la instrucción, el uso de recursos multisensoriales y la planificación flexible, destacando la integración de herramientas tecnológicas para diversificar la enseñanza. Este proceso fortaleció la comprensión teórica del DUA y sentó las bases para su implementación en el aula. Además, permitió identificar inquietudes y áreas de oportunidad, facilitando el diseño de estrategias tanto de acompañamiento como de apoyo continuo.

### **Fase 4 – Implementación en el aula**

En esta etapa, los docentes comenzaron a poner en práctica lo trabajado, y se vieron resultados positivos en la enseñanza y en la participación de los estudiantes. La utilización de diferentes formas de representación —materiales visuales, auditivos y

kinestésicos— permitió atender la diversidad de estilos de aprendizaje. Además, el trabajo en equipo y metodologías como mesas redondas y dramatizaciones lograron despertar el interés de los estudiantes y favorecer la construcción del conocimiento de manera conjunta.

Sin embargo, se identificaron dificultades en la elaboración de mapas mentales y representaciones visuales, que fueron abordadas con recursos tecnológicos y apoyo personalizado.

La gamificación y el aprendizaje basado en proyectos demostraron ser estrategias eficaces para aumentar la motivación de los estudiantes. A lo largo del proceso, se reafirmó la importancia del rol docente en la educación inclusiva, destacando su acompañamiento y retroalimentación como clave para fortalecer la confianza y autonomía de los estudiantes.

### **Fase 5 – Evaluación**

La evaluación final evidenció avances en la formación docente y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El 94,1% de los docentes conoce sus tres principios fundamentales y el 88,2% ha implementado al menos alguna estrategia, aunque solo el 11% lo hace con regularidad y confianza.

En cuanto a la frecuencia de uso, el 64,7% aplica estrategias del DUA en diversas actividades, mientras que el 17% las integra sistemáticamente en su planificación. El 64,7% percibe cambios positivos en su enseñanza y el 58,8% ha notado mejoras en la participación estudiantil, aunque algunos alumnos aún prefieren métodos tradicionales. A nivel emocional, el 47% de los docentes se siente satisfecho con los avances, el 17% muestra curiosidad por explorar más estrategias y otro 17% está entusiasmado con su impacto en la inclusión. No obstante, un 11% aún enfrenta dificultades y requiere más herramientas para aplicar el DUA con mayor seguridad.

La observación participante evidenció cambios significativos en la actitud de los docentes tras la formación en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Mientras que un grupo de docentes mostró mayor entusiasmo y apertura hacia la adaptación de sus prácticas pedagógicas, aplicando estrategias inclusivas con confianza y promoviendo un ambiente accesible, otros aún presentan resistencias y dificultades en la integración del enfoque, manteniendo métodos tradicionales y demostrando inseguridad en su implementación. Se identificó que aquellos docentes con mayor disposición al cambio utilizan los recursos proporcionados en la capacitación de manera espontánea y generan un ambiente de aprendizaje más flexible y receptivo.

En cuanto a la aplicación de estrategias, se observó que algunos docentes han comenzado a implementar los principios del DUA mediante el uso de múltiples formas de representación, expresión y compromiso, favoreciendo la diversidad en la enseñanza. Se destacó el uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos, así como metodologías inclusivas como el aprendizaje colaborativo, la gamificación y la tecnología adaptativa. Sin embargo, en otros casos, la aplicación de estas estrategias sigue siendo limitada o esporádica, reflejando la necesidad de mayor acompañamiento y práctica para

consolidar su integración en el aula. Asimismo, aquellos docentes con mayor asimilación del enfoque han demostrado flexibilidad en la enseñanza, realizando ajustes en tiempo real según las necesidades del grupo, mientras que otros aún encuentran dificultades para adaptar sus estrategias de forma espontánea.

En relación con los estudiantes, la observación mostró que la formación en DUA ha propiciado un acercamiento más empático por parte de algunos docentes, quienes han promovido un diálogo abierto, fomentado la participación y adaptado sus métodos a distintos ritmos de aprendizaje. No obstante, persisten casos donde la interacción con los alumnos sigue siendo diferenciada, con docentes que priorizan la atención a ciertos estudiantes en detrimento de otros, dificultando la equidad en el aula. También se evidenciaron barreras en la implementación de prácticas inclusivas, tales como la resistencia al cambio y la falta de estrategias concretas para mejorar la relación docente-estudiante. En casos aislados, se observó que algunos docentes mantienen una actitud distante y poco receptiva, lo que genera un ambiente de aprendizaje tenso y desmotivador para los alumnos.

Con respecto a la evaluación, se identificó un avance en la diversificación de los métodos empleados, con docentes que han comenzado a utilizar estrategias más flexibles como la autoevaluación, la coevaluación, el uso de rúbricas adaptadas y proyectos, en lugar de depender exclusivamente de pruebas escritas tradicionales; sin embargo, se observó que la calidad y frecuencia de la retroalimentación varía considerablemente: mientras algunos docentes ofrecen comentarios constructivos enfocados en el desarrollo de habilidades, otros aún mantienen prácticas convencionales sin un enfoque claro en la mejora continua del estudiante. Asimismo, aunque algunos han comenzado a personalizar la evaluación permitiendo que los estudiantes elijan cómo demostrar su aprendizaje, persisten barreras como la aplicación de criterios rígidos y uniformes, lo que limita la inclusión de todos los alumnos en el proceso evaluativo.

En general, la formación en DUA ha generado avances en la sensibilización y transformación de las prácticas docentes, fomentando una mayor apertura hacia metodologías inclusivas y promoviendo la reflexión sobre la enseñanza. No obstante, persisten desafíos como la resistencia al cambio, la necesidad de mayor acompañamiento y la falta de recursos adecuados para una implementación efectiva y sostenida. Estos hallazgos destacan la importancia de un seguimiento continuo para consolidar los aprendizajes adquiridos y garantizar una evolución progresiva en la práctica educativa.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la encuesta reflejan que los docentes tienen un conocimiento general sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y reconocen su importancia en la educación inclusiva; además, la mayoría identifica sus principios básicos y ha recibido información sobre su implementación. Este hallazgo es coherente con la definición de DUA propuesta por Rose y Meyer (2002), quienes lo describen como un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones, que proporcionan

un marco para el desarrollo de currículos que permitan a todos los individuos ganar conocimiento, habilidades y motivación. Sin embargo, aunque muchos han intentado aplicar estrategias basadas en este enfoque, sólo una minoría lo hace con seguridad y de manera habitual, evidenciando la necesidad de mayor acompañamiento y formación para fortalecer su aplicación en el aula (Alba Pastor et al., 2015).

Uno de los principales desafíos es la brecha entre el conocimiento teórico y su implementación práctica. Algunos docentes se sienten familiarizados con el DUA, pero encuentran dificultades para integrarlo en su planificación diaria; mientras que, otros tienen nociones generales, pero requieren más herramientas para aplicarlo de forma efectiva. Esto sugiere la necesidad de capacitación continua y espacios de intercambio de experiencias que permitan fortalecer la confianza en su uso.

El impacto del DUA en la enseñanza y el aprendizaje es valorado positivamente: la mayoría de los docentes considera que ha mejorado la inclusión y la participación de los estudiantes, aunque aún enfrentan desafíos en su aplicación. Algunos docentes destacan que este enfoque les ha permitido atender mejor la diversidad en el aula, mientras que otros no han percibido cambios significativos, lo que sugiere la necesidad de acompañamiento continuo y ajustes en la implementación del DUA (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Desde la perspectiva de los estudiantes, la respuesta al DUA ha sido mayoritariamente favorable. Muchos docentes han notado un aumento en la motivación y el involucramiento de sus alumnos, aunque algunos mencionan que ciertos estudiantes aún prefieren métodos tradicionales. Esto sugiere que la transición hacia estrategias más inclusivas debe ser progresiva y adaptada a las necesidades de cada grupo (CAST, 2018).

En términos emocionales, la aplicación del DUA ha generado diversas sensaciones en los docentes. Por una parte, algunos experimentan satisfacción al ver los resultados en sus estudiantes; otros, por su parte, sienten curiosidad por seguir explorando nuevas formas de implementarlo. Sin embargo, todavía hay quienes expresan inseguridad, lo que refuerza la importancia de brindar apoyo continuo y espacios de formación para fortalecer su confianza en el uso del DUA (Novak & Thibodeau, 2016).

En conclusión, aunque el DUA es reconocido como un enfoque clave para la educación inclusiva, su implementación efectiva aún requiere mayor formación docente, acompañamiento pedagógico y estrategias de apoyo. Es fundamental continuar promoviendo el desarrollo profesional de los docentes y el intercambio de experiencias, para que no solo conozcan el DUA, sino que también se sientan preparados y seguros para aplicarlo de manera efectiva en sus aulas (Alba Pastor et al., 2015; Rose, Meyer & Hitchcock, 2005).

## REFERENCIAS

- Al-Azawei, A., Badii, A., & Al-Sharhan, S. (2023). *Universal Design for Learning (UDL): A systematic review of empirical research from 2012 to 2022*. Educational Technology Research and Development, 71(2), 715–739. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10197-1>
- Alba Pastor, C. (2012). *Aportes del DUA y los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible en respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 25-30). Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia. <https://web.ua.es/it/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. CSIE New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Author. <http://udlguidelines.cast.org>
- Darwish, A., Alodat, A., Al-Hendawi, M., & Ianniello, J. (2025). *General education teachers' perspectives on challenges to the inclusion of students with intellectual disabilities in Qatar*. Education Sciences, 15(7), 908. <https://doi.org/10.3390/educsci15070908>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Revista de Educación Inclusiva, 4(2), 23-45. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Elizondo, C. (2020). *En busca de las pautas DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje)*. Aula de innovación educativa, (297), 57-62. [https://www.semanticscholar.org/paper/En-busca-de-las-pautas-DUA-\(diseño-universal-para-Carmona/6a37c2a4605ea400c512bb6bffe84ed8f617006](https://www.semanticscholar.org/paper/En-busca-de-las-pautas-DUA-(diseño-universal-para-Carmona/6a37c2a4605ea400c512bb6bffe84ed8f617006)
- Gallego Echeverri, M. (2023). *Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío*. Siglo Cero, 54(4), 11–27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- González, M., García, A., Solsona, N., & Rodríguez, D. (2025). *El disseny universal per a l'aprenentatge: facilitadors i barreres per a la inclusió educativa*. Educar, 61(1), 61–78. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v61-n1-gonzalez-et-al>
- González-Ramírez, T., et al. (2025). *Efecte de la formació del professorat basada en el disseny universal per l'aprenentatge (DUA) sobre la percepció dels facilitadors i les barreres per a l'educació inclusiva*. Educar, 61(1), 35-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121>
- Hernández, P. (2023). *El rol del docente en la implementación del Diseño Universal de Aprendizajes*. En M. López (Ed.), *Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa* (pp. 102-118). Ediciones Académicas. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/60249>
- Jiménez-Castaño, C., & Drago-Cárdenas, L. (2023). *Proyectos Pedagógicos Productivos, Elementos Dinamizadores de Prácticas Pedagógicas Inclusivas*. Praxis, 19(1), 118-135. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1318>
- Merchán, J. M. M., & Casco, R. V. N. (2023). *Flexibilizaciones curriculares basadas en el DUA. Una posibilidad para atender la diversidad en el aula*. CIENCIAMATRIA, 9(1), 412-423.
- [https://www.researchgate.net/publication/372646355\\_Flexibilizaciones\\_curriculares\\_basadas\\_en\\_el\\_DUA\\_Una\\_posibilidad\\_para\\_atender\\_la\\_diversidad\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/372646355_Flexibilizaciones_curriculares_basadas_en_el_DUA_Una_posibilidad_para_atender_la_diversidad_en_el_aula)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Guía para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Naula, W. B. C., Zambrano, N. D. P. Á., Venegas, P. F. M., & Valverde, Y. F. Z. (2024). *Tecnología e Inclusión: Estrategias para la Implementación del DUA en la Educación Secundaria del Ecuador*. Polo del Conocimiento, 9(12), 744-764. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8510>
- Navarro Montaña, M., Piñero-Virúe, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). *Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 16(2), 53-70. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782022000200053](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782022000200053)
- Novak, K., & Thibodeau, T. (2016). *UDL in the classroom: Designing for all learners*. CAST Professional Publishing.
- Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata. [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.DiseñoUniversalAprendizaje.PR\\_.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.DiseñoUniversalAprendizaje.PR_.pdf)
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Pérez Delgado, P. E., & Hurtado Tamayo, M. R. (2021). *Programa de formación docente fundamentado en el diseño universal de aprendizaje, como herramienta para una educación inclusiva* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). <https://>

dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10895

Ruiz, H. O. F., Flores, J. B., Sarmiento, N. R. O., & Gutiérrez, J. P. C. (2024). *Enfoques inclusivos en la educación superior: La convergencia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la mejora de la motivación y el rendimiento académico*. REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social, 3(6), 6428-6445. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/504>

Sánchez, M., & Martínez, P. (2023). *La personalización del aprendizaje mediante el DUA: Retos y oportunidades*. *Educación y Pedagogía*, 35(1), 78–95.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. <https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAN.PDFw>

# DEMOCRATIZANDO LA EVALUACIÓN EN EL AULA<sup>1</sup>

Autor 1\* Juan Antonio Gutiérrez Fox  
Universidad Católica de Pereira

Autor 2\*\* Claudia Patricia Villada Salazar  
Universidad del Tolima

## Resumen

Este proyecto de innovación educativa implementa la democratización de la evaluación en el aula mediante el adecuado uso de la autoevaluación y coevaluación a lo largo de un Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) con estudiantes de octavo grado de la institución educativa Liceo Taller San Miguel de Pereira. La rúbrica, junto con las autoevaluaciones y coevaluaciones, se gestionan por medio del software CoRubrics, el cual facilita la recopilación y organización de la información a su vez permitiendo analizar los resultados y retroalimentaciones o feedforward. El diseño de la rúbrica se hace en colaboración con los estudiantes, lo cual se evidencia en los resultados; siendo un factor de motivación poderoso para lograr compromiso por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por medio de la práctica de las autoevaluaciones y coevaluaciones se logra desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes que promueve su autorregulación y corregulación que involucran no solo a los estudiantes sino también a sus padres. El proyecto de investigación es de enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción participativa, es decir, el docente, además de promover aprendizajes de competencias propias al área de sociales, también participa observando y analizando la democratización de la evaluación en el aula.

<sup>1</sup> El presente capítulo es producto de una investigación derivada de un proyecto de intervención desarrollado en el marco de la Maestría en Innovación Educativa. Cohorte IV.

\* Descripción de autor 1: Investigador principal. Bachelors of Science, Agricultural Business, California State University. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, de la Universidad Católica de Pereira. email: [gutiérrezfox@gmail.com](mailto:gutiérrezfox@gmail.com) Código ORCID: 0009-0005-1943-6829 Link perfil Google Scholar

\*\* Descripción de autor 2, Licenciada en Biología y Química, Universidad del Tolima. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Ibagué. Magíster en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Didáctica, Universidad Tecnológica de Pereira. Grupo de investigación BIOPESA, email: [cpvilldas@ut.edu.co](mailto:cpvilldas@ut.edu.co). Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1943-6829>. Link perfil Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=omXHB4oAAAAJ&hl=es>

**Palabras Claves:**

*autoevaluación, autorregulación, evaluación formativa, feedforward, metacognición*

**ABSTRACT** This educational innovation project implements the democratization of evaluation in the classroom through the appropriate use of self-evaluation and co-evaluation throughout a Project Based Learning (PBL) with eighth grade students of the educational institution Liceo Taller San Miguel de Pereira. The rubric and the self- and co-assessments are managed through the CoRubrics software, which facilitates the collection and organization of the information and allows the analysis of the results and feedback. The design of the rubric is done in collaboration with the students, which is evident in the results and is a powerful motivating factor to achieve commitment from the students in the learning process. Through the practice of self-evaluations and co-evaluations, metacognitive skills are developed in the students that promote self-regulation and co-regulation involving not only the students but also their parents. The research project has a qualitative approach with a participatory action research design, which means that the teacher, in addition to promoting the learning of competencies specific to the area of social studies, also participates by observing and analyzing the democratization of evaluation in the classroom.

**Keywords:**

*self-assessment, self-regulation, formative assessment, feedforward, metacognition*

## INTRODUCCIÓN

Democratizar la evaluación en el aula significa encontrar y formar espacios donde el acto de dar valor a los productos y procesos de aprendizaje parta de un diálogo entre docentes y estudiantes. Para generar esos espacios donde exista un verdadero diálogo es necesario que el docente escuche las apreciaciones del estudiante sobre sus propios procesos de aprendizaje (autoevaluación) y el de sus compañeros (coevaluación). Estas prácticas efectivamente empoderan a los estudiantes dándoles voz y voto en sus procesos evaluativos. Estudios como los realizados por Boud (2020), han evidenciado que “los alumnos continuamente ceden a otros el poder de juzgar y limitar sus acciones” (p.2). Ese poder debe ser devuelto a los estudiantes por medio de la autoevaluación y la coevaluación, fomentando no solo una mayor autonomía, sino también responsabilidad, lo cual, resulta en un aprendizaje tanto profundo como significativo.

A pesar de la existencia de estas estrategias, la autoevaluación y coevaluación no son protagonistas dentro del escenario evaluativo, lo cual, inhibe el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo como la metacognición. Este proyecto de intervención propone estrategias para la enseñanza y aplicación de la autoevaluación y la coevaluación a estudiantes de educación básica secundaria, con edades comprendidas entre los once y los quince años; se busca, además, involucrar a los estudiantes en el uso de la autoevaluación y coevaluación en instancias sumativas y formativas. Estas estrategias incluyen el diseño, así como el uso de listas de chequeo y rúbricas; como también, la implementación de herramientas tecnológicas para la evaluación entre pares. En este sentido, el software CoRubrics se integra en la propuesta como un recurso que facilita la recopilación, tabulación y socialización de resultados de los distintos tipos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).

En el marco de esta investigación de enfoque cualitativo y diseño de investigación acción participativa, la retroalimentación se concibe como un elemento esencial dentro del proceso evaluativo. Desde esta perspectiva, se adopta el concepto de feedforward desarrollado por Cano (2016), el cual tiene dos finalidades: por un lado, aportar al desarrollo de las competencias académicas objeto de la actividad evaluada; por otro, fortalecer los procesos metacognitivos de los estudiantes. En consonancia con este enfoque participativo, el estudio incorpora activamente a los padres de familia como agentes fundamentales en la transformación del paradigma evaluativo, reconociendo su papel en el fortalecimiento de la autonomía y autorregulación de sus hijos.

Los hallazgos evidencian la necesidad de generar cambios de paradigmas como el que existe alrededor de la evaluación monopolizada por el docente. De igual manera, se destacan las ventajas del software CoRubrics al facilitar el ordenamiento y análisis de datos para la reflexión del docente y la retroalimentación de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje. Como proyección futura, se reconoce la necesidad de establecer una cultura institucional que incorpore la autoevaluación y coevaluación como prácticas transversales, trascendiendo la experiencia de aula individual hacia una transformación sistémica del quehacer evaluativo.

## DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROBLEMA

En la infancia el adulto suele ser percibido como la fuente principal para la validación del aprendizaje; sin embargo, en el aula de clase, un docente no puede atender de manera individualizada todas las necesidades de validación de sus estudiantes, quienes a menudo consideran que requieren atención exclusiva. Los bajos niveles de autonomía en los estudiantes en gestionar sus procesos de aprendizaje son un problema desafiante en la educación, por ende, la evaluación es uno de esos procesos en los que menos autonomía se evidencia en los estudiantes, en parte porque los docentes tienden a asumir el rol exclusivo de fuentes de conocimiento y valoración, sin fomentar el desarrollo de habilidades de autoevaluación y coevaluación. Como consecuencia, predomina un tipo de evaluación centrada en el docente y en sus juicios sobre la producción de los estudiantes, lo cual, debido a restricciones de tiempo, suele traducirse en la asignación de calificaciones con escasa retroalimentación.

Como lo plantea Boud (2020):

La evaluación formativa ha sido descuidada, ya que la evaluación sumativa ha dominado el pensamiento en las instituciones educativas y en los debates de políticas públicas y ha ocupado una proporción demasiado alta de tiempo, energía y recursos del personal a expensas de la preparación de estudiantes eficaces. (p. 2)

El descuido al que se refiere el autor requiere la implementación de políticas claras para la enseñanza de estrategias que permitan a los estudiantes valorar sus propias producciones y las de sus pares. La retroalimentación es considerada un elemento clave en este proceso, facilitando el diálogo y permitiendo a los estudiantes expresar sus juicios sobre la manera en que sus producciones y las de sus compañeros reflejan las competencias a desarrollar. La evaluación formativa depende en gran medida de la retroalimentación, pero cuando esta no se da de manera oportuna y constante los estudiantes no pueden gestionar de manera autónoma su aprendizaje.

Por otro lado, Black y Wiliam (2001) hacen una revisión de estudios en los que concluyen que «existe una gran cantidad de evidencia de investigación que demuestra que la práctica cotidiana de la evaluación en las aulas está plagada de problemas y deficiencias» (p. 4). La presión por cumplir con las múltiples funciones docentes hace que la evaluación formativa, donde se requiere más tiempo y obtiene menos reconocimiento de padres y directivos, sea relegada a un segundo plano, dándole valor y preponderancia a la evaluación sumativa. Esta situación impacta directamente la retroalimentación, momento indispensable de la evaluación formativa, que se ve limitada por la dificultad de brindar atención individualizada a un gran número de estudiantes en el contexto de las múltiples demandas que enfrenta el docente.

Se hace necesario establecer estrategias de evaluación que no dependan exclusivamente de las limitaciones de tiempo y energía del docente. Sin embargo, la implementación de programas sistemáticos para la enseñanza de la autoevaluación y la coevaluación es aún escasa en las instituciones educativas actuales. En la mayoría de los casos, estas iniciativas dependen de acciones individuales de los docentes, aplicadas de manera independiente y esporádica, lo que dificulta la formación de estudiantes metacognitivos y autogestores de sus procesos de aprendizaje.

En relación con este tema, el Sistema Institucional de Evaluación del Aprendizaje y Promoción (en adelante SIEAP), del La Institución Educativa Liceo Taller San Miguel (en adelante, LTSM) afirma que:

Se deben considerar las maneras de evaluar. La coevaluación y autoevaluación deberán ser prácticas habituales en el aula para fomentar la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de emitir reflexiones de calidad y formativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (LTSM, 2024, p. 12)

Este planteamiento reconoce teóricamente la importancia de la autoevaluación y la coevaluación en su utilidad para apoyar el aprendizaje y la enseñanza. Además, afirma que “deben hacerse al menos una de cada una durante el trimestre” lo cual establece un mínimo de tres al año (LTSM, 2024, p.12). No obstante, Boud (2015) afirma que “es probable que los ejemplos únicos o incluso múltiples de actividades de autoevaluación implementadas en unidades de cursos particulares tengan poco impacto en sí mismos” (p. 3). En este sentido, la autoevaluación requiere una enseñanza específica y una aplicación constante para evitar interpretaciones subjetivas que pueden comprometer su efectividad en el alcance de los logros educativos y los cambios institucionales propuestos.

En este contexto, la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, apoyadas por herramientas tecnológicas como el software CoRubrics, ofrece una oportunidad para transformar los procesos evaluativos y democratizar la evaluación en el aula. Ante esta perspectiva, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, apoyadas en el uso del software CoRubrics, contribuye a la democratización de la evaluación en el aula y al desarrollo de la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje?

## OBJETIVOS

Con el propósito de orientar la investigación, se establece un objetivo general y varios objetivos específicos. El objetivo general busca fomentar la democratización de la evaluación en el aula, mediante la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación con el uso del software CoRubrics, la cual, contribuya a mejorar la autonomía de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

### LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS SE ENFOCAN EN:

1. Desarrollar habilidades metacognitivas a través de estrategias de autoevaluación y coevaluación por medio del uso adecuado de la plataforma CoRubrics.
2. Aplicar el software CoRubrics en un proyecto de aula involucrando los tres agentes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, padres de familia.
3. Valorar los cambios en los procesos de autoevaluación y coevaluación de los

## MARCO TEÓRICO

Hasta años recientes la evaluación se centraba exclusivamente en el docente dándole a este el completo control sobre la valoración de los trabajos y competencias del estudiante. Si se estuviera hablando de formas de gobierno donde la distribución del poder le brinda una definición, la exclusividad del docente de otorgar valor se asemejaba a una monarquía. En la antigüedad predominaron estas formas monárquicas de gobernar, pero en la actualidad han abierto paso a sistemas de gobierno que invitan a una participación democrática.

La evaluación es integral a la educación y en ambas se han dado grandes cambios generados a través de la historia. Los cambios más grandes en el campo educativo y, por lo tanto, en las formas de evaluar, surgen después de la revolución industrial en Europa; fue en este momento donde la educación y la evaluación se institucionalizaron. La evaluación pasó de ser un diálogo uno a uno entre los maestros artesanos y sus aprendices de taller de la era antigua, a una evaluación con números, lo cual, facilitó la industrialización masiva de la educación. Se hizo necesario empezar a investigar de manera formal sobre cómo educar y más específicamente sobre la valoración de los procesos educativos.

El uso de números en la evaluación sumativa permitió dar celeridad a los procesos de valoración necesarios para educar a las masas; sin embargo, este cambio sacrificó la cercanía entre maestro y aprendiz, creando una distancia que deshumanizó tanto la evaluación como el ámbito educativo en general. Avanzando en el tiempo hasta finales de la década de 1960, vemos surgir la idea de la evaluación formativa para intentar dar valor al proceso y no solo al resultado como venía haciendo la evaluación sumativa. La evaluación formativa requiere de mucha retroalimentación, apuntando a un diálogo donde se recupere algo de la cercanía que existió antes de la era industrial entre aquellos maestros artesanos y sus aprendices.

La evaluación formativa, según Panadero et al. (2019), desempeña un papel esencial en fomentar el aprendizaje autorregulado y corregulado, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades de juicios evaluativos, realizándolos por medio de autoevaluación y la coevaluación de sus propias producciones. La perspectiva del docente, por su parte, sigue siendo importante y aún está presente a través de la heteroevaluación; sin embargo, por mucha que sea la experiencia y el saber del maestro, esta no puede reemplazar la necesidad de escuchar las voces de las mayorías, es decir, de los estudiantes.

Zimmerman (2000) define el aprendizaje autorregulado como «pensamientos, sentimientos y acciones auto-generados que son planificados y adaptados cíclicamente para la consecución de metas personales» (p.14). Por lo tanto, es el individuo quien está mejor facultado para percibir la información que perciben a través de sus pensamientos y sentimientos; de igual forma, es él quien finalmente debe escoger a dónde quiere llegar en su proceso de aprendizaje y qué acciones tomar para lograrlo.

Para evitar confundir la autorregulación con la autoevaluación, Eva y Norman (2011)

destacan que la autoevaluación es solo un componente del proceso más amplio de autorregulación, donde se incluye la planificación, el monitoreo y la adaptación de estrategias de aprendizaje. Es un proceso en el que los estudiantes planifican, monitorean y evalúan su propio aprendizaje, ajustando sus estrategias para alcanzar sus objetivos educativos. De manera paralela, dentro del aprendizaje regulado encontramos la coevaluación, una práctica específica de evaluación entre estudiantes.

Por otro lado, Nicol y Macfarlane (2006) han investigado cómo la evaluación formativa promueve la autorregulación, según ellos, una de las claves de la evaluación formativa es el desarrollo de habilidades de autorreflexión en los estudiantes, lo cual, es fundamental para la autorregulación. La manera en que el docente promueve estas habilidades en los estudiantes es por medio de la retroalimentación, mencionado anteriormente como ese “diálogo crítico” descrito por Elliot (1990).

Por su parte, Hadwin et al. (2011) explica que la corregulación es un proceso donde tanto el maestro como los estudiantes participan activamente en la regulación del aprendizaje. Los autores hacen hincapié sobre el componente social que tiene la regulación: “Aprendizaje regulado es social. Ya sea que se considere la regulación como influenciada por el contexto ambiental, apropiada a través de la participación o situada en sistemas de actividad social, la regulación es social» (p.66). El aula es un contexto netamente social y, por ello, la corregulación ocurre de manera natural; sin embargo, se debe darle estructura, vinculándola a los objetivos de aprendizaje.

Un componente esencial de la evaluación formativa es la retroalimentación que el docente da al estudiante y que los estudiantes se dan entre ellos; inclusive puede tenerse en cuenta el diálogo interno a nivel individual como una auto retroalimentación. De cualquier forma, la retroalimentación está en el centro de los procesos de evaluación formativa y, por lo tanto, ha recibido mucha atención sobre cómo hacerla de manera óptima. Inclusive el término retroalimentación en inglés (feedback) está siendo reconfigurado para intentar alejar su enfoque de lo que ya pasó hacia una información para impulsar al estudiante hacia adelante en su proceso formativo (feedforward). Carless (2007), por su parte, destaca la importancia de esta retroalimentación proactiva, argumentando que debe proporcionar a los estudiantes una dirección clara sobre cómo pueden mejorar y aplicar lo aprendido en futuros trabajos.

Según Yan y Boud (2021), existen tres enfoques que se pueden dar a la evaluación: la evaluación de lo aprendido (assessment of learning), la evaluación para el aprendizaje (assessment for learning) y, más recientemente, surge el término de la evaluación como aprendizaje (assessment as learning). El primer enfoque, la evaluación de lo aprendido, se emplea para determinar el nivel de logro de los estudiantes al final de un curso o unidad, constituyendo así una evaluación de carácter sumativo cuyo objetivo principal es asignar una calificación final. La evaluación para el aprendizaje (assessment for learning) utiliza la evaluación para generar información que docentes y estudiantes puedan usar para corregir el rumbo hacia el saber o competencia. Finalmente, Yan y Boud (2021) proponen la evaluación como aprendizaje (assessment as learning) como la «evaluación que necesariamente genera oportunidades de aprendizaje para los estudiantes a través de su participación activa en la búsqueda, interrelación y uso de

evidencias» (p.6). Una vez más el cambio de terminología es sutil, sin embargo, en la evaluación como aprendizaje es el acto mismo de evaluar lo que enseña, es decir, la evaluación se convierte en una oportunidad para generar y enseñar habilidades de auto y corregulación.

La democratización de la evaluación es un término cuyos inicios se pueden rastrear hasta el modelo de evaluación democrática de MacDonald, quien reveló el carácter político del acto evaluativo al expresar la necesidad de intencionar políticas educativas estatales más incluyentes y democráticas (1974). La evaluación abordada por el autor es la que se realiza sobre los macro programas de innovación curricular que afectan a todo el sistema educativo público y privado. El autor deja claro que «el evaluador actúa como intermediario en el intercambio de información entre grupos que desean conocerse mutuamente», especificando principios clave dentro de la evaluación democrática tales como «accesibilidad y negociación» (MacDonald, 1974, p.45)

El uso de la tecnología en la evaluación educativa ha revolucionado la forma en que se mide el aprendizaje y se proporciona retroalimentación a los estudiantes. Autores como Rae y Cochrane (2008) también sugieren que “cualquier política de retroalimentación debe ser abierta, transparente y accesible para todos. Se propone que el medio electrónico puede ser el más adecuado para satisfacer las necesidades de los estudiantes al impartir retroalimentación” (p.227). Estas necesidades que tiene el estudiante son las de corregir errores y ajustar sus estrategias de estudio lo cual es posible gracias a una información más ágil e individualizada. Lo anterior fomenta la autorregulación y el aprendizaje autónomo; por lo tanto, muestra como el adecuado uso de la tecnología en la evaluación promueve la democratización de la evaluación.

La tecnología también permite un análisis más profundo y detallado de los datos de evaluación. En un artículo sobre innovación en la evaluación basada en la tecnología los autores afirman que en la actualidad con sus avances “las tecnologías han desarrollado las prácticas de evaluación, aumentando la funcionalidad de la evaluación y facilitando el esfuerzo humano” (Zhai y Wiebe, 2023, p. 100).

CoRubrics es una herramienta digital que, como su nombre lo sugiere, está diseñada para facilitar la evaluación con rúbricas en entornos educativos, promoviendo la eficiencia y la colaboración en el proceso de evaluación. Está integrada a Google Sheets, las hojas de cálculo de Google Drive, es de acceso libre y permite crear plantillas para evaluar con rúbrica o con lista de chequeo. Uno de los principales beneficios de CoRubrics es su integración con Google Forms, lo que facilita el manejo de datos y la creación de formularios para la evaluación. Los estudiantes pueden autoevaluarse o evaluar a sus compañeros a través de formularios en línea, recopilando las respuestas de manera automática en una hoja de cálculo que organiza los resultados de manera clara.

La automatización descrita previamente reduce significativamente la carga administrativa para los docentes y les proporciona acceso inmediato a los datos, lo que les permite tomar decisiones más informadas con capacidad de brindar una retroalimentación oportuna. Lo anterior se conecta con la idea de Zhai y Wiebe (2023) al observar cómo

“a medida que la tecnología entra más a las aulas se encarga de tareas dispendiosas liberando a docentes para que se puedan enfocar en evaluación formativa de orden superior” (p.120).

## METODOLOGÍA

El presente proyecto de intervención educativa se enmarca en un enfoque cualitativo. La metodología empleada se basó en la Investigación Acción Participativa (IAP), donde el docente investigador participa activamente buscando la colaboración de los estudiantes y padres de familia en la implementación de las estrategias de autoevaluación y coevaluación con el apoyo del software CoRubrics. El proyecto se basa en las dinámicas cíclicas de investigación-acción-reflexión-acción, donde se busca la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y la implementación de nuevas ideas (Elliot, 1991). Para complementar el análisis cualitativo, se incorpora un diseño anidado que utiliza algunas técnicas cuantitativas (Hernández Sampieri, et al., 2014). Esto permite corroborar los hallazgos emergentes del análisis subjetivo e identificar correlaciones entre la percepción de los estudiantes y el uso de CoRubrics.

El estudio se desarrolló en tres fases principales: (1) Planeación y diseño, en la que se definieron los objetivos y se seleccionaron los grupos participantes; (2) implementación de la intervención, en la que se aplicaron las estrategias de autoevaluación y coevaluación a lo largo de un proyecto de aula; y (3) análisis y reflexión, en la que los datos obtenidos fueron analizados cualitativamente mediante un proceso de categorización temática.

La investigación se llevó a cabo en el Liceo Taller San Miguel (LTSM), específicamente con estudiantes de octavo grado, divididos en dos grupos (A y B), que suman un total de 52 estudiantes. El docente de Estudios Sociales y las familias de los estudiantes también estuvieron involucrados en los procesos de evaluación, permitiendo la participación de los tres agentes principales de la comunidad educativa. El análisis se centró en la participación de los estudiantes en los procesos de autoevaluación y coevaluación, así como en la calidad de la retroalimentación generada durante los procesos evaluativos. Esta retroalimentación o feedforward constituye en gran parte el diálogo al que se hacía referencia en el diseño de investigación acción participativa.

Para recopilar información, se utilizaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y encuestas, junto con instrumentos como fichas de observación y un formulario de metacognición. Este proyecto buscó promover la autonomía y la metacognición en los estudiantes, transformando la evaluación en un proceso más democrático y participativo.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio de intervención se organizaron en función de los objetivos planteados, permitiendo una visión más estructurada de los hallazgos. A continuación, se presentan los aspectos más relevantes que fueron identificados en

la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación en el proceso de democratización de la evaluación en el aula.

### Habilidades Metacognitivas a través de Estrategias de Autoevaluación y Coevaluación

En las encuestas aplicadas a los estudiantes se indaga, entre otras cosas, por aquellas habilidades metacognitivas y los tres momentos a los que corresponden según lo establecido por Veenman (2012): al inicio, durante y al finalizar. La siguiente pregunta y sus resultados (figura 1) dan cuenta de la etapa inicial donde se pone en práctica la habilidad metacognitiva, siguiendo a Veenman de planeación e identificación de metas.

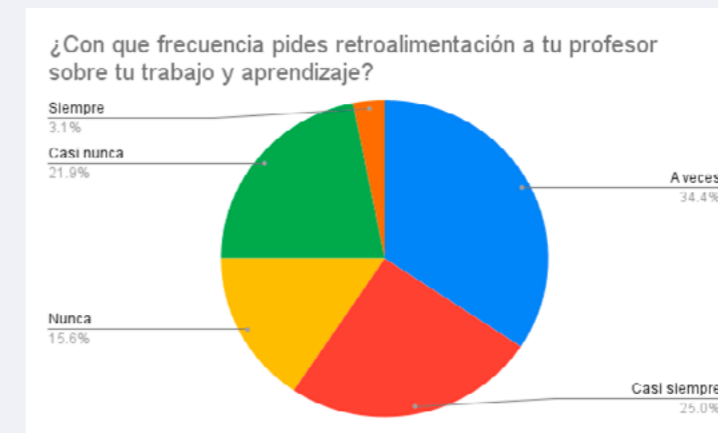
**Figura 1.** Habilidades de Planificación



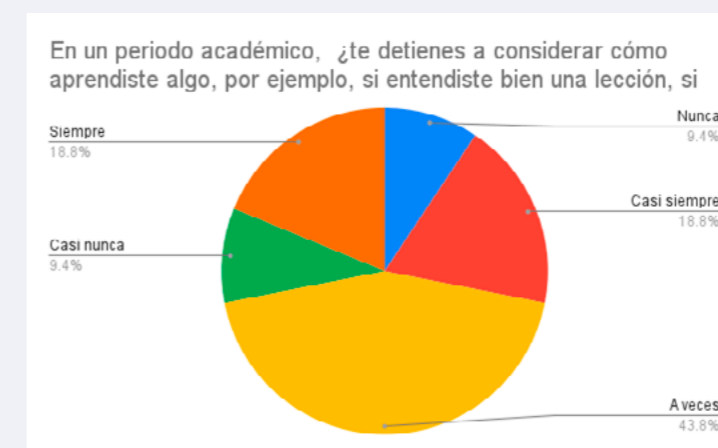
Al sumar las tres opciones de mayor frecuencia en la escala (siempre, casi siempre, a veces) vemos que la gran mayoría de estudiantes (81.2%) afirman hacer planeación antes de empezar un trabajo o proyecto. Si bien es cierto que, como señala Veenman (2012), «los estudiantes pueden subestimar o sobreestimar sus competencias» y «el conocimiento metacognitivo no garantiza una ejecución adecuada de las estrategias apropiadas» (p.22), la mayoría de los estudiantes muestran familiaridad con la idea de la planeación y la identifican como una habilidad que les ayuda a mejorar sus procesos de aprendizaje. Es importante reconocer lo anterior, ya que este nivel base permite tener un punto de partida desde el cual se puedan seguir construyendo y desarrollando habilidades metacognitivas.

Las siguientes tres preguntas (figura 2,3 y 4) indagan por la etapa intermedia o durante la ejecución de tareas/trabajos, en la cual se pone en práctica la habilidad de monitoreo (Veenman, 2012). Cada una de estas tres figuras da respuesta a qué tan frecuentemente se hacen tres tipos de monitoreo: el monitoreo del profesor (figura 2), el automonitoreo (figura 3) y el monitoreo entre pares (figura 4). Isaacson (2006) nos aporta que “basados en retroalimentación interna y externa sobre su dominio de las tareas el estudiante logra tener una imagen complementada por tres perspectivas distintas de sus aciertos y áreas por mejorar” (p.40).

**Figura 2.** Frecuencia de solicitud de retroalimentación al docente



**Figura 3.** Frecuencia de prácticas de metacognición



**Figura 4.** Frecuencia de solicitud de retroalimentación a compañeros



Sumando las tres opciones de mayor frecuencia en cada una de las tres figuras anteriores para comparar frecuencias en los distintos tipos de monitoreo, vemos que el del profesor obtiene un 62.5% (figura 2), el automonitoreo un 81.4% (figura 3), y el monitoreo entre pares un 50% (figura 4). Estos resultados indican que los estudiantes tienen una considerable predilección por revisar su propio trabajo antes que pedir apoyo al docente o sus compañeros, lo cual, es muy importante dado que, como afirma Isaacson (2006), “el autocontrol es fundamental para dominar las habilidades de

autorregulación, así como el contenido que se aprende” (p.40). En el momento previo a la entrega final el 68.8% de los estudiantes revisan y hacen cambios para intentar mejorar sus trabajos (ver figura 5), siendo esta la última oportunidad de monitoreo antes de la evaluación de lo producido.

**Figura 5.** Reacciones al entregar trabajos

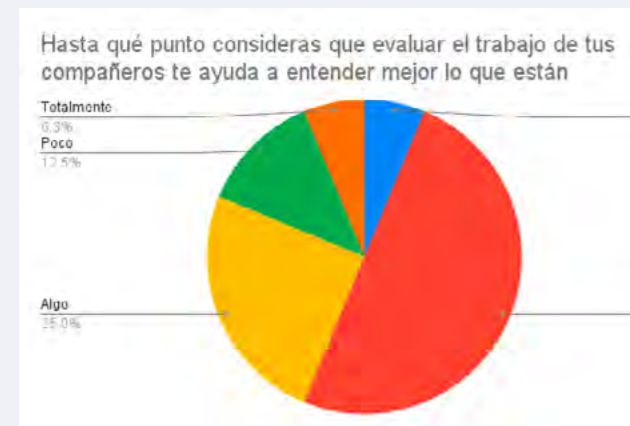


En la etapa final de un trabajo, según Veenman (2012), es donde se pone en práctica la habilidad metacognitiva de la reflexión. En las entrevistas semiestructuradas se encontraron indicios de parte de los estudiantes donde evidencian el desarrollo de esta habilidad metacognitiva durante la aplicación de las autoevaluaciones y coevaluaciones. La estudiante uno afirmó que estas prácticas evaluativas la ayudaron a comprender mejor las deficiencias por corregir en un trabajo futuro:

Algo que aprendí de la retroalimentación que me dieron mis compañeros fue que debía ser un poquito más creativa en cuanto al ritmo de la canción, y que teníamos que trabajar más como un equipo porque al final cuando presentamos la canción nos estábamos tan organizados. (Estudiante 1, 2024, Apéndice 7)

La estudiante está reflexionando basada en la coevaluación que le realizaron sus compañeros en la categoría de la rúbrica denominada creatividad, específicamente en mejorar el ritmo. Adicionalmente, la estudiante extrae la conclusión de mejorar su trabajo en equipo para lograr una presentación más organizada, lo cual también demuestra la habilidad metacognitiva reflexiva en acción.

**Figura 6.** Beneficios de realizar coevaluaciones sobre el aprendizaje propio



En la figura 6 podemos observar que el 81.3% de los estudiantes considera que coevaluar el trabajo de sus compañeros les ayuda a mejorar sus propios procesos de aprendizaje, lo cual da soporte a la conexión planteada por este proyecto entre coevaluación y metacognición.

### Involucrando la Comunidad Educativa a través del software CoRubrics

Al aplicar el software CoRubrics en un proyecto de aula denominado “El Negocio de la Colonización”, por medio de la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se involucraron los tres agentes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres de familia. Durante la construcción de la rúbrica que se realizó en las etapas iniciales se destacó la nutrida participación de los estudiantes para definir tanto las categorías como sus descriptores. Los estudiantes manifestaron que una de las categorías de la rúbrica para evaluar el producto final -la canción- fuera “que sea chévere”, lo cual se reinterpretó por parte del docente como creatividad; también aportaron el término “pegajosa”, reinterpretado como memorable. Estos ejemplos de construcción conjunta de la rúbrica con ideas de los propios estudiantes serán clave para su exitosa puesta en uso dentro de las autoevaluaciones y coevaluaciones del proyecto.

Los estudiantes aceptaron la rúbrica con sus dos categorías y sus niveles, y empezó a generarse en ellos percepción sobre los objetivos de aprendizaje, en especial sobre sus componentes. A lo largo del proyecto, la utilización de la rúbrica involucró a los estudiantes, promoviendo su autorregulación y corrección como lo afirmó la estudiante 2 (2024, Apéndice 7):

Me parece muy bien que construyamos la rúbrica entre todos porque así todos podemos aportar algo nuevo que queramos añadirle para tener más posibilidades de lograr nuestros objetivos, también me parece muy importante que lo hagamos en clase junto a ti porque así tenemos más seguridad y tenemos más como recordatorios de lo que necesitamos hacer, tenemos más confianza en lo que necesitamos hacer porque no es que el profesor la haya creado y ya, sino que nosotros también hayamos participado en la creación y sepamos que nosotros lo hicimos tenemos que cumplirlo.

En el momento de aplicar las autoevaluaciones y coevaluaciones, la misma estudiante destacó algunas ventajas del software en comparación con la práctica de este tipo de evaluación en el cuaderno, afirmando que en el software se facilitaba por su mayor claridad y orden. Finalmente, la estudiante identificó que la función de CoRubrics de enviar la retroalimentación de las coevaluaciones de manera privada fue “mucho mejor que tenerlo que decir en clase enfrente de todos porque muchas personas no les va a gustar o se van a sentir incómodas” (Estudiante 2, 2024, Apéndice 7).

Analizando los comentarios de las autoevaluaciones y coevaluaciones organizados por CoRubrics se encontró que la gran mayoría no presentaron las características de feedforward que se esperaba. Aun cuando los estudiantes siguieron las instrucciones de empezar resaltando lo positivo, como se comentó anteriormente, las acciones para mejorar propuestas por los estudiantes no reflejan la característica esencial del

feedforward; la retroalimentación de los estudiantes fue más que todo descriptiva.

Por lo anterior, se logra inferir una dificultad en las instrucciones al no explicar y modelar a los estudiantes en cómo hacer sugerencias más específicas y propositivas. Retomando a Cano (2016), para que la retroalimentación se convierta en feedforward esta debe “proporcionar una información de alta calidad” (p.4). A manera de ejemplo, no solamente decir “Me gusto la canción, pero siento que fue muy corta”, si no que “en futuros trabajos considera desarrollar con mayor profundidad las ideas asegurándose que el contenido esté completo y sea suficientemente detallado”. Esto no desconoce que en el concepto del feedforward es el estudiante quien finalmente se debe hacer responsable por hacer uso de las sugerencias para autorregular su proceso de aprendizaje y así lograr futuras mejoras, pero esta tarea se puede facilitar considerablemente con una retroalimentación de mejor calidad.

Una vez concluido el trabajo de aula con los estudiantes, se invitó a los padres para que asistieran al colegio y así involucrarse con una socialización. Los estudiantes formaron pequeñas estaciones en las que los padres tuvieron la oportunidad de escuchar las canciones y ver las letras. El plantearles a los padres el ejercicio de coevaluar los trabajos con la misma rúbrica con la que sus hijos se habían autoevaluado y coevaluado, fue una manera adicional de involucrar a los padres. Si bien la intención de hacerlo por medio del software CoRubrics no se logró llevar a la práctica, se evidenció que lograron hacer el ejercicio de asumir el rol de evaluadores críticos de las producciones de sus hijos. La adaptación de los formularios de CoRubrics se realizó imprimiendo las rúbricas en hojas en las que los padres pudieran marcar las casillas de las ambas categorías al igual que escribir comentarios adicionales resaltando lo positivo y áreas de mejora, de la misma manera como se hizo en clase con los estudiantes.

Resumiendo, las observaciones anteriores muestran que el docente y los estudiantes se involucraron tanto desde el comienzo como a lo largo del proyecto, gracias a la construcción conjunta de la rúbrica y su posterior utilización en las autoevaluaciones y coevaluaciones; de igual forma, los padres lograron involucrarse en la etapa final. CoRubrics fue un elemento clave para facilitar este involucramiento, aun cuando la interacción de los padres con el software no fue posible, en un futuro esta se podría gestionar.

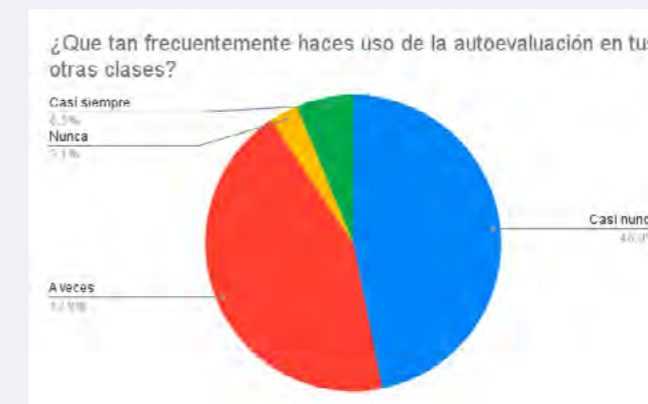
### Reflexiones sobre los Cambios en los Procesos de Autoevaluación y Coevaluación de los Estudiantes

El valorar los cambios en los procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes destaca posibles avances; como también identifica los obstáculos para que los estudiantes mejoren las prácticas evaluativas. Este proyecto resulta fundamental para diseñar estrategias que aseguren la continuidad de la democratización de la evaluación en el aula de clases.

La práctica de la autoevaluación y coevaluación no son temas ajenos a los estudiantes que fueron objeto de estudio, estos los han conocido con años de anterioridad dado su inclusión en el SIEAP. Sin embargo, como se observa en la figura 7 de la encuesta su

aplicación no es uniforme en todas las asignaturas, ya que la mitad de los estudiantes encuestados menciona “nunca” o “casi nunca” para el uso de la autoevaluación en las otras asignaturas. El 43.8% manifiesta que “a veces” se usa y solo un pequeño porcentaje de 6.8% dice que “casi siempre”, lo cual es muy bajo. Lo ideal sería encontrar mayorías entre las categorías de mayor frecuencia (casi siempre, siempre).

Figura 7. Frecuencia del uso de la autoevaluación en otras clases



En cuanto a la coevaluación como podemos ver en la figura 8 los resultados son aún menos alentadores: con 59.4% estudiantes expresando que “nunca” o “casi nunca” la usan en las demás clases y ningún estudiante indicando que se haga uso de evaluaciones en las dos frecuencias más altas de la escala de Likert.

Figura 8. Frecuencia del uso de la coevaluación en otras clases



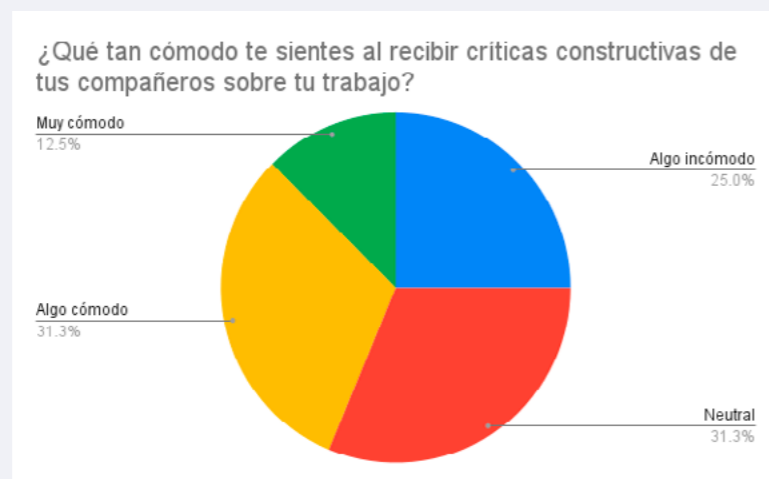
Existe, por lo tanto, un espacio para mejorar considerablemente la frecuencia con la que se aplican la autoevaluación y la coevaluación en todas las asignaturas. De lo contrario, como nos advierte Boud (2015), se corre el riesgo de no lograr un impacto considerable. Esto quiere decir que hace falta un compromiso de parte de los docentes por implementar lo planteado en el SIEAP y de parte de las directivas por hacerle seguimiento a esta implementación: “La coevaluación y autoevaluación deberán ser prácticas habituales en el aula para fomentar la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de emitir reflexiones de calidad y formativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (LTSM, 2024, p.12).

Sobre la coevaluación, la mayoría de los estudiantes (82.5%) consideran que estas

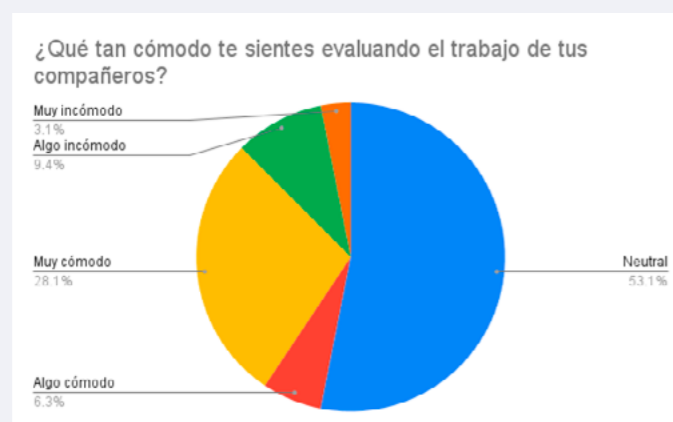
aportan a sus procesos formativos (figura 8), lo cual, está de acuerdo con la conexión establecida anteriormente por Black y Wiliam (2001). Al tener numerosas oportunidades de contrastar los elementos de la rúbrica con los múltiples trabajos de sus compañeros, tuvieron la oportunidad de practicar repetidamente su entendimiento sobre las competencias del ABP.

Por otro lado, podemos observar que los estudiantes en su gran mayoría se sienten cómodos evaluando y siendo evaluados por sus pares, demostrando la importancia de una buena disposición por parte de la hora de aplicar las rúbricas y recibir retroalimentación. Sin embargo, comparando las figuras 9 y 10 vemos que existe una sensación de mayor comodidad al evaluar el trabajo de otro (figura 10) y no tanto al ser evaluados (figura 9).

**Figura 9.** Comodidad al recibir críticas constructivas



**Figura 10.** Comodidad al evaluar un compañero



En las entrevistas semiestructuradas ante la pregunta “¿Qué cosas buenas (fortalezas) y cosas por mejorar (debilidades) descubriste sobre tu forma de aprender durante este proyecto?” Varios estudiantes hicieron reflexiones interesantes dentro de las cuales se destacan la puesta en práctica de planeación en la distribución de tareas. Otro estudiante descubrió que era “bueno trabajando con los computadores y que se le facilitó la edición de las canciones en las aplicaciones de IA con las que se trabajó en pensamiento computacional”. En este tipo de reflexiones el estudiante no solo está

demostrando sus habilidades del manejo de los aplicativos digitales, sino también haciendo una autoevaluación informal; de esta manera, se muestra de manera tácita el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Otro momento importante donde se logró evidenciar los cambios en los procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes, fue durante la socialización con los padres. Recordando la reacción inicial de algunos estudiantes a los que se les escucharon comentarios como “Uyyy ¡NO!”, las reacciones cuando finalmente se dio la socialización fueron de tranquilidad y empoderamiento. Si bien es normal que los estudiantes sientan nervios ante espacios de presentaciones, también es importante que estas experiencias hagan parte de las actividades, porque contribuyen a que los estudiantes se apropien de sus nuevos conocimientos. El valorar los cambios en los procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes permitió destacar los beneficios para el desarrollo de habilidades de autorregulación y corrección.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La gran mayoría de las nuevas pedagogías que buscan abordar las problemáticas de la educación tienen en común el protagonismo otorgado al estudiante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual, ha generado una tendencia hacia una educación que se aleja de las formas tradicionales, creando nuevos espacios en los que el estudiante asume el rol central que le corresponde; sin embargo, la evaluación es el aspecto educativo donde más persisten las estructuras jerárquicas de los antiguos modelos. El intentar romper estas estructuras dando participación a los estudiantes en la evaluación formativa y sumativa fue el eje central en este proyecto, con el propósito de transformar dichas estructuras jerárquicas de los modelos tradicionales.

La democratización de la evaluación en el aula ha sido demostrada a lo largo de este proyecto a través de la implementación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, respaldadas por herramientas tecnológicas como CoRubrics. Lo anterior se logró evidenciar mediante los instrumentos de recolección de datos, en particular con las entrevistas semiestructuradas y las fichas de observación, estas últimas herramientas clave dentro del diseño de la acción participante de la investigación. Las acciones desarrolladas en este estudio permitieron poner el foco sobre los procesos de autoevaluación y coevaluación, tanto como para el docente como para los estudiantes y padres de familia. Esta atención favoreció la comprensión y el reconocimiento de estas prácticas evaluativas, promoviendo además la autonomía, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

Uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con la importancia de la investigación en la educación, específicamente, el poder que la atención formal/científica trae. Es un reflector si se permite la metáfora, que visibiliza y valora ciertas herramientas como lo son la autoevaluación y coevaluación. Por medio del poder de esta atención enfocada se logran cambios y movilizaciones dentro del sistema educativo, el cual tiene tantas necesidades de desarrollo y adaptación a un mundo cada vez más acelerado.

En cuanto a la implementación del software CoRubrics se identificaron pasos claves

para la participación de los estudiantes: el primero fue la elaboración conjunta de las rúbricas que, por haberlo realizado al inicio del proyecto, generó claridad para el estudiante sobre los objetivos de aprendizaje dentro de la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La participación de los estudiantes en esta primera fase promovió el compromiso y la motivación; asimismo, el lenguaje que se usó para elaborar las rúbricas en los descriptores y categorías fue sencillo y práctico para facilitar su posterior puesta en uso durante los procesos de autoevaluación y coevaluación. CoRubrics busca lograr que las autoevaluaciones y coevaluaciones sean más científicas y objetivas, lo cual regula la emocionalidad en el proceso evaluativo. La posibilidad de ingresar comentarios por parte de los estudiantes en las coevaluaciones a sus compañeros, por ejemplo, requiere de argumentación para dar soporte a los valores numéricos de las mismas; a su vez, permite que los estudiantes reflexionen sobre sus propias emociones y sentimientos durante el proceso de aprendizaje, compartir sus experiencias y sentimientos con sus compañeros, fomentando un ambiente de apoyo emocional y colaboración. De tal manera el desarrollo y aplicación de este tipo de rúbricas abre espacios para la participación y la democratización de la evaluación.

Otro acierto importante que deja el proyecto está relacionado con el poder pedagógico de la rúbrica y las habilidades metacognitivas que desarrolló su puesta en uso, especialmente en el contexto de las coevaluaciones. Durante el desarrollo de la estrategia ABP, cada estudiante tuvo la oportunidad de aplicar la rúbrica de coevaluación en varias ocasiones, lo que permitió contrastar los productos de distintos grupos con los criterios establecidos. El poder de la repetición, aunque pertenece a los métodos tradicionales, sigue siendo válido y necesario dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El feedforward generado entre los estudiantes, con un énfasis en la mejora de futuras instancias evaluativas, ayudó a generar un ambiente para la mejora continua; esto va de la mano con una cultura de innovación educativa. Este proyecto es, por supuesto, solo un impulso por democratizar la evaluación, para que las habilidades de autonomía y metacognición se desarrollen en los estudiantes es indispensable que la democratización evaluativa se articule de manera transversal en las distintas asignaturas. Por lo tanto, se contempla una socialización con los docentes y directivos de la institución con el fin de fomentar la adopción de estas prácticas disruptivas que logren detonar cambios en la cultura evaluativa institucional. Además, se propone dentro de los alcances de este proyecto de intervención modificar y enriquecer el SIEAP, con el propósito de describir una implementación más estructurada de la autoevaluación y coevaluación.

El uso de la plataforma CoRubrics permitió ordenar las evaluaciones realizadas por el docente (hetero evaluaciones), así como las autoevaluaciones y las coevaluaciones junto con sus respectivos feedforwards. Otro aspecto importante que aportó la plataforma fue el análisis automatizado de los datos, permitiendo una personalización del proceso evaluativo para cada estudiante. Dentro de las limitaciones del software se encontró que requiere un conocimiento básico del manejo de hojas de cálculo en drive ya que es sobre esta plataforma que funciona CoRubrics.

En conclusión, el proyecto evidenció la viabilidad de democratizar la evaluación en el aula a través del uso adecuado de estrategias de autoevaluación y coevaluación con su respectivo feedforward. La formación de habilidades de análisis crítico en los estudiantes fortaleció competencias comunicativas, en particular la metacognición. Esta última habilidad contribuyó a la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje basados en la autonomía, donde el estudiante adquiere un papel activo convirtiéndose en el evaluador de sus propios aprendizajes y los de sus compañeros, formando individuos con una visión crítica y reflexiva del mundo que los rodea.

## REFERENCIAS

- Black, P., & William, D. (2001). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education.
- Boud, D., & Contributors. (1995). *Enhancing Learning Through Self Assessment*. RoutledgeFalmer. (Reprinted 2003; Digital Printing 2005).
- Boud, D. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australian Learning and Teaching Council. URL. [www.assessmentfutures.co](http://www.assessmentfutures.co)
- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/239969990\\_Enhancing\\_Learning\\_Through\\_Self-Assessment](https://www.researchgate.net/publication/239969990_Enhancing_Learning_Through_Self-Assessment)
- Boud, D., Lawson, R. and Thompson, D. (2015). *The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns*. Higher Education Research and Development, 34, 1, 45-59. DOI:10.1080/07294360.2014.934328
- Boud, D. (2020). *Challenges in reforming higher education assessment: a perspective from afar*. RELIEVE, 26(1), art. M3. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Cano, E. (2016). *Del feedback al feedforward*. En N. Cabrera & M. R. Mayordomo (Eds.), *Feedforward formativo en la universidad* (pp. 31-40). Transmedia XXI. [https://www.researchgate.net/profile/Elena-Cano-3/publication/301490195\\_Del\\_feedback\\_al\\_feedforward/links/590b4477aca272f6580eb458/Del-feedback-al-feedforward.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elena-Cano-3/publication/301490195_Del_feedback_al_feedforward/links/590b4477aca272f6580eb458/Del-feedback-al-feedforward.pdf)
- Carless, D. (2007). *Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications*. Innovations in Education and Teaching International, 44(1), 57-66. [https://www.researchgate.net/publication/255595163\\_Learning-Oriented\\_Assessment\\_Conceptual\\_Bases\\_and\\_Practical\\_Implications/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/255595163_Learning-Oriented_Assessment_Conceptual_Bases_and_Practical_Implications/citation/download)
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319012023173210.pdf>

Eva, K. W., & Norman, G. (2011). *Exploring the divergence between self-assessment and self-monitoring*. *Advances in Health Sciences Education*, 16(3), 311-329. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21113820/>

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). *Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning*. En B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Routledge. <https://psycnet.apa.org/record/2011-12365-005>

Isaacson, R. M., & Fujita, F. (2006). *Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning*. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39-55. [https://www.researchgate.net/publication/228626197\\_Metacognitive\\_knowledge\\_monitoring\\_and\\_self-regulated\\_learning\\_Academic\\_success\\_and\\_reflections\\_on\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/228626197_Metacognitive_knowledge_monitoring_and_self-regulated_learning_Academic_success_and_reflections_on_learning)

Liceo Taller San Miguel (2024). *Sistema institucional de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes - SIEAP 2023-2024*.

MacDonald, B. (1974). *Evaluation and the control of education*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia. [https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/29614/1/MacDonald-1974-Evaluation\\_and\\_the\\_Control\\_of\\_Education.pdf](https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/29614/1/MacDonald-1974-Evaluation_and_the_Control_of_Education.pdf)

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Panadero, E., Broadbent, J., & Boud, D. (2019). *Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: The role of evaluative judgment*. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-018-0407-8>

Rae, A. M., & Cochrane, D. K. (2008). *Listening to students*. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/1469787408095847>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

Veenman, M. V. J. (2012). *Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition*. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 21-32). Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2132-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2132-6_2)

Yan, Zi & Boud, David. (2021). *Conceptualising assessment-as-learning*. 10.4324/9781003052081-2. [https://www.researchgate.net/publication/352536831\\_Conceptualising\\_assessment-as-learning](https://www.researchgate.net/publication/352536831_Conceptualising_assessment-as-learning)

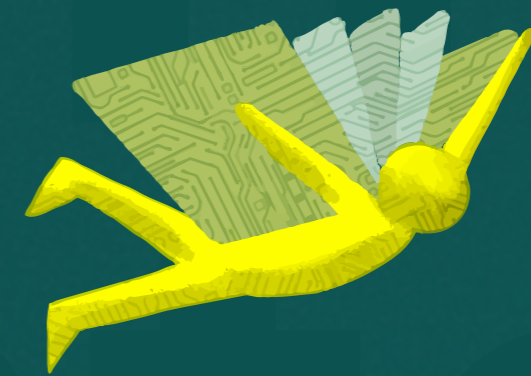
Zhai, X., & Wiebe, E. (2023). *Technology-based innovative assessment*. In C. J. Harris, E. Wiebe, S. Grover, & J. W. Pellegrino (Eds.), *Classroom-based STEM assessment: Contemporary issues and perspectives* (pp. 83–94). Community for Advancing Discovery Research in Education, Education Development Center, Inc. [https://www.researchgate.net/publication/375252789\\_Technology-based\\_Innovative\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/375252789_Technology-based_Innovative_Assessment)

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317>



Capítulo II

# Lenguaje e Intercul- turalidad



# GAMIFICACIÓN: El Juego de la Lectoescritura<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> 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](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](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](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](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 lectora<sup>1</sup>.

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 aprendizaje<sup>2</sup> 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](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](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 padrastros; 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&rtppof=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).<sup>3</sup>

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 A<sup>4</sup>), 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*<sup>5</sup> 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&rtppof=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](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 familiar<sup>6</sup>.

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.

<sup>6</sup> 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](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 estudiantes<sup>7</sup>, 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](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 cartilla<sup>8</sup>.

## 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 docentes<sup>9</sup>.

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.

<sup>9</sup> 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](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 Nueva<sup>10</sup>, 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 maestros<sup>11</sup> 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.

<sup>10</sup> El lector podrá encontrar el material a través del siguiente enlace: [https://drive.google.com/file/d/1r7s6y7zJC5ZLZJqLtqJXzIVUNoEpsWu/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1r7s6y7zJC5ZLZJqLtqJXzIVUNoEpsWu/view?usp=drive_link)

<sup>11</sup> 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](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](mailto: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](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 Henao](#)<sup>1</sup>  
[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.

<sup>1</sup> 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*<sup>2</sup>, 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

<sup>2</sup> 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](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). PROMOVIENDO 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](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](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.



Capítulo III

# Educación Física y Deportes



# UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA Y EL BIENESTAR EN JÓVENES DEPORTISTAS<sup>1</sup>

Alejandra María Arcila Agudelo\*  
Universidad Católica de Pereira  
Lina Paola Arcila Agudelo\*\*  
Universidad Católica de Pereira  
Ana Lorena Domínguez Rojas\*\*\*  
Universidad Católica de Pereira

## Resumen

El deporte formativo es una actividad que busca promover la salud física en los niños y jóvenes, teniendo como propósito formar personas integrales; sin embargo, se ha evidenciado que las escuelas de formación deportiva, por lo general, se centran en el entrenamiento físico, dejando a un lado la educación en habilidades para la vida. La presente investigación tuvo como objetivo desarrollar una intervención psicoeducativa basada en La Casita de la Resiliencia de Vanistendael (2004) para potenciar la resiliencia de los jóvenes deportistas de un club de baloncesto del municipio de Dosquebradas, Risaralda. Esta intervención se llevó a cabo desde un paradigma cualitativo con alcance descriptivo y contó con la participación de 21 deportistas de entre 13 y 16 años. Se aplicó la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), y se realizó un grupo focal femenino y uno masculino para conocer las percepciones de los deportistas sobre el

<sup>1</sup> El presente capítulo es producto del trabajo de grado de la Maestría en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira.

\*Alejandra María Arcila Agudelo, Ingeniera Industrial, Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Edumática: Innovación Educativa Mediada por las TIC, Universidad Católica de Pereira, aspirante al título de Magister en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira. Correo alejandra.arcila@ucp.edu.co

\*\*Lina Paola Arcila Agudelo, Ingeniera Industrial, Universidad Tecnológica de Pereira; Especialista en Edumática: Innovación Educativa Mediada por las TIC, Universidad Católica de Pereira; aspirante al título de Magister en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira. Correo lina.arcila@ucp.edu.co

\*\*\*Ana Lorena Domínguez Rojas, Investigadora del Grupo Comunicación, Educación y Cultura, Universidad Católica de Pereira; Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Filosofía de la Ciencia con Énfasis en Ciencias Cognitivas, Universidad Nacional Autónoma de México; PhD. en Ciencias Cognitivas, Osnabrück University, Alemania. Correo ana.dominguez@ucp.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-0122-3364>

desarrollo de la intervención. El estudio reveló diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la gestión emocional y el comportamiento en el contexto deportivo; los resultados muestran que la intervención proporcionó a los jóvenes conocimiento y a su vez recursos necesarios para afrontar los desafíos deportivos, emocionales y psicológicos desde un enfoque más holístico. Esta intervención contribuye a la formación integral de los deportistas, promoviendo una experiencia deportiva valiosa y un desarrollo favorable de la vida.

## Palabras claves:

adaptación al cambio, resiliencia, habilidades para la vida, deporte, salud mental.

## ABSTRACT

Training sports is an activity that seeks to promote physical health in children and young people, its purpose is to form well-rounded people. However, it has been shown that sports training schools generally focus on physical training, leaving aside life skills education. The objective of this research was to develop a psychoeducational intervention based on Vanistendael's Little House of Resilience to enhance the resilience of young athletes from a basketball club in the municipality of Dosquebradas, Risaralda. This intervention was carried out from a qualitative paradigm with a descriptive scope and included the participation of 21 athletes between 13 and 16 years old. The Wagnild and Young Resilience Scale was applied, and a female and a male focus group was held to understand the perceptions of the athletes about the development of the intervention. The study revealed significant differences between men and women in terms of emotional management and behavior in the sports context; the results show that the intervention provided young people with the knowledge and resources necessary to face sporting, emotional and psychological challenges from a more holistic approach. This intervention contributes to the comprehensive training of athletes, promoting a valuable sports experience and a favorable development of life.

## Keywords:

adaptation to change, resilience, life skills, sport, mental health.

## INTRODUCCIÓN

El deporte se considera una actividad que puede beneficiar la salud física y mental (OMS, 2023), más aún, cuando los y las jóvenes que practican deporte pueden tener mayores oportunidades para la interacción social, la mejora de su autoconfianza o la formación de hábitos de vida saludables. En este sentido, es de vital importancia desarrollar estrategias que desde la educación emocional apoyen este propósito y formen habilidades que ayuden a los jóvenes a vivir el deporte de forma equilibrada y saludable (Villegas, 2022); es allí, donde la resiliencia aparece como una habilidad esencial en la gestión de diversos desafíos. La resiliencia tiene que ver con la capacidad de adaptación a circunstancias adversas, por ejemplo, las lesiones, la presión por el rendimiento personal, la falta de comunicación, el bajo nivel de trabajo en equipo, problemas fuera del campo, o el poco apoyo por parte de la familia, entre otras. El inadecuado manejo de estas situaciones puede llegar a generar abandono del deporte,

poca confianza en el proceso, poca credibilidad de sus capacidades y un vacío en la construcción de la filosofía de vida; siendo esta última, uno de los resultados que se espera obtener con la práctica de un deporte.

Si bien la etapa de la adolescencia puede conllevar diversos cambios y desafíos que están documentados en la literatura del desarrollo (Uribe, 1993), es necesario comprender cómo la vivencia del deporte no es la misma para las personas jóvenes, quienes pueden atravesar diversas situaciones con respecto a la práctica deportiva. Comprender los desafíos que enfrentan los y las jugadoras puede ayudar a adecuar las estrategias de educación emocional aplicadas al deporte, asumiendo una perspectiva más inclusiva.

En este sentido, uno de los aspectos más sobresalientes frente a una visión de género en el deporte tiene que ver con la asimetría en la participación. De acuerdo con Granda et al. (2018), existe un desbalance entre la participación de hombres y mujeres en la práctica deportiva, especialmente asociada a factores culturales que han conducido a varias formas de discriminación y estereotipos de género. Entre estos, la idea de que lo masculino se asocia, generalmente, a actividades de fuerza, velocidad, resistencia; mientras que lo femenino se vincula con la expresión, la flexibilidad o la elasticidad. Esta percepción se refuerza con la idea de que los deportes de contacto —entre los cuales se encuentra el baloncesto— requieren mayores niveles de competitividad, fuerza o destreza física, aspectos asociados a los hombres y no tanto a las mujeres.

Esta intervención está orientada a la implementación de una estrategia psicoeducativa para favorecer la resiliencia y el bienestar de los y las jóvenes deportistas, generando así mayores oportunidades para saber cómo afrontar las situaciones relacionadas con la práctica deportiva. Además, esta estrategia busca, desde un marco de la innovación educativa, contribuir a la formación integral de los deportistas, asumiendo una perspectiva de género que permita identificar los desafíos que viven tanto los jóvenes como las jóvenes deportistas; generando un ruta para orientar estrategias de educación emocional más adaptadas a las necesidades de esta población. La estrategia implementada en la presente intervención se basa en La Casita de la Resiliencia de Vanistendael (2004), este modelo proporciona a los y las jóvenes conocimiento y, a su vez, herramientas necesarias para afrontar los desafíos deportivos, emocionales y psicológicos que se presentan en su diario vivir.

## DEPORTE, RESILIENCIA Y GÉNERO

### Antecedentes Investigativos

Diversas investigaciones, como la de Huie et al. (2021), han abordado el estudio de variables psicológicas vinculadas a la práctica deportiva, destacando la relevancia de las habilidades socioemocionales en jóvenes deportistas. En este contexto, se ha evidenciado que el entrenamiento orientado a fortalecer la resiliencia, tanto en deportistas sanos como lesionados, impacta positivamente en su experiencia deportiva (Moo y Góngora, 2020).

Los hallazgos señalan un aumento en el afrontamiento directo-revalorativo, el cual implica abordar los problemas desde una perspectiva positiva. Asimismo, las

investigaciones enfatizan en trabajar la resiliencia como mecanismo para favorecer una mayor autoconfianza y una reestructuración de los pensamientos automáticos más arraigados, especialmente aquellos asociados a las consecuencias psicológicas de las lesiones.

Adicionalmente, algunos estudios indican que los niveles de resiliencia tienden a ser más altos en deportistas que practican deportes grupales en comparación con quienes se enfocan en deportes individuales, evidenciando la relevancia de las redes de apoyo en el desarrollo de la resiliencia (Zubizarreta et al., 2019).

En este sentido, la formación en habilidades socioemocionales —específicamente la resiliencia— se ha consolidado como un elemento fundamental para el desarrollo deportivo, permitiendo a los jóvenes deportistas desarrollar recursos psicológicos valiosos, particularmente durante la adolescencia, una etapa que requiere una formación más equilibrada e integral (Huie et al., 2021). En esta línea, las intervenciones socioemocionales en el fortalecimiento de habilidades como la resiliencia han mostrado efectos positivos en población adolescente. Al respecto, Fiorentino (2008) comenta: “las intervenciones para aumentar la resiliencia implican, básicamente, estimular a las personas para que pongan en juego sus capacidades y recursos a fin de promover la salud y la calidad de vida” (p. 100).

Villegas (2022), por ejemplo, desarrolló una estrategia lúdica enfocada en generar interés hacia la asignatura de deporte formativo y, así, fortalecer el aprendizaje de los estudiantes mediante un proceso educativo. De acuerdo con esta investigación, la enseñanza basada en estrategias lúdicas que puedan generar interés en los estudiantes, como también fortalecer su aprendizaje, deben presentar una estructura clara de sus fases, etapas y momentos, los cuales son fundamentales para su adecuada presentación y orientación.

Estas propuestas pedagógicas apuestan a la construcción, certeza, seguridad y confianza de sí mismos para poner en práctica en el estudio y ejecución del deporte formativo. De igual manera, contribuyen a la generación de ambientes de aprendizaje significativos para los estudiantes, dentro de los cuales pueden adquirir una formación integral que favorezca el desarrollo tanto de su vida personal como social.

Estudios relacionados con la inteligencia emocional en el campo de la práctica deportiva, tal como el de Duque et al. (2022), han descrito la relación de variables motivacionales, emocionales y la carga de entrenamiento en baloncesto teniendo en cuenta el género, así como la categoría de formación en jóvenes entre 13 y 16 años.

De acuerdo con la investigación mencionada previamente, la categoría U14 (deportistas con un promedio de edad hasta los 14 años), en especial las mujeres, manifestaron mayor percepción del esfuerzo, la intensidad y el rendimiento; como también, se evidenciaron índices de inteligencia emocional más altos. En la categoría U16 (deportistas con un rango de edad de 16 años), particularmente los hombres, expresaron mayor dolor muscular, fatiga y niveles de estrés; encontrando menores dígitos de inteligencia emocional y motivación autodeterminada. Esta investigación está en la misma línea de otras, las cuales han evidenciado la importancia de la formación en educación socioemocional, con el ánimo de ofrecer recursos para la gestión de

situaciones de estrés en los jóvenes, quienes pueden desembocar en el abandono de la práctica, problemas físicos o baja satisfacción con respecto a su experiencia deportiva (Trujillo et al., 2024).

Relativo a la conexión entre la tolerancia a la frustración y la resiliencia, se puede señalar lo siguiente: la primera pone toda la atención en lo negativo, en la capacidad de resistir las emociones generadas durante una situación adversa que no podemos cambiar; la resiliencia, por su parte, aprovecha estos momentos y emociones que, a su vez, son necesarias para forjar la adaptación a la realidad, así como salir más fuerte de tales sucesos. No obstante. Ambas capacidades pueden correlacionarse: una persona necesita tener alta tolerancia a la frustración para desarrollar resiliencia.

Mejía (2023) mostró a través de una medición del grado de tolerancia a la frustración post-competencia en deportistas federados de la disciplina de atletismo de fondo y medio fondo, la necesidad de fomentar la capacidad de afrontar y resolver los problemas, lo cual ayuda considerablemente al manejo adecuado de las emociones.

La literatura evidencia como estrategias de autocuidado enfocadas en ayudar a gestionar el estrés —asociado a la práctica del deporte— pueden ser un factor protector de salud mental para los jóvenes deportistas (Espinoza-Barrón et al., 2025). Dentro del conjunto de estas estrategias se ha evidenciado la importancia del mantenimiento de redes de apoyo, también la presencia y el uso de técnicas de gestión del tiempo, de meditación, autorregulación emocional, entre otras. Todas las estrategias de autocuidado son claves para el fortalecimiento de la resiliencia frente a las situaciones que generan estrés dentro de la práctica del deporte (Trujillo et al., 2024).

Con respecto a la investigación realizada en jóvenes universitarios sobre la influencia de la cultura, el género y el deporte competitivo en la inteligencia emocional y la resiliencia, se han encontrado diferencias significativas en aspectos como la atención y reparación emocional, resultando favorecedor para los hombres frente a las mujeres (Miranda et al., 2023). Los autores han identificado una correlación directa entre la reparación emocional y la identidad de género no estereotipada, es decir, entre menos esté estereotipado el género, mayor reparación emocional tendrá la persona, lo cual beneficia la percepción que tiene sobre la vida y las expectativas de la sociedad. Finalmente, se ha sugerido la importancia de analizar con profundidad los recursos que se utilizan para entender y regular las emociones de los deportistas; ya que la identidad de género como el aprendizaje social se ve influenciado por la pareja, la familia, los centros de formación, los centros educativos y las propias experiencias.

En cuanto a la investigación en deportistas de edades comprendidas entre 16 y 50 años, González et al. (2014) han mostrado que la estabilidad emocional es la característica menos desarrollada en hombres y mujeres deportistas, específicamente en el control de impulsos; además, su investigación evidenció que los hombres se caracterizan por una mayor afabilidad y perseverancia, las mujeres por la tenacidad y perseverancia. La investigación tuvo en cuenta variables como la personalidad, la motivación y creencias hacia el éxito deportivo. De esta manera, los autores concluyeron como lo atribuido a la personalidad no fundamenta diferencias importantes entre hombres y mujeres, cuando de contextos deportivos se dialoga.

## REFERENTE CONCEPTUAL Y TEÓRICO

El deporte es toda actividad física comprendida como juego o competencia, tiene, a su vez, niveles de complejidad y está regido por normas que los participantes deben cumplir. Su finalidad es la diversión, recreación, cuidado de la salud tanto física como mental, liberación del estrés, entre otras. El deporte formativo es implementado por escuelas o clubes deportivos que tienen como propósito formar personas integrales, buscando, por medio del deporte, incentivar en los jóvenes un buen rendimiento físico, la responsabilidad con sus deberes deportivos, el respeto hacia sus compañeros y adversarios, el respetar y seguir normas, el desarrollo de habilidades para la comunicación y el trabajo en equipo. Este tipo de deporte no está centrado en la competencia sino en la formación tanto de la práctica deportiva como en el aprendizaje de valores, habilidades socioemocionales, disciplina entre otros aspectos.

En este orden de ideas, para lograr el desarrollo integral de los y las jóvenes es importante el fortalecimiento físico como el desarrollo psicológico y emocional, ya que un deportista tiene más probabilidades de enfrentar exitosamente los desafíos si experimenta bienestar psicológico, entendiéndose por este: un estado de equilibrio emocional, interpersonal, físico que se alcanza gracias a un conjunto de recursos y habilidades psicológicas, emocionales y sociales. Lastimosamente, las escuelas de formación deportiva, por lo general, se centran en el entrenamiento físico, el desarrollo de técnicas o el alcance de desempeños deportivos, prescindiendo de la formación socioemocional que se puede dar en medio de la práctica deportiva (Vargas-López et al. 2012).

De otro lado, la adolescencia se define como “una etapa crucial del desarrollo de la inteligencia en la que la habilidad de los procesos cognoscitivos acelera su camino hacia niveles más elevados; es decir, empiezan a funcionar intelectualmente como adultos” (Uribe, 1993, p. 5). Esta etapa trae consigo muchos cambios hormonales, comportamentales, sentimentales, de intereses, de necesidades, en la forma de pensar, entre otros. También durante este momento, el adolescente incrementa su independencia afectiva, lo cual, puede conllevar la adjudicación de mayores responsabilidades, así como el aumento de sus relaciones sociales, dejando la seguridad que le brindan sus padres (De y Duilio, 2013).

Los y las deportistas adolescentes no son ajenos a los cambios de la vida con sus respectivos efectos físicos y psicológicos, los cuales provienen al estar inmersos en estas dinámicas de cambio. Por esto, se hace necesario que los adolescentes sean cuidados y guiados durante el proceso de transformación, estableciendo especial atención a la adquisición necesaria de herramientas que les ayuden a salir adelante protegiendo su salud física y mental.

Las habilidades para la vida surgen como un poderoso recurso para la promoción del bienestar de las personas. “Las habilidades para la vida o destrezas psicosociales son las que nos permiten enfrentar con éxito las exigencias y desafíos de la vida diaria” (Torrez et al., 2017, p. 9). Dentro de las habilidades para

la vida se encuentran el conocimiento de sí mismo, la empatía, la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración o la resiliencia (Sánchez, 2017).

De acuerdo con lo anterior, las habilidades para la vida favorecen en los seres humanos diversas manifestaciones de bienestar, ayudando a la construcción de bases psicológicas sólidas y mejorando la calidad de vida. La resiliencia, por ejemplo, “puede entenderse, aplicada a la psicología, como la capacidad de una persona de hacer las cosas bien pese a las condiciones de vida adversas, a las frustraciones, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado” (Wagnild y Young, 1993, p. 6).

Desarrollar la resiliencia puede beneficiar a los y las jóvenes deportistas con relación a su capacidad de afrontamiento, visión creativa y recursiva o actitud positiva frente a los desafíos en la carrera del deporte. Además, la resiliencia habilita a las personas con la flexibilidad mental necesaria para evitar verse absorbidas por emociones negativas ante circunstancias no deseadas (Vanistendael, 2009).

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Desarrollar una intervención psicoeducativa para potenciar la resiliencia de los y las jóvenes deportistas de un club de baloncesto del municipio de Dosquebradas, Risaralda.

### Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de resiliencia de los y las jóvenes deportistas integrantes de un Club de baloncesto del municipio de Dosquebradas.
- Implementar una intervención psicoeducativa centrada en el modelo de La Casita de la Resiliencia de Vanistendael para fortalecer la resiliencia en los y las jóvenes deportistas del Club.
- Analizar las percepciones de los y las jóvenes deportistas del Club respecto a la intervención psicoeducativa centrada en el modelo de La Casita de la Resiliencia de Vanistendael.

## METODOLOGÍA

### Enfoque de la Investigación

Esta intervención se desarrolló mediante un método cualitativo, lo cual permitió explorar la realidad de los deportistas del club de baloncesto en su entorno habitual. Este tipo de método facilitó la comprensión de sus conductas, expresiones verbales, acciones, dibujos y reflexiones tanto orales como escritas durante el proceso psicoeducativo.

El enfoque cualitativo se entiende como un conjunto de prácticas interpretativas que analizan los contextos naturales con el propósito de transformarlos en representaciones significativas (Hernández-Sampieri et al., 2020). La investigación tuvo un alcance descriptivo, ya que se enfocó en detallar los fenómenos, experiencias y acontecimientos vividos por los jóvenes durante su participación en la intervención.

### Instrumentos

Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Se utilizó la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993), la cual, consta de 25 reactivos. Los participantes calificaron de 1 a 7 dependiendo su nivel de identificación con los diferentes ítems, donde 1 era en desacuerdo y 7 muy de acuerdo. La Escala evaluó las siguientes dimensiones de la resiliencia: Ecuanimidad, Sentirse bien solo, Confianza en sí mismo, Perseverancia y Satisfacción; además, se aplicó tanto al grupo masculino como al femenino, bajo la asignación de un pretest para determinar en qué nivel de resiliencia se encontraban ambos equipos.

Ahora bien, con el propósito de ubicar y generar una mayor comprensión de los datos, se realizó una distribución de rangos teniendo en cuenta el criterio de igualdad, dividiéndose en partes equivalentes, tomando la sugerencia que se hace en el instrumento original y la validación, se tiene en cuenta que el mínimo puntaje es 25 y el máximo 175, donde las puntuaciones más altas indican una mayor resiliencia (Rua y Andreu (2011). Obteniendo una clasificación de tres rangos: resiliencia baja (25-75), resiliencia media (76-125) y resiliencia alta (126-175).

Autorregistro. Durante las cinco sesiones de intervención se empleó un instrumento basado en el autorregistro, el cuál es una técnica que permite realizar un registro de los pensamientos, emociones y conductas; ayudando a los participantes a plasmar sus propias reflexiones (Porrero, 2020). En esta intervención, la hoja de registro asignada a cada uno fue la estructura de una casa dibujada con marcador negro en medio pliego de cartulina blanca, similar a La casita de la resiliencia de Vanistendael (Figura 1).

En el ejercicio descrito, la casita fue creada para que los participantes plasmaran, de manera individual, los aprendizajes adquiridos o reflexiones obtenidas, por medio de palabras y dibujos en cada sesión vista. Se siguió una estructura secuencial ascendente; dando continúa instrucción a los participantes sobre cuál era el piso donde se debía escribir en cada una de las sesiones. Para precisión de la información, de aquí en adelante se llamará Autorregistro (A) a las casitas de la resiliencia de los participantes, diferenciando la información de la siguiente forma: los hombres (APH) y mujeres (APM).

Grupo Focal. Al terminar las sesiones de intervención, se llevó a cabo un grupo focal, haciendo énfasis en la clasificación por género esto, con el objetivo de indagar sobre los resultados de la intervención desde las ideas, consideraciones y comentarios que tuvieron los deportistas al haber sido partícipes. Para garantizar precisión con la información, de aquí en adelante se llamará Grupo Focal (GF) a la información obtenida en la sesión 8 con los hombres (GFPH) y mujeres (GFPM).

Adicionalmente, para el análisis de los datos de este instrumento solo se tomaron en cuenta los participantes que asistieron mínimo a tres sesiones de intervención, dado que se quería capturar las percepciones e ideas de los participantes en torno al desarrollo de la estrategia.

### Participantes

La intervención se desarrolló con adolescentes pertenecientes a un club de baloncesto ubicado en el municipio de Dosquebradas, Risaralda. Su ejecución se concentró en

trabajar con dos grupos diferenciados por género. Inicialmente, participaron 14 hombres entre los 13 y 14 años; las mujeres, por su parte, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 16 años, tuvieron un promedio de 18 participantes.

No obstante, para delimitar la muestra analizada, se estableció como criterio de inclusión la asistencia a un mínimo de tres sesiones de la intervención psicoeducativa, además de haber participado en el grupo focal. Al aplicar este criterio, la muestra final se redujo a 21 participantes: 9 hombres y 12 mujeres. Para facilitar la identificación de los participantes, se utilizó la nomenclatura PH (Participante Hombre) y PM (Participante Mujer), seguida de un número consecutivo según el orden de cada grupo.

### Procedimiento

**Fase 1 - Acercamiento al Club.** Se presentó la propuesta de intervención al presidente, administrativos y entrenadores, posteriormente fue dado el aval para llevar a cabo la intervención. Asimismo, se reunió a los jóvenes para darles a conocer el proyecto e invitarlos a su participación; se procedió, también, a la firma de consentimiento informado por parte de los acudientes de los deportistas que decidieron hacer parte de la investigación.

**Fase 2 - Desarrollo de la Intervención.** La intervención se llevó a cabo en ocho sesiones. El inicio se dio con la aplicación de la Escala de resiliencia de Wagnild y Young (1993). Posteriormente a esa sesión se dio el trabajo sobre la Casita a partir del primer piso.

**Fase 3 - Cierre.** El grupo focal permitió abordar preguntas relacionadas con los resultados percibidos durante la intervención.

### Intervención

La intervención se llevó a cabo a través de ocho sesiones, donde la primera fue de presentación con los grupos y la segunda fue la toma de la Escala de resiliencia Wagnild & Young (1993); después, se llevaron a cabo cinco sesiones, cada una basada en un piso de La Casita de la Resiliencia de Vanistendael (2004): necesidades básicas, confianza, sentido de la vida, autoestima —aptitudes personales— sentido del humor y apertura a nuevas experiencias (ver tabla 1):

**Tabla 1** *Diseño de las sesiones*

Sem	Minutos	Tema	Objetivo
1	30	Presentación y entrega del consentimiento informado	Presentar el proyecto a los deportistas, administrativos y entregar el consentimiento informado.
2	30	Aplicación de la Escala de Resiliencia	Realizar la toma de la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young a los jóvenes deportistas.
3	60	<b>Primer piso:</b> Necesidades materiales básicas: salud, vivienda, vestuario, etc.	Dar a conocer las necesidades materiales básicas con la que un ser humano y deportista debe contar para empezar la empezar a edificar la resiliencia.

4	60	<b>Segundo piso:</b> Aceptación de la persona (familia, escuela, barrio)	Fomentar en los deportistas la confianza con las personas más cercanas, la concentración, comunicación y seguimiento de instrucciones.
5	60	<b>Tercer piso:</b> Búsqueda del sentido	Guiar a los deportistas a conocerse a sí mismos y a sus compañeros, reflexionar sobre experiencias deportivas dando respuesta al ¿Para qué?
6	60	<b>Cuarto piso:</b> Autoestima, aptitudes personales y sociales, humor.	Trabajar la autoestima en los deportistas por medio de la interacción con el otro y el humor
7	60	<b>Quinto piso:</b> Apertura a nuevas experiencias	Incentivar a los deportistas a vivir nuevas experiencias, integrando nuevos elementos con responsabilidad y criterio.
8	60	Realización grupo focal y conclusiones	Indagar a través de un grupo focal sobre los resultados de la intervención desde las ideas, consideraciones y comentarios de los deportistas

**Nota.** Creación propia.

### Sesión 1: Presentación y entrega del consentimiento informado

#### Procedimiento

- Se presentaron las líderes del proyecto.
- Los deportistas se presentaron por medio de una actividad rompe hielo respondiendo la pregunta: ¿cuál es el primer recuerdo que se les viene a la mente de su primer día de entrenamiento de baloncesto?
- Se hizo la presentación del proyecto.
- Se entregó el consentimiento informado a los deportistas para ser firmado por los acudientes o padres de familia.

### Sesión 2: Aplicación de la Escala de resiliencia de Wagnild & Young (1993)

#### Procedimiento

- Se recogieron los consentimientos informados firmados por los acudientes o padres de familia.
- Se realizó, en una hoja y de manera individual, la toma de datos de la Escala de resiliencia a los deportistas.
- Se explicó a los deportistas sobre qué mide la Escala de resiliencia de Wagnild & Young.

### **Sesión 3: Primer piso - necesidades materiales básicas: comida, salud, vivienda, vestuario**

#### **Procedimiento**

- Se socializó sobre las sesiones que se realizarían con base en los resultados de la medición de la escala y La casita de la resiliencia de Vanistendael (2004).
- Juego Ruleta Necesidad o Reto: conformaron 2 equipos de igual cantidad de deportistas.
- Se les explicó cómo sería el juego y en qué consistía (se presentó la ruleta aleatoria, creada desde la app Sorteos en internet, con igual cantidad de retos y necesidades básicas escritas).
- Cada uno de los integrantes del grupo salió al menos 1 vez a girar la ruleta. Cuando salió la opción Necesidad, el deportista realizó la mímica para que su propio equipo adivinara en menos de un minuto la necesidad que le correspondió, una vez se acertó, cada miembro del equipo dijo un objeto o característica relacionado con la necesidad básica que un deportista utiliza; en los casos que no lograron adivinar en un minuto, el equipo llevó a cabo uno de los retos. Cuando les salió la opción reto en la ruleta, lo cumplieron con su equipo, siendo el líder en esa ocasión (debían estar sincronizados en el desarrollo de cada reto, poniendo en práctica el liderazgo y el trabajo en equipo). Los retos fueron sobre conocimiento de su compañero o actividades físicas como sentadillas, flexiones de brazo, etc.
- Por cada necesidad que adivinaron o cada reto que cumplieron, obtuvieron un punto. Al final ganó el equipo que más puntos obtuvo y el otro equipo debió pagar una penitencia.
- Se le asignó a cada deportista una casa dibujada en medio pliego de cartulina (la casita de la resiliencia) las cuales fueron los autorregistros. Cada uno escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el primer piso (ver figura 1).

### **Sesión 4: Segundo piso - aceptación de la persona, familia, escuela, barrio.**

#### **Procedimiento**

- Ruta de la Confianza: se formaron parejas para realizar la actividad.
- En cada pareja debía haber un guía y un caminante.
- El caminante tuvo los ojos tapados con una venda y debió escuchar las instrucciones del guía para poder realizar la ruta.
- El guía solo podía usar su voz para dirigir al caminante por la ruta de 5 etapas distribuida en la cancha de baloncesto, la cual fue estructurada por las líderes del proyecto (conos en zigzag, aros en el piso, túnel oscuro, construcción de una pirámide de vasos y cesta convertida).
- La ruta buscó fomentar la confianza en el compañero y en sí mismos para realizarla

por completo. Al terminar la ruta, cada pareja tuvo que cambiar de rol y realizar nuevamente la dinámica con su compañero.

- En algún momento, cuando se encontraron entre las parejas durante la realización de la ruta, se comunicaron para poder pasar el obstáculo con éxito.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el segundo piso.

### **Sesión 5: Tercer piso - búsqueda del sentido.**

#### **Procedimiento**

- Trabajar en: ¿quién soy? y ¿para qué pasan las cosas?
- Se diseñó una tarjeta de pistas (media hoja de papel) que fue entregada a cada uno de los deportistas con 11 preguntas: edad, color favorito película o serie favorita; como también, ¿cuál es tu gran sueño o meta deportiva?; deportista favorito; si tuvieras un poder, ¿cuál te gustaría tener?; ¿qué quiero estudiar cuando termine el colegio?; si pudieras ser un animal, ¿cuál serías?; si pudieras ser un objeto o algo diferente a un ser humano o animal, ¿qué serías y ¿para qué?; ¿qué país te gustaría visitar?; ¿qué idioma quieres aprender?
- Las tarjetas tenían por detrás escrita una situación incómoda relacionada al deporte (diferente en cada una); la cual, inicialmente leyeron en voz baja y reflexionaron para sí mismos si en algún momento habían vivido esta situación y si no era el caso, imaginarse cómo sería vivirla, respondiendo a las preguntas: ¿por qué me pasó esto?, ¿para qué me sucede esto? y ¿qué puedo hacer más adelante para no vivir esta misma situación incómoda?
- Cada uno de los deportistas respondió la tarjeta de pistas de forma escrita y reflexionó sobre la situación incómoda de manera individual sin mostrarle las tarjetas a nadie. Cuando terminaron, depositaron la tarjeta a una bolsa general de todo el equipo.
- Luego, se realizaron actividades competitivas y el último que llegó o terminó la prueba, ganó un punto y sacó una tarjeta de pistas de la bolsa, leyó en voz alta las 11 pistas escritas por alguno de sus compañeros y entre todos adivinaron el deportista dueño de la tarjeta, él o ella, leyó la situación incómoda asignada y habló sobre la reflexión que había hecho, respondiendo las tres preguntas claves.
- Al final, los cuatro deportistas con mayor puntuación pagaron una penitencia, puesta por el equipo.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el tercer piso.
- Nota: Las actividades competitivas fueron el juego del globo (pasar el globo sin dejarlo caer con la regla de solo ser tocado una vez con la mano derecha, en

otro caso con la mano izquierda, el pie derecho, etc.), gatear para adelante en cuadrupedia, gatear para atrás en cuadrupedia, tingo tango, saltando en una pierna y saltando en otra pierna.

### **Sesión 6: Cuarto piso - autoestima, aptitudes personales y sociales, sentido del humor Procedimiento**

- Se les entregó una cantidad de papelitos (hoja de papel cortada de aproximadamente 4x1 cm) a los jóvenes donde escribieron en cada uno de ellos dos defectos y dos cualidades propias. Luego los introdujeron en un sobre con el nombre de cada uno. El sobre pasó por cada uno de los compañeros y ellos utilizaron los papelitos para escribir una cualidad del compañero e introducirlo en el sobre.
- Después, cuando cada uno de los sobres pasó por todos los compañeros, el sobre fue entregado al dueño para que leyera que habilidades reconocían en él sus compañeros de equipo. Luego se hicieron en parejas o tríos de manera aleatoria y organizaron una historia entre cada grupo donde se mencionaran las cualidades del compañero. Se les brindó dotación para actuar como máscaras, diademas, pelucas, narices de payaso, gafas, gorros, entre otros; se les dio la opción de poder cambiar el acento al actuar, si así lo quisieran.
- A cada deportista se le entregó un sobre marcado con su nombre, un lapicero y una cantidad de papelitos cortados previamente.
- Cada uno escribió en un papelito 2 debilidades (una por cada lado) que reconocieran en ellos mismos y depositarlo en su propio sobre.
- Luego, el grupo se organizó en círculo uno cerca al otro y los sobres pasaron por cada deportista, iniciando hacia el lado derecho, cada uno le escribió una habilidad a cada compañero y lo depositó en el sobre respectivo. (El sobre dejó de moverse, cuando dio la vuelta completa y llegó de nuevo a su dueño).
- Cuando el sobre llegó a su propietario nuevamente, cada uno lo abrió y leyó qué habilidades reconocieron sus compañeros en él o ella. Luego se conformaron grupos de dos o tres deportistas y entre ellos intercambiaron los sobres.
- Cada grupo preparó una actuación donde se mencionaron las cualidades de su compañero (de quien tenían el sobre). Para esta parte de la actividad, utilizaron el vestuario para la actuación suministrados por las líderes del proyecto (máscaras, diademas, pelucas, narices de payaso, gafas, gorros, entre otros). Cada grupo presentó su acto y se dio una reflexión sobre el tema visto.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el cuarto piso.

### **Sesión 7: Quinto piso - apertura a nuevas experiencias Procedimiento**

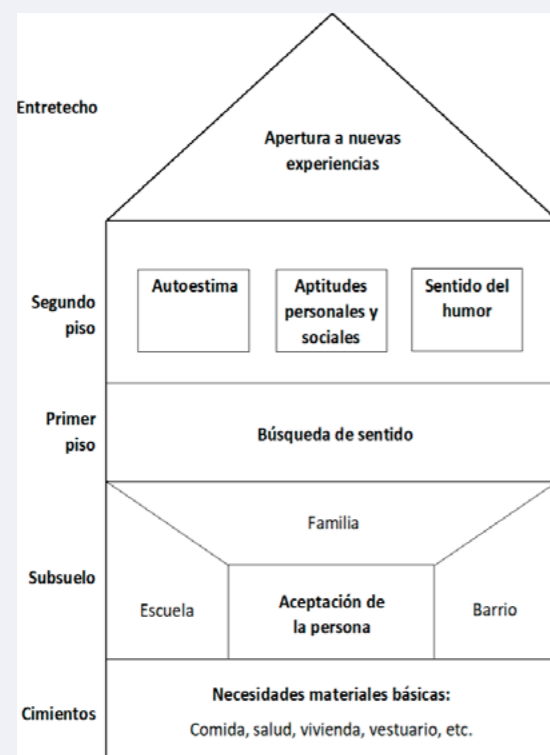
- Se creó un circuito sensorial para estimular la exploración de los sentidos con nuevas experiencias; se tuvieron cinco estaciones en total, una por cada sentido: tacto, olfato, gusto, vista y oído.
- Los deportistas se organizaron en círculo, sentados uno al lado del otro, se vendaron los ojos con una tela suministrada por las líderes del proyecto, con el objetivo que el sentido de la vista no afectara las sensaciones que percibían al tener contacto con cada uno de los elementos que se les fue pasando. A continuación, se

describen las estaciones y los elementos en cada una de estas:

- Estación del tacto. Se les suministró uno a uno los 4 elementos: primero la bolsita pequeña sin olor con unas pepitas por dentro, segundo un cepillo de peinar, tercero un poco de gel antibacterial y cuarto, un fomi escarchado por uno de sus lados y liso por el otro. Los deportistas tocaron los elementos tratando de adivinar de acuerdo con su textura, tamaño o posible olor.
- Estación del olfato. Primero se les dio, cerca de su cara, un splash de alcohol con esencia floral para que percibieran el olor; segundo se les pasó cerca a la nariz un tarrito lleno de café; por último, se les puso en sus manos una mota de algodón untada de esencia de lavanda para que la acercaran a su nariz. Los deportistas olieron los elementos tratando de adivinar que olor era.
- Estación del gusto. Primero se le dio un masmelo a cada deportista, segundo unas galletas saladas y tercero unas galletas con relleno de chocolate. Los deportistas comieron los elementos tratando de adivinar cuál alimento era, de acuerdo con su textura y sabor.
- Estación del oído. Se inició con unas maracas artesanales realizando un sonido relajante y luego con un sonido más fuerte con el mismo instrumento; después con un cuenco tibetano se hizo vibrar con el palo con un golpe y rotando el palo alrededor. Los deportistas escucharon los sonidos, tratando de adivinar que objetos los emitían.
- Estación de la vista. Se organizaron todos los elementos utilizados en la mitad del círculo, después se les solicitó a los deportistas que se quitaran la venda para que pudieran observar y determinar si habían adivinado o no cada uno de los elementos.
- Se da una conclusión por parte de las líderes del proyecto y los deportistas, sobre las emociones que experimentaron durante la actividad, se habló sobre la importancia de incluir nuevas experiencias de manera responsable en sus vidas, ya que desde ahí se continúa la construcción de la resiliencia.
- Cada deportista tomó su casa (Casita de la Resiliencia), escribió y/o dibujó su aprendizaje sobre el quinto piso.

### **Sesión 8: Realización grupo focal y presentación de conclusiones del proyecto Procedimiento**

- Se realizó un grupo focal con los deportistas, se hicieron preguntas conducentes para saber la percepción de los jóvenes sobre la intervención.
- Se dio una reflexión final con los deportistas, con base en el diálogo generado durante la actividad.
- Se realizó la presentación de las conclusiones generales del proyecto de intervención a deportistas, entrenador, acudientes y administrativos del club.
- Se dieron los agradecimientos y el compartir con los deportistas.



**Figura 1**  
Modelo de la casita de la resiliencia

Modelo de la Casita de la Resiliencia  
**Nota:** Vanistendael, 2004; Tomado de Sáez, 2013

### Análisis de Datos

Para el análisis de los datos cuantitativos, se llevó a cabo un estudio estadístico basado en los resultados obtenidos mediante la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). Se calcularon los promedios correspondientes a cada uno de los 25 ítems, diferenciando entre los grupos de mujeres y hombres. Además, se sumaron los puntajes individuales de cada participante, clasificándolos en tres niveles de resiliencia: baja (25-75), media (76-125) y alta (126-175).

En lo que respecta a los datos cualitativos, se aplicó un análisis de contenido siguiendo un procedimiento sistemático de varias fases: primero, se realizó la transcripción literal de los autorregistros y de las sesiones de los grupos focales; en segundo lugar, se efectuó una lectura exploratoria con el fin de familiarizarse con el material y detectar unidades de significado relevantes; por último, se desarrolló un proceso de codificación abierta, en el que se identificaron segmentos textuales vinculados a los objetivos de investigación.

Las codificaciones iniciales fueron agrupadas y refinadas en categorías emergentes, que se construyeron a partir de la recurrencia, la coherencia interna y la pertinencia conceptual. La saturación de categorías se alcanzó cuando el análisis dejó de aportar nuevas unidades de significado que ampliaran o modificaran las categorías existentes. Finalmente, las categorías consolidadas fueron interpretadas en diálogo con el marco teórico (Hernández-Sampieri et al., 2020).

### Consideraciones Éticas

Durante la intervención se garantizó la confidencialidad de los deportistas participantes, asegurando el respeto, la equidad y el bienestar de cada uno. Dado que se trataba de menores de edad, se obtuvo el consentimiento informado por parte de sus acudientes para autorizar su participación. El nivel de riesgo asociado a la intervención fue mínimo.

### Resultados

#### Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)

Cada ítem se calificó entre 1 (en desacuerdo) y 7 (muy de acuerdo), por lo cual, la media por cada ítem es de 3,5 puntos, donde una media menor a 3,5 significa un nivel de resiliencia baja y una media mayor a 3,5 significa un nivel de resiliencia mayor. Se revisó la media por cada uno de los ítems de ambos grupos y se identificó que, en general, los deportistas presentaron la capacidad de resiliencia entre niveles medio y alto.

En las mujeres con un N=12 (Tabla 2), la media de los valores fue 5,38; exceptuando el ítem 22: “no me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada”, con un puntaje de 3,58; a pesar de ser mayor a 3,5, se acerca a una calificación de bajo nivel de resiliencia, demostrando un posible desinterés por situaciones difíciles de solucionar y se vuelven incómodas para ellas. Por otro lado, el ítem con la puntuación más alta fue el 6: “me siento orgulloso(a) de haber logrado cosas en mi vida”, con un puntaje de 6,75; permitiendo inferir una capacidad de reconocer los objetivos cumplidos y las metas alcanzadas, convirtiéndose en algo importante para su vida.

En los hombres, con un N=9 (Tabla 2), la media de los valores fue 5,49; siendo los ítems con menor puntaje el 9: “siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo” y el 22, correspondiente al enunciado: “no me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada”, ambos con 4,22. Teniendo un puntaje mayor a 4, se puede deducir las dificultades en realizar varias actividades a la vez con buena calidad y, a su vez, un posible desinterés por intentar solucionar situaciones donde se sienten incómodos. El ítem con más puntaje fue el 21: “mi vida tiene significado”, con un puntaje de 6,56; lo cual, permite inferir el reconocimiento de que en su vida han tenido momentos importantes para su formación, convirtiéndose en impulso para lograr la posición donde se encuentran.

**Tabla 2** Estadísticos descriptivos para los ítems de la Escala de resiliencia

Ítem	Media mujeres	Media hombres
1	5.25	4.67
2	5.67	5.56
3	4.67	6.22
4	5.67	5.78
5	6.08	6.44
6	6.75	6.50

7	5.50	5.11
8	5.92	5.44
9	4.58	4.22
10	5.08	5.44
11	4.08	4.44
12	5.08	5.44
13	5.17	5.67
14	5.42	5.33
15	5.00	5.78
16	5.92	5.22
17	5.83	5.44
18	6.00	5.89
19	5.58	5.56
20	4.67	4.56
21	6.17	6.56
22	3.58	4.22
23	5.08	5.78
24	5.58	5.89
25	6.17	6.22

**Nota.** Creación propia.

En esa misma línea, se realizó la suma de los 25 ítems con cada uno de los participantes (Tabla 3), con el propósito de identificar el nivel de resiliencia de cada uno de los deportistas. Luego, buscando una mayor comprensión de los datos, los deportistas se clasificaron en cada uno de los rangos según el nivel alcanzado: resiliencia baja (25-75), resiliencia media (76-125) y resiliencia alta (126-175) (Tabla 4). Se mostró que, de los 21 participantes, ningún deportista quedó en el nivel bajo, siete se ubicaron en el nivel medio y en el nivel alto quedaron la mayoría de los deportistas, con un total de 14.

La Escala permitió hallar que, de un total de los participantes, el 0% se ubicó en un nivel de resiliencia bajo, 33% en el nivel resiliencia media y el 66% en un nivel de resiliencia alto. A partir de estos datos se logró evidenciar que, aunque la mayoría de los deportistas tenían un nivel de resiliencia alto antes de la realización de la intervención psicoeducativa, al realizarles la pregunta previamente a la toma del test: ¿qué es la resiliencia y para qué es útil en el deporte?, de los 21 participantes, solo 1 persona tenía conocimiento de su significado y utilidad en la vida en general. Además, se resalta que ningún deportista llegó al puntaje máximo (175); siendo 157 el mayor puntaje alcanzado.

**Tabla 3** Puntuación total de la Escala de resiliencia para todos los participantes

Participante	Total
PH1	123
PH2	157
PH3	145
PH4	119
PH5	135
PH6	114
PH7	150
PH8	142
PM9	131
PM10	120
PM11	134
PM12	149
PM13	124
PM14	144
PM15	141
PM16	121
PM17	106
PM19	140
PM20	153
PM21	151
PH22	146

**Nota.** Creación propia.

**Tabla 4** Clasificación por rangos de todos los participantes en la Escala de resiliencia

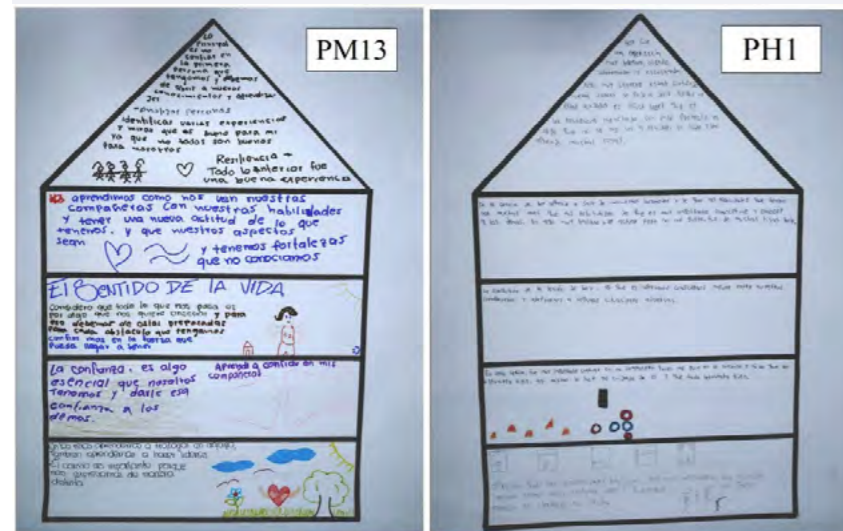
Rango	Mujeres	Hombres	Total
1. Resiliencia baja	25 - 75	0	0
2. Resiliencia media	76 - 125	4	3
3. Resiliencia alta	126 - 175	8	6

**Nota.** Creación propia.

## Análisis de Datos Obtenidos Durante la Aplicación de la Estrategia: Autorregistros

Los datos consolidados en esta sección corresponden a los autorregistros hechos por los y las jugadoras (ver Figura 2).

Figura 2 Ejemplos de los Autorregistros



Nota. Creación propia.

En el primer nivel se puede identificar que los jóvenes reportan como necesidades básicas importantes los aspectos físicos, emocionales y sociales, tales como: libertad, vestimenta, cariño, autoestima y comunicación. Una ejemplificación de ello es lo mencionado por APM9: “Aprendí que para poder vivir en tranquilidad necesitamos saber comunicarnos, saber decir las cosas y escuchar a los demás. También aprendimos a querer, pues más que aprender a querer, es saber cómo interpretamos ese cariño de las demás personas”, expresando los aprendizajes que le quedaron después de la actividad. A su vez, entre las necesidades básicas, los deportistas identificaron como indispensables la alimentación, beber, respirar y dormir.

En el segundo nivel, tanto los hombres como las mujeres señalan la importancia de la confianza para poder desarrollarse en la vida, lo esencial de confiar en sí mismos y en los compañeros; APM15 dice: “La confianza para mí es importante para aceptarnos a nosotros mismos, y aprender y tener presente que somos capaces de muchas cosas”.

Los participantes, además, identificaron a sus familias, compañeros y el club como redes de apoyo donde se pueden sentir seguros, enfatizando en cómo con su ayuda pueden ser mejores y tener buenos resultados; tal como lo señala APH8: “Aprendí que, con la confianza en mí mismo, en mi equipo, familia, amigos y Dios podemos ser mejores y trabajar para mejores resultados. Si no tengo confianza ni ánimos, es como si tuviera los ojos vendados”, subrayando el valor de la confianza en el ámbito deportivo y la vida en general.

En el tercer nivel, los deportistas evidencian lo indispensable de conocer mejor a sus compañeros y permitir que los demás los conozcan; para hacer un excelente trabajo en

equipo es necesario tener una sana convivencia y esto se logra más fácil si se conocen entre todos. También reconocieron que deben tener la mente abierta para identificar situaciones que los puedan desestabilizar y afectar en su entorno personal y deportivo, donde lo indispensable es buscar soluciones, mirar la forma de cómo superar las adversidades, para lo cual, APH8 comenta: “Aprendí a conocer a los demás y que los demás me conozcan y aprender que, aunque tengamos problemas podemos mejorar y superarlos”.

En el cuarto nivel los hombres y mujeres evidencian que, aunque todas las personas tienen rasgos positivos y negativos, las positivas deben tener más peso, teniendo en cuenta que los seres humanos se pueden moldear para mejorar. También reconocieron habilidades que no distinguían, porque no eran conscientes de poseerlas, pero sus compañeros o compañeras se las notaron, situación que les generó alegría y alimentó su autoestima. Esto lo sintetiza APM10 en su intervención: “Aprendimos a ver las cosas con humor y que siempre hay más habilidades que defectos”.

En el quinto nivel, los deportistas señalan la importancia de estar dispuestos a vivir nuevas experiencias, lo que les dará más vivencias, aprendizajes, destrezas y sabiduría; claramente es indispensable que cada individuo se haga responsable de sus decisiones y de su bienestar, APH4 dice: “está bien tener miedo pero podemos estar abiertos a nuevas experiencias y oportunidades únicas” y APH5 expresa “Sin miedo al éxito”, como recordatorio que para tener éxito se debe salir de la zona de confort, evaluando si las nuevas experiencias contribuyen o no a su desarrollo; en este sentido, la familia y los entrenadores cumplen un papel importante.

### Análisis de Contenido de los Grupos Focales

Del análisis de la información obtenida en los dos grupos focales, y considerando las posibles diferencias entre hombres y mujeres, surgieron cinco relaciones que reflejan diversos factores emocionales, psicológicos y situaciones específicas del contexto deportivo, los cuales inciden en el desarrollo de la resiliencia, evidenciados a lo largo de la implementación de la estrategia basada en La Casita de la Resiliencia (ver Figura 3). Primero se indicarán los principales hallazgos en el caso de los hombres y luego de las mujeres.

#### a. Factores Emocionales en los hombres

El deporte es considerado como un *mecanismo de regulación emocional*, donde los jugadores lo perciben como un práctica que posibilita un estado de relajación, permitiéndoles gestionar experiencias difíciles o vivencias problemáticas de su vida cotidiana. Con base en esto, GFPH8 indica: “Pues yo, cuando practico baloncesto, siento que me puedo olvidar de los problemas que tenía hasta que termine el entreno”.

Adicionalmente, los jugadores señalan que mediante el deporte ellos han aprendido sobre la *gestión de sus emociones*, enfatizando en los momentos de frustración e injusticia experimentados en su práctica deportiva, por parte, por ejemplo, de árbitros donde les han pitado faltas sin una base certera, llevándolos a ser expulsados del juego por cometer la cantidad de amonestaciones posibles. Los deportistas no comentan ninguna acción relacionada al manejo de sus emociones durante situaciones críticas en encuentros deportivos.

En lo que respecta a las *experiencias emocionales positivas y negativas*, los hombres indican que sus vivencias están cargadas de emociones como rabia, tristeza y miedo: rabia cuando no pitan las faltas a favor, hay injusticias, agresiones personales; tristeza al no ser tenidos en cuenta por el entrenador para jugar en los partidos, estar lesionados; miedo a lesionarse, cometer algún error al jugar; frustración al perder partidos y al no hacer cestas. GFPH1 comenta al respecto: “De las preocupaciones, al jugar baloncesto u otro deporte sería como llegar a lesionarse y a mí me pasó el año pasado, fue algo muy pequeño, falté casi dos semanas a entrenar y fue muy duro. Era demasiado doloroso”.

Referente a las emociones positivas relacionadas al deporte como disfrute, tranquilidad, libertad al practicar deporte, felicidad al recuperarse de una lesión y al ganar un partido, además de buen ánimo para entrenar, GFPH7 indica “Yo, cuando hago deporte, siento que puedo liberar las energías que tengo guardadas y me siento chévere”.

#### **b. Factores Psicológicos/Subjetivos en los hombres**

Con respecto al *afrentamiento*, los deportistas identifican como factores decisivos en la resiliencia, la capacidad de afrontar las situaciones que se les presentan y salir de ellas de buena manera, principalmente aquellas situaciones asociadas a su práctica deportiva; mencionando los golpes, los enfrentamientos, las faltas en un partido, las lesiones, perder y toda situación que les genera desestabilidad emocional.

Sobre el factor de la *toma de conciencia* se evidencia desarrollo de esta en los hombres, reflexionando sobre las situaciones por las que pasan, buscando como mejorar y conseguir lo que desean, así como menciona GFPH7 “Recordar mis habilidades me ayudó a pensar y a ver cómo puedo mejorar, para mejorar necesito esto y como lo puedo conseguir, ósea pensando en que puedo lograr las cosas”.

Los jugadores también enfatizaron la importancia de la *autoconfianza*, expresando una mejora en esta dimensión, relacionada con la estrategia implementada. GFPH4 apunta: “Yo creo que el piso de la confianza es el que más me marcó, porque en la vida la confianza es muy importante para hacer todo, cumplir metas, cumplir objetivos; sentí que la desarrollé más”.

#### **c. Factores Situacionales en los hombres**

Con respecto a la *presión social*, los hombres mencionan haberse enfrentado a situaciones incómodas con jóvenes que no practican deporte, los cuales les han expresado su rechazo con comentarios molestos, menospreciando su actividad física y recriminando que se creen superiores por ser deportistas. Por parte de las familias o acudientes, la presión social se da en el momento de las competencias, exigiéndoles buenos resultados y por parte del club se presenta desde la importancia y necesidad de ser buenos jugadores.

En relación con las *situaciones deportivas propias del tipo de deporte*, se encontró a las lesiones como situaciones críticas que los deportistas viven en algún momento de su vida deportiva, requiriendo de gran esfuerzo físico y mental para superarlas. Además, se evidenció que la falta de control de la fuerza, conjugada con el control emocional, puede provocar que los jugadores salgan de los partidos por las faltas deportivas recurrentes, generando frustración en ellos.

#### **d. Factores Interpersonales en hombres**

Los jugadores resaltan que *las redes de apoyo* son un factor protector para su práctica deportiva, a su vez, las reconocen como un elemento que les ayuda a ser resilientes; por ejemplo, por parte de la familia, los deportistas describen mensajes positivos que los motivan a seguir adelante, mencionando el apoyo para conseguir todo lo propuesto. Además, consideran que el club deportivo, padres de familia y compañeros hacen parte de su red de apoyo; como lo expuesto por GFPH4: “Mi familia, el club y mis compañeros siempre me ayudan a tener más confianza en mí, me dicen que puedo hacer más de lo que puedo hacer, que tenga mucha confianza que soy muy bueno, todos me ayudan mucho”.

*Sobre el trabajo en equipo y el compañerismo*, emerge la importancia de tener buenas relaciones entre los compañeros con los que entrenan y del apoyo que se dan, GFPH8 se refiere a sus compañeros de baloncesto como “mis amigos me ayudan, me apoyan para que sea mejor y pueda mejorar para jugar y aportar al equipo para que sigamos ganando”.

#### **e. Factores Formativos y Pedagógicos en los hombres**

Con respecto a la importancia de la *formación psicoeducativa* forjada a través de la estrategia, se evidenció la relevancia que los jugadores le dieron a la resiliencia, aprendiendo a ser resolutivos, a adaptarse ante las condiciones y a poner en práctica las competencias de manejo emocional como la creatividad, la automotivación, el autocontrol y el autoconocimiento.

Desde la actividad de la autoestima y el sentido del humor GFPH1 expresó “Aprendí a salir de momentos incómodos y sé que mis habilidades son mucho más que mis debilidades. Es muy importante conocerme y conocer a los demás, es algo muy bacano actuar, pero no me gusta, pero lo pude hacer”, donde se relaciona el momento de actuar e interpretar un papel con una situación adversa o incómoda para los jóvenes, con la cual pusieron a prueba su capacidad de afrontamiento y salieron adelante con apoyo de sus compañeros, dando su mejor versión y reconociendo sus habilidades.

Finalmente, con respecto al liderazgo, mencionaron que el capitán del equipo es clave en los momentos decisivos de un partido y es quien saca la cara por el equipo; como también, se evidenciaron el autocontrol, la paciencia, la disciplina, la ayuda, la escucha como las habilidades que los hombres perciben en un líder.

#### **f. Factores Emocionales en las mujeres**

Con respecto al deporte como un *mecanismo de regulación emocional*, las mujeres conciben que el deporte las libera de sus preocupaciones, convirtiéndose en una ayuda para eliminar malos pensamientos, olvidarse por un momento de situaciones difíciles por las que estén pasando, relajarse y gestionar sus emociones. Como lo dice GFPM9: “Yo, emocionalmente, me siento como con una libertad, porque es donde puedo expresar como todo lo que acumulo, todos los problemas, situaciones o cosas malucas que yo acumulo, las liberó cuando troto o lancé”.

Con respecto al factor de la gestión *emocional*, las deportistas manifiestan falta

y presencia de herramientas para administrar sus emociones durante la práctica deportiva. Comentan experiencias cargadas de situaciones que les han generado rabia o tristeza; mostrando falta de gestión emocional con sus actos, como lo mencionado por GFPM10: “Mis preocupaciones, últimamente es no saber manejar mis emociones y actuar impulsivamente, porque he intentado jugar super relajada, pero de un momento a otro con la más mínima cosa que me hacen ahí mismo exploto, me da rabia”.

Por otro lado, desde la presencia de la *gestión emocional* las mujeres hablan de momentos donde es menester respirar, controlarse y seguir adelante para no actuar reactivamente, como lo señaló GFPM13: “No he vuelto con ese tipo de ira, he tratado de manejar más que todo la emoción de enojo, porque yo era una persona que me enojaba resto, no sabía en qué punto ya explotaba y no lo medía”.

Finalmente, relacionado a las *experiencias emocionales positivas y negativas*, las jugadoras describen diversas emociones como la tristeza, rabia y enojo; tristeza al no ser tenidas en cuenta por el entrenador para jugar en los partidos; rabia y enojo en partidos donde el contacto es excesivo y alguna termina siendo golpeada por el equipo contrario, situación que las lleva a reaccionar impulsivamente. En contraste, se observa una menor presencia de emociones positivas asociadas a la práctica del deporte, como la alegría o el disfrute por su práctica.

#### **g. Factores Psicológicos/Subjetivos en las mujeres**

Las jugadoras asocian la resiliencia a una capacidad para adaptarse a los diferentes entornos, tener confianza tanto en sí mismas como en sus compañeras. Ellas consideran que la resiliencia es clave para cumplir sus metas y encontrar sentido a las experiencias de vida, a tener autocontrol, a poner en práctica los valores y virtudes en búsqueda de solucionar una situación; al respecto GFPM20 señala: “puedo concluir que la resiliencia más que de superar los problemas, es un control emocional que puede tener cada una de nosotras al momento de enfrentar alguna situación”, relacionando la resiliencia con la importancia de tener gestión emocional para afrontar situaciones difíciles.

Con respecto a la toma de decisiones, se logra evidenciar evolución en las jóvenes; a saber, a través de la intervención se logra identificar una toma de conciencia sobre su comportamiento, comprendiendo que no solo afecta a ellas mismas, sino al equipo en general, tal como lo menciona GFPM10: “bueno, para poder afrontar situaciones que no me gustan, yo siento que debo de pensar antes de actuar y pensar en que problemas le puedo traer al equipo cuando actuó de forma que no es”.

En cuanto a la *autoconfianza*, desde la perspectiva de las deportistas, ellas sintieron que con su participación en el proyecto desarrollaron más su autoconfianza, GFPM13 expresó “en estos momentos ando como con dos rayitas más de confianza de las que ya tenía, siento que cada vez que juego, siento el apoyo de cada una de las personas que han estado en mi proceso”. Además, mencionaron que tener más confianza les ayudó a hablar más, refiriéndose a que mejoraron la comunicación con sus compañeras y, a su vez, la opinión de sí mismas.

#### **h. Factores Situacionales en las mujeres**

Con respecto a la *presión social*, las mujeres expresan que, por parte de las familias, la presión social se ejerce con la exigencia de un buen comportamiento, con la finalidad de continuar asistiendo a la práctica deportiva con buenos resultados deportivos en las competencias, esta misma situación, mencionan, la experimentan del Club.

En las mujeres se evidencia que se sienten presionadas a ser buenas jugadoras para poder tener un lugar preferencial en el equipo y poder jugar en los partidos, como señala GFPM11: “entrenar más para poder ser una de las que digan, es que ella como juega tan bien, metámosla. Entonces mejorar como deportistas para ganarse su lugar”.

En cuanto a *situaciones deportivas propias* del tipo de deporte, se constata que el contacto físico o violento puede llevar fácilmente a tener disputas, molestias, discusiones con las jugadoras del equipo contrario. El deporte de contacto supone situaciones retadoras que muestran la importancia de los mecanismos de regulación emocional. Otra circunstancia que se presenta en la práctica deportiva es la preferencia por los mejores jugadores, como expresa GFPM11: “cuando empecé con el femenino, me daba mucha rabia, tristeza, no sé, porque a veces yo sentía que había muchas preferencias; seguí entrenando y seguían siendo las mismas preferencias y eso me bajaba mucho el ánimo”.

#### **i. Factores Interpersonales en las mujeres**

Acerca de las *redes de apoyo*, las deportistas señalan que estas son clave para desarrollarse como jugadoras, describen el apoyo incondicional de la familia como eje fundamental para continuar siendo deportistas; de igual manera, sus compañeras les ayudan a mejorar la confianza en sí mismas dentro y fuera de la cancha. El entrenador, por su parte, cumple un papel central al acompañarlas cuando experimentan frustración en los partidos.

Sobre el *trabajo en equipo y el compañerismo*, mencionan que por medio de la intervención han mejorado en estos aspectos; además, señalan como el contar con el apoyo de una o varias de las compañeras en momentos de desequilibrio emocional es indispensable para mantenerse en alto; por ende, los cambios positivos de los miembros del equipo ayudan a todo el equipo a mejorar, a jugar con más confianza y a estar más unidas.

Con relación a la *comunicación*, en un equipo de baloncesto es indispensable la buena comunicación entre los deportistas, las familias y los entrenadores, siendo la articulación para que el equipo se entienda, funcione y obtenga buenos resultados; razón por la que se debe aprender a comunicar y escuchar de manera asertiva, como dijo GFPM10: “tenemos que aprender a leer a las personas cuando lo quieren decir, muchas veces, en la forma en que me lo quieren comunicar no es la mejor manera, si hice algo malo o que lo pueda hacer mejor”, expresando que se debe aprender a escuchar a las personas y saber tomar la intención del mensaje.

### **j. Factores Formativos y Pedagógicos en las mujeres**

Con respecto a la importancia de la formación psicoeducativa, se encontró que en las mujeres el desarrollar la estrategia psicoeducativa para la resiliencia, las ayudó a generar competencias para exaltar su papel como deportistas, líderes, integrantes de un equipo, aportando a la autovaloración, el autocuidado, la confianza en ellas mismas y el mejoramiento de la comunicación. GFPM13 señala:

Yo siento que mi compañera GFPM21 ha mejorado mucho, porque ella no sentía la confianza de sentirse libre en la cancha, y con estas prácticas, ella ha tomado demasiada confianza, porque ella ya se siente, ella es capaz de abrirse dentro de la cancha, lanza, ella ya dribla, porque ella antes como que le daba el miedo y ella pensaba que era mejor pasarnos el balón, ahora hace las cosas ella misma.

En cuanto al *autocuidado*, las jugadoras expresan que aprender sobre la resiliencia y sobre ellas mismas, les ha ayudado a valorarse como deportistas y a controlar sus emociones.

Finalmente, con respecto al *liderazgo*, se logró reflejar, en el grupo de mujeres, la definición de la resiliencia y su relación con una habilidad que poseen los líderes; además, se mostraron conscientes de la importancia de desarrollarla, lo cual les serviría como apoyo para ser grandes deportistas y desenvolverse mejor en los diferentes ámbitos de su vida, como se mencionó por GFPM12: “la resiliencia es una habilidad tan importante como saber driblar. Es tener la actitud y capacidad de afrontar situaciones individualmente o en grupo. La base más importante para esto es la confianza y las características de un líder positivo”.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El presente proyecto tuvo como objetivo principal desarrollar una intervención psicoeducativa para potenciar la resiliencia en jóvenes deportistas de un club de baloncesto, identificar el nivel de resiliencia de los y las deportistas y analizar sus percepciones en torno ella. El proyecto se desarrolló en un grupo femenino y otro masculino.

Al realizar el estudio de los datos cuantitativos obtenidos de la escala de la resiliencia, los resultados mostraron que la media por cada uno de los ítems en los hombres fue 5,49 y en las mujeres 5,38 (siendo 1 el puntaje mínimo y 7 el máximo). Por otro lado, con respecto a la suma total de los 25 ítems por cada participante, el 33% en el nivel resiliencia media y el 66% en un nivel de resiliencia alto.

En esta misma línea, como se ha evidenciado en investigaciones en adolescentes en otros países (Moo y Góngora, 2020; Rua y Andreu, 2011), el análisis descriptivo de los datos reveló que el nivel de resiliencia fue favorecedor tanto para los hombres frente a las mujeres (Miranda et al., 2023) y, en general, los individuos presentan una capacidad de resiliencia entre niveles medio y elevado. Sin embargo, se encontró que, de 21 participantes de la investigación, solo una participante reconocía el valor de la resiliencia para el deporte antes de realizar la intervención, indicando un nivel de resiliencia sobre la media por parte de los jóvenes, por ende, se hace necesario integrar de forma explícita

y deliberada la formación de esta habilidad.

Por consiguiente, se vuelve crucial llevar a cabo intervenciones psicoeducativas con los jóvenes deportistas, las cuales son procesos de acompañamiento que buscan motivar a las personas a edificar sus propios recursos y potenciar sus habilidades y capacidades. Este proceso puede permitir una mejor gestión de los desafíos, tal como aquellos enfrentados por los jóvenes dentro del mundo deportivo (Fiorentino, 2008; Huie et al., 2021).

Esta intervención se alinea con otras intervenciones direccionadas a aumentar las habilidades para la vida que implican, principalmente, impulsar a las personas a poner en juego sus capacidades, promover su salud y calidad de vida. La presente intervención contribuye a este objetivo, al permitir que los participantes construyeran por sí mismos el significado de la resiliencia y descubrieran su importancia para la vida.

Un aspecto altamente destacable de la presente intervención está relacionado con la simbiosis entre resiliencia y emociones, donde la regulación emocional actúa en la toma de decisiones sobre las emociones, ayudando a los deportistas a ser suficientemente flexibles ante las situaciones y generar oportunas reacciones. No obstante, investigaciones previas (Duque et al., 2022; González et al., 2014; Miranda et al., 2023; Vargas-López et al. 2012; Villegas, 2022) han mostrado que el deporte en adolescentes está vinculado al desarrollo de otras habilidades personales, como la capacidad de planificación y concentración para alcanzar metas, la gestión de pensamientos y creencias acerca de sus propias capacidades, el manejo de la ansiedad, la reducción del estrés, el fortalecimiento de la autoconfianza y la disciplina.

Esta intervención mostró de forma complementaria el papel fundamental que tiene el deporte para los jóvenes: los hombres lo perciben como una práctica que les genera relajación, permitiéndoles gestionar experiencias difíciles o vivencias problemáticas de su vida cotidiana; las mujeres consideran que la práctica deportiva les brinda un escape de sus preocupaciones, funcionando como un medio para alejar pensamientos negativos, desconectarse temporalmente de situaciones complicadas, relajarse y manejar sus emociones.

De esta manera, la toma de conciencia emerge como un proceso primordial en la regulación emocional, como lo indican investigaciones previas (Wagnild y Young, 1993), la adquisición de conciencia tiene como fin que el sujeto se forme para saber en qué momento debe cambiar sus sentimientos y conductas en la dirección que considere más deseable.

La intervención encontró que en los hombres hubo desarrollo de conciencia al reflexionar sobre las situaciones por las que pasan, buscando como mejorar y conseguir lo que desean; en el caso de las mujeres, se evidenció una toma de conciencia sobre sus acciones y su efecto en ellas mismas y sus compañeras. En general, los participantes percibieron una mejora en la confianza en sí mismos, permitiendo confirmar que la concientización es un elemento primordial en el proceso de formación integral de los deportistas.

Por otro lado, en cuanto a las situaciones deportivas propias del baloncesto, la presión

social afecta a ambos géneros; las lesiones y la falta de autocontrol para no salir por faltas en un partido, resaltan en las experiencias vividas por los hombres; mientras que, en las mujeres se evidencia la preferencia por las mejores jugadoras y la elección del camino de la violencia hacia sus contrincantes cuando una de sus compañeras ha sido agredida, son circunstancias incómodas que pueden generar frustración.

Ahora bien, en el contexto de esta intervención se refuerza la idea de que la resiliencia habilita a las personas con la flexibilidad cognitiva necesaria para evitar verse absorbidas por emociones negativas ante circunstancias no deseadas (Torrez et al., 2017; Vanistendael, et al., 2009). La resiliencia les ofrece recursos para buscar soluciones de manera oportuna, aprender de las vivencias y alcanzar la superación personal.

Las redes de apoyo son un pilar en el proceso de construcción de las diferentes habilidades para la vida, entre ellas la resiliencia. Estas redes son estructuras conformadas por la familia, amigos, escuela y barrio, que brindan soporte al adolescente en situaciones críticas, respetando su individualidad, ofreciéndole seguridad, confianza y un vínculo afectivo.

En la misma línea a investigaciones previas (De y Duilio, 2013; Fiorentino, 2008), la intervención mostró que las redes de apoyo desempeñan un rol fundamental en el desarrollo psicosocial integral de los y las deportistas, ya que son una fuente de descubrimiento y sustento de sus talentos en tanto son una fuente protectora frente a conductas de riesgo. Esta investigación confirma que, para los hombres y mujeres deportistas tener el soporte por parte de su familia, compañeros de equipo y club, les genera tranquilidad, autoconfianza y estabilidad emocional.

En lo que respecta a la formación en habilidades para la vida, diversas investigaciones (Huie et al., 2021; Torrez et al., 2017; Moo y Góngora, 2020) han mencionado que esta favorece el alcance de un “estado de forma mental óptima”, ayuda a modificar las debilidades, insuficiencias, potenciar los recursos que tiene el atleta o el equipo, resolver las dificultades, fortalecer los aspectos ya existentes.

La intervención se alinea con lo anterior y muestra el valor que esta tiene en el sano desarrollo de los deportistas; encontrando que después de la construcción práctica de la resiliencia a través de la intervención psicoeducativa, los y las participantes mejoraron sus niveles de confianza en ellos mismos y en el equipo; aprendieron a salir de momentos incómodos poniendo en práctica herramientas adquiridas como el autocuidado, el liderazgo, la toma de decisiones, el autoestima, el control emocional, la apertura a nuevas experiencias y la resolución de problemas. La intervención ilustra que un deportista requiere tanto formación física como socioemocional, para tener una vida deportiva saludable.

Este modelo proporcionó a los y las jóvenes tanto conocimiento como herramientas necesarias para afrontar los desafíos deportivos, emocionales y psicológicos desde un enfoque más holístico; motivándolos a construir su propio significado y utilidad de la resiliencia.

Esta estrategia desde el marco de la innovación educativa contribuyó a la formación integral de los jóvenes deportistas en una dimensión cognitiva y emocional. Son pocos los clubes de formación deportiva que integran el desarrollo de habilidades para la vida en la planificación deportiva. En contraste, la variabilidad en la asistencia de los participantes generó una limitación en el análisis de los datos.

Para que futuras intervenciones tengan un mayor impacto, se recomienda que las sesiones puedan estar alineadas con la planificación de los entrenamientos, la asistencia sistemática de los deportistas, el cronograma de competencias, especialmente, el apoyo, la gestión, convencimiento de los entes deportivos de la región y los administrativos de los clubes, sobre la importancia de realizar sesiones de entrenamientos de habilidades para la vida. Se recomienda implementar la estrategia en hombres y mujeres deportistas de alto rendimiento, para seguir identificando posibles diferencias en los niveles de resiliencia de acuerdo con el género y el tipo de deporte. La presente intervención ha permitido evidenciar la importancia de la formación de habilidades para la vida, particularmente la resiliencia en jóvenes deportistas, quienes, dado su desarrollo del ciclo vital, viven situaciones que los confrontan cotidianamente con momentos en los cuales podría responder muy bien un espíritu resiliente. La formación psicoeducativa puede promover experiencias emocionales positivas, el trabajo en equipo, el liderazgo, el compañerismo; todo ello como características importantes para una convivencia sana, una experiencia deportiva valiosa y un desarrollo favorable de la vida de los jóvenes.

## REFERENCIAS

- De, C. y Duilio, M. (2013). *El estudio del cerebro adolescente: contribuciones para la psicología del desarrollo*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/332>
- Duque, VH., Mancha-Triguero, D., Ibáñez, S., y Sáenz-López, P. (2022). *Motivación, inteligencia emocional y carga de entrenamiento en función de género y categoría en baloncesto en edades escolares*. Cuadernos de Psicología del Deporte, 22(2),15-32. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/450341/322741>
- Espinoza-Barrón, S.P., Berengüi-Gil, R., y Cantú-Berrueto, A. (2025). *Prácticas de autocuidado y estrategias para el bienestar en deportistas: Revisión sistemática*. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 14(1), 12-28. <https://revistas.uma.es/index.php/riccafd/article/view/20872/21842>
- Fiorentino, M. T. (2008). *La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud*. Suma Psicológica, 15(1), 95-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604004.pdf>
- González, J., Garcés de los Fayos, E., y Ortega, E. (2014). *Avanzando en el camino de diferenciación psicológica del deportista*. Ejemplos de diferencias en sexo y modalidad deportiva. Anuario de Psicología, 44(1),31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97032346003.pdf>
- Granda, J., Alemani, I., y Aguilar, N. (2018). *Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte*. Apunts Educación Física y Deportes, 132(2), 123-141. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)

Huie, M., Cañizares, M. y Martínez, R. (2021). *Entrenamiento psicológico para la estimulación de la resiliencia en el equipo nacional de tenis de mesa*. Pódium - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 16(3), 917-933. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1996-24522021000300917](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522021000300917)

Mejía, D. (2023). *Tolerancia a la frustración poscompetitiva en deportistas federados en la disciplina de atletismo de fondo y medio fondo, Cusco 2022*. [Tesis pregrado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio digital Universidad Andina del Cusco. [https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/5394/Denisse\\_Tesis\\_ba\\_chiller\\_2023%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/5394/Denisse_Tesis_ba_chiller_2023%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Ministerio del Deporte de la República de Colombia. (21 de junio de 2010) *Deporte formativo*. <https://www.mindeporte.gov.co/atencion-servicio-ciudadania/ingrese-consulte-peticiones/glosario-tematico/centro-alto-rendimiento/deporte-formativo>

Miranda-Rochín, D., López-Walle, J.M., Cantú-Berrueto, A., López-Gajardo, M.A., y García- Calvo, T. (2023). *Inteligencia emocional y resiliencia en universitarios: Influencia de la cultura, del género y del deporte competitivo*. Cuadernos de Psicología del Deporte, 23(3),117-133. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/560221/346501>

Moo, J. C. y Góngora, E. A. (2020). *Impacto de una intervención en resiliencia en deportistas universitarios lesionados*. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 12(1), 47-57. <https://revistas.unam.mx/index.php/jbhsi/article/view/75655>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Informe sobre la situación mundial de la actividad física 2022*. <https://iris.who.int/handle/10665/366042>

Porrero, L. M. (2020). *La ficha de autorregistro en el aula de traducción y su influencia en la autorregulación del aprendizaje y la confianza del estudiantado*. [tesis de pregrado, DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada]. Universidad de Granada [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62586/TFG\\_Luis%20Manuel%20Porrero%20Triguero.pdf?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62586/TFG_Luis%20Manuel%20Porrero%20Triguero.pdf?sequence=1)

Rua, M. C y Andreu, J. M. (2011). *Validación psicométrica de la escala de la resiliencia (RS) en una muestra de adolescentes portuguesas*. Psicopatología clínica, legal y forense, 11, 51-65. <https://www.masterforense.com/pdf/2011/2011art3.pdf>

Sáez, S. (31 de marzo de 2013). La casita de Vanistendael. Mi Espacio Resiliente. <https://miespacioresiliente.wordpress.com/2013/03/31/la-casita-de-vanistendael/>

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2020). *Metodología de la Investigación, sexta edición*. McGraw W-Hill/ Interamericana Editores S.A de C.V. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Sánchez, A. (2017). *Habilidades para la vida: herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia*. UNICEF Venezuela. ISBN- 978-980-6468-74-0. <https://>

[www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades](http://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades)

Torrez, C., Huallpara, E. y Benavides, C. y los miembros del Programa Constructores del Buen Trato (2017). *Cartilla IV Habilidades para la Vida*. Fondo de Población de las Naciones Unidas, 1, 1-18. <https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/cartilla%204.pdf>

Trujillo, T., López-Morales, J., Romero, J., Peinado, A., Zepeda, H., Garcés, J. (2024). *Burnout, optimismo y resiliencia en jóvenes deportistas mexicanos*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 11(3), 23-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9655335>

Uribe, M. (1993). *El desarrollo del pensamiento formal y la adolescencia universitaria*. Perfiles Educativos, (60), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206009>

Vanistendael, S., Vilar, J. y Pont, E. (2009). *Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael*. Educación social, 43, 93-103. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/180644/369540>

Vargas-López, H.; Ramírez, C., y Carmona, D. (2012). *El contexto de la pedagogía en los procesos de formación deportiva desde una perspectiva ciudadana*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 8(2), 97-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257006>

Villegas, F. (2022). *La importancia de la asignatura de deporte formativo en el ámbito universitario para la formación integral de los individuos*. [tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/0ba1b324-2a23-4569-9696-154228437510/content>

Wagnild, G. M., y Young, H. M. (1993). *Development and psychometric evaluation of resilience scale*. Journal of Nursing Measurement, 1(2), 165-178. <https://typeset.io/pdf/development-and-psychometric-evaluation-of-the-resilience-2omx5awxo4.pdf>

Zubizarreta, A., Arribas, S., y de Cos, I. (2019). *Resiliencia de jóvenes deportistas en función del carácter individual o colectivo de su práctica*. SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 8 (2), 73-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7140885>

# “MOVÉTE Y GANÁ”: una estrategia de gamificación y aprendizaje en línea para aumentar la motivación en educación física<sup>1</sup>

Ricardo Alonso Vásquez Vinasco  
Universidad Católica de Pereira  
Juan David Atuesta Reyes  
Universidad Católica de Pereira

## Resumen

El presente capítulo de libro expone una propuesta de intervención pedagógica diseñada ante el incremento de la apatía escolar y el uso adictivo de dispositivos móviles en el área de Educación Física. Partiendo de un enfoque constructivista y metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, se desarrolló una investigación de corte cualitativo en una institución educativa de Quinchía, Risaralda. La metodología integró la observación directa y entrevistas estructuradas a un grupo focal de 102 estudiantes de secundaria, permitiendo identificar categorías críticas como la desmotivación, la monotonía y la necesidad de una adecuación curricular mediada por las TIC.

1 El presente capítulo es producto de los resultados del proyecto de intervención: “Movéte y Ganá”: una estrategia de gamificación y aprendizaje en línea para aumentar la motivación en educación física, una apuesta de adaptación curricular e innovación educativa de tipo enseñanza y currículo que buscó revisar el impacto del uso de nuevas alternativas y herramientas didácticas como la gamificación y las herramientas tecnológicas, en esta importante área fundamental.

\* Ricardo Alonso Vásquez. Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Especialista en Alta Gerencia y Desarrollo Deportivo, Fundación Universitaria del Área Andina, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. Docente en propiedad de secundaria de Educación Física Deportes y Recreación de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural. ricardo1.vasquez@ucp.edu.co. Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9587-7531> Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=T0wkddAAAA-J&hl=es&authuser=1>

\*\* Juan David Atuesta Reyes. Diseñador Industrial de la Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Diseño de Multimedia de las misma Universidad, Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Decano de la Facultad de Arquitectura y Diseño y Docente investigador el Programa de Diseño Industrial de la Universidad Católica de Pereira  
juan.atuesta@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9820-4575> Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=BOITJEAAAAAJ&hl=es>

Como respuesta a estos hallazgos, se implementó la estrategia de gamificación denominada “Movéte y Ganá”, la cual articuló herramientas digitales con actividades físicas tradicionales. Un resultado tangible fue la creación de “IENER STAR”, un instrumento interactivo en Google Sites diseñado de manera colaborativa entre docentes y alumnos para dinamizar los contenidos de fundamentación deportiva y recreación.

Los resultados evidencian que, si bien la gamificación logró una resignificación positiva del plan de estudios y una alta valoración por parte de los estudiantes, persisten desafíos significativos. Se concluye que el impacto pedagógico está condicionado a la autonomía del alumnado; la falta de compromiso individual y la dependencia del acompañamiento docente directo derivaron en resultados de aprendizaje inferiores a los proyectados. Así, el estudio resalta que la innovación tecnológica debe ir acompañada de un fortalecimiento en la responsabilidad y la autogestión del estudiante para garantizar una verdadera transformación educativa.

## ABSTRACT

This book chapter presents a pedagogical intervention proposal designed to address the rise of student apathy and the addictive use of mobile devices within the field of Physical Education. Grounded in a constructivist approach and active methodologies such as Project-Based Learning, a qualitative research study was conducted at an educational institution in Quinchía, Risaralda. The methodology integrated direct observation and structured interviews with a focal group of 102 high school students, facilitating the identification of critical categories such as demotivation, monotony, and the imperative need for ICT-mediated curricular adaptation.

In response to these findings, a gamification strategy titled “Movéte y Ganá” was implemented, articulating digital tools with traditional physical activities. A tangible outcome of this project was the development of “IENER STAR,” an interactive instrument hosted on Google Sites. This tool was collaboratively designed by teachers and students to energize content related to sports fundamentals and recreation.

The results demonstrate that while gamification achieved a positive resignification of the syllabus and received high praise from students, significant challenges persist. It is concluded that pedagogical impact is heavily contingent upon student autonomy; a lack of individual commitment and a dependence on direct teacher supervision resulted in learning outcomes lower than projected. Consequently, the study highlights that technological innovation must be paired with the strengthening of student responsibility and self-management to guarantee a true educational transformation.

## Keywords:

*Curricular adaptation, Demotivation, Physical education, gamification, digital tools, Motivation, Information and communication technologies (TIC).*

## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo denominado: *Movéte y Ganá: Una estrategia de gamificación y aprendizaje en línea para aumentar la motivación en Educación Física*, surgió como una respuesta metodológica a la apatía y a la baja participación observada en algunas clases de educación física en un colegio del departamento de Risaralda, planteando la ejecución de un proyecto de intervención con el propósito de generar una adaptación curricular integral del plan de estudios y los diseños de clase, fundamentada en la gamificación y enriquecida con contenidos de aprendizaje en línea, en búsqueda de contrarrestar dicha problemática.

La estrategia se construyó durante el último año, fundamentándose en el uso de técnicas, elementos y dinámicas lúdicas incluyendo sites, tutoriales y proyectos colaborativos desarrollados conjuntamente por docentes y estudiantes, apoyados en herramientas interactivas digitales. La intención fue la de transformar el tradicional modelo de enseñanza centrado en la instrucción directa, para promover un aprendizaje significativo, autónomo y comprometido con el bienestar físico y social del alumnado.

### **Cambios en la percepción de los estudiantes hacia los contenidos en clase incluyendo la Educación Física**

Desde hace años se menciona lo siguiente:

La escuela no escapa a las transformaciones de la sociedad en la que se encuentra inmersa, aunque a menudo su evolución, lenta y compleja, se ve abocada a un desfase entre lo que ésta ofrece y lo que la sociedad reclama. (Gros, 1987, citado por Capllonch, 2005, p. 25)

Lo anterior, se refiere a como los ciudadanos del siglo XXI, entre los que se cuentan los estudiantes, han experimentado un importante cambio respecto a generaciones pasadas.

La aparición de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida cotidiana, máxime luego de la pandemia, han supuesto un cambio de mentalidad en las personas y, por supuesto, en el contexto educativo. Además, aspectos negativos como el sedentarismo, la obesidad o la ausencia de hábitos saludables frente al ejercicio o en la alimentación, o una distorsión de la realidad, así como la apatía y desmotivación a realizar actividad física, están siendo algunas de las consecuencias del uso inapropiado de dichas TIC (Melero-Cañas & Ardoy, 2020. p. 8).

En el ámbito institucional, se evidencia una ralentización en los procesos de aprendizaje. Los métodos tradicionales caracterizados por currículos obsoletos, enfoques verticales y pedagógicos bancarios, han generado una desconexión entre las herramientas que la educación ofrece y las competencias que exige la sociedad actual. Este desfase se refleja en la desmotivación, así como en el bajo compromiso del alumnado, quienes requieren estrategias innovadoras para adquirir competencias de forma significativa, autónoma y lúdica.

En lo concerniente a la Educación Física, esta área no solo se orienta al conocimiento profundo del cuerpo y sus capacidades motrices, sino que también busca establecer vínculos entre hábitos saludables, actitudes y el bienestar general. Además del desarrollo físico, la asignatura juega un rol fundamental en la promoción de valores como el respeto, la cooperación, el trabajo en equipo y la tolerancia, facilitando la construcción de un ambiente escolar inclusivo, donde el autocuidado y el respeto hacia la diversidad se convierten en pilares para establecer relaciones armónicas con el entorno natural y social (MEN de Colombia, 2010).

No obstante, a pesar de sus múltiples beneficios, la Educación Física frecuentemente es percibida por los estudiantes como una “pérdida de tiempo”, como lo estableció Puerta-Jaramillo (2023) en su Investigación Ganar interés en la clase de educación física, una cuestión de didáctica. Esta percepción se agrava cuando se mantienen metodologías tradicionales que no logran captar el interés de los jóvenes, derivando en una disminución paulatina de la participación y el entusiasmo en clase (Vargas, 2020, p.10).

Es paradójico observar que, mientras en la primaria los niños muestran gran apetencia por actividades donde se involucran el movimiento y el juego, a medida que avanzan en su ciclo escolar se manifiesta desánimo y desinterés, situación donde se evidencia una repercusión negativa en el desempeño académico y motriz (Londoño, 2021, p.5). Frente a lo que se puede establecer, existe una imperiosa necesidad de generar alternativas progresivas de adaptación curricular, donde se destaque la importancia de solucionar la dificultad de construir una educación, en este caso la física, con ideas diferentes, con una difusión masiva, la cual permita el desarrollo autónomo del estudiante, convirtiéndolo en un ser creativo, proactivo e innovador (Rodríguez et al., 2022, pp. 662-681).

Flores & Gómez (2010) en su estudio de la motivación en estudiantes de secundaria, establecieron que los estudiantes presentan diferentes tipos de motivación, presentándose como recursos a aprovechar por el docente para impulsarlos hacia ciertas metas, objetivos alineados de manera directa con la educación física, la gamificación y su combinación con el uso de herramientas de aprendizaje en línea aportan a este aspecto de elevar el nivel motivacional, ya que su efecto es totalmente personal e intrínseca, dando a entender entonces que si se quieren clases amenas y con un amplio saldo pedagógico de aprendizaje, se deben cambiar y reestructurar las alternativas didácticas, curriculares y metodológicas, así como la forma que se usen para alcanzar los objetivos planteados en las clases.

La gamificación, para este caso, se presentó como una estrategia pedagógica innovadora y efectiva para abordar la baja motivación, así como las dificultades en la participación del alumnado durante las clases de Educación Física, problema frecuente atribuido a las metodologías tradicionales y al creciente sedentarismo. Al integrar elementos y dinámicas de juego en contextos educativos, la gamificación incrementa significativamente la motivación intrínseca y extrínseca, el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes (Jiménez Lorenzo & Saiz Colomina, 4, 8, 2024); Berenguer Agulló, 83, 90,

2024; García Martín, 144, 173 2024; Guinea De Toro, 409, 420, 2024; Sagbaicela Samaniego & Torres Lazo, 596, 602, 2024).

Esta metodología también favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación social), fomenta el trabajo colaborativo, la inclusión y la igualdad de género; asimismo, promueve hábitos de actividad física duraderos (Berenguer Agulló, 88, 104-106; García Martín, 145, 244, 246; Guinea De Toro, 410, 466, 561). Sin embargo, su éxito depende de una planificación cuidadosa y un diseño pedagógico sólido que alinee la narrativa y los elementos de juego con objetivos curriculares claros, manteniendo un equilibrio entre recompensas y el fomento del interés intrínseco para evitar la pérdida de efectividad. Este aspecto se trató constantemente de incorporar en el proyecto desarrollado. (Jiménez Lorenzo & Saiz Colomina, 6, 11, 64; García Martín, 235, 247, 251, 336; Guinea De Toro, 458; Sagbaicela Samaniego & Torres Lazo, 649).

## MARCO DE LA PROPUESTA

Ante el escenario anterior, se buscó la implementación de una propuesta de adaptación curricular, la cual permitiera renovar el enfoque de la Educación Física, replanteando contenidos tradicionales del área, generando espacios para el desarrollo integral del estudiante, promoviendo la creatividad, la proactividad y la innovación. Por lo tanto, dicha propuesta alternativa emerge con fuerza para apoyar los procesos de enseñanza y didáctica, con la pretensión de generar un cambio en la percepción de los estudiantes hacia el área y una gran integración de las TIC con estrategias propias de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como recursos, se propuso el uso articulado y controlado de herramientas tecnológicas y digitales como dispositivos móviles, computadores, cámaras digitales, herramientas de aplicaciones interactivas como Google Sites, Canva, Gennially entre otras; además, blogs con repositorios audiovisuales, tabletas electrónicas, plataformas de streaming y dispositivos de monitoreo motriz, lo que pudo indiscutiblemente ofrecer oportunidades únicas para transformar la experiencia educativa, para el caso, la de Educación Física. (González, 2020 p.15; Colás Bravo & Camas Ramírez, 2017). Sin dejar de vigilar los desafíos, de desigualdad en el acceso, la necesidad de una formación especializada del docente y posibles riesgos asociados al uso excesivo de las mismas, (Ladrón-de-Guevara, 2015; Fernández Cabello, 2009).

No obstante, con el uso de estas herramientas, se buscó facilitar la creación de entornos de aprendizaje flexibles, fomentan la comunicación entre el docente y los estudiantes, permitiendo una observación detallada de la práctica física, con el logro de competencias deportivas y motrices, pero con un abordaje metodológico diferente al tradicional.

Del Cerro & Llorente, citados en Monroy, 2010; García, 2009; Navés, 2011, coinciden que las TIC, en tal sentido, deben incorporarse en la enseñanza a través de propuestas coherentes y eficaces, donde se permita alcanzar aprendizajes significativos, adaptándose a las características y necesidades del alumnado. En esta dirección, se propuso la inferencia directa de la gamificación como una estrategia emergente y de

apoyo, teniendo como objetivo, además del uso de componentes tecnológicos, ludificar la práctica educativa de la educación física al incorporar elementos y dinámicas propias de los juegos en el aula; obteniendo, de esta manera, un incremento relevante en el nivel motivacional del estudiante, promoviendo su participación activa y el logro de un aprendizaje emocionalmente más significativo.

Frente a lo anterior, como lo estableció León-Díaz et al. (2019), la gamificación en Educación Física es entendida como el empleo de mecánicas y dinámicas propias de los juegos, con la finalidad de motivar al alumnado durante su proceso de aprendizaje. No dejando de ser una herramienta que diseña, desarrolla y aplica actividades concretas en momentos dados para la consecución de objetivos específicos, pudiendo ser enfocada desde diferentes creencias y estilos de enseñanza. La gamificación, como aporte a este proyecto, consiguió una transformación en cuanto a la percepción de los estudiantes hacia la clase y su motivación tanto por el área, como por la adhesión a la práctica de la actividad física en general (Navarro et al., 2017).

## MÁS ALLÁ DE LO TRADICIONAL

Con el ánimo de revitalizar la didáctica y las alternativas curriculares de diferentes temáticas propias de la Educación Física escolar a nivel secundaria, en este proyecto se promovió la implementación de un esquema de innovación pedagógica inspirado en la integración de metodologías activas, con el ánimo de cimentar un ejemplo para otras áreas del conocimiento y, a su vez, exhibir las bondades o desventajas de la combinación de estrategias de gamificación y TIC. De esta manera, presentar un abanico de posibilidades para transformar la experiencia educativa y fomentar aprendizajes no solo significativos, sino que ayudasen a prepararse al estudiante para enfrentar de manera creativa los retos de la época.

Para demostrar los planteamos del proyecto, fue emblemática la observación directa y sistemática de las conductas de los estudiantes en las clases, lo cual, se logró a través de un diario de campo, aunado a la realización entrevistas y recolección de opiniones por parte de algunos estudiantes, por medio de formularios de Google, donde se lograron identificar algunas categorías que confluyeron, de manera relevante, en la determinación del problema de la intervención. A partir de ellas, se extraen algunas preguntas y respuestas, a fin de profundizar en lo descrito. En aras de conservar la identidad de los estudiantes, de ahora en adelante las expresiones se identificarán con códigos aleatorios correspondientes a la inicial E y un número.

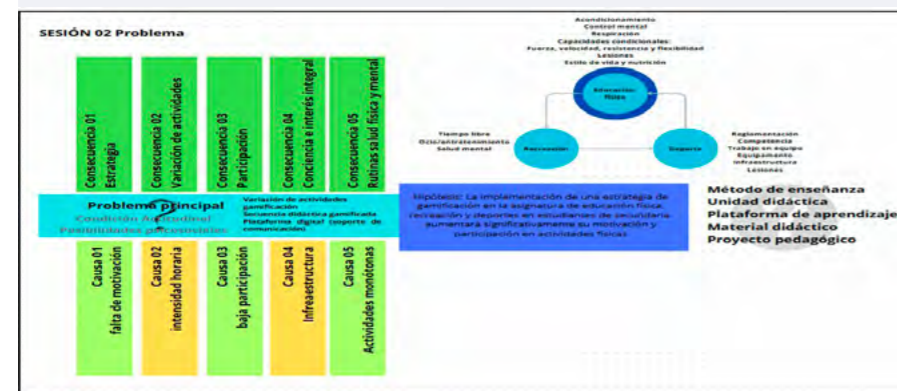
Preguntas como: ¿Te sientes motivado para participar en la clase de educación física? ¿Por qué sí o por qué no? A lo que los estudiantes respondieron:

- “Algunas veces, otra me parece difícil el tema de calor y de hacer los ejercicios físicos. En ocasiones quisiera que la clase tuviera más motivaciones en cuanto a nuevas cosas” (E1, 2025, Pregunta abierta encuesta).
- “No realmente, pero cumplo obedientemente con los ejercicios y tareas que encomienda el profesor, ya que al no ser una persona con tan buena actividad física se me hacen un poco tediosos” (E2, 2025, Pregunta abierta encuesta).

Frente a la dinámica de las clases, fue reiterativa la mención de los estados de ánimo, tales como: la desmotivación, la monotonía en su desarrollo y el reclamo de alternativas en la práctica de las actividades de clase, así como la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas desde la perspectiva de la innovación educativa.

Adicionalmente, se atribuyó el factor del clima como un elemento influyente en el desempeño estudiantil, toda vez que las actividades, mayoritariamente, se realizan en espacios expuestos o a cielo abierto; por lo cual se reconoce tangiblemente la apatía o desgano por la didáctica de las clases, en comparación con la aceptación de que las actividades no se disfrutaban debido a otros factores. De lo anterior se elaboró el siguiente esquema de problemas de acuerdo con lo hallado en las encuestas realizadas.

**Figura 1** Árbol de problemas: Identificación de la estrategia para proyectar la intervención



**Nota.** Se abordó la percepción de los estudiantes frente a la motivación o desmotivación de estos, hacia la clase de educación física revisando posibles causas y consecuencias, así como la posible metas y estrategias del proyecto de intervención. (Fuente Propia - Autores)

Luego del análisis de la información enfocado en responder la hipótesis planteada: reconocer si la implementación de una estrategia de gamificación en la asignatura de Educación Física, en estudiantes de secundaria, aumentaría significativamente su motivación y participación en actividades físicas.

Para el cambio de dinámicas y contenidos propias del área, basados en Méndez Hernández (2021), se estableció que necesariamente para cambiar las dinámicas de clase en el ámbito educativo, se deben incorporar nuevas alternativas metodológicas; por lo tanto, la gamificación es las más a fin a este proyecto, ya que ésta pretende aprovechar los elementos típicos de los juegos para transformar los contextos y las tareas no lúdicas (Hunter & Werbach, 2014). Asimismo, reconoce el juego como una poderosa herramienta educativa que no sólo ayuda a afianzar conocimientos o aumentar la atención, sino que también aumenta la motivación del alumnado.

Ahora bien, partiendo de la gamificación como estrategia metodológica, necesariamente debe implantarse junto con sus componentes estructurales (Borrás, 2015); (Biel & García, 2016) (Aldemir et al., 2018); en la modificación de los contenidos y didáctica para abordaje de las mallas curriculares, plan de estudios y plan de aula del área, en la institución educativa que se intervino.

No obstante, de todo el material bibliográfico acerca del uso de TIC, herramientas digitales, gamificación e innovación educativa y sus posibles combinaciones en el espectro educativo, se deben considerar precisiones, así como las mencionadas por Pérez & Hortigüela (2019), en su investigación: ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física?, reflexiones y consideraciones prácticas, donde se cuestiona el sentido de la innovación y su permeabilidad, expresando que algo sea nuevo no necesariamente se correlaciona con efectos positivos en el aula.

Con base en lo anterior, la gamificación y su combinación con las TIC, a pesar de no ser sustentos metodológicos nuevos frente a su creación, como elementos de innovación en sí mismos, sí pudiesen cumplir con su objetivo didáctico: cuestionar las tendencias actuales de Educación Física, debido a que contarían con un compromiso libre de los actores del proyecto, buscando una transformación de una realidad existente con el ánimo de mejorarla y lograr una participación significativa; como también, el mejoramiento de las dinámicas en el desarrollo de cada una de sus etapas en las clases y su planeación.

Por tal motivo se buscó minimizar aspectos que fueran en contra del alcance de los objetivos del proyecto como una estrategia de gamificación mal entendida, una utilización indiscriminada de herramientas digitales, un aprendizaje colaborativo o mal enfocado y la determinación sobre la verdadera motivación al abordar los contenidos de las clases de Educación Física basadas en estrategias ludificadas (Rodríguez 2018, p.22). El propósito de integrar elementos como avatares, desafíos, récords y recompensas, junto con el uso de herramientas interactivas como el de la creación y consulta constante de un Google Site, pudo volver las prácticas aún más llamativas.

## MARCO METODOLÓGICO: AMBIENTE DE LA INNOVACIÓN

En este punto se comprende que la innovación educativa se refiere a la implementación de nuevas estrategias, metodologías, prácticas y tecnologías, con el objetivo tanto de mejorar como de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándolos a las necesidades y demandas del contexto contemporáneo (Área-Moreira, 2016). Por lo tanto, el proyecto de intervención se enmarcó entre los ámbitos del tipo de currículo y el de la enseñanza.

En primera instancia, se reconoce el ámbito de tipo curricular, porque se trazó la introducción de cambios significativos en el diseño y la implementación del currículo educativo de la institución; con respecto al quehacer como docente, el objetivo fue el de mejorar la calidad del aprendizaje y de promover una adaptación curricular para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes, la sociedad y adaptarlo tanto a sus

necesidades como su contexto. Esto incluyó la integración de nuevas metodologías de enseñanza, diseño de recursos didácticos innovadores y el uso de tecnologías digitales, así como la personalización del aprendizaje para atender de manera más efectiva las características individuales de los estudiantes (Margalef y Arenas, 2006).

En segunda instancia, se apoyó la intervención en el ámbito de la enseñanza, ya que se relacionó con la implementación de una nueva estrategia metodológica y práctica pedagógica, las cuales buscaban mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincide con el ámbito anterior en la incorporación a su vez de tecnologías digitales, metodologías activas y enfoques personalizados para atender mejor las necesidades de los estudiantes.

### **Tipo de innovación**

El tipo de innovación utilizado en este proyecto fue de tipo incremental, ya que se construyó nuevos elementos con base en los componentes de una estructura ya existente: área del conocimiento, planeación institucional, contenidos de clase del área de educación física en una institución educativa, es decir, se realizó un mejoramiento de una arquitectura o diseño ya establecido. En este sentido, se buscó refinar y mejorar un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento ya constituido.

### **Nivel de innovación**

El nivel de innovación en el que se basó el proyecto corresponde al nivel inicial, toda vez que se adoptaron teorías, propuestas o experiencias pedagógicas ya existentes (gamificación, uso de herramientas tecnológicas y pedagogías activas) para adaptarlas a la realidad de la institución educativa, necesidades de los estudiantes y el contexto del área; es decir, se trató de una propuesta cuyo éxito o desafíos han sido comprobados por otros, permitiendo abordar o resolver una situación problemática similar a la que existe en nuestra realidad educativa a través de la medición del impacto de una adaptación en el currículo y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas.

Es importante mencionar que, como proyecto de intervención, también apostó a una resolución estratégica de una problemática diagnosticada en el plan de mejoramiento Institucional, enmarcada en la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008), frente al proceso de gestión académica, proceso de prácticas pedagógicas y el componente relacionado con las opciones didácticas para las áreas y uso articulado de los recursos para el aprendizaje.

En esta dirección, se aportaron herramientas prácticas para garantizar el cumplimiento de la Resolución No 09317 del 06 de mayo de 2016 del MEN, por la cual se adopta el manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. Con respecto a las obligaciones y contribuciones de los docentes de aula, se busca que cumplan funciones de utilizar los recursos tecnológicos y de apoyo pedagógico de la institución para el desarrollo de su práctica en el aula; como también, proponer y justificar la integración de nuevos

recursos a la institución que potencian la práctica pedagógica, aprovechar y explorar continuamente el potencial didáctico de las TIC teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de la educación secundaria y media, entre otras.

## **RESULTADOS**

Tomando como punto de partida la hipótesis a validar con el proyecto intervención: a través de este se lograría aumentar significativamente la motivación y participación en actividades tanto escolares como extraescolares de estudiantes de secundaria en el área de Educación Física, incluyendo el cambio de dinámicas, aceptación y participación en la creación y ejecución de contenidos propios del área; por ende, a través de una estrategia mixta de gamificación, uso de herramientas tecnológicas y contenidos digitales, se lograron determinar, entre otros aspectos, los hallazgos descritos a continuación.

La actualización de los planes de estudio en Educación Física, a través de las TIC y mediados por la gamificación, ofreció numerosos beneficios: la promoción de la participación activa, el acceso a información actualizada, la personalización del aprendizaje, el fomento de la colaboración y la comunicación, así como el desarrollo de habilidades digitales. Estas ventajas contribuyeron a mejorar en un aceptable porcentaje la calidad en términos de aceptación de los estudiantes en la clase.

Frente a las ventajas de usar las TIC en el área, se lograron reforzar los aspectos positivos como la inmediatez, la flexibilidad horaria, la adaptabilidad, la interactividad, el trabajo interdisciplinario y el uso de herramientas digitales; cuyo uso se concentró en las de breve accesibilidad ofrecidas por Google (Prat, Camerino, Coiduras & Jordi, 2013). Para dicha finalidad, se usó como herramienta de apoyo digital y plataforma un Google Site, la cual se denominó "IENER STAR": sitio interactivo con el propósito de permitir la creación, la adaptabilidad curricular, la publicación de todas las guías técnicas de las actividades de gamificación proyectadas y la divulgación de información institucional con contenido en línea de manera rápida y sencilla; de esta manera, todos los actores del proyecto (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia) lograron interactuar, en menor o mayor intensidad.,

## **DIAGNÓSTICO INICIAL: BASE DE LA INTERVENCIÓN**

La evaluación de manera diagnóstica inicial, así como al final del proyecto con entrevistas individuales se hizo a través de formularios digitales, (Google Forms) analizando variables como aceptación, motivación, gustos, acceso y pertinencia permitieron valorar aspectos como el nivel de uso y de recursos digitales, el grado de satisfacción e implicación en las clases, los cambios en los procesos educativos o los resultados académicos (Ávila-Fajardo & Riascos, 2011), así como la percepción de los estudiantes frente al desarrollo tradicional de las didácticas de clase comparadas con las vivencias luego de la aplicación de las estrategias basadas en la gamificación.

**Figura 2**

Imágenes de formularios de preguntas abiertas y cerradas, indagando sobre la percepción de los estudiantes acerca de los contenidos y didáctica de Educación Física orientada en la Institución Educativa. (Diagnóstico Inicial)



### Percepción motivacional estudiantes de secundaria, hacia el área de Educación Física IENER 2024. (Abierta)

Con el objetivo de realizar un ejercicio investigativo con fines académicos, por favor responda las siguientes preguntas, escribiendo su valiosa opinión en cada uno de los interrogantes planteados. ¡Toda opinión es valiosa se lo agradecemos!



### Percepción estudiantil y motivacional hacia el Área de Educación Física IENER 2024 (Cerrada)

B I U ↻

Con el objetivo de realizar un ejercicio investigativo con fines académicos, por favor responda las siguientes preguntas, escogiendo la opción con la que estas de acuerdo.

**Nota.** Desde la perspectiva inicial de los estudiantes se generó la estrategia problémica a desarrollar en la Intervención.

Del proceso anterior, se realizó una muestra de 7 encuestas de tipo abierta y 13 de tipo cerrada, obteniendo un universo total de 20 formularios aplicados a estudiantes de diversos grados de la Institución Educativa donde se destacaron respuestas relevantes a interrogantes, como puede constatarse:

¿Te sientes motivado para participar en la clase de educación física? ¿Por qué sí o por qué no?

- “Algunas veces, otra me parece difícil el tema de calor y de hacer los ejercicios físicos. En ocasiones quisiera que la clase tuviera más motivaciones en cuanto a nuevas cosas”. (E3, 2025, Pregunta abierta encuesta)
- “No realmente, pero cumplo obedientemente con los ejercicios y tareas que encomienda el profesor, ya que al no ser una persona con tan buena actividad física se me hacen un poco tediosos”. (E4, 2025, Pregunta abierta encuesta)
- “Nada, la verdad yo no soy muy atlética y al día siguiente me queda doliendo bien feo el cuerpo, y los ejercicios los siento muy monótonos. (E5, 2025, Pregunta abierta encuesta)

Si bien algunos estudiantes mencionaron aspectos positivos, empezaron, a raíz de estas aseveraciones, a determinar las categorías de problematización del proyecto; teniendo como base la dinámica de las clases, ya que se mencionaron connotaciones de desmotivación en la práctica de las actividades, la necesidad de nuevas alternativas desde la perspectiva de la innovación educativa, la injerencia del clima en el rendimiento por realizarse las clases en un espacio abierto y el reconocimiento personal de relacionar el no encontrar amena la clase o las actividades con la mala forma física.

¿Te gustaría que se incluyeran nuevas actividades o deportes en la clase de educación física? ¿Cuáles?

- “Más juegos de concursos o de competencias y más deportes nuevos, si pueden ser juegos mentales o juegos que de reacción y eso nos puede ayudar a tener una buena reacción al momento de jugar algún deporte. (E6, 2025, Pregunta abierta encuesta).
- “Si además del ejercicio y el deporte que se incluyan aeróbicos y yincanas de las que hacen cuando hay recreaciones”. (E7, 2025, Pregunta abierta encuesta).
- “Si que variemos las cosas que hacemos siempre con los materiales del colegio o incluir juegos más dinámicos”. (E8, 2025, Pregunta abierta encuesta).

**Figura 3**

Imagen sobre la pregunta que interrogó a los estudiantes sobre la variabilidad e innovación de la clase



Llama la atención la respuesta de algunos estudiantes en dirección a su motivación para participar en las clases, manifestando no sentir agrado por las mismas en un porcentaje del 15, 4% y el 69,2% de los estudiantes encuestados refirieron la necesidad que dichas clases fuesen más desafiantes o variadas.

Esta referencia por parte de los estudiantes fue determinante en el proyecto: si bien quieren conservar la estructura de la clase de Educación Física que se venía orientando en alguna medida; una gran parte reclamó la implementación de juegos de competencia, roles, concursos, integración, retos mentales entre otros aspectos claves de la gamificación y, según ellos, posiblemente harían sus clases más llamativas y amenas.

### ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN GAMIFICACIÓN Y USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES

Estas estrategias, como se ha mencionado, se establecieron para consulta, guía e interacción las estructuras gamificadas, en el Google Site: "IENER STAR"; a su vez, fundamentaron el trabajo de campo e intervenciones en tres niveles, acordes a los niveles de enseñanza colombiana, (Ley 115 de 1994). El primero de ellos integró el grado 6°, para el proyecto en un nivel 3 de enseñanza de básica secundaria; el segundo orientado al grado 9°, correspondiente al nivel 4 de enseñanza de básica secundaria; finalmente, estudiantes de grado 11° de la institución educativa, pertenecientes al nivel 5 de enseñanza de media técnica. En el proceso se intervino una población focal de 106 estudiantes, de dichos grados y niveles, con las siguientes temáticas:

#### Nivel 3. Grado 6°:

Formas Jugadas de los Deportes.

#### Título de la unidad gamificada:

El reto de valientes (Formas jugadas deportes con pelota)

#### Situación contextual:

participación en el desarrollo y ejecución de juegos predeportivos y rutinas gamificadas para el aprendizaje de los principales fundamentos técnicos de los deportes.

Para el desarrollo de esta actividad se propuso un contrapunteo recreo deportivo, un cara a cara donde el docente planteaba una actividad o prueba para el desarrollo de habilidades motrices y deportivas de los deportes con pelotas aplicadas al atletismo; a su vez, los estudiantes respondían proponiendo y desarrollando por grupos con otra actividad gamificada con similares objetivos lo que se publicó en el Google Site en una guía de trabajo<sup>3</sup>.

3 Guía de trabajo grado 6°: [https://drive.google.com/file/d/1GuSswQ2MByt47OPaxiYXwJvkYMH5avfG/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1GuSswQ2MByt47OPaxiYXwJvkYMH5avfG/view?usp=drive_link)

Figura 4

Imagen actividades gamificadas grado 6° en clase y con apoyo de los padres



**Hallazgos:** En la aplicación de la estrategia propuesta en el proyecto, se mostraron resultados variados frente al compromiso y la participación. A lo largo del proceso se implementaron diversas dinámicas lúdicas que buscaban incrementar la motivación tanto en la planeación de las actividades como en el desarrollo práctico de las mismas; sin embargo, se observó una gran apatía de los estudiantes para preparar de forma autónoma y a tiempo las actividades, así como los detonantes de juego, incumplimiento en la entrega de los formatos de planes y no se evidenció una estructura colectiva y ordenada en la sustentación de estas.

Existió, entonces, una marcada carencia de responsabilidad y compromiso por parte de una fracción importante de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos por integrar actividades innovadoras y adaptadas a sus intereses, varios estudiantes no participaron activamente en las propuestas dinámicas; asimismo, no llevaron sus materiales y algunos ni se presentaron a clase.

Con base en lo anterior, se demostró una desconexión entre las expectativas del

docente, el objetivo planteado y la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente en las estrategias de gamificación, sumado a que pocos consultaron la guía en el Google Site y se tuvo que enviar las guías a través del grupo de WhatsApp de los padres de familia.

De los 24 estudiantes del grado, aproximadamente el 40% no preparó las actividades de gamificación que les correspondía desarrollar en el reto de valientes, llegaron sin material de apoyo, hojas escritas a mano e improvisando inclusive las actividades programadas. Estos estudiantes mostraron desinterés y, en algunos casos, resistencia a las dinámicas de juego orientadas especialmente por sus compañeros. Igualmente manifestaron el agrado por participar en las actividades propuestas por el docente, más no tanto por las orientadas por ellos mismos, ya que se perdía el respeto y la motivación, el orden, la disciplina y el manejo de grupo, mencionando que algunas de esas actividades propuestas no eran lo suficientemente atractivas para participar.

Se observó, además, una baja interacción social entre algunos de los estudiantes, poco comprometidos con las actividades relacionadas con sus compañeros, lo que puede haber influido en su desmotivación; a la par, se observó que los mismos estudiantes usaban términos desobligantes hacia sus compañeros cuando exponían sus actividades.

La falta de compromiso de algunos estudiantes podría atribuirse a factores individuales, como la preferencia por actividades competitivas o la desmotivación en general hacia las clases de Educación Física. Las recompensas y elementos de juego no fueron percibidos como relevantes o valiosos por un grupo de estudiantes, lo que afectó su interés y participación.

Con base en lo anterior se destaca que, si bien es cierto que la gamificación y las herramientas digitales demostraron efectos beneficiosos para aumentar la motivación en otros espacios de aprendizaje, lo planteado en este nivel con respecto al alcance de los objetivos fue, en gran proporción, de carácter negativo. (García-Gaibor, 2023, p.87) al consultar la opinión de los mismos estudiantes aducían preferir prácticas deportivas y solo juegos, pero que no fueran preparados por ellos mismos. Un aspecto positivo se constituyó por algunos estudiantes al cumplir con lo descrito en las actividades que involucraban a padres de familia, en actividades extra-clase, en la creación de material didáctico y realización de actividades de refuerzo de la temática.

#### **Nivel 4. Grado 9°:**

Festival de récords gamificado.

#### **Título de la unidad gamificada:**

“Fútbol sala challenge”.

#### **Situación contextual:**

Vivenciar situaciones específicas que potencien y desarrollen el aprendizaje y dominio de destrezas deportivas, habilidades motrices simples y compuestas y, en este caso, los fundamentos técnicos del fútbol sala, basados en estrategias de gamificación y aprendizaje en línea.

En la planeación de la actividad de aprendizaje y fundamentación deportiva, los estudiantes se dividieron por grupos de 3 integrantes, quienes participaron en el diseño de un juego o récord gamificado según guía anexa en el Google Site, así mismo se debía garantizar la participación en las actividades y juegos planteados por sus compañeros, de acuerdo con las siguientes acciones:

Se planea un récord o actividad recreativa orientada al mejoramiento o aprendizaje de uno o varios fundamentos del fútbol sala, teniendo en cuenta que no se debía perder el componente lúdico en cada una de ellas, siempre deberá existir un ganador o un récord que romper. Las actividades o retos deportivos gamificados diseñados fueron sencillos de ejecutar y su fin fue netamente formativo, por ejemplo, el que más treinta y unas hiciera en un minuto, o tiros al arco golpeando el poste horizontal, el que más controles con la cabeza hiciera, etc.<sup>4</sup>

**Figura 5** Imagen actividades estrategia gamificada grado 9°: Festival de récords



logró una intervención significativa por parte de los estudiantes, donde más del 85% de los 34 alumnos del grupo se involucraron de manera significativa en las actividades, demostrando entusiasmo y compromiso. Esta alta tasa de participación refleja el éxito de la gamificación como estrategia motivacional en esta intervención.

En relación con la mejora en el aprendizaje de habilidades deportivas, se observó un avance notable en el abordaje, a través de juegos, de las habilidades técnicas por parte de los estudiantes en el fútbol sala. Los desafíos y competencias propuestos permitieron a los alumnos practicar y perfeccionar habilidades como el control del balón, el pase y el tiro. Estas acciones demuestran que este tipo de actividades puede contribuir a mejorar el rendimiento deportivo en competencias de esta modalidad deportiva.

En cuanto al trabajo en equipo se evidenció en la fase de planeación, las actividades y la preparación de las bases recreativas; sin embargo, algunos estudiantes no leyeron las guías establecidas en el Google Site, por lo tanto, algunos perdieron el norte frente a las competencias y objetivos de la actividad. En este panorama, el aparte necesita

<sup>4</sup> Guía de trabajo grados 9°: [https://drive.google.com/file/d/15eDB92T\\_P9jVb4ROS-RL7IRf2yu5T19N/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/15eDB92T_P9jVb4ROS-RL7IRf2yu5T19N/view?usp=sharing)

aumentar la responsabilidad y compromiso de los estudiantes en desarrollar las actividades de una manera más organizada, técnica y llamativa.

El proyecto también tuvo un impacto positivo en la dinámica de grupo, las actividades colaborativas y los desafíos en equipo fomentaron el trabajo en conjunto y el apoyo mutuo entre los estudiantes. Esto aportó al mejoramiento de la integración del grupo, además de fortalecer las relaciones interpersonales tanto organizando como participando de las actividades.

La retroalimentación recogida de los estudiantes fue mayoritariamente positiva. En general, los alumnos manifestaron que las actividades gamificadas eran divertidas y desafiantes; como también, mostraron interés en participar en futuros eventos similares. Esta retroalimentación destaca la aceptación generalizada y el disfrute de la metodología aplicada a la par de consultar actividades en las herramientas digitales planteadas.

**Figura 6** Percepción de estudiantes frente a la estrategia grado 9° (E. 1-7. 2025. Preguntas cerradas encuesta)



3. Justifique en pocas palabras la respuesta anterior, de acuerdo a lo expresado o valorado como su opinión de la actividad.  
7 respuestas

Si por que mejora la precisión del jugador

Muy bueno excelente Gracias a Dios

Hacer 31 es muy duro después de saltar la cuerda, ya que se dificulta por no tener constancia de hacerlas

Si estubo bien porque era chebre la actividad era una forma diferente como para salir de la rutina

Me pareció muy buena, cosas diferentes aprendimos

Nos pareció buena la actividad ya que cambiamos un poco de ambiente pero aún ahí cosas de los estudiantes que debemos mejorar

Esto es algo fundamental para mejorar puntería y rapidez.

**Nivel 5. Grado 11°:**

Medios de la recreación y gestión de eventos recreativos.

**Título de la unidad gamificada:**

“Misión In - posible” elaborando y participando en la preparación de un circuito de observación y una yincana recreativa.

**Situación contextual:**

Los estudiantes afianzaron sus conocimientos previos frente a los diferentes tipos de actividades recreativas, sus beneficios para la salud y el bienestar, y su aplicación de acciones de proyección comunitaria, que se pueden realizar en diferentes entornos.

Se trabajó en una metodología colaborativa y activa para diseñar de manera técnica actividades y programas recreativos, basados en la gamificación y el aprendizaje en línea, potencializando el trabajo grupal y autónomo de los estudiantes a través de guía anexa<sup>5</sup>.

**Figura 7** Imágenes Gamificación Grado 11° Circuito de Observación: Misión “In – posible”



**Hallazgos:** Se cumplió el objetivo de potencializar la gamificación como estrategia curricular para mejorar la motivación, la participación y el desarrollo de habilidades físicas y sociales de los estudiantes. En esta misma línea, la adquisición de una competencia pedagógica en los estudiantes: cómo gestionar un evento de tipo recreativo; para el caso, un circuito de observación denominado Misión In – posible. Existió una alta participación y compromiso, dado que, en su mayoría, alrededor del 95%, se vio participando activamente en las actividades del circuito de observación gamificado; gracias a la estructura de juego, los desafíos y las recompensas se logró incentivar la participación y el esfuerzo continuo. Los resultados en este nivel sugieren que la gamificación puede ser una herramienta valiosa para enriquecer la experiencia educativa, siempre y cuando se realicen ajustes según las necesidades y preferencias de los estudiantes. Para apoyar lo anterior el grupo los grupos participantes

<sup>5</sup> Guía de trabajo: [https://drive.google.com/file/d/1i5nooAQ7bfey7OCLrWNe20dffwTJ\\_1EU/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1i5nooAQ7bfey7OCLrWNe20dffwTJ_1EU/view?usp=drive_link)

pertencientes a los grados 11° de la Institución, respondieron una encuesta de Google Forms que arrojaron respuestas como:

**Figura 8** Imagen de Opinión personal acerca del impacto de la estrategia aplicada. (E.1-13. 2025 preguntas encuesta cerrada)



## CONSIDERACIONES GENERALES

Una vez concluido el desarrollo de las actividades, la evaluación final determinó, bajo la valoración de la percepción por parte de los estudiantes, opiniones sumamente diversas; teniendo en cuenta que este proceso fue integrado como componente de planeación de un período académico de la institución en la cual se desarrolló, incorporando nuevas mallas curriculares y una resignificación tanto del plan de aula como de los estudios del área de Educación Física, para los diferentes niveles y grados. En este sentido, en su socialización se postuló como alternativa de adaptación curricular para el año 2025, contemplando toda la planeación educativa.

Con respecto a la interacción con la plataforma y en el marco de las actividades fijadas, se denotó una amplia aceptación y participación de los estudiantes, en especial con la vinculación de los integrantes de la familia y el trabajo colaborativo en el desarrollo de nuevas alternativas de aprendizaje, así como aquellas con un abordaje didáctico;

las mismas, estuvieron enmarcadas en el plan de estudios, definido como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales con sus respectivas asignaturas, las cuales forman parte del currículo de los establecimientos educativos (MEN, 2002).

Finalmente, se pudo identificar que, a mayor grado o nivel académico, mayor es el compromiso demostrado por los estudiantes en los aspectos relacionados con la motivación para participar y dirigir sus actividades propuestas; no obstante, a partir de lo mencionado, el docente aún debe estar muy pendiente de los alumnos para cumplir con las actividades a cabalidad, ya que estos por sí solos no las cumplirían exitosamente, lo que deja entrever una baja autonomía al desarrollar la estrategia.

## DISCUSIÓN

La intervención de gamificación y aprendizaje en línea aplicada en la Educación Física mostró resultados mixtos (positivos y negativos) pero alentadores. La gamificación, a través de la integración de elementos lúdicos y desafíos en el entorno digital, logró captar la atención y el interés de los estudiantes; sin embargo, pese a que se observó una mejora en la motivación intrínseca de algunos estudiantes, no se evidenció un aumento significativo en el rendimiento académico general. Esto puede deberse a la variabilidad individual en la respuesta a los estímulos gamificados. Además, la implementación de estas estrategias requerirá una adaptación cuidadosa para asegurar que todos los estudiantes se beneficien de manera equitativa.

En conclusión, la gamificación y el aprendizaje en línea tienen el potencial de transformar la educación física, pero su éxito depende de una planificación meticulosa y una evaluación continua de su impacto, así como el ampliar la aplicación de dicha alternativa, no solo para unas pocas clases sino durante varias temáticas del año escolar.

La actualización de los planes de estudio del área de Educación Física, bajo esta metodología (gamificación y herramientas digitales), ofreció numerosos beneficios como la promoción de la participación activa, el acceso a información actualizada, la personalización del aprendizaje, el fomento de la colaboración y la comunicación, así como el desarrollo de habilidades digitales. Estas ventajas contribuyeron a mejorar la calidad del área y a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más digitalizada y con necesidades de didácticas activas motivantes, integrando matices de innovación educativa.

A través de la medición de la percepción de los estudiantes (encuestas), después de la intervención, se logró identificar aspectos relevantes, como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, participación activa, liderazgo, entre otros; estas valoraciones indicaron que la implementación de estrategias de gamificación, junto con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mostraron un significativo incremento y aporte en la motivación de los estudiantes hacia la clase Educación Física.

Los elementos lúdicos y las herramientas digitales, por su parte, captaron el interés del alumnado, haciéndolos más participativos y entusiastas en las actividades desarrolladas, ya que estos manifestaron su agrado al sentirse empoderados y protagonistas tanto

en la creación como en la ejecución de los contenidos ludificados de las clases. En este aspecto el componente de integración de las TIC en las clases no solo facilitó el acceso a recursos educativos innovadores, sino que también contribuyó al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes.

De esta manera, se evidenció la consolidación de aprendizajes emocionalmente significativos, gracias a que la gamificación permitió que los estudiantes experimentaran aprendizajes positivos, al sentirse reconocidos y recompensados por sus esfuerzos. Este enfoque lúdico fomentó un ambiente de aprendizaje de carácter activo y colaborativo.

## CONCLUSIONES

La actualización de las mallas curriculares de Educación Física basada en una estrategia ligada a herramientas tecnológicas y de gamificación, evidenció resultados positivos frente a la motivación y participación del alumnado; así como en el desarrollo de competencias de tipo motriz, axiológicas corporal, lúdicas y digitales, debido a que las actividades se volvieron más atractivas y dinámicas de acuerdo a lo descrito por estos, lo cual fomentó su mayor implicación en las clases, tanto en la planeación como en la ejecución de la misma.

La implementación del método aplicado permitió que los estudiantes asumieran un papel interactivo pero autónomo en su proceso de aprendizaje, al gozar de acceso a los contenidos a través del Google Site, estos podían revisar la información a su propio ritmo, conocer las competencias a desarrollar y prepararse adecuadamente para las actividades en clase, a pesar de que algunos de ellos no fueron tan responsables con las consultas o el desarrollo de las actividades.

El uso del Google Site centralizó y organizó los recursos educativos del área, facilitando su consulta, proponiendo la continuidad del aprendizaje fuera del horario escolar para que los estudiantes reforzaran o profundizaran los temas abordados. Sin embargo, uno de los principales desafíos fue la existencia de algunas dificultades en el acceso a dispositivos con conectividad, por ende, algunos estudiantes no pudieron acceder a información de consulta del Site, especialmente en la zona rural, lo cual tuvo que ver en la capacidad de algunos estudiantes para entender las temáticas y prepararse adecuadamente para las actividades en clase.

En el desarrollo de actividades prácticas y colaborativas, se observó un incremento en la participación de los estudiantes, transformando las clases en espacios dinámicos de interacción y aplicación de conocimiento; ello, fomentó un aprendizaje más significativo y efectivo, hecho ratificado por ellos, en las encuestas de percepción. Igualmente, es pertinente mencionar que para la implementación de actividades de aula invertida y la creación de contenidos digitales, se requirió una dedicación adicional por parte del docente, en tanto la preparación de materiales y la gestión del Site representaron una carga de trabajo extra, por lo que se recomienda aumentar el espectro de co-creación a otros docentes y estudiantes.

La actualización del plan de estudios y el plan de aula en el área de Educación Física, basada en un proyecto de intervención como estrategia de innovación educativa, tuvo componentes favorables toda vez que los contenidos actualizados favorecieron la modernización del currículo, haciéndolo más relevante y atractivo para los estudiantes, debido a que ven en estos sus aportes, ideas y propuestas.

En este orden de ideas, la incorporación de nuevas metodologías y tecnologías ha incrementado su interés y participación, logrando el alcance y logro de competencias plasmadas en dichos planes. Frente a lo anterior se logró la construcción de mallas curriculares<sup>6</sup> y planes de aula con los contenidos anteriormente relacionados, los cuales se socializaron con docentes y directivos de la institución<sup>7</sup>.

## RECOMENDACIONES

### Desde la práctica educativa

Ampliar la participación en el programa, de manera transversalizada con otras áreas fundamentales, para garantizar un uso más permanente con fines didácticos de los diversos contenidos de trabajo ofrecidos; compartiendo, de esta manera, competencias afines con asignaturas vistas por los estudiantes, tales como ciencias naturales, física, química, mecatrónica, artística, matemáticas, inglés, entre otras.

### Desde el currículo

Mejorar el diseño visual del sitio establecido con contenidos más interactivos y de una amplia participación frente a su construcción por parte de los estudiantes, ya que, por el lapso asignado, solo estuvo planeado para un período académico. En tal sentido ampliar su espectro de uso de aplicaciones y su transversalización con otras áreas, para que se puedan investigar, además de fenómenos sociales e históricos, su implementación como innovación educativa. Así como el aumento de contenidos en la planeación institucional y sus componentes.

### Desde la pedagogía

Aumentar el período de tiempo de ejecución de este tipo de actividades, toda vez que, por la premura, su ámbito de intervención fue corto para la obtención de datos más significativos, redirigidos a la determinación de una correcta aplicación de estas estrategias metodológicas; cuyo enfoque estuvo vinculado a problemática identificada: desmotivación y apatía hacia la clase de Educación Física. Igualmente se debe aumentar la sistematización de la práctica con fines de compartir la experiencia de intervención.

### Desde el perfil del estudiante

Mejorar y promover los procesos de autonomía escolar, a través de talleres y laboratorios que refuercen la responsabilidad de los estudiantes, donde se profundice en su papel protagónico para el desarrollo de contenidos de clase; dicha mención se puede contrastar con las evidencias de la intervención, cuya baja conciencia poco

compromiso fue notable, especialmente al abordar la preparación de materiales, actividades o responsabilizarse de las acciones. En síntesis, no se funciona en su mayoría sin el constante acompañamiento del docente, lo que hace que en ocasiones la metodología no sea activa, sino conductista.

## REFERENCIAS

Ávila Fajardo Gloria Patricia, & Riascos Erazo Sandra Cristina. (2011). *Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a10.pdf>.

Barrows, H. S. (1986). *Aprendizaje basado en problemas*. A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20 (6), 481-486. [https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-13/aprendizaje-basado-en-problemas-abp#:~:text=Barrows%2C%20H.%20S.%20\(1986\),40%2C%20\(2\)](https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-13/aprendizaje-basado-en-problemas-abp#:~:text=Barrows%2C%20H.%20S.%20(1986),40%2C%20(2)).

Biel, L. A., & García, A. M. (2016). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español*. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo, & C. Morán Rodríguez (Eds.), *La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI* (pp. 83). Asociación Europea de Profesores de Español. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8518500>

Borrás Gené, O. (2015). *Fundamentos de Gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/35517/>

Berenguer Agulló, E. (2025). *Gamificación para promover la actividad física en educación física*. <http://dspace.umh.es/handle/11000/37039>.

Calle López, B. E., & Zárate Loja, A. S. (2024). *La gamificación como modelo pedagógico emergente para mejorar el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas dentro de las clases de educación física en estudiantes de 9 y 10 años de la unidad educativa Técnico Salesiano*. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26719>

Colegio Mayor de Antioquia.(2021) *Clases espejo o invertidas (Flipped Classroom): Un análisis en entornos educativos*. <https://www.colmayor.edu.co/facultades/clases-espejo-internacionalizacion/>

Cornellá, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). *Gamificación y aprendizaje basado en juegos*. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.

Del Cerro, J., & Llorente, M. (2010). En Monroy, S. (Ed.), *Ganar interés en la clase de educación física, una cuestión de didáctica* (pp. 45-67). [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/38639/1/PuertaJulian\\_2023\\_InteresEducacionFisica.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/38639/1/PuertaJulian_2023_InteresEducacionFisica.pdf)

Fernández – Espínola, C. & Ladrón de Guevara Moreno, L. (2015). *El uso de las TIC'S en la Educación Física Actual*. *Revista de Educación, Motricidad e*

*investigación*. 2015, nº 5, pp. 17-30. ISSN: 2341-1473. [https://www.researchgate.net/publication/322132086\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_TIC\\_en\\_la\\_Educacion\\_Fisica\\_actual](https://www.researchgate.net/publication/322132086_El_uso_de_las_TIC_en_la_Educacion_Fisica_actual)

Flores, R., & Gómez, J. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). <https://scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>.

García Gaibor, J. A. (2023). *La gamificación para la enseñanza de la educación física: Revisión sistemática*. Universidad Central del Ecuador. Recuperado de Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946757>.

García Martín, D. (2025). *Metodologías activas en educación física: una propuesta didáctica basada en la gamificación para potenciar la motivación y el aprendizaje significativo del alumnado*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/76427>.

González, L. D., Jiménez, F. J., & Díaz, P. P. (2017). *La percepción del alumnado sobre un sistema de evaluación formativa y compartida mediado con TIC en Educación física*. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 139-144.

Hunter, D., & Werbach, K. (2014). *Gamification in Education and Business*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5>

Javier Sotos-Martínez, V., Baena-Morales, S., & Ferriz-Valero, A. (2024). *Gamificación y el poder de la novedad: revolucionando el aprendizaje de la educación física a través de estrategias lúdicas*. *Magister: Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa*, 36. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/150604>

Moreira marco Antonio. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 11, nº 12, diciembre 2017, e029. ISSN 2346-8866 Universidad Nacional de La Plata. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8290/pr.8290](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290)

León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2019). *Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales*. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 110-124. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>

Londoño Toro, J. J. (2020). *Subjetividad y desmotivación hacia la clase de Educación Física*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3831>.

Margalef, L., & Arenas, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular*. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf?form=MG0AV3>

Melero-Cañas, D., & Ardoy, D. N. (n.d.). *The use of information and communication*

technology for the promotion and learning of healthy eating in physical education. <https://www.researchgate.net/publication/341901170>

Méndez Hernández, D. R. (2021). *Diseño de una propuesta de gamificación en Educación Física vinculada con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22815>.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial, (41.214). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Mondéjar Román, Inés. (2024) *Aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en secundaria*. Universidad Miguel Hernández de Elche <https://hdl.handle.net/11000/33127>

Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J., & García-González, L. (2017). *Una app móvil potencia la motivación del alumnado en una experiencia de gamificación universitaria*. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 141-156. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.0>

Navés, E. O.-S. (2011). *Ventajas e inconvenientes de la utilización de las TIC en Educación Física*. EFDportes.com, Revista Digital., 1-5. Obtenido de <https://www.efdeportes.com/efd161/utilizacion-de-las-tic-en-educacion-fisica.htm>

Núcleo Escolar Rural, I. E. (2021 -2023). *Plan de mejoramiento Institucional y Autoevaluación 2021 -2023*. Quinchía Risaralda.

Pérez Pueyo, Á., & Hortigüela Alcalá, D. (2019). *¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas*. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 579-587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>

Porto Merino, R. (2008). *La desmotivación en la educación física: Causas y consecuencias*. *Revista de Educación Física*, 35(2), 117-131. [https://www.academia.edu/35256271/La\\_desmotivaci%C3%B3n\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_f%C3%ADsica\\_Causas\\_y\\_consecuencias](https://www.academia.edu/35256271/La_desmotivaci%C3%B3n_en_la_educaci%C3%B3n_f%C3%ADsica_Causas_y_consecuencias)

Puerta Jaramillo, J. A. (2023). *Ganar interés en la clase de educación física, una cuestión de didáctica*. Recuperado de Repositorio Institucional Universidad de Antioquia, 26 -39. <https://hdl.handle.net/10495/38639>

Rodríguez, C. A. (2018). *Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula*. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 63, 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/487499>

Rodríguez-Torres, Á. F., Cañar-Leiton, N. V., Gualoto-Andrango, O. M., Correa-Echeverry, J. E., & Morales-Tierra, J. V. (2022). *Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática*. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 662-681. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2>.

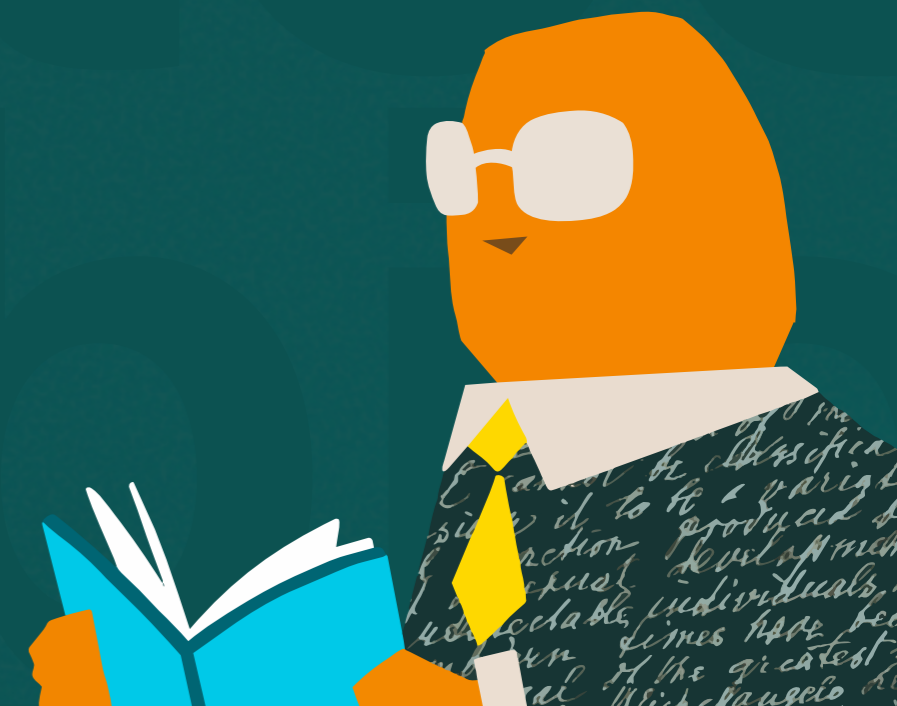
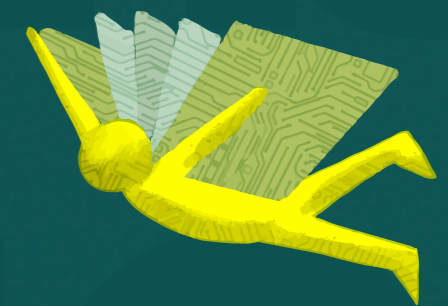
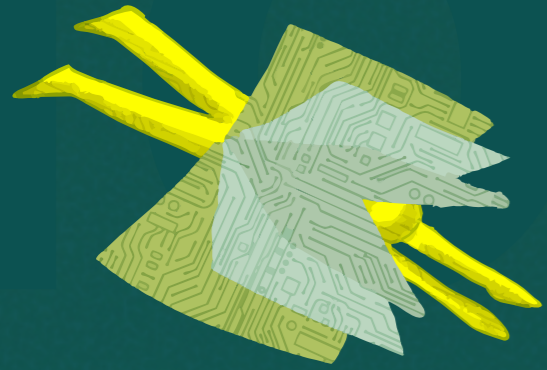
Sagbaicela Samaniego, J. D., & Torres Lazo, A. M. (2024). *Influencia de la gamificación en la motivación, basada en las necesidades psicológicas básicas en estudiantes durante las clases de Educación Física*. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/730e6297-e362-4464-81e0-d5517a8fc2d5>

Vargas Uribe, W. F., Peña Valero, P. A., Tovar Martínez, A. J., Bonilla Torres, L. F., & Bilbao Madero, J. A. (2020). *Actitud motivacional del estudiante de primaria y bachillerato de Bucaramanga hacia la clase de educación física*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/32834f3e-9baa-45da-8caf-c4a59cd3e851/download>.

Vargas-Viñado, J. F., & Herrera-Mor, E. (2020). *Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes*. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-20>

Capítulo IV

# Ciberseguridad y Democracia



# AMIGOS DE LA CIBERSEGURIDAD:

## una propuesta didáctica mediada por el cómic para abordar el tema del ciberacoso<sup>1</sup>

### Cybersecurity Friends:

A Comic-Mediated Didactic Proposal to Address Cyberbullying

Jorge Andrés Restrepo López<sup>2</sup>

Karolaim Gutiérrez Valencia<sup>3</sup>

### Resumen

Este capítulo analiza cómo una propuesta didáctica, mediada por el cómic, permite abordar la comprensión del ciberacoso por parte de estudiantes de una institución educativa en Dosquebradas, Risaralda. A partir de los planteamientos de Morduchowicz (2020) y Cobo (2019) sobre ciudadanía digital, se examina el fenómeno del ciberacoso según Belsey (2019) y se destaca el valor educativo del cómic, respaldado por las perspectivas de Prado (1995) y Maza (2013). Asimismo, se subraya la importancia de la secuencia didáctica como estrategia para estructurar el aprendizaje, siguiendo los aportes de Garzón y Gutiérrez (2018) y Zabala (2000).

La investigación empleó tres instrumentos de recolección de información: un cuestionario inicial, un cuestionario final y una guía de observación. Los hallazgos indican que la articulación del cómic con una secuencia didáctica estructurada contribuyó a la resignificación del concepto de ciberacoso y propició en los estudiantes prácticas de ciberseguridad, fortaleciendo así su ciudadanía digital responsable.

### Palabras claves:

Ciudadanía digital, Ciberacoso, Cómic, Secuencia Didáctica.

### Abstract

This chapter analyzes how a didactic proposal mediated by comics facilitates students' understanding of cyberbullying in an educational institution in Dosquebradas, Risaralda. Based on the approaches of Morduchowicz (2020) and Cobo (2019) regarding digital citizenship, the phenomenon of cyberbullying is examined according to Belsey (2019), and the educational value of comics is highlighted, supported by the perspectives of Prado (1995) and Maza (2013). Additionally, the importance of the didactic sequence as a

strategy for structuring learning is emphasized, following the contributions of Garzón and Gutiérrez (2018) and Zabala (2000).

The research employed three data collection instruments: an initial questionnaire, a final questionnaire, and an observation guide. The findings indicate that integrating comics with a structured didactic sequence contributed to the redefinition of the concept of cyberbullying and fostered cybersecurity practices among students, thereby strengthening their responsible digital citizenship.

### Key words:

Digital Citizenship, Cyberbullying, Comic, Didactic Sequence.

## INTRODUCCIÓN

El ciberacoso representa una problemática creciente en los entornos digitales, afectando el bienestar y la seguridad de los estudiantes (Belsey, 2019). En este contexto, la educación resulta fundamental en la formación de una ciudadanía digital crítica y responsable, entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores necesarios para una interacción ética en entornos digitales (Morduchowicz, 2020; Cobo, 2019). Sin embargo, abordar este fenómeno en el aula requiere estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan la reflexión y el desarrollo de competencias digitales.

En respuesta a esta necesidad, el capítulo analiza el uso del cómic como herramienta didáctica para la comprensión del ciberacoso en estudiantes de una institución educativa en Dosquebradas, Risaralda. Se parte de la premisa de que esta narración gráfica, al combinar imagen y texto, facilita la apropiación de conceptos complejos e incentiva la construcción de significados (Prado, 1995; Maza, 2013). Para estructurar la intervención pedagógica, se implementó una secuencia didáctica basada en los planteamientos de Zabala (2000) y Garzón y Gutiérrez (2018), permitiendo un aprendizaje progresivo y significativo.

Desde un enfoque cualitativo, se aplicaron tres instrumentos de recolección de información: un cuestionario inicial, un cuestionario final y una guía de observación. Los resultados evidenciaron que la integración entre el cómic y la secuencia didáctica no solo contribuyó a la comprensión del ciberacoso, sino que también incentivó en los estudiantes la adopción de prácticas de ciberseguridad, fortaleciendo así su ciudadanía digital. Estos hallazgos resaltan la importancia de estrategias pedagógicas innovadoras en la educación digital y abren nuevas posibilidades para su aplicación en diferentes contextos educativos.

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La integración de la tecnología en los entornos educativos es inevitable, especialmente en un mundo profundamente marcado por la transformación digital. Por ello, tanto docentes como estudiantes deben desarrollar competencias digitales que no solo les permitan aprovechar al máximo las oportunidades de la virtualidad en los ámbitos académicos, sociales e individuales, sino también adoptar una actitud crítica y responsable frente a su uso.

1 Capítulo de intervención de la Maestría en Innovación Educativa. Magister en Innovación Educativa, de la Universidad Católica de Pereira.

2 Especialista en Edumática, de la Universidad Católica de Pereira. Licenciado en Comunicación e Informática Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira. Email: jorge.restrepo@ucp.edu.co.

3 Licenciada en Comunicación e Informática Educativas. Magister en Educación, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Email: kagutierrez@utp.edu.co. Grupo de Investigación: Educación y Tecnología. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8657-6067>. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=aGXznHoAAAAJ>

La Unión Europea (2018) aborda este tema en su documento *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, donde establece la competencia digital como una de las ocho habilidades fundamentales para el desarrollo personal. Asimismo, Adell, en el Consejo Escolar de Cantabria (2018), subraya la importancia de formar ciudadanos participativos y responsables en el uso de los medios tecnológicos. Por esta razón, el autor sugiere que los espacios educativos deben propiciar en educadores y educandos una postura crítica y reflexiva frente a la digitalidad.

En concordancia con lo expuesto, la Unión Europea (2021), en su documento *Análisis 02: Medidas de la UE para atender el bajo nivel de competencias digitales*, considera que una persona con competencias digitales básicas es aquella que tiene “un uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, la socialización con los demás mediante la alfabetización digital, la colaboración, la creación de contenidos, la ciberseguridad, la propiedad intelectual y la resolución de problemas” (p. 7). A raíz de lo anterior, es esencial comprender que no se debe obstaculizar la presencia de las tecnologías digitales en el ámbito escolar; por el contrario, los actores educativos deben fomentar una participación reflexiva y crítica en el uso de estas herramientas.

No obstante, los contextos educativos enfrentan desafíos derivados del uso acrítico de las tecnologías digitales; un ejemplo de ello es el ciberacoso. En la celebración del Día de la Internet Segura en 2022, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) señaló que este fenómeno es una de las principales preocupaciones en relación con el uso de internet. Dicha conclusión se obtuvo a partir de una encuesta realizada en las redes sociales X y LinkedIn, en la cual el 40 % de los usuarios manifestaron su inquietud por el aumento acelerado de este flagelo a nivel global, afectando principalmente a niños y niñas.

De igual manera, diversas organizaciones han alertado sobre esta problemática: la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en una encuesta a 170.000 estudiantes de 30 países, reveló que 1 de cada 3 jóvenes ha sido víctima de ciberacoso. Por su parte, la empresa Meta, a través de su directora de política de seguridad, informó en un consejo de la ONU, en septiembre de 2023, que durante el primer trimestre del mismo año, su compañía detectó 15 millones de contenidos relacionados con acoso e intimidación en Facebook e Instagram.

Al respecto, Garaigordobil (2011), en *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión*, propone a este fenómeno como el desencadenante de crisis tanto a nivel social como médico, afectando a niños y niñas sin distinción de edad ni condición social. Las víctimas suelen experimentar problemas emocionales como ansiedad, estrés, miedo, baja autoestima y pensamientos suicidas. Además, pueden sufrir trastornos físicos como insomnio y pérdida del apetito, conllevando consecuencias graves como desnutrición y anemia. Estas dificultades se reflejan en un bajo rendimiento académico, agravando aún más su situación.

A lo expuesto, se suma lo señalado por la ONU en la sesión del Consejo de Derechos Humanos (2023), dedicada al análisis del ciberacoso. En este espacio se determinó que, en muchos casos, las víctimas no denuncian la situación debido a factores contextuales.

Lamentablemente, en algunas circunstancias extremas, los afectados llegan a quitarse la vida.

El ciberacoso también se manifiesta dentro de los planteles educativos. Fernández (2021), en su investigación *Propuesta de prevención, detección e intervención en cyberbullying en el ámbito educativo*, señala que los momentos de descanso (65.1 %) y el desarrollo de las clases en el aula (56.4 %) son los espacios donde más frecuentemente se presentan situaciones de acoso, tanto físico como virtual.

En el contexto de esta propuesta pedagógica, en una institución educativa del municipio de Dosquebradas, departamento de Risaralda, la problemática del ciberacoso ha sido abordada a través de diversas actividades: entre ellas, charlas con expertos en colaboración con la Fundación TIGO y el Ministerio de las TIC. Al consultar con la orientadora del plantel educativo, se informó que en 2023 se reportaron tres casos de ciberacoso en bachillerato; no obstante, se considera la posibilidad de una cifra mayor, ya que muchos casos no son denunciados, lo cual impide conocer la magnitud real del problema.

Para abordar esta problemática desde una perspectiva educativa, es importante reconocer que los estudiantes contemporáneos están inmersos en entornos donde predominan la imagen y el sonido, facilitando la lectura de mensajes a través de medios visuales. Por esta razón, se propone el cómic como un recurso motivador. Al respecto, Abal (2010), en *El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica*, destaca características como la facilidad de comprensión de los temas, el fomento de la creatividad y el dinamismo en la enseñanza.

De manera similar, Salazar et al. y Gutiérrez et al., (2018), en *Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos*, resaltan la capacidad del cómic para construir narrativas secuenciales y atractivas para sus lectores. Esto permite transmitir mensajes de manera efectiva, así como generar una participación activa en el desarrollo de los temas tratados.

Asimismo, Britto & Hernández (2022) afirman que el cómic estimula la imaginación de los estudiantes a través de la secuencia de imágenes, permitiéndoles crear sus propios textos; en este sentido, la apuesta puede mejorar la concentración y fomentar una postura crítica frente a la realidad social y cultural. De manera similar, Montoya & Valeta (2022), en *Leer historietas me hace increíble*, citan a Jiménez (2018), quien, en *Mi historieta entre viñetas*, concluye que la introducción de historietas en la enseñanza permite transformar métodos tradicionales, por lo tanto, los estudiantes desarrollan competencias comunicativas mediante estos textos.

En síntesis, la enseñanza sobre el ciberacoso en la institución seleccionada ha sido pertinente debido a su relación con el mundo digital, en tanto permite abordar esta problemática de acoso digital desde una perspectiva lúdica y significativa, mediada por los mensajes visuales y reflexivos que puede otorgar el cómic. Este tipo de intervenciones genera en los estudiantes una conciencia temprana, permitiéndoles adoptar medidas para proteger su seguridad en internet. Desde una perspectiva educativa, también se promueven valores como el respeto y la tolerancia, contribuyendo a un entorno virtual más positivo y saludable para los menores.

A partir de los planteamientos expuestos, se formuló la siguiente pregunta de intervención: ¿De qué manera una propuesta didáctica mediada por el cómic contribuye a abordar el ciberacoso en los estudiantes de una institución educativa del municipio de Dosquebradas, Risaralda? Para responder a esta pregunta, se estableció como objetivo general interpretar cómo una propuesta didáctica mediada por el cómic aborda el ciberacoso en los estudiantes de una institución educativa del municipio de Dosquebradas, Risaralda.

A partir de este objetivo, se definieron tres objetivos específicos: el primero se centró en identificar las percepciones de los estudiantes de una institución educativa del municipio de Dosquebradas, Risaralda, respecto al ciberacoso; el segundo buscó describir la comprensión que tienen los estudiantes sobre el ciberacoso durante la implementación de una propuesta didáctica mediada por el cómic, finalmente, el tercer objetivo estuvo orientado a analizar las transformaciones en la comprensión del ciberacoso en los estudiantes tras la implementación de la propuesta didáctica, considerando tanto los avances como las dificultades.

## REFERENTE TEÓRICO

Esta propuesta de intervención se fundamentó en diversos conceptos, tales como: la ciudadanía digital fue abordada desde la perspectiva de Morduchowicz (2020) y Cobo (2019); mientras que, el ciberacoso se analizó a partir de los postulados de Belsey (2019) y Prados & Fernández (2007). En cuanto al valor del cómic como recurso didáctico, se consideraron las reflexiones de Prado (1995), Maza (2013) y Abal (2010). Finalmente, la estructura de la secuencia didáctica se sustentó en los planteamientos de Camps (1995), citado en Garzón & Gutiérrez (2018), y Zabala (2000).

### Ciudadanía digital

La sociedad actual, impulsada por las herramientas tecnológicas, experimenta ventajas sin precedentes en comparación con épocas anteriores en la historia de la humanidad. El acceso a una inmensa cantidad de información y la comunicación instantánea a nivel global son algunos de los beneficios más destacados.

Ahora bien, esta transformación digital no solo ha redefinido la forma en que interactuamos con la información y nos comunicamos, a su vez, también ha generado la necesidad de desarrollar habilidades y competencias específicas para desenvolverse en entornos digitales. Siguiendo esta línea, surge el concepto de ciudadanía digital, que, según el Ministerio de Educación de Chile (2021), se caracteriza por la adquisición de conocimientos y habilidades en relación con un uso responsable y seguro de las tecnologías de la información y comunicación.

De manera similar, Morduchowicz (2020) la define como “un conjunto de competencias que permite a las personas acceder, comprender, analizar, producir y utilizar el entorno digital, de manera crítica, ética y creativa” (p. 4). Así, la ciudadanía digital se presenta como una respuesta esencial a los desafíos y oportunidades de la era digital, incentivando valores como la ética, la inclusión y la equidad.

Linares-Torres et al., (2023), amplían esta visión al señalar que la ciudadanía digital va más allá del dominio de herramientas tecnológicas, pues implica una participación activa

en entornos virtuales. En estos espacios, el intercambio de ideas y conceptos permite superar barreras geográficas, lingüísticas y culturales, fortaleciendo el tejido social en el entorno digital.

Dado lo anterior, la ciudadanía digital exige una participación consciente y responsable en espacios virtuales. En su artículo *Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos*, Cobo (2019) enfatiza la necesidad de reflexionar sobre la interacción, el respeto, la colaboración y la convivencia en estos escenarios. De igual manera, distingue entre agentes activos y receptores pasivos, subrayando la importancia de adoptar un rol proactivo dicha sociedad.

### La ciudadanía digital un lugar para todos

La ciudadanía digital busca ser un proceso incluyente, en el que cada persona encuentre un espacio que respete sus características e intereses. En este sentido, Morduchowicz (2020) afirma la importancia de formar a la ciudadanía desde el ámbito educativo, abordando problemáticas, interrogantes y desafíos relacionados con el uso de los entornos digitales.

La idea anteriormente expuesta se articula con lo planteado por Adell (2014) en *Aula2punto*, quien enfatiza que la enseñanza de estos temas debe basarse en métodos didácticos que fomenten el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias analíticas, en lugar de estrategias memorísticas. Estas habilidades no solo son esenciales para el contexto actual, sino también para afrontar los desafíos del futuro.

Desde esta perspectiva, una educación digital reflexiva contribuiría a reducir la brecha digital, entendida no solo como la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, también como la ausencia de una comprensión profunda sobre su uso. Como señala Morduchowicz (2020), se trata de “pensar las tecnologías y no solo utilizarlas de manera instrumental” (p. 5), resaltando la necesidad de una ciudadanía digital informada y consciente.

### La ciudadanía digital en Colombia

En Colombia se ha avanzado en la formación de ciudadanos digitales a través de diversas iniciativas: en 2023, más de 150 mil personas se beneficiaron de programas como *Generación TIC*, *Talento Tech*, *Inicia con TIC* y *Mujeres TIC para el Cambio*, según el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2023). Las propuestas mencionadas han cobrado gran relevancia en un país en el que, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023), en 2022 el 96.3% de las familias contaban con al menos un teléfono celular en casa, el 34% tenía un computador de escritorio, el 41.6% disponía de un portátil o tableta, y el 59.9% tenía acceso a internet fijo o móvil.

Las cifras señaladas evidencian la necesidad de fortalecer estrategias educativas que se piensen un uso responsable de la tecnología y los entornos digitales. La implementación de estos programas no solo debe facilitar el acceso a herramientas tecnológicas, sino que deberían estar encaminadas a la formación de ciudadanos reflexivos y críticos, capaces de prevenir problemáticas digitales como el ciberacoso, una de las amenazas más recurrentes en estos espacios.

## ¿Qué es el ciberacoso?

Belsey (2019) definió el ciberacoso como “el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar un comportamiento deliberado, repetido y hostil por parte de un individuo o grupo, cuyo objetivo es dañar a otros” (párr. 21). Prados y Fernández (2007), en *Cyberbullying, un problema de acoso escolar*, describieron esta problemática como una forma de hostigamiento que se lleva a cabo a través de medios digitales.

Las autoras también identificaron a los distintos actores involucrados en el ciberacoso: en primer lugar, el agresor o victimario, quien puede actuar solo o en grupo; luego, la víctima, que en algunos casos adopta una actitud pasiva sin defenderse, mientras que en otros responde con violencia, convirtiéndose incluso en agresora de quienes percibe como más débiles; finalmente, están los testigos, quienes pueden intervenir para detener la agresión demostrando empatía con la víctima o, por el contrario, mantenerse al margen, favoreciendo así la perpetuación del acoso.

Según Lanzillotti y Korman (2020), el ciberacoso comparte similitudes con el acoso escolar tradicional, que ocurre en entornos físicos; aunque se diferencia en tanto la virtualidad amplifica su impacto, eliminando las barreras del espacio y del tiempo. Adicionalmente, la imposibilidad de borrar de manera definitiva los contenidos publicados en la web agrava el problema, ya que el daño infligido a la víctima puede prolongarse indefinidamente.

La realidad descrita ha generado una creciente preocupación: la omnipresencia de los espacios virtuales significa que no existe un lugar completamente seguro. En esa medida, una persona puede ser víctima de ciberacoso incluso en su hogar, frente a sus familiares, sin que estos lo perciban ni puedan intervenir. Ante este panorama, resulta indispensable implementar estrategias formativas en todas las edades.

Así, el cómic se presenta como una herramienta pedagógica valiosa, puesto que, a través de su combinación de elementos tanto gráficos como narrativos, permite abordar esta problemática de manera accesible y reflexiva. A continuación, se profundiza en este concepto.

### El cómic

Maza (2013) señala que, desde sus inicios, el ser humano ha utilizado el dibujo como una forma esencial de expresión. Un ejemplo de ello son las pinturas rupestres, las cuales reflejan actividades cotidianas de los primeros grupos humanos, como la caza de animales para su sustento. Por ende, las representaciones visuales surgieron en escenarios donde el lenguaje verbal era limitado, guiando a los individuos a plasmar su realidad a través de imágenes.

De manera similar, los egipcios emplearon el arte gráfico para representar su concepción de la muerte y el tránsito de las almas al más allá. También los sumerios utilizaron el dibujo, especialmente en sus estandartes de guerra, con el propósito de registrar sus proezas bélicas y reforzar su identidad frente a sus enemigos. Los ejemplos mencionados evidencian que, desde la antigüedad, el dibujo ha sido un medio fundamental para documentar hechos históricos y transmitir mensajes perennes.

En concordancia, el dibujo puede entenderse como una forma de manifestación humana que permite expresar posturas frente a acontecimientos específicos. Maza (2013), en su artículo *Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades*, afirma lo siguiente: “invariablemente, el dibujo ha servido como forma de manifestación desde el inicio de los tiempos. Diversos testimonios históricos han quedado grabados de numerosas maneras y con diversas herramientas” (p. 12). Esta aseveración resalta la importancia del dibujo como un recurso expresivo que ha evolucionado con la humanidad, adoptando nuevas formas y significados en distintos contextos socioculturales.

### El cómic como manifestación artística

El cómic, como manifestación artística, cumple la función de vehículo de expresión a través del dibujo; su versatilidad lo ha convertido en un recurso eficaz para transmitir información y expresar ideas en diversos ámbitos, como la educación, la medicina, la política, el deporte y la sociedad en general. A través de este medio, las personas han podido reflexionar, criticar o apoyar eventos que afectan al colectivo, adoptando una postura a favor o en contra de distintos sucesos.

Frente a lo señalado, Maza (2013) define el cómic bajo esta perspectiva:

medio masivo de información y publicación periódica, compuesto por una historia narrada mediante la combinación de imagen, palabra y símbolos. Su estructura visual integra planos, ángulos, viñetas y globos de diálogo, lo que permite construir relatos con un inicio, desarrollo y conclusión. (p. 13)

Adicional a su función comunicativa, el cómic posee un alto valor motivacional, ya que la narración secuencial y lúdica por medio de imágenes estimula el interés de la audiencia y favorece la comprensión de la información presentada. En dicha dirección, Abal (2010), en *El cómic en la clase de ELE*, subraya que este tipo de lectura contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, a través de una interpretación activa de los contenidos y una mayor implicación del lector.

### El cómic en la educación

Gracias a sus características gráficas, el cómic se ha convertido en una herramienta valiosa para facilitar la comprensión y el desarrollo de diversas temáticas en el aula. Prado (1995), en *Aprender a narrar con el cómic*, resalta “el importante papel que estas publicaciones desempeñan en la formación de nuestros jóvenes, quienes antes de aprender a leer ya las hojean atraídos por la imagen” (p. 73).

En esta línea, Cuadrado et al. (1999) aseguran su utilidad en la enseñanza por su capacidad para motivar a los estudiantes, su facilidad de comprensión, el estímulo a la creatividad que promueve y su potencial para captar la atención. Estos elementos favorecen un ambiente participativo en el aula, involucrando activamente a los estudiantes en el proceso educativo.

A partir de lo anterior, la integración del cómic en la enseñanza puede estructurarse mediante secuencias didácticas diseñadas para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos (en adelante, se amplía este concepto).

## Secuencia didáctica

Desde los postulados de Rodríguez (2014), la secuencia didáctica es la “sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza” (p. 449). De manera similar, Zabala (2000) la define como un “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16).

A partir de estas definiciones, la secuencia didáctica se entiende como un instrumento en capacidad de permitir al docente justificar el qué, cómo y para qué de la enseñanza. Su aplicación facilita el diseño de estrategias orientadas a mejorar el aprendizaje y el rendimiento en el aula, como arguye Rodríguez (2014).

### Componentes de la secuencia didáctica

Díaz (2013) señala que “la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento” (p. 4). En este sentido, Garzón & Gutiérrez (2018) describen las fases de una secuencia didáctica:

- **Planeación:** Camps (1995, como se citó en Garzón & Gutiérrez, 2018), explica que esta etapa permite estructurar la secuencia, definiendo con claridad los conocimientos que los estudiantes podrán adquirir.
- **Desarrollo:** En esta fase, los estudiantes, guiados por el docente, llevan a cabo las actividades planificadas.
- **Cierre:** Incluye dos momentos: primero, la socialización de un producto final ante la comunidad; segundo, la evaluación del proceso, que debe ser continua e incluir diversos instrumentos como talleres, escritos, exposiciones y debates.

Es por lo mencionado anteriormente que Rodríguez (2014) reafirma el éxito educativo, como el resultado de la implementación adecuada de las fases que conforman una secuencia didáctica, siendo estas los mecanismos para definir las competencias y los propósitos de un contenido específico, dando claridad y orden al trabajo del pedagogo en el aula de clase.

Para finalizar este apartado teórico, se han abordado varios conceptos: la ciudadanía digital se ha planteado desde la necesidad de formar personas con una ética sólida para desenvolverse en entornos digitales; el ciberacoso se ha analizado como una problemática que afecta la estabilidad emocional y física de las personas en la actualidad. Asimismo, el cómic se ha destacado como una herramienta didáctica que integra imagen, color y forma para favorecer el aprendizaje. Finalmente, la secuencia didáctica se ha presentado como una estrategia que organiza y estructura la enseñanza, proporcionando claridad en los objetivos y metas del docente.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta pedagógica, mediada por el cómic, se concretó mediante una secuencia didáctica que proporcionó orden y continuidad a los temas y actividades en el aula. Para su implementación, se aplicaron diversas estrategias que facilitaron la consecución de los objetivos planteados.

### Estrategias de socialización

Para favorecer la comunicación y el aprendizaje sobre la temática del ciberacoso y la importancia de la ciberseguridad, se implementaron las siguientes estrategias:

- **Uso de infografías, videos y presentaciones digitales:** estos recursos permitieron explicar los contenidos de manera dinámica y clara, facilitando la comprensión de los estudiantes.
- **Conversatorios en clase:** se establecieron como un canal de comunicación bidireccional, promoviendo la interacción y la retroalimentación entre los participantes.
- **Implementación del cómic como recurso narrativo:** su carácter visual y atractivo ayudó a abordar la temática de manera participativa, fomentando el interés y la creatividad.
- **Lenguaje claro y accesible:** se priorizó una comunicación sencilla para garantizar la apropiación efectiva de los conceptos clave.
- **Socialización en distintos grados de primaria:** los estudiantes compartieron lo aprendido con otros grupos, evidenciando su comprensión y promoviendo el intercambio de conocimientos.

Las estrategias de socialización permitieron involucrar activamente a los participantes, ajustando los mensajes a sus necesidades y rescatando sus saberes previos. De igual manera, se buscó detonar un pensamiento crítico en ciberseguridad, promoviendo la prevención y el uso responsable de la tecnología.

### Estrategias de involucramiento

Para garantizar la participación de los estudiantes, se implementaron las siguientes estrategias:

- **Actividades interactivas y creativas:** se desarrollaron juegos de roles, manualidades, estudios de casos, producción textual, creación de personajes y propuestas de finales alternativos al cómic La lucha contra el ciberacoso. Las actividades señaladas ofrecieron espacios para que los estudiantes expresaran sus opiniones, exploraran diversas situaciones y propusieran soluciones ante el ciberacoso.
- **Acompañamiento de un experto en cómic:** se contó con la guía de un especialista en la elaboración de cómics, quien instruyó a los estudiantes sobre los elementos clave de este formato narrativo, incluyendo viñetas, planos, ángulos, encuadre, globos y bocadillos. Esto les proporcionó herramientas para crear sus propias historias gráficas.
- **Creación y socialización de cómics:** como producto final, los estudiantes desarrollaron sus propios cómics, aplicando los conocimientos adquiridos y expresando sus ideas de manera creativa.

Estas estrategias fueron esenciales para el proyecto, ya que incentivaron el compromiso y el trabajo en equipo. Cada actividad dentro de la secuencia didáctica permitió a los estudiantes tomar decisiones, aportar ideas y desarrollar habilidades clave, contribuyendo al logro de los objetivos pedagógicos.

### Estrategias para vencer la resistencia

Para abordar la resistencia y fomentar la participación activa de los estudiantes, se implementaron estrategias orientadas a atender sus necesidades y preocupaciones, fortaleciendo su confianza y sentido de pertenencia en el proyecto. Estas fueron:

- **Capacitación previa:** se brindó formación en la elaboración de cómic y de conceptos sobre ciberacoso y ciberseguridad a los estudiantes para dotarlos tanto de habilidades como de conocimientos aplicables en el desarrollo del proyecto.
- **Valoración de saberes previos:** se reconocieron y aprovecharon los conocimientos previos de los alumnos como punto de partida para su involucramiento.
- **Análisis de casos reales:** se utilizaron ejemplos concretos para generar conciencia sobre el impacto del ciberacoso.
- **Fomento de la empatía y la denuncia:** se realizaron actividades encaminadas a la comprensión de las experiencias de las víctimas y la importancia de denunciar el ciberacoso.
- **Participación activa y constante:** se diseñaron actividades que incentivaron la interacción continua de los estudiantes en el aula.
- **Espacios de reflexión crítica:** se ejecutaron debates y análisis sobre la pertinencia y eficacia del proyecto en su contexto.

Dichas estrategias permitieron anticipar y gestionar posibles obstáculos en la ejecución de la propuesta pedagógica, asegurando su adecuado desarrollo y aceptación por parte de los estudiantes.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos específicos del proyecto, los cuales permiten comprender tanto las percepciones iniciales de los estudiantes sobre el ciberacoso como los cambios evidenciados en sus aprendizajes a lo largo del proceso. Para este propósito se articularon diferentes instrumentos de recolección de información: un cuestionario inicial, un cuestionario final y una guía de observación.

En relación con los instrumentos, el cuestionario inicial permitió identificar los conocimientos previos y percepciones de los estudiantes respecto al ciberacoso; el cuestionario final se aplicó al concluir la secuencia didáctica para valorar el nivel de apropiación alcanzado; por último, la guía de observación posibilitó registrar el desarrollo de las sesiones, prestando atención a la participación, la interacción y las actitudes de los estudiantes.

La propuesta incluyó, además, una secuencia didáctica conformada por seis sesiones, orientadas desde la clase de ética, cuya función consistió en abordar temáticas relacionadas con los actores del ciberacoso, el impacto emocional en la víctima, las rutas de ayuda y denuncia, así como actividades de reflexión creativa mediante trazos de vida y ejercicios que trascendieron el aula. Estas sesiones se organizaron en tres momentos: inicial (exploración de saberes previos), de desarrollo (análisis del ciberacoso mediante actividades pedagógicas) y de cierre (reflexión y consolidación de aprendizajes a través de productos finales).

Como recurso pedagógico central se elaboraron dos cómics: el primero, diseñado con un lenguaje sencillo, permitió explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes frente al ciberacoso; el segundo, aplicado al final del proceso, buscó evidenciar la apropiación de los conceptos trabajados. Para el análisis detallado de los resultados se seleccionaron seis estudiantes del grupo intervenido, clasificados en tres niveles de acuerdo con su desempeño académico y convivencial, con el fin de observar con mayor precisión los efectos de la propuesta.

**Tabla 1** Selección de estudiantes

Nivel	Estudiantes
Alto	E1 y E2
Medio	E3 y E4
Bajo	E5 y E6

**Nota.** fuente elaboración propia.

### Identificación de saberes

El estudio permitió reconocer la percepción inicial de los estudiantes sobre el ciberacoso a partir del cuestionario y la socialización del cómic *La historia de Anita*. Los resultados revelaron que, en el nivel alto, E1 obtuvo un 83% de aciertos y E2 un 58%, ambos con debilidades en preguntas relacionadas con la comprensión del cómic. En el nivel medio, E3 y E4 alcanzaron un 58% y 50% respectivamente, mostrando también dificultades con los elementos narrativos. En el nivel bajo, E5 obtuvo un 75% y E6 un 67%, siendo este último el único con problemas claros en la interpretación del recurso visual.

Estos datos evidencian que cuatro de los seis participantes presentaron falencias en seguridad digital, confirmando lo expuesto por Adell (Consejo Escolar de Cantabria, 2018) acerca de la necesidad de formar ciudadanos con un uso responsable de las tecnologías. Del mismo modo, la Unión Europea (2021) enfatiza que las competencias digitales básicas son esenciales para un aprendizaje seguro y una participación crítica en entornos virtuales. En cuanto a la alfabetización visual, cuatro estudiantes señalaron desconocer elementos básicos del cómic como globos y cartuchos, aspecto fundamental, según Lorente (1990) y Prado (1995), para aprovechar sus posibilidades narrativas.

En este punto, resulta evidente que la percepción inicial de los estudiantes sobre el ciberacoso y el cómic no se limitó a un diagnóstico descriptivo, por el contrario, sirvió de insumo para orientar las actividades de la secuencia didáctica. De esta forma, las áreas de oportunidad identificadas en seguridad digital, así como de alfabetización visual, se vincularon directamente con los procesos de comprensión y transformación que se desarrollan en los apartados siguientes.

### **Descripción de la comprensión de los estudiantes respecto al ciberacoso durante la implementación de la secuencia didáctica**

Como punto de partida para la implementación del proyecto, se presentó el cómic *La historia de Anita*; luego se aplicó el cuestionario inicial, con el fin de explorar las percepciones y conocimientos previos de los estudiantes en torno al ciberacoso, la ciudadanía digital y los elementos narrativos del cómic. Este diagnóstico permitió reconocer tanto aciertos como vacíos en la comprensión del fenómeno, lo cual justificó la necesidad de estructurar una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento conceptual y actitudinal en esta temática.

La secuencia se desarrolló en seis sesiones tituladas: La tragedia comienza, El silencio no ayuda, Una mano amiga, El fin de una tragedia, Trazos de vida y Más allá de los muros del salón de clases. Cada sesión partió de la lectura grupal del cómic *La lucha contra el ciberacoso*, obra centrada en la historia de Erik, un niño víctima de esta problemática, funcionando como detonante para el análisis colectivo. Durante el proceso, se aplicó de manera simultánea una guía de observación, permitiendo documentar aspectos relacionados con la participación activa, la comprensión de las temáticas, la interacción, la adaptabilidad del docente y los comentarios de los estudiantes.

Los registros de la guía de observación evidenciaron momentos significativos: en la primera sesión, se consignó que “a los estudiantes les gustó mucho lo que se trabajó”, lo cual refleja un nivel inicial de motivación. En la parte intermedia, se observó un gesto de solidaridad cuando “uno de los menores abrazó a su compañero, el cual tenía temor por estar con los ojos vendados, transmitiéndole confianza para terminar el ejercicio”. Finalmente, en el cierre, se resaltó que “los estudiantes demostraron mucho interés por el proyecto, siendo muy responsables con las tareas asignadas de principio a fin”. Estas anotaciones permiten establecer la incidencia positiva de la estrategia, pues no solo se alcanzaron objetivos de aprendizaje, también se promovieron prácticas de apoyo y convivencia.

Las actividades diseñadas dentro de la secuencia también aportaron al análisis de los aprendizajes. En El corazón de la víctima, los estudiantes representaron mediante dibujos el estado emocional de quienes sufren ciberacoso, lo cual generó empatía y reflexión. Asimismo, redactaron cartas de apoyo al personaje Erik, donde participaron en un ejercicio de confianza orientado a promover la denuncia y la búsqueda de ayuda. Tales dinámicas fomentaron un aprendizaje vivencial y situado, coherente con lo planteado por Adell (2018), quien destaca la importancia de promover ciudadanos digitales críticos y reflexivos frente al uso de la tecnología.

Un hito relevante fue el taller realizado por un docente, escritor e ilustrador, quien explicó los elementos narrativos del cómic y motivó a los estudiantes a crear sus propias historietas. Este espacio no solo consolidó la alfabetización visual, sino que también brindó la oportunidad de socializar los productos con otros grupos de la institución, fortaleciendo la seguridad en la exposición y la apropiación del tema. En este sentido, se confirma lo expuesto por Maza (2013), al señalar como el cómic constituye un medio eficaz de información y narración visual.

Una vez avanzada la secuencia didáctica, los estudiantes fueron incorporando elementos

asociados a la ciudadanía digital, comprendida como un conjunto de competencias que permiten acceder, comprender, analizar y producir contenidos digitales de manera crítica y ética, tal como lo define Morduchowicz (2020). La reflexión generada sobre la responsabilidad en los entornos virtuales, la necesidad de denunciar situaciones de ciberacoso y la disposición a actuar con respeto en la red, reflejan que los aprendizajes trascendieron lo meramente conceptual y se orientaron hacia la transformación de actitudes.

En conclusión, la propuesta didáctica, que combinó el cómic, los cuestionarios y la guía de observación, propició espacios de diálogo, creatividad y análisis crítico, donde las percepciones iniciales de los estudiantes dieron paso a una comprensión más profunda del ciberacoso. Al mismo tiempo, se promovieron prácticas de ciudadanía digital fundamentadas en la ética y la responsabilidad, evidenciando la efectividad de la estrategia para vincular la alfabetización visual con la formación en competencias digitales.

### **Transformación de la comprensión del ciberacoso en los estudiantes tras la implementación de una propuesta didáctica**

Los resultados reflejan que las principales dificultades en ciudadanía digital se concentraron en los estudiantes del nivel bajo, quienes mostraron limitaciones para identificar prácticas seguras y responsables en el uso de la tecnología. Esta situación respalda lo señalado por Adell en *Aula2punto0* (2014), al subrayar que la formación en ciudadanía digital resulta esencial para desarrollar juicio crítico y fortalecer habilidades analíticas en los entornos virtuales. La comparación con el diagnóstico inicial permite constatar que, si bien persisten brechas en este campo, los avances en cuatro de los seis estudiantes evidencian un progreso significativo.

En la categoría de ciberacoso, dos de los seis participantes presentaron un desempeño regular, con solo dos respuestas correctas de cuatro posibles. Este hallazgo confirma la necesidad de continuar profundizando en las dimensiones éticas y convivenciales del entorno digital, en consonancia con lo planteado por Cobo (2019), quien destaca la importancia de fomentar el respeto, la participación y la sana convivencia en los espacios digitales como condiciones indispensables para prevenir la violencia en línea.

Por otro lado, en la categoría de cómic, cinco de los seis estudiantes lograron un rendimiento destacado, con apenas una falla en preguntas distintas. Este resultado da cuenta de la apropiación de los conceptos enseñados y de su aplicación en la creación de narraciones gráficas, alineándose con la perspectiva de Prado (1995) en *Aprender a narrar con el cómic*, quien resalta el valor formativo de este recurso en la construcción de aprendizajes significativos.

En conjunto, los hallazgos muestran que cuatro de los seis estudiantes mejoraron su desempeño en ciudadanía digital, ciberacoso y cómic tras participar en la secuencia didáctica. De esta manera, corrobora como la propuesta implementada no solo permitió abordar la problemática planteada, al contrario, favoreció la transformación de las percepciones iniciales en comprensiones más profundas y críticas. Este avance evidencia que la integración del cómic como recurso didáctico constituye un mecanismo efectivo para fortalecer tanto la alfabetización visual como las competencias digitales y convivenciales de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Tras la implementación de la propuesta didáctica mediada por el cómic para abordar el ciberacoso, se pudo evidenciar que los estudiantes, aunque no contaban con definiciones técnicas, tenían una noción general sobre ciudadanía digital y ciberacoso. Este conocimiento previo, posiblemente adquirido a través de su interacción constante con la tecnología y los espacios virtuales, resalta la necesidad de formar personas con competencias digitales sólidas, tal como lo señala la Unión Europea (2021), al puntualizar la importancia de un uso seguro y responsable de las herramientas digitales.

Por otro lado, si bien los estudiantes estaban familiarizados con el cómic como medio de entretenimiento, desconocían sus elementos técnicos. La carencia señalada reafirma lo expuesto por Lorente (1990) y Prado (1995), quienes enfatizan la necesidad de comprender y manejar adecuadamente los recursos narrativos del cómic para aprovechar todo su potencial expresivo y educativo.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes profundizando su comprensión del ciberacoso, identificándolo como una problemática que puede afectar tanto a ellos como a sus familias en el plano emocional y social. Aprendieron conceptos claves como víctima, victimario y testigo, hecho que les permitió reconocer las dinámicas del acoso digital y la importancia de la denuncia como herramienta de prevención y protección. Considerando lo anterior, los hallazgos coinciden con lo planteado por Garaigordobil (2011) al señalar el ciberacoso como una problemática de impacto global, con graves consecuencias para los menores.

Más allá de la adquisición de conocimientos, la implementación de la propuesta propició una reflexión crítica sobre el ciberacoso y su impacto en la sociedad. Un ejemplo significativo de ello fue la solución espontánea de un caso de acoso digital dentro del grupo, en el que un estudiante, tras su participación en el proyecto, tomó conciencia del daño que estaba causando al compartir memes ofensivos, decidiendo, finalmente, cesar esta conducta.

El hecho mencionado evidencia el poder transformador de la educación en la construcción de una ciudadanía digital responsable, tal como lo menciona Adell (Consejo Escolar de Cantabria, 2018), al destacar la responsabilidad de la educación en la formación de ciudadanos críticos y participativos en entornos digitales.

En definitiva, la propuesta didáctica demostró ser un recurso valioso para fortalecer la comprensión del ciberacoso, pensar en una ciudadanía digital responsable y fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes. Sus repercusiones no solo se reflejaron en el aprendizaje de conceptos, sino también en la transformación de actitudes y prácticas en el uso de las tecnologías.

## RECOMENDACIONES

Una vez concluido el proceso y analizados los resultados de la implementación de la propuesta didáctica mediada por el cómic para abordar el ciberacoso, se derivan varias recomendaciones.

En primer lugar, es fundamental desarrollar propuestas didácticas articuladas

e intencionadas donde se integren temas relevantes de la vida cotidiana de los estudiantes, teniendo en cuenta el reconocimiento del contexto de los menores y sus experiencias de vida. De esta manera, el conocimiento adquirido podrá aplicarse en su entorno inmediato, favoreciendo su apropiación y contribuyendo a una mejor convivencia social. Bajo esta perspectiva, la presente propuesta, al basarse en una problemática educativa y social como el ciberacoso, permitió generar reflexiones significativas y mejorar las relaciones entre los estudiantes.

Si bien esta experiencia pedagógica se implementó en un grado de educación básica primaria, resulta esencial continuar trabajando el tema del ciberacoso en otros niveles educativos de la institución. Lo planteado permitiría provocar en todos los estudiantes el desarrollo de prácticas de ciberseguridad y una ciudadanía digital responsable, ayudándolos a aprovechar los beneficios de la virtualidad de manera segura y ética.

Por último, la riqueza visual del cómic se evidenció como un recurso altamente motivador para los estudiantes. En consecuencia, se recomienda explorar nuevas propuestas que aprovechen su potencial narrativo y gráfico para captar el interés del alumnado, facilitando la transmisión de conceptos clave de manera atractiva y efectiva. Como se observó en la propuesta desarrollada, el uso de imágenes y secuencias visuales favorece tanto la comprensión como la retención de la información, promoviendo un aprendizaje estimulante.

## REFERENCIAS

- Abal, M. A. (2010). El cómic en la clase de Ele. Universidad Antonio de Nebrija. <https://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Aula2punto0. (2014, mayo 20). Jordi Adell - Ciudadanía digital [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rJs-0eSUvmA>
- Belsey, B (2019, 24 de marzo). Acoso Cibernético: Una Amenaza Emergente Para La Generación "Siempre Activa". <https://billbelsey.com/?p=1827>
- Britto Núñez, D. R., & Hernández Jusayu, I. S. (2022). Transformaciones en la producción escrita de cómic sobre el cuidado del aire tras la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con los estudiantes de 5º grado [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/14341>
- Cobo, C. (2019). Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11(21), 1-8. doi:<https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21>
- Consejo Escolar de Cantabria. (2018, 28 de noviembre). Ponencia de Jordi Adell "Hacia una competencia digital crítica" en #CanTEP18 [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=pzd\\_J3tFtUw](https://www.youtube.com/watch?v=pzd_J3tFtUw)
- Cuadrado, C., Cerrolaza, O., & Diaz, A. y. (1999). El placer de aprender. (Carabela, Ed.) Equipo Tandem. 51, 23-33. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/41/41\\_023.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_023.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2023, julio 26). Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – TIC en hogares y personas de 5 y más años Departamental

2022. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/TICH/bol-TICH-2022.pdf>

Díaz, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, 10(4), 1-15. Obtenido de [http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze\\_Guia\\_secuencias\\_didacticas\\_Angel\\_Diaz.pdf](http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf)

Fernández, P. R. (2021, julio 21). Propuesta de prevención, detección e intervención en ciberbullying en el ámbito educativo [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. Universidad de Oviedo. [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60562/TFM\\_PaulaFernandez%20Reigosa.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60562/TFM_PaulaFernandez%20Reigosa.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 233-254. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>

Garzón, M. L., & Gutiérrez, K. (2018). Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas, orales y escritas. En *Narrar, exponer y argumentar: secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (pp. 63-79). Universidad Tecnológica Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/14297>

Gutiérrez, K. Giraldo G. & Agudelo M. (2018). De la bombilla al lápiz. El cómic, input para la producción de textos narrativos. En *Narrar, exponer y argumentar*. (pp. 149-161). Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/fa230ed1-d67f-4bab-ad89-93a205907bc2/content>

Jiménez Valdés, C. A. (2018). Mi historia entre viñetas: incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, cómic [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/11022>

Lanzillotti, A.I., & Korman, G.P. (2020). Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con Adolescentes de Buenos Aires. *Revista Científica Hallazgos21*, 5 (1), 11-33 <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/> <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Linares-Torres, F., Contreras-Salazar, K., & Salazar-Curichimba, B. (2023). Ciudadanía digital: Definición y construcción de un índice nacional basado en actividades. *Revista De Ciencia E Investigación En Defensa- CAEN*, 4(3), 6–21 <https://recide.caen.edu.pe/index.php/recide/article/view/144>

Lorente, T. R. (1990). El lenguaje del cómic. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 141–160. <https://core.ac.uk/download/pdf/38833949.pdf>

Maza, A. E. (2013). Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades. *Perspectivas docentes* (50), 12-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349272>

Ministerio de Educación de Chile (2021). Ciudadanía digital. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/CiudadaniaDigital-Cuadernillo.pdf>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2023, diciembre 28). Así avanzaron las TIC en Colombia durante el 2023. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia <https://www.mintic.gov.co/>

<portal/inicio/Sala-de-prensa/Noticias/333627:Asi-avanzaron-las-TIC-en-Colombia-durante-el-2023>

Montoya Flórez, L. M., & Valeta Revollo, M. C. (2022). Leer Historietas Me Hace Increíble: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo historieta [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/14302>

Morduchowicz, R. (2020). La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376935>

Organización de las Naciones Unidas. (2019, 4 de septiembre). Uno de cada tres jóvenes ha sido víctima de acoso cibernético. *Noticias ONU-Mirada global Historias humanas*: <https://news.un.org/es/story/2019/09/1461612>

Organización de las Naciones Unidas. (2022, 8 de febrero). El ciberacoso, la mayor preocupación en el Día de Internet Segura. *Noticias ONU-Mirada global Historias humanas*: <https://news.un.org/es/story/2022/02/1503792>

Organización de las Naciones Unidas. (2023, 27 de septiembre). Ciberacoso: Ni siquiera te atreves a contárselo a tus propios padres. *Noticias ONU-Mirada global Historias humanas*: <https://news.un.org/es/story/2023/09/1524447>

Prado, J. A. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 3(5), 73-79. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=636285>

Prados, M. Á., & Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(1), 17-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206002.pdf>

Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 445-456. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>

Salazar Marín, T., Quintero Arango, E., & Arbeláez Gómez, M. C. (2018). Los superhéroes: una secuencia didáctica mediada por las TIC para la producción de textos narrativos. En *Narrar, exponer y argumentar*. (pp. 149-161). [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/fa230ed1-d67f-4bab-ad89-93a205907bc2/content>

Torres-Montilla, Y., Mejía-Montilla, J., & Reyna-Villasmil, E. (2018). Características del ciberacoso y psicopatología de las víctimas. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 27(3), 189-196. <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/213/286>

Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/key-competences>

Unión Europea. (2021). Medidas de la UE para atender el bajo nivel de competencias digitales. *Curia Rationum. Tribunal de Cuentas Europeo*. [https://www.eca.europa.eu/lists/ecadocuments/rw21\\_02/rw\\_digital\\_skills\\_es.pdf](https://www.eca.europa.eu/lists/ecadocuments/rw21_02/rw_digital_skills_es.pdf)

Zabala, A. V. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Graó. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zabala-vidiella-antoni.pdf>

# CULTIVANDO CIUDADANÍA ACTIVA<sup>1</sup>

Mg. César Augusto Montoya Zuluaga<sup>2</sup>  
Universidad Católica de Perera  
Mg. Robinson Mira Sánchez<sup>3</sup>  
Universidad Católica de Perera

## Resumen

En este capítulo se analiza la participación política de los jóvenes en Colombia, prestando atención a los problemas de índole estructural, cultural y educativo que impactan su limitada participación en la vida democrática, particularmente en el ejercicio del voto. A pesar de los avances normativos, se evidencia abstencionismo electoral juvenil, desconfianza institucional y la brecha entre las demandas de los jóvenes y las decisiones políticas.

En este contexto, se propone analizar el impacto de una estrategia educativa basada en la cultura Maker, como medio para fomentar la participación política de estudiantes de entre 14 y 18 años en dos Instituciones Educativas de Pereira. Esta estrategia une la creación y el pensamiento crítico, la fabricación digital y la simulación a través del Modelo de las Naciones Unidas (AJMUN), promoviendo así la participación ciudadana.

Metodológicamente, se optó por un diseño de estudios de caso con estrategia de recolección de datos a través de grupos focales, entrevistas, sondeo de opinión y observación en actividades como el AJMUN y el Foro de Política Juvenil. Se plantean intervenciones pedagógicas innovadoras relacionadas con las competencias del siglo XXI centradas en el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la resolución de problemas. Los resultados mostraron un cambio en los jóvenes para participar políticamente en procesos democráticos.

## Palabras Claves:

*Cultura EduMaker, Juventud, Participación ciudadana.*

## ABSTRACT

This chapter analyzes the political participation of young people in Colombia, paying attention to the structural, cultural, and educational problems that impact their limited participation in democratic life, particularly in voting. Despite regulatory advances, there

1 El presente capítulo es producto de una investigación realizada en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.  
2 César Augusto Montoya Zuluaga es Administrador Público, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Máster en Educación y Formación del Profesorado. Estudiante de la Maestría en Innovación Educativa, Universidad Católica de Pereira.  
3 Robinson Mira Sánchez Administrador Público, Especialista en Educación Mediada por TICS, Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Asesor del proyecto de investigación.

is evidence of youth electoral abstentionism, institutional mistrust, and a gap between the demands of young people and political decisions.

In this context, we propose to analyze the impact of an educational strategy based on Maker culture as a means of promoting political participation among students aged 14 to 18 in two educational institutions in Pereira. This strategy combines creation and critical thinking, digital fabrication, and simulation through the Model United Nations (AJMUN), thereby promoting citizen participation.

Methodologically, a case study design was chosen with a data collection strategy involving focus groups, interviews, opinion polls, and observation of activities such as AJMUN and the Youth Policy Forum. Innovative pedagogical interventions related to 21st-century skills focused on collaborative work, assertive communication, and problem solving are proposed. The results showed a change in young people's willingness to participate politically in democratic processes.

## Keywords:

*EduMaker Culture, Youth, Citizen Participation*

## INTRODUCCIÓN

La participación política en Colombia, por parte de los jóvenes, representa un desafío contemporáneo a nivel estructural, social y educativo, dentro de un panorama marcado por la apatía institucional y el incremento del abstencionismo. Previo a la votación, el DANE (2021) y la Registraduría Nacional (2022) registraron que durante las elecciones presidenciales de 2022 el 39.8% de los jóvenes de entre 18 a 25 años no votaron, al igual que el 48.2% se mostró insatisfecho con el funcionamiento de la democracia. Esto pone de manifiesto un fenómeno inquietante: la ausencia de conexión de la juventud con las formas clásicas de participación política y la apatía dentro de la sociedad.

Frente a este panorama, el estudio se enfocó en analizar el impacto de la estrategia educativa, concentrándose en la cultura EduMaker para fomentar la participación ciudadana, específicamente en relación con el voto. La investigación surge del reconocimiento de cómo se origina el fenómeno de la apatía política entre los jóvenes, convergiendo en una multitud de factores sistémicos, sociales y culturales que tienden a restringir su participación efectiva en los marcos de participación cívica disponibles para ellos. Por esta razón, se diseñó una intervención pedagógica en búsqueda de informar, motivar, sensibilizar y empoderar a los jóvenes para participar activamente en las decisiones que dan forma a su presente y futuro.

La implementación de esta estrategia se llevó a cabo en dos de las instituciones educativas oficiales y tecnológicas ubicadas en la ciudad de Pereira, ejecutándose a través de metodologías activas, las cuales se centraron en el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el uso de la AJMUN, un Modelo de Naciones Unidas adaptado a entornos escolares, convirtiéndose en uno de los componentes críticos de la intervención donde los estudiantes adoptaron roles diplomáticos y analizaron tanto de manera crítica como argumentativa temas sociales, políticos y ambientales.

Dichas actividades permitieron a los estudiantes participar en formas más complejas de deliberación democrática, utilizar su voz como jóvenes en la esfera pública y fomentar las habilidades fundamentales del siglo veintiuno. La estrategia EduMaker facultó, además, vincular el aprendizaje significativo con la ciudadanía activa, lo que fortaleció en los participantes un sentido de identidad y protagonismo político.

En este orden de ideas, una pedagogía que articula la cultura Maker contribuye a potencializar la política juvenil y consolidar su ejercicio como ciudadanos críticos y agentes de cambio. Esta línea de acción educativa, al fomentar el “aprender haciendo”, propicia la disponibilidad activa del conocimiento político a través de experiencias relevantes que incorporan, entre otras cosas, la tecnología, el trabajo en equipo, la creatividad e integración.

El caso colombiano, por su parte, muestra apatía y desencanto hacia lo político por una gran fracción de la juventud (DANE, 2021; Díaz y Moreno, 2017), por lo tanto, la cultura Maker se constituye en una metodología de enseñanza y aprendizaje alternativo que tiene el potencial de enseñarle al estudiante el verdadero sentido de su papel en la construcción democrática. La experiencia del AJMUN, así como de otros talleres implementados, evidenció que cuando los jóvenes asumen su papel protagónico en actividades políticas, se incrementa notablemente su interés, su capacidad crítica y su disposición para participar en procesos reales de toma de decisiones.

Adicionalmente, este estudio proporciona una base importante para el diseño de políticas educativas destinadas a nutrir la democracia desde el aula, al demostrar que las estrategias de enseñanza innovadoras pueden servir como puentes entre el conocimiento escolar y la realidad política del país. La integración de metodologías de enseñanza activas y centradas en el estudiante, ancladas en cuestiones sociales y políticas contemporáneas, es crucial para transformar la educación en un ámbito auténtico de ciudadanía activa.

Los hallazgos, grosso modo, abogan por sistematizar el Modelo de Naciones Unidas en los currículos escolares, fomentar el uso cívico de la tecnología para la enseñanza y crear programas de formación docente; de esta manera, se impregnan de la cultura EduMaker, enfocándose en cultivar el compromiso crítico, cívico y juvenil en la vida pública del país.

## DESARROLLO DEL TEMA

### Descripción del Problema

Los antecedentes desde los cuales se sustenta el estudio revelan una creciente inquietud frente a la baja participación política del joven colombiano, fenómeno expuesto, principalmente, en el alto abstencionismo electoral, la desconfianza en las instituciones y el escaso conocimiento sobre los mecanismos democráticos. Múltiples fuentes (DANE, 2021; Registraduría Nacional, 2022; Díaz y Moreno, 2017) coinciden en que, a pesar del reconocimiento de los jóvenes sobre la relevancia el voto y la

participación ciudadana, se presentan a la vez obstáculos de orden estructural, educativo y cultural que impiden su inserción efectiva en el ámbito político.

En consecuencia, trabajos como los de Ramírez (2015) y Baena y Ramírez (2023) han puesto de manifiesto la urgencia de articular espacios pedagógicos innovadores, donde se convoque a los jóvenes a una participación en la vida democrática. Dentro de este contexto, se plantea la necesidad de indagar en enfoques como la cultura EduMaker, cuya función entrelaza creatividad, tecnología y pensamiento crítico, a fin de convertir el aula en un espacio de formación ciudadana que sea significativo y profundamente contextualizado.

Por otra parte, el problema abordado se relaciona con la baja participación política de los jóvenes colombianos, observable en el aumento del abstencionismo, la indiferencia frente a los asuntos públicos y el escaso conocimiento de los mecanismos democráticos vigentes, aun cuando este sector constituye, en términos demográficos, un contingente electoral considerable. La apática actitud juvenil frente a la política es, a su vez, el resultado de condicionantes estructurales: la desconfianza hacia las instituciones, la escasa oferta de espacios sistemáticos de formación cívica y la disociación entre las propuestas pedagógicas del sistema escolar y las exigencias del contexto social.

En tal escenario, se hace imperioso concebir y aplicar propuestas pedagógicas innovadoras que, ancladas en el ámbito escolar, promuevan una ciudadanía activa, capacitando a los jóvenes para que comprendan, aprecien y ejerzan su derecho de participación política de forma crítica y transformadora. Con base en esto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se pueden diseñar estrategias innovadoras que fomenten una participación más activa y significativa de los jóvenes en la toma de decisiones políticas?

## OBJETIVO GENERAL

El objetivo general que este proyecto se propuso es: analizar el impacto de la cultura Maker como estrategia para fomentar la participación ciudadana de los jóvenes en relación con el proceso de votación en la Institución Educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez e Instituto Kennedy.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Con el propósito de precisar el alcance de la indagación, se formularon los siguientes fines específicos: a) caracterizar la participación política de algunos jóvenes de acuerdo con patrones, tendencias y percepciones sobre el ejercicio del voto; b) implementar una estrategia mediada por la cultura Maker para el fomento de la participación política de algunos jóvenes en relación con el ejercicio del voto; c) determinar el impacto de una estrategia mediada por la cultura Maker en la participación ciudadana de algunos jóvenes. La propuesta se orientó a la formación de los estudiantes hacia la cultura democrática en el contexto escolar, favoreciendo el liderazgo juvenil en los espacios de deliberación y en la toma de decisiones políticas.

## MARCO TEÓRICO

El marco teórico se fundamenta en una comprensión crítica de la participación política juvenil, concebida no solo como la mera emisión de sufragios, sino como un conjunto de prácticas sociales que, interconectadas, permiten a los jóvenes influir en los procesos democráticos, manifestar su voz y ejercer una ciudadanía activa, así como situada. Diversos autores como Díaz y Moreno (2017); Ramírez (2015); Ramírez y Baena (2023), coinciden en que la juventud se enfrenta a una serie de obstáculos estructurales, los cuales dificultan su participación, entre ellos: la desconfianza en las instituciones, la marginalización de sus demandas en la agenda pública y la escasez de espacios formativos que articulen teorías y experiencias de participación.

Desde esta perspectiva, se postula que la escuela, como institución social necesaria para la socialización política, debe rediseñarse en un espacio de formación ciudadana capaz de cultivar la deliberación crítica, la toma de conciencia sobre lo común y la apropiación de los bienes públicos. En este contexto, se propone la cultura EduMaker como una opción pedagógica capaz de entrelazar aprendizaje activo, pensamiento crítico, innovación tecnológica y colaboración. Siguiendo a Resnick (2017); Martínez (2018); Gutiérrez e Ibáñez (2024), el enfoque propicia el despliegue de competencias propias del siglo XXI y articula el conocimiento con la acción capaz de producir transformaciones.

Por tanto, la puesta en marcha de actividades como el Modelo de Naciones Unidas denominado AJMUN (Alfonso Jaramillo Modelo de Naciones Unidas) y la integración de herramientas digitales en la enseñanza se conciben como mecanismos de empoderamiento juvenil, de refuerzo de la autoestima política y de estrechamiento entre la formación académica y la implicación en procesos democráticos. De esta manera, el marco teórico incorpora la educación para la ciudadanía, las pedagogías activas y la cultura digital como fundamentos conceptuales para el diseño y la evaluación de la intervención educativa que se propone.

### Juventud: más que un concepto

La etapa de la juventud no solo involucra un desarrollo biológico, sino también aspectos sociales, culturales y políticos. Brito (1996) comprende la juventud como una etapa que está en la línea divisoria entre la niñez y la adultez, lo cual significa que los jóvenes tienen la capacidad biológica para reproducirse, pero carecen de la legitimación completa para replicar los procesos sociales humanos de manera integral.

La perspectiva de la juventud, según Margulis y Urresti (2003), va más allá de lo biológico y está moldeada por la cultura, denominándolo “facticidad”. Esta idea refleja una forma única de experimentar el mundo, donde no se limita a aspectos biológicos como la salud, sino que abarca fenómenos culturales interconectados y está influenciada tanto por la historia como por la cultura, tal cual se observa en el concepto de generaciones.

Fernández (2021) plantea que la juventud como grupo social es un tema complejo y multifacético, siendo objeto de discusión e investigación en diversas disciplinas. La juventud es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta, caracterizado por cambios biológicos, psicológicos y sociales, pero definir con precisión este concepto requiere considerar una serie de variables que incluyen aspectos culturales, históricos y socioeconómicos.

### La juventud como grupo social

La juventud, en Europa, fue reconocida como grupo entre los siglos XVIII y XIX. Para Souto (2007), aunque algunos investigadores subrayan la relevancia del factor demográfico, las implicaciones de los cambios generados por la modernización económica, social y política, así como el surgimiento del Estado moderno, resultaron ser de mayor importancia. Este último dio origen a diversas instituciones y regulaciones que, si bien prolongaron el periodo de dependencia de los jóvenes en función de la edad, también les otorgaron un perfil distintivo y facilitaron tanto su organización como su capacidad para actuar de manera autónoma.

Bajo este panorama, la juventud como un grupo de edad claramente definido se propició por diversos elementos, entre ellos se encuentran la regulación del acceso al mercado laboral y las condiciones de trabajo para niños y adolescentes; la instauración de un periodo de educación obligatoria que se amplió con el tiempo y adquirió una creciente relevancia para garantizar el acceso al empleo y el mantenimiento del estatus social; la formación de “ejércitos nacionales” mediante el servicio militar obligatorio, y la regulación del derecho al voto (Souto, 2007).

Es importante destacar que la juventud no es solo un grupo social homogéneo, por el contrario, está atravesada por diferentes desigualdades y diversidades. Factores como el género, la clase social, la etnia, la ubicación geográfica y la situación económica pueden influir en las oportunidades y desafíos que enfrentan los jóvenes; por ende, comprender la juventud como grupo social implica reconocer y analizar estas dimensiones, así como las dinámicas de poder y exclusión que afectan a los jóvenes en un sinnúmero de contextos.

### Historia de la participación juvenil en Colombia

La participación juvenil en Colombia ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, reflejando una interacción dinámica entre los jóvenes y las estructuras gubernamentales, cuyo contexto ha sido marcado por cambios socioeconómicos, culturales y políticos. Desde los movimientos estudiantiles de los años 60 hasta las protestas contemporáneas, los jóvenes han desempeñado un papel crucial como agentes de cambio en la sociedad colombiana.

Se han ganado espacios tanto desde las bases ciudadanas como desde las orientaciones gubernamentales, lo que subraya la importancia de su participación en la esfera pública. Este recorrido histórico resalta la complejidad de la participación juvenil,

dirigiéndose más allá de simples tendencias lineales, a su vez, refleja una interacción dinámica entre las aspiraciones individuales y las estructuras institucionales. En consecuencia, la historia de la participación juvenil en Colombia es un testimonio de la capacidad de los jóvenes para influir en la dirección y el desarrollo de su país.

Ahora bien, con respecto a los avances alcanzados por el Gobierno en la instauración y fortalecimiento del Sistema Nacional de Juventudes, estos se han edificado sobre cimientos previos, con una clara determinación política de aprovechar lo establecido. Dicho progreso no surge de manera aislada, sino que se fundamenta en la continuidad de esfuerzos pasados y en la decisión estratégica de aprovechar y expandir las bases ya existentes. El enfoque de construir sobre lo construido implica reconocer, así como valorar los avances previos, aprovechando su potencial como punto de partida para impulsar nuevas iniciativas y políticas que beneficien a la juventud.

Desde 1968 Colombia ha implementado políticas dirigidas a la juventud, como la creación de COLDEPORTES y la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia en 1990. La Constitución Política de 1991 reconoce a los jóvenes como una fuerza participativa e inicia una serie de nuevas acciones en su beneficio. La ley de educación de 1994 crea gobiernos escolares y manuales de convivencia como mecanismos de participación.

La ley 375 de 1997, por su parte, establece el marco institucional para la juventud, permitiendo su participación en política a través de consejos locales, municipales, distritales, departamentales y nacionales. El Decreto 089 de 2000 reglamenta la ley para posicionar a la juventud en la agenda pública. En 2000 se crea el programa “Colombia Joven”, política presidencial en 2010 y, junto con la Ley 1010, promueven el emprendimiento y la formación en competencias laborales, ciudadanas y empresariales (Gobierno Nacional, 2018-2022) (Ver figura 1).

### La participación ciudadana

A partir de la Constitución Política de 1991, en Colombia se amplió la posibilidad de participación e intervención ciudadana en la gestión pública. Esta establece varios principios y disposiciones relacionadas con la participación ciudadana, destacando el reconocimiento de Colombia como un Estado Social de Derecho que busca garantizar la participación democrática de todos los ciudadanos en la toma de decisiones concernientes a su vida.

La soberanía del pueblo, ejercida directamente o a través de representantes, reconociendo la participación como un derecho y un deber ciudadano. Participar en consultas populares, referendos y plebiscitos como mecanismos de participación directa en la toma de decisiones sobre temas de interés general. Estos aspectos son esenciales en la democracia y la gobernanza, ya que implica el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos, en búsqueda de una mayor igualdad, transparencia y responsabilidad en la gestión de los asuntos públicos.

### Mecanismos de participación ciudadana

En Colombia, existen diversos mecanismos de participación que permiten a los ciudadanos involucrarse directamente en la toma de decisiones sobre asuntos de interés general, (ver Figura 1). Estos mecanismos brindan a los ciudadanos la oportunidad de expresar sus opiniones, influir en las políticas públicas y contribuir al fortalecimiento de la democracia; sin embargo, los resultados no son los esperados.

Figura 1 Mecanismos de participación ciudadana en Colombia



Nota. Elaboración propia con base en la Constitución Política de 1991

Conviene subrayar que este trabajo de grado resalta la problemática de la participación política de los jóvenes en Colombia. Aunque dicho grupo poblacional constituye una parte importante de la sociedad esencial para el desarrollo de la democracia, se observa una disminución en su participación política, generando interrogantes sobre el impacto en la representatividad y legitimidad de los procesos políticos.

Con relación a lo anterior, dichos aspectos son esenciales para una democracia sólida y representativa, en tanto aportan perspectivas y necesidades a considerar en la formulación de políticas públicas; de esta manera, su falta de participación puede llevar a una disminución en la legitimidad de los procesos electorales y la confianza en las instituciones democráticas, afectando su compromiso cívico a largo plazo.

En consecuencia, se propone analizar el impacto de la cultura Maker como estrategia para fomentar la participación ciudadana de los jóvenes en el proceso de votación, específicamente en la Institución Educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez e Instituto Kennedy. Como también, caracterizar la participación política de algunos jóvenes de acuerdo con patrones, tendencias y percepciones sobre el ejercicio del voto en las instituciones mencionadas; implementar, a su vez, una estrategia mediada por la cultura

Maker para el fomento de la participación política de algunos jóvenes en relación con el ejercicio del voto, orientada a determinar el impacto de esta estrategia en la participación ciudadana de estos jóvenes.

Del mismo modo, esta mediación facilitó en los jóvenes una activa participación en la creación de soluciones y empoderamiento, logrando sentirse más conectados con el proceso político. Además, se promovió la colaboración y el trabajo en equipo, dado que la cultura Maker permite este tipo de interacción, facilitando en los jóvenes formar redes y coaliciones, por ello puede ser crucial a futuro para el éxito de las iniciativas políticas. Por otra parte, se fomentó la creatividad y la innovación, haciendo que los jóvenes pensarán de manera crítica, facilitando el encuentro con nuevas formas de abordar los problemas políticos. Con el trabajo que hicieron de diseño, relatoría y de aportes al tema propuesto, se puso en práctica la estrategia Maker y se desarrollaron las competencias del Siglo XXI, como: aprender haciendo, aprender en colaboración con otros, conducir el propio aprendizaje y aprender con tecnología.

## UN CAMINO RECORRIDO

La metodología de intervención en el proyecto de grado se basa en un enfoque mixto, combinando la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Se emplea una encuesta para evaluar el conocimiento y la percepción de los jóvenes sobre la participación política, con sus respectivos mecanismos de participación ciudadana; además, se realizan grupos focales para profundizar en las experiencias y opiniones de los participantes. Posteriormente, se realiza la estrategia AJMUN bajo simulación de sesiones de la ONU para que los participantes (AJ indica Alfonso Jaramillo, nombre del colegio donde se despliega parte de la intervención) asuman roles diplomáticos, discutan y resuelvan problemas globales, lo cual se ha implementado en la Institución desde el año 2019.

Tales estrategias buscan fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la autoestima de los jóvenes, brindándoles herramientas para participar activamente en la sociedad. La simulación AJMUN en la Institución Educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez fue una experiencia educativa que promovió el interés por la participación política y el entendimiento de temas globales. Delegados de varios países como Colombia, Estados Unidos, Venezuela, Argentina, México, El Salvador y Brasil, demostraron un genuino interés en la participación política juvenil. Se destacó la propuesta del delegado de Colombia para aumentar la participación política local y nacional.

De otro lado, la estrategia fue mediada por la cultura Maker, una corriente en rápida expansión, cuya finalidad ha permeado escuelas, bibliotecas y centros comunitarios a nivel mundial (Ramírez y Baena, 2023). Los educadores cuentan con recursos como planes y comunidades en línea para integrar efectivamente en sus aulas; por ende, aplicada al ámbito educativo, la metodología EduMaker permite diseñar experiencias formativas centradas en la acción, donde los estudiantes aprenden haciendo (learning by doing) y reflexionando sobre su práctica (learning by thinking). Matínez y Stager (2013) sostienen que aprender haciendo promueve el pensamiento crítico, la autonomía y la

innovación en los estudiantes.

Con base en lo mencionado, al participar en la cultura Maker, los estudiantes desarrollan pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, habilidades de colaboración, confianza en sí mismos y aptitudes para el futuro laboral. Esta cultura enfatiza el aprendizaje activo y colaborativo haciendo uso de aplicaciones tecnológicas con el fin de resolver problemas que pueden ser cotidianos o complejos; de esta manera, los estudiantes, haciendo uso de la tecnología y de aplicaciones, diseñaron la publicidad del evento, hicieron las presentaciones, los formularios en Google y organizaron la información.

En añadidura, las estrategias fueron utilizadas dado que en la Institución Educativa se venía implementando el modelo AJMUN desde el año 2019, tomándolas como punto de partida para una mediación con la cultura Maker, donde los estudiantes crearon contenido en redes sociales, hicieron campañas publicitarias en línea y trabajaron en colaboración invitando a tres instituciones públicas y una privada a participar del evento; además, se incorporó la temática de la participación política y ciudadana. Se organizaron los grupos con diferentes asignaciones, no solamente en temáticas para debatir, sino también en la logística: fotografía, publicidad, decoración, entre otros, evidenciándose en la estrategia Maker (ver Figura 2).

Figura 2 Estrategia AJMUN



Nota. Elaboración propia

## CULTURA EDUMAKER

La cultura Maker, en el ámbito educativo, constituye un movimiento que aboga por el aprendizaje práctico y la expresión creativa a través de la elaboración de objetos físicos. Su fundamento radica en una convicción: todos poseemos la capacidad de crear y aprender mediante la práctica, subrayando la equivalencia, en términos de relevancia, del proceso de creación con relación al producto final. Esta corriente ha experimentado

una rápida difusión en los últimos años, permeando escuelas, bibliotecas y centros comunitarios a nivel mundial. La disponibilidad de diversos recursos, como planes de lecciones, tutoriales y comunidades en línea, facilita a los educadores la integración efectiva de la cultura Maker en sus aulas.

Los estudiantes se benefician de manera significativa al participar en la cultura Maker, dado que:

- Desarrolla el pensamiento crítico y la habilidad para resolver problemas.
- Estimula la creatividad y la innovación, promoviendo en los estudiantes un enfoque proactivo hacia la resolución de desafíos.
- Mejora las habilidades de colaboración y trabajo en equipo, proporcionando un entorno propicio para la cooperación entre pares.
- Contribuye al fortalecimiento de la confianza en sí mismos y la autoestima al experimentar el éxito en la creación de proyectos tangibles.
- Prepara a los estudiantes para el futuro laboral, dotándolos de habilidades prácticas y fomentando la adaptabilidad ante las demandas cambiantes del entorno profesional.

Este enfoque implica una transición del modelo tradicional centrado en la escucha pasiva y la repetición, hacia uno más dinámico que integra: interesarse, pensar y hacer. A corto plazo, las tendencias educativas incluyen la programación, la transformación del estudiante creador, y la implementación de espacios creativos (Gutiérrez e Ibáñez, 2024). Adoptar los valores del movimiento Maker implica posicionar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, promoviendo la creación, la curiosidad y la participación mediante el uso de herramientas tecnológicas y metodologías activas.

### **Acción Juvenil Modelo de Naciones Unidas (AJMUN)**

Los Modelos de Naciones Unidas (MUN) son simulaciones académicas interactivas que recrean las sesiones y procedimientos de las Naciones Unidas, donde los participantes asumen el papel de diplomáticos y representan a países específicos en diversos comités u órganos de la ONU. Estos eventos están diseñados para proporcionar a los participantes, generalmente estudiantes de secundaria o universitarios, una experiencia práctica en los asuntos internacionales y la diplomacia.

Uribe (2024) argumenta que los MUN actúan como espacios educativos valiosos donde los jóvenes pueden desarrollar habilidades esenciales para una ciudadanía crítica y comprometida, incluyendo liderazgo, pensamiento crítico, tolerancia hacia la diversidad, resolución de conflictos y participación cívica. Por lo tanto, estas competencias, en un contexto nacional marcado por la violencia y la desigualdad social, son fundamentales para fortalecer la democracia y fomentar una cultura de paz.

A modo de aclaración, en un MUN los delegados representan a un país asignado y participan en comités que pueden abordar diversos temas, desde cuestiones de seguridad internacional hasta temas sociales y económicos. Los participantes deben investigar para comprender la posición y políticas de sus países asignados sobre los problemas en discusión. Durante el evento, se llevan a cabo debates, negociaciones y

redacción de resoluciones, replicando el proceso real que se sigue en las sesiones de la ONU.

Entre los objetivos de los Modelos de Naciones Unidas se encuentran:

- **Educación en Asuntos Globales:** Proporcionar a los participantes un conocimiento más profundo de los problemas globales y los procesos diplomáticos internacionales.
- **Desarrollo de Habilidades:** Mejorar habilidades clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la negociación y la redacción de documentos.
- **Fomento de la Conciencia Cultural:** Facilitar la comprensión de diferentes perspectivas y culturas al representar a países con enfoques y valores diversos.
- **Simulación Práctica:** Permitir a los participantes aplicar conceptos teóricos aprendidos en clase en un entorno práctico y realista.
- **Promoción de la Diplomacia y el Diálogo:** Incentivar el diálogo pacífico y la cooperación internacional para abordar problemas globales.

Estos modelos se han convertido en una herramienta educativa popular en instituciones académicas de todo el mundo, contribuyendo a la formación integral de estudiantes interesados en asuntos internacionales, derecho, ciencias políticas y disciplinas afines. La experiencia MUN no solo proporciona conocimientos sustanciales sobre temas globales, sino que también cultiva habilidades valiosas para el desarrollo personal y profesional.

### **Componentes clave del modelo**

- **Asignación de países:** A cada estudiante o grupo se le asigna un país que debe representar, investigando su política exterior, intereses geopolíticos y postura frente a los temas del debate.
- **Simulación de comités:** Se reproducen órganos como la Asamblea General, el Consejo de Seguridad, UNESCO, entre otros.
- **Elaboración de discursos:** Los delegados preparan y presentan discursos siguiendo protocolos diplomáticos.
- **Negociación y resolución:** A través del debate, los participantes negocian y redactan resoluciones que buscan soluciones a los problemas planteados.
- **Evaluación formativa:** Se valora el desempeño en liderazgo, argumentación, cooperación y compromiso con los valores democráticos.

## **LA ESTRATEGIA**

La experiencia desarrollada en la Institución Educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez integró, de manera innovadora, la cultura EduMaker con la metodología del Modelo de Naciones Unidas (AJMUN), como parte de una estrategia pedagógica orientada a fortalecer la participación política de los jóvenes. El proceso inició con una etapa de sensibilización y formación ciudadana, en la cual se promovieron espacios de reflexión crítica sobre democracia, derechos, participación y responsabilidad social, enmarcados en el contexto escolar y nacional.

Posteriormente, se diseñaron e implementaron talleres colaborativos fundamentados en los principios del pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la solución de problemas y el uso de herramientas digitales. Estos talleres se apoyaron en la lógica del movimiento Maker, permitiendo a los estudiantes construir conocimiento mediante la creación de discursos, carteles, simulaciones diplomáticas y soluciones a problemáticas sociales concretas. Durante esta fase, los estudiantes trabajaron en equipos para preparar temas de debate global en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo cual propició una aproximación interdisciplinaria y contextualizada.

El punto culminante del proceso fue la realización del AJMUN (Modelo de Naciones Unidas Alfonso Jaramillo), un evento escolar donde los estudiantes asumieron roles diplomáticos y participaron en debates simulados sobre problemáticas políticas, sociales y ambientales tanto de escala global como local. En conclusión, esta experiencia integró saberes desarrollados durante los talleres, fomentó la expresión oral argumentada y potenció las habilidades de liderazgo juvenil.

Los productos académicos, las relatorías y las observaciones durante el evento evidenciaron un avance significativo en la apropiación de competencias ciudadanas, como también en la comprensión del ejercicio democrático del voto como derecho y deber ciudadano.

## TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se llevó a cabo con una metodología de enfoque mixto, con predominio de la dimensión cuantitativa; orientándose a examinar, de modo profundo, el efecto de una estrategia pedagógica centrada en la cultura EduMaker, relacionada con la participación política de los adolescentes. Tal como plantea Creswell (2014), los estudios de diseño mixto favorecen una comprensión amplia de los fenómenos sociales, al permitir la triangulación de información cuantitativa y cualitativa para explicaciones más sustanciales.

La población objeto de estudio estuvo constituida por estudiantes de 14 a 18 años de dos instituciones educativas de Pereira, seleccionando una muestra intencionada que integró únicamente a aquellos con disposición para involucrarse de forma activa en la intervención pedagógica. Se recurrió a una combinación de instrumentos: se levantaron encuestas diagnósticas, se desarrollaron talleres de formación, se practicó la observación participante, se llevaron a cabo análisis de producciones estudiantiles y se recopiló relatorías de eventos como el Modelo de Naciones Unidas (AJMUN) y el Foro de Política Juvenil (Flick, 2007).

Para el análisis, se construyó una matriz interpretativa en pro de sistematizar las respuestas de los instrumentos (ver Tabla 1), identificar tendencias en el comportamiento político y considerar las consecuencias de la intervención. Las categorías de análisis se centraron en tres dimensiones: el nivel de conocimiento político, la percepción del impacto del voto y la disposición a participar en procesos de toma de decisiones (Miles et al., 2014).

**Tabla 1** Matriz de interpretación de categorías

Categoría	Definición operacional	Fuente
<b>Participación política escolar</b>	Acciones intencionadas de los jóvenes en espacios de deliberación y decisión educativa	Marco Teórico/Talleres
<b>Ciudadanía crítica</b>	Capacidad para cuestionar, proponer y transformar su entorno desde lo político	Taxonomía/Observación
<b>Apropiación de EduMaker</b>	Uso activo de recursos y metodologías para generar soluciones con sentido social	Cultura Maker/Datos

Además de las conferencias, se recolectaron fotografías de las sesiones, trabajos de los estudiantes y grabaciones de video de los debates para triangular los hallazgos y validar los resultados. A lo largo del evento AJMUN, la participación permitió notar la adquisición de roles diplomáticos, argumentativos y temáticos, así como sus correspondientes niveles de compromiso.

La evidencia muestra que hubo un cambio significativo en la actitud de los jóvenes respecto a la participación política. La mayoría de los estudiantes, el 70%, coincidieron en que los ciudadanos deberían crear programas utilizando tecnología para discutir temas sensibles; mientras que, el 75% creyó que la participación en actividades cívicas debería enseñarse en la escuela como una materia aparte. También se observó un aumento en la autoevaluación de la eficacia política, comprensión de los procesos democráticos y responsabilidad cívica hacia su entorno. La estrategia EduMaker fue efectiva para empoderar a los jóvenes, fomentar su participación y mejorar su papel como agentes de cambio socialmente responsables.

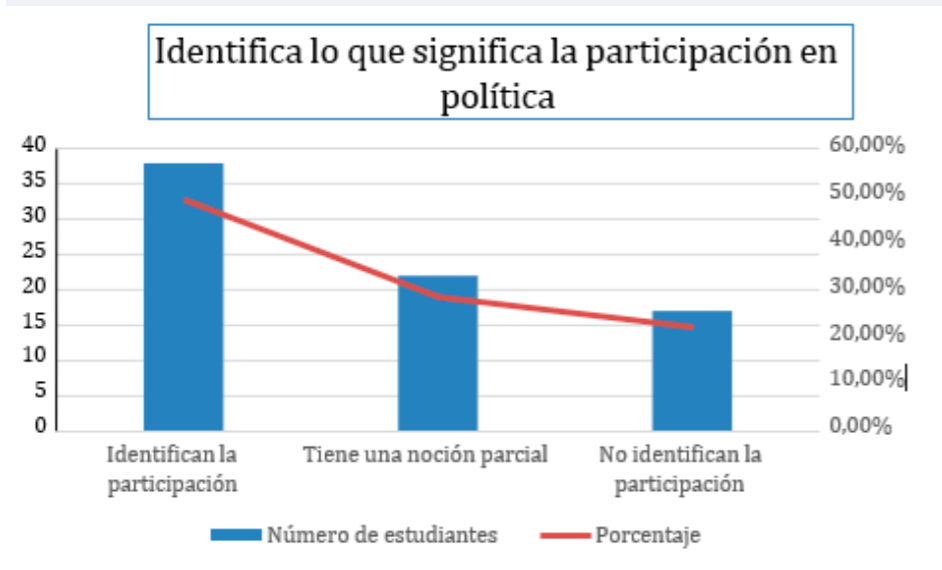
## RESULTADOS

Los resultados de este estudio evidencian el impacto que un enfoque pedagógico basado en la cultura EduMaker podría tener en la participación política a nivel escolar. A través de la implementación de talleres, simulaciones y actividades colaborativas en las instituciones educativas Alfonso Jaramillo Gutiérrez y el Instituto Kennedy, fue posible identificar las actitudes, conocimientos y prácticas de los estudiantes en relación con la votación y la participación en actividades cívicas.

En esta sección presentamos los hallazgos más relevantes con respecto a los análisis cuantitativos y cualitativos, los cuales mostraron el interés de los estudiantes, la apropiación conceptual y la disposición a participar activamente como ciudadanos en la vida democrática. Ello permite analizar la eficacia de la propuesta educativa, ampliando los conocimientos disponibles para cruzar los límites de las políticas en el aula dirigidas a fortalecer la democracia.

Los resultados demuestran la existencia de tres niveles de comprensión en relación con la participación política entre los estudiantes de instituciones educativas en Pereira (ver Figura 3). Primero, de los encuestados, 38 estudiantes, quienes representan el 49.35% de la muestra, evidenciaron una clara identificación y una valoración positiva hacia la participación política como un medio decisivo para impactar procesos sociales. Segundo, 22 estudiantes, que representan el 28.57%, manifiestan algunas nociones favorables, pero parciales sobre su participación en la vida política. Finalmente, 17 estudiantes, correspondientes al 22.08% del total, reconocieron la importancia de participar políticamente.

**Figura 3** Participación en política



Estos hallazgos constituyen la base para abordar las brechas en los procesos de educación cívica, específicamente en la comprensión de los mecanismos de participación política. La pregunta concerniente a la experiencia autoevaluada de los jóvenes en política, así como las motivaciones para la participación, generó evidencia importante donde se resalta la existencia de rangos de actitudes y niveles de compromiso entre los jóvenes. De igual manera, dichos hallazgos evidencian la necesidad de iniciativas educativas dirigidas a estimular el interés en la esfera pública, enfocadas en fortalecer el conocimiento, la reflexión crítica y la acción informada esenciales para una ciudadanía activa y transformadora.

Los resultados de la segunda pregunta muestran que el 41,56 % de los 77 estudiantes encuestados ha participado de forma activa en política, indicando un considerable compromiso e interés por parte de una relevante proporción de jóvenes. Esta participación refleja, con un alto grado de probabilidades, el surgimiento de una nueva conciencia cívica activa y un sentido predominantemente positivo hacia el ejercicio de la

ciudadanía, que son, sin duda, los pilares para una profundización democrática desde las aulas. La participación de estos alumnos en problemas políticos, ya sean públicos o privados, manifiesta que existe respuesta por parte de los jóvenes cuando se crean condiciones y se estimula la participación en términos de responsabilidad social.

Pese a lo anterior, el 58,44 % restante expresó que no ha participado en ningún tipo de actividad política, demostrando la existencia de barreras que obstaculizan el compromiso constructivo con los procesos democráticos. Los factores que contribuyen a esta situación pueden incluir: la falta de información, la desilusión con las instituciones, las percepciones de ineficacia del sistema político y la falta de recursos pedagógicos para fomentar la responsabilidad cívica.

Para lograr un compromiso juvenil más amplio y profundo, estas barreras deben ser reformuladas y abordadas diseñando iniciativas educativas que aumenten la participación política, así como cívica, desde una edad temprana, de modo que los jóvenes sean más proactivos en cambiar su entorno.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la implementación de la estrategia pedagógica, basada en la cultura EduMaker, contribuyó significativamente a fortalecer la participación política de los jóvenes dentro del contexto educativo en Alfonso Jaramillo Gutiérrez e Instituto Kennedy de Pereira. A través del uso de metodologías activas como AJMUN (un modelo simulado de las Naciones Unidas), el aprendizaje colaborativo y otras herramientas pedagógicas digitales, se logró generar interés, motivación y apropiación conceptual entre los estudiantes sobre su rol ciudadano y ejercicio del voto.

El estudio se alinea con investigaciones como las de Díaz y Moreno (2017), Ramírez (2015) y Baena y Ramírez (2023), quienes señalan la falta de confianza institucional, el desencanto con la política tradicional y las condiciones socioeconómicas desfavorables como factores que contribuyen a bajos niveles de actividad política entre los jóvenes. A diferencia de esos estudios que emplean un enfoque crítico estructuralista, este estudio intenta un enfoque práctico utilizando la cultura EduMaker como una estrategia formativa.

Esta innovación educativa demostró que la no participación de los jóvenes no se debe únicamente a la apatía, sino también a la falta de espacios pedagógicos significativos, donde la política se integre con las realidades de los educandos. Los resultados, además, evidencian que, cuando se enseña la participación política a través de un enfoque innovador, relevante y orientado a la juventud, los estudiantes no solo adquieren competencias cívicas, sino que hay una decidida disposición a cambiar su entorno.

No obstante, estos hallazgos enfrentan algunas limitaciones: primero, la muestra, aunque representativa dentro de su contexto, no permite que los resultados se generalicen a toda la población juvenil colombiana; además, las percepciones de los

estudiantes están sujetas a influencias emocionales y contextuales que son difíciles de controlar en estudios de caso educativos. Adicionalmente, la estrategia desarrollada está centrada en la escuela y requiere apoyo institucional para garantizar que se mantenga y replique en otros escenarios.

A partir de los análisis, se infiere que las pedagogías donde se incorpora la tecnología y la creatividad junto al pensamiento crítico en acciones reales de participación propician un aprendizaje cívico más sólido y profundo. Se aconseja realizar nuevos estudios que, si bien abordan otros contextos como el de desvinculados del sistema educativo, también consideren otros sectores juveniles, así como docentes y familiares, como partes centrales del relato en ciudadanía. En suma, el desarrollo de políticas educativas que incorporen de forma institucional al AJMUN dentro del currículum escolar son necesarias para que la democracia se fomente desde la escuela.

Para culminar, este estudio cumplió el objetivo de la cultura EduMaker dentro de la estrategia de incrementar la participación política juvenil a través de ejercicios de votación. Esta demostró de manera positiva que la propuesta fortalece la cultura de ciudadanos cívicamente activos y socialmente comprometidos en los procesos democráticos. La pedagogía con enfoque en la innovación y la política de la educación son, entonces, ampliadas y necesarias para transformar la relación de los jóvenes en la vida pública y asumir el rol de protagonistas en los cambios sociopolítico-estratégicos en su entorno.

## REFERENCIAS

- Brito Lemus, R. (1996). *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la construcción de un nuevo paradigma de la juventud*. Jóvenes, México, Cuarta época, año 1, N°1, 24-33.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- DANE. (diciembre de 2021). *Juventud en Colombia*. Obtenido de [www.dane.gov.co](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/dic-2021-nota-estadistica-juventud-en-colombia.pdf): <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/dic-2021-nota-estadistica-juventud-en-colombia.pdf>
- Fernández Poncela, A. M. (2021). *Juventudes, definición y autorreflexión*. Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 10(19), 1-26
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Giraldo Medellín, C. J. (2021). *Las juventudes de Colombia y el mundo: a la vanguardia en la lucha por sus derechos y por el planeta*. La Bagatela (PTC).
- Gobierno Nacional. (2018-2022). *Informe de Juventud*. Obtenido de Colombia Joven.

Consejería Presidencial para la Juventud: [https://issuu.com/colombiajoven/docs/informe\\_de\\_gestio\\_n\\_juventud-gobierno\\_2018-2022](https://issuu.com/colombiajoven/docs/informe_de_gestio_n_juventud-gobierno_2018-2022)

Gutiérrez Esteban, P. & Ibáñez Cubillas P. (2024). *Metodologías didácticas en contextos enriquecidos con tecnologías*. Octaedro.

Ley 375. (4 de julio de 1997). *Ministerio de Educación*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85935\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85935_archivo_pdf.pdf)

Margulis, M., & Urresti, M. (2003). *La juventud es más que una palabra*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires Argentina (UBA).

Martínez, S. L., & Stager, G. S. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. SAGE Publications.

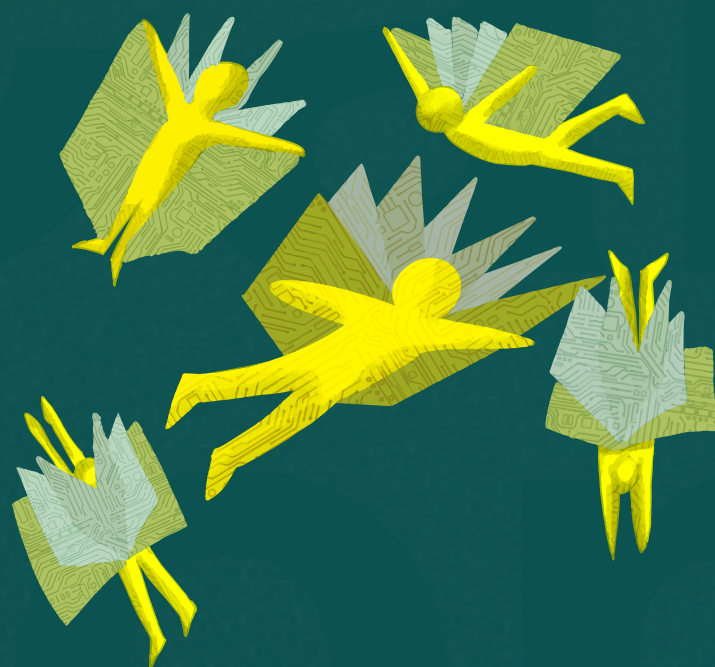
Ramírez Bolaños, G. P. (2015). *Juventud y política en Colombia: aproximaciones a la participación de los jóvenes en los procesos políticos de la Constitución de 1991*. Cuadernos de GESCAL. Año 2, N°1, 183-203.

Ramírez Giraldo, A. F., & Baena Rojas, L. M. (2023). *Cultura y participación política de los jóvenes en Colombia en los años 2018-2022*. Universidad Libre.

Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. The MIT Press.

Souto Kustrín, S. (2007). *Juventud, teoría e historia: la información de un sujeto social y de un objeto de análisis*. Instituto de Historia del CSIC, Spain, 171-191.

Uribe Ruiz, C. (2024). *El Modelo de Naciones Unidas (MUN) como herramienta para la formación ciudadana y la construcción de paz en Colombia*. (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia).



Universidad  
**CATÓLICA**  
de Pereira

VIGILADO MINEDUCACIÓN