

Volumen **18**

Número 1
Enero - Junio 2026

Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ISSN: 2145-8243
E-ISSN: 2590-8456



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales





ISSN: 2145-8243

E-ISSN: 2590-8456

DOI: 10.53995/rsp

Volumen 18, número 1, enero-junio de 2026

Dirección editorial y Editor

Mauricio Jaraba Vergara

Ph. D. en Ciencias Sociales y Políticas de la

Universidad Iberoamericana de México

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Medellín, Colombia.

Auxiliar Editorial:

Hugo Andrés Zuluaga Giraldo

Candidato a Magíster en Educación de la

Universidad de Investigación e Innovación de

México

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Medellín, Colombia.

Auxiliar Editorial:

Karen Susana Gaviria Fonnegra

Lic. en Educación Básica con Énfasis en

Humanidades y Lengua Castellana

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Medellín, Colombia.

Open Journal System

Metabiblioteca S.A.S.

Institución Editora:

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Grupo de Investigación Senderos

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia.

PBX: (+57 604) 4443700

senderos@tdea.edu.co

<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos>

Indexación:

BASE: Bielefeld Academic Search Engine

BIBLAT: Bibliografía Latinoamericana

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias

Sociales y Humanidades

Dialnet

DOAJ: Directory of Open Access Journals

Google Scholar

LatinREV: Red Latinoamericana de Revistas

Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

Corrección de Estilo, Diseño, Diagramación e

Impresión:

Papeles Pa' Ya.

Corrección de estilo:

Paola Ladino · Papeles Pa' Ya.

Diseño y diagramación:

Jeniffer Acosta Gutiérrez · Papeles Pa' Ya.

Fotografías:

Centro de Producción y Medios

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Medellín, Colombia.

Traductora:

Paola Andrea Buitrago Muñoz

Con pasantía investigativa de la Universidad Federal

de Viçosa, Brasil

Institución Universitaria Visión de las Américas.

MIAR: Matriz de Información para el Análisis de Revistas

REDIB: Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Crossref

PKP: Public Knowledge Project

School & College Listings

Latindex

Esta revista incorpora contenidos derivados de procesos de investigación y revisión académica y no representa, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

© 2024 Todos los derechos de autor reservados



Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Rector

Leonardo García Botero

Vicerrector Académico(e)

Fabio Alberto Vargas Agudelo

Director de Investigación

Fabio Alberto Vargas Agudelo

Decana Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Ángela María Ramírez Betancur

Directora Grupo de Investigación Senderos

Nadia Milena Henao García

Comité Editorial

Eduardo Fernando Paz Díaz

Ph. D. en Ciencias Sociales y Políticas de la
Universidad Iberoamericana de México
Universidad Autónoma de México
Ciudad de México, México.

Kelly Giovanna Muñoz Balcázar

Ph. D. en Ciencias Sociales y Políticas de la
Universidad Iberoamericana de México
Universidad Autónoma Metropolitana de México
Ciudad de México, México.

Graciela Arráez Vera

Ph. D. en Investigación Educativas de la Universidad
de Alicante de España
Universidad de Alicante de España
Alicante, España.

Jorge Enrique Rosas Amaya

Ph. D. en Educación de la Universidad Norbert
Wiener de Perú
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Medellín, Colombia.

Oswaldo Costa Moreira

Ph. D. en Ciencias de la Actividad Física y Deportes
de la Universidad de León
Universidad Federal de Viçosa de Brasil
Viçosa, Brasil.

Comité Científico

Gabriel Alexander Solórzano Hernández

Ph. D. en Filosofía de la Universidad Pontificia
Bolivariana
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín, Colombia.

José Fernando Saldarriaga

Ph. D. en Filosofía de la Universidad Pontificia
Bolivariana
Universidad Autónoma Latinoamericana
Medellín, Colombia.

José Federico Agudelo Torres

Ph. D. en Educación de la Universidad Católica Luis
Amigó
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Medellín, Colombia.

Eloy Caloca Lafont

Ph. D. en Estudios Humanísticos - Cultura Digital
del Tecnológico de Monterrey
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México.

Richard Alberto Serna Maya

Ph. D. en Estudios Políticos y Jurídicos de la
Universidad Pontificia Bolivariana
Universidad Autónoma Latinoamericana
Medellín, Colombia.

Nuria Antón Ros

Ph. D. en Investigación Educativa de la Universidad
de Alicante de España
Universidad de Alicante de España
Alicante, España.

Comité de Ética

Diego Andrés Bernal Botero

Ph. D. en Historia y Estudios Humanísticos de la
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
Universidad Pontificia Bolivariana
Universidad de Antioquia
Asociación Colombiana de Historiadores
Medellín, Colombia.

Olga Patricia Ramírez Otálvaro

Ph. D. en Psicología de la Educación, Cultura y
Sistemas Semióticos de la Universidad Autónoma
de Barcelona
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Medellín, Colombia.

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Ph. D. en Educación de la Universidad Pedagógica
Nacional
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín, Colombia.

Oscar Daniel Hernández González

Ph. D. Ciencias Sociales y Políticas
El Colegio de Morelos
Cuernavaca, México.

Comité Arbitral

Edgar William Cerón Gonsález

Ph. D. en Filosofía de la Universidad Pontificia
Bolivariana
Universidad Autónoma Latinoamericana
Medellín, Colombia.

Bibiana Patricia Rojas Arango

Ph. D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la
Universidad de Manizales
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Medellín, Colombia.

Paula Andrea Tamayo Montoya

Ph. D. en Psicología de la Universidad del Valle
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Medellín, Colombia.

William Antonio Ariza Rúa

Candidato a doctor en Educación de la Universidad
Internacional Iberoamericana de México
Universidad Autónoma de México
Ciudad de México, México.

Lorena González Ros

Candidata a doctora en Investigación Educativas de
la Universidad de Alicante de España
Universidad de Alicante de España
Alicante, España.

Ginny Rocío Luna Rodríguez

Candidata a doctora en Psicología Social de la
Universidad de Barcelona
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Medellín, Colombia.

Mauricio Vanegas Gil

Candidato a doctor en Educación de la Universidad
Americana de Europa (UNADE)
Instituto Tecnológico Metropolitano, Institución
Universitaria
Medellín, Colombia.

Didier Alberto López Montoya

Mag. en Humanidades de la Universidad Católica
de Oriente
Secretaría de Educación de Medellín
Medellín, Colombia.

Gonzalo Andrés Zabala Buriticá

Mag. en Políticas Públicas de la Universidad de
Antioquia
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Medellín, Colombia.

Iliana Maritza Aparicio González

Mag. en Comunicación Estratégica de la
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Bogotá, Colombia.

Jorge Mario López Mendoza

Mag. en Estudios Internacionales de la Universidad
Torcuato Di Tella, Argentina
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Medellín, Colombia.

María del Rosario Álvarez

Candidata a doctora en Diseño de la Universidad de
Palermo, Argentina
Institución Universitaria Salazar y Herrera
Medellín, Colombia.

Contenido

Los Espacios como Cartografía del Aprendizaje	7
<i>Mauricio Jaraba Vergara</i>	
Narrativas Culturales en Ambientes Educativos: Estrategia para la Transformación Social	13
<i>Luz Mary Agudelo Torres</i>	
<i>Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía</i>	
Significados y Percepciones de Docentes y Estudiantes Sobre Convocatorias Académicas	27
<i>Oscar Aristides Alonso Castilla</i>	
<i>Gloria del Carmen Castilla Taleno</i>	
Percepción Sobre la Competencia Comunicativa como Acción Constructora del Aprendizaje	49
<i>Mariogla Corina Cañas Guzmán</i>	
<i>Pablo Ramón Gómez Navarro</i>	
La Relación Pedagógica con Estudiantes Neurodiversos en la Educación Básica	67
<i>María Alejandra Ortiz Flórez</i>	
<i>Andrea Moreno Vásquez</i>	
<i>Ximena Penagos Betancur</i>	
<i>Marlín Esther Palmera Miranda</i>	
<i>Thomas Pérez Restrepo</i>	

Juegos Ancestrales e Identidad Étnica en la Infancia Afro <i>Sandra Milena Robayo Noreña</i> <i>Rosa Berney Rentería Ramírez</i>	87
La Gamificación como Estrategia Pedagógica en la Comprensión Lectora <i>Edith Vanessa Echavez Reyes</i> <i>Lizeth Paola Montero Morales</i>	103
Gamificación: Promoviendo la Lectura y Escritura en Estudiantes de Primaria <i>Elvia Ruth Rendón Castaño</i> <i>Ely Vizcaíno Escobar</i> <i>Erika Johanna Conde Martínez</i>	119
Bienestar Emocional y Neurociencias en Niños de Básica Primaria <i>Andrea Urrego Gordon</i> <i>Jeison Alexander González González</i>	143
Origami: Estrategia Pedagógica para Optimizar Competencias Lectoras en Secundaria <i>Oscar Alexander Ballesteros Torralvo</i> <i>Paola Yulied Ballén Pulido</i>	167
Enseñanza Desde Hablantes Nativos VS Educadores no Nativos <i>Gloria María Isaza Zapata</i> <i>Juanita Correa Soto</i>	185
Directrices para los Autores	195

Los Espacios como Cartografía del Aprendizaje

Spaces as a Cartography of Learning

Espaços como Cartografia da Aprendizagem

Hay momentos en la vida académica en los que conviene detener el paso para volver la mirada sobre los espacios que habitamos. No solo los físicos —aulas, pasillos, bibliotecas, patios— sino aquellos que se configuran en la trama silenciosa de las relaciones, las prácticas, los gestos, las narrativas y los afectos que circulan en la escuela y la universidad. La educación, entendida como experiencia vital, está hecha de esos espacios visibles e invisibles: escenarios que no solo albergan procesos, sino que los moldean, los tensionan y los posibilitan. En esta edición 18-1 de la Revista Senderos Pedagógicos, queremos reconocer justamente esa dimensión espacial de la educación como una fuerza que configura subjetividades, identidades y proyectos colectivos.

El Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria (TdeA), en su compromiso con la formación y la proyección social, ha comprendido que los espacios educativos se expanden mucho más allá del campus; se extienden hacia los territorios donde las comunidades resisten, sueñan, se transforman y narran sus propias realidades. La universidad es, entonces, una bisagra entre el conocimiento y la vida social; entre la reflexión académica y las prácticas que dan sentido a lo humano. Esta edición se construye como una prolongación de esa misión: un ejercicio editorial que abraza la diversidad de investigaciones, metodologías y miradas que hoy reconfiguran el campo pedagógico.

Los artículos que aquí se presentan dialogan con la idea de que la educación es, ante todo, una experiencia situada. Cada autor nos recuerda que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en escenarios complejos donde interactúan la cultura, el lenguaje, la historia, el cuerpo, las tecnologías y las emociones. Son textos que invitan a pensar los espacios como

territorios educativos en permanente transformación: lugares donde se negocia el sentido de lo que enseñamos y aprendemos, y donde se forja, incluso sin advertirlo, el tejido simbólico que sostiene la convivencia y el desarrollo social.

En coherencia con esta reflexión sobre los territorios formativos, en la presente edición incorporamos una selección de fotografías de diversos espacios del Tecnológico de Antioquia, imágenes que revelan la riqueza simbólica y pedagógica del ecosistema universitario. Cada fotografía captura un fragmento del campus como escenario vivo: lugares de encuentro, tránsito, estudio, contemplación y creación. Estos espacios, más que simples localizaciones, constituyen marcas sensibles de la vida académica, huellas de las experiencias que allí se tejen.

Iniciamos este recorrido con *Narrativas Culturales en Ambientes Educativos: Estrategia para la Transformación Social*, una investigación que nos sitúa en escenarios de vulnerabilidad urbana donde la educación emerge como una apuesta radical por la transformación social. Mediante narrativas culturales y un enfoque de investigación-acción, el artículo propone comprender los ambientes educativos como espacios sensibles a la diversidad y orientados a la justicia y la inclusión. Aquí, el espacio escolar se convierte en un lugar de reconocimiento y dignificación, donde las representaciones sociales de niños, niñas y jóvenes dialogan con la intervención formativa de futuros docentes. Este texto abre la edición subrayando que la pedagogía también es un acto político que resignifica los territorios de vida.

El siguiente artículo, *Significados y Percepciones de Docentes y Estudiantes Sobre Convocatorias Académicas*, desplaza la noción espacial a un ámbito simbólico. Las convocatorias—habitualmente vistas como mecanismos de evaluación—son comprendidas como espacios de interacción donde los estudiantes negocian expectativas, emociones y normas implícitas del currículo universitario. La investigación muestra cómo ansiedad, resiliencia, estrategias de estudio y relaciones pedagógicas conforman un escenario donde la evaluación es más que un trámite: es un territorio emocional y cognitivo donde se construye sentido. La universidad, así, se revela como un espacio de diálogo continuo entre normas, subjetividades y aprendizajes.

En la misma línea interpretativa, *Percepción Sobre la Competencia Comunicativa como Acción Constructora del Aprendizaje* profundiza en la experiencia del aula universitaria entendida como un espacio de mediación. Desde una perspectiva fenomenológica, este artículo presenta la competencia comunicativa como el fundamento relacional que permite que el aprendizaje acontezca: comunicar implica construir puentes, abrir horizontes, interpretar el mundo con otros. El aula aparece aquí como un espacio vivo donde la palabra, los silencios y los gestos producen comprensión, empatía y encuentro, recordándonos que la comunicación no es un recurso didáctico, sino una forma de habitar el mundo educativo.

La edición continúa con una investigación crucial para comprender los desafíos contemporáneos de la educación básica: *La Relación Pedagógica con Estudiantes Neurodiversos en la Educación Básica*. Este texto convierte el aula en un espacio ético. A partir de las voces de maestros que trabajan con estudiantes con autismo, TDAH o trastornos desafiantes, se revela la necesidad de construir relaciones pedagógicas basadas en la comprensión profunda de las singularidades. La neurodiversidad interpela al docente a reconfigurar el espacio escolar para hacerlo flexible, cuidadoso, colaborativo y atento a los ritmos múltiples de la infancia. Aquí, el espacio ya no es un contenedor neutro, sino un escenario relacional donde la diferencia se convierte en posibilidad.

Desde otra perspectiva, *Juegos Ancestrales e Identidad Étnica en la Infancia Afro* nos invita a recorrer los espacios culturales como territorios de memoria. En un contexto urbano marcado

por desplazamientos y exclusiones, los juegos ancestrales emergen como prácticas vivas que sostienen la identidad afrodescendiente y fortalecen el sentido de pertenencia comunitaria. El espacio donde se juega es aquí un espacio de resistencia simbólica: allí se intercambian saberes, se preservan tradiciones y se disputan imaginarios. Este artículo aporta una clave fundamental: los espacios educativos no se limitan a escuelas o aulas; pueden ser patios, calles, terrenos comunales o cuerpos en movimiento que transmiten historia.

La gamificación aparece como protagonista en dos artículos de la edición, y ambos la presentan como un espacio lúdico de renovación pedagógica. En *Gamificación como Estrategia Pedagógica en la Comprensión Lectora*, los autores muestran cómo las dinámicas del juego dentro del aula transforman el ambiente de aprendizaje, incrementan la motivación y fortalecen la comprensión lectora y la escritura en estudiantes de primaria. El aula gamificada se convierte en un espacio de participación activa, donde los niños descubren el valor del desafío, la narrativa y la colaboración.

Complementariamente, *Gamificación: Promoviendo la Lectura y Escritura en Estudiantes de Primaria* ofrece una revisión sistemática que refuerza esta perspectiva: la literatura científica evidencia que los entornos gamificados fortalecen la motivación, el compromiso y el desempeño académico. La gamificación aparece aquí como un espacio metodológico emergente que resignifica el rol del estudiante, convierte la lectura en aventura y la escritura en exploración significativa. Ambos artículos, aunque desde enfoques distintos, coinciden en una idea central: el juego puede reconfigurar el espacio pedagógico y liberar nuevas posibilidades de aprendizaje.

En un tono distinto, pero igualmente profundo, *Bienestar Emocional y Neurociencias en Niños de Básica Primaria* aborda el espacio escolar como laboratorio afectivo. El proyecto “Laboratorio de Emociones” revela la importancia de que la escuela reconozca la educación socioemocional como un derecho fundamental y como un espacio de corresponsabilidad entre docentes, familias, directivos y estudiantes. Este artículo nos recuerda que el bienestar emocional no es un complemento, sino la base que sostiene cualquier experiencia formativa. El aula, entonces, se redefine como un lugar donde las emociones se nombran, se comprenden y se elaboran colectivamente.

El artículo *Origami: Estrategia Pedagógica para Optimizar Competencias Lectoras en Secundaria* nos transporta al espacio del aprendizaje kinestésico. A través del origami, los estudiantes conectan la lectura con la acción, transformando los textos en formas visuales y manipulables. El aula se convierte en un taller donde las manos piensan, y donde la comprensión lectora se potencia mediante la creatividad, el trabajo colaborativo y la concentración plena. Este texto aporta una visión fresca sobre cómo los espacios manuales y artísticos pueden expandir la comprensión de los estudiantes.

Finalmente, *Enseñanza Desde Hablantes Nativos VS Educadores no Nativos* nos sitúa en un espacio lingüístico e intercultural. La investigación revela que la enseñanza de una lengua es un territorio atravesado por percepciones, identidades y representaciones sociales. Más allá de la dicotomía nativo/no nativo, el artículo muestra que la calidad pedagógica emerge del compromiso, la motivación y la capacidad del docente para crear ambientes de comprensión crítica. El aula de lenguas aparece como un espacio de encuentro entre culturas, expectativas y formas de habitar el habla.

Invitamos al lector a recorrer esta edición como quien transita un mapa de territorios pedagógicos en transformación. Cada artículo abre una ventana hacia los espacios que la educación habita y proyecta: espacios de palabra, de memoria, de cuidado, de juego, de evaluación,

de acompañamiento, de arte y de interculturalidad. Este volumen 18-1 de Senderos Pedagógicos reafirma el compromiso del Tecnológico de Antioquia con una universidad que piensa, siente y actúa desde los territorios; una universidad que comprende que la educación es siempre un acto espacial, un modo de ocupar el mundo con otros.

Que estas páginas sean una invitación a reconocer que cada espacio educativo —sea aula, calle, pantalla, comunidad o territorio— es una posibilidad ética y política para construir sociedades más justas, sensibles y humanas.

Mauricio Jaraba Vergara¹

Director y editor

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6385-3428>

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.2102

¹ Doctor en Ciencias Sociales y Política, Universidad Iberoamericana de México; Magíster en Estudios Políticos y Licenciado en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana; Miembro del Grupo de Investigación Senderos y Docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. mauricio.jaraba@tdea.edu.co.

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0



Narrativas Culturales en Ambientes Educativos: Estrategia para la Transformación Social¹

Cultural Narratives in Educational Environments:
a Strategy for Social Transformation

Narrativas Culturais em Contextos Educativos: uma
Estratégia para a Transformação Social

Autoras:

Luz Mary Agudelo Torres²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4908-4784>

Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1079-9840>

Recibido: 14/05/2025

Aprobado: 25/06/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1938

Resumen

El artículo surge con el propósito de transformar las narrativas culturales en contextos vulnerables, a partir de ambientes educativos como entornos de aprendizaje orientados para promover valores como la justicia, la equidad y la inclusión, en favor de una sociedad más democrática y solidaria. El objetivo planteado es implementar ambientes educativos mediante narrativas cultu-

¹ Artículo de Investigación.

² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Universidad Católica Luis Amigó; Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales; Magíster en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Coordinadora del Componente de Electivos y Docente. luz.agudeloto@amigo.edu.co

³ Normalista Superior, Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio; Licenciada en Educación Básica Primaria con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero,

Fundación Universitaria Católica del Norte; Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente en Convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte; Doctoranda en Ciencias de la Educación, University of Technology and Education (UTE); Docente de Apoyo a la Vicerrectoría de Docencia, Universidad Católica Luis Amigó. leydy.jaramillome@amigo.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

rales para el acompañamiento formativo de niños, niñas y jóvenes entre los 7 y 15 años de una fundación en Medellín, así como la proyección social de estudiantes en práctica de licenciatura en educación infantil. La metodología empleada es de carácter cualitativo, con un diseño de investigación-acción; la recolección de datos se realizó a través de grupos focales, guías de observación y técnicas interactivas. Los resultados demuestran la necesidad de entornos de aprendizaje más inclusivos, a partir del análisis de las representaciones sociales, y la conclusión resalta el reconocimiento de los procesos de adaptación e integración, en los cuales la enseñanza-aprendizaje pone de manifiesto las diferencias culturales, lingüísticas, sociales y pedagógicas entre países.

Palabras clave: Narrativas, Interculturalidad, Ambientes Educativos, Contextos Vulnerables, Práctica Pedagógica.

Abstract

The article arises with the purpose of transforming cultural narratives into vulnerable contexts, based on educational environments such as learning environments designed to boost values such as justice, equity and inclusion, for a more democratic and solidary society. The objective is to implement educational environments through cultural narratives for the formative accompaniment of children between the 7-15 of a Foundation in Medellín and the social projection of students of Bachelor's Practice in Early Childhood Education. The methodology used is qualitative and with a research-research

design, and data collection was carried out through focal groups, observation guides and interactive techniques. The results demonstrate the need for more inclusive learning environments in the analysis of social representations and the conclusion is the recognition of the adaptation and integration processes in which learning teaching evidences cultural, linguistic, social and pedagogical differences between countries.

Keywords: Narratives, Interculturality, Educational Environments, Vulnerable Contexts, Pedagogical Practice.

Resumo

O artigo surge com o propósito de transformar as narrativas culturais em contextos vulneráveis, a partir de ambientes educativos como ambientes de aprendizagem projetados para promover valores como justiça, equidade e inclusão, para uma sociedade mais democrática e solidária. O objetivo é implementar ambientes educativos através de narrativas culturais para o acompanhamento formativo de crianças e jovens entre os 7 e os 15 anos de idade numa fundação em Medellín e a projeção social de estudantes de licenciatura em educação infantil. A metodologia utilizada é qualitativa e com um desenho de investigação- ação, e a recolha de dados foi realizada através de grupos focais, guias de observação e técnicas interactivas. Os resultados demonstram a necessidade de ambientes de aprendizagem mais inclusivos na análise das representações sociais e a conclusão é o reconhecimento dos processos de adaptação e integração em que o processo de

ensino aprendizagem evidencia as diferenças culturais, linguísticas, sociais e pedagógicas entre países.

Palavras-chave: Narrativas, Interculturalidade, Ambientes Educativos, Contextos Vulneráveis, Prática Pedagógica.

Introducción

Las narrativas culturales, desde un enfoque educativo, se entienden como las diferentes historias que los individuos transmiten para dar sentido a su existencia y a su propia identidad. Estos relatos están compuestos por valores y tradiciones que contribuyen a explicar la manera en que se percibe el mundo. Estas narrativas orientan a los sujetos en la comprensión de sus entornos y en la manera de relacionarlos con otros

Así mismo, Hamui Sutton (2011) expone dos niveles: en el primero, la narrativa presentada es particular; en el segundo, se configura una narrativa cultural más general, lo que permite teorizar los relatos sin descartar la individualidad de los mismos.

En este sentido, las narrativas culturales se constituyen como una herramienta positiva para conocer, comprender e interpretar las experiencias de cada niño, niña y joven de la fundación y de sus respectivos países de origen. Ello posibilita valorar los contextos vulnerables y de diversidad a través de las historias y tradiciones que ellos exponen, enriqueciendo los procesos de aprendizaje y socialización.

El acompañamiento realizado por las estudiantes en práctica, desde su quehacer pedagógico, educativo, curricular y didáctico, demostró la importancia de utilizar técnicas interactivas que permitan a los niños, niñas y jóvenes expresar sus emociones y pensamientos, así como propiciar la emergencia de relatos propios y colectivos mediante el arte de la palabra. De este modo, se lograron reconstruir fragmentos de historias familiares y vivencias contextualizadas, además de propiciar la expresión y el diálogo en torno a sus aspiraciones futuras.

En las diez (10) intervenciones realizadas por las estudiantes en práctica se emplearon técnicas interactivas que propiciaron intercambios sociales y permitieron a los participantes fortalecer su autoestima y valorar la diversidad cultural de sus compañeros. Esto se logró a través del desarrollo de habilidades blandas, entendidas como el conjunto de capacidades sociales, personales y comunicativas, e incorporando competencias como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la adaptabilidad, el liderazgo y la empatía, esenciales para el desempeño en entornos educativos.

Así mismo, Stang *et al.* (2021) plantea la necesidad de conocer las ideas sobre inclusión, los aportes de la diversidad y los derechos humanos, ya que, con frecuencia, se posee de manera acrítica la estructura mental de interculturalidad. Por tal motivo, es necesario reflexionar sobre su origen, validez y consecuencias.

Lo anterior implica reconocer las voces de los practicantes en formación, de los estudiantes, de las familias y de la cultura, evidenciando el reconocimiento, el respeto y el diálogo entre distintas culturas. Esto permite visibilizar las realidades de los actores mencionados y favorece una educación más inclusiva, reflexiva, crítica y transformadora. Del mismo modo, Moreno Beltrán (2022):

Define la interculturalidad desde un fenómeno que va más allá de la tolerancia y coexistencia entre culturas, para alcanzar el respeto, la convivencia, la igualdad y la justicia sustancial; acepta distintas concepciones de vida buena, pero no define los límites de la tolerancia ni los criterios para proteger los

derechos individuales, porque apuesta por una definición consensual de tales criterios por parte de los miembros de la comunidad. (p.195).

Esto impulsa que los niños, niñas y jóvenes de la fundación aprendan a convivir directamente con la diversidad cultural de forma respetuosa y activa, eliminando los prejuicios y enriqueciendo su formación individual y colectiva.

Por otro lado, los ambientes educativos se definen como los espacios físicos, sociales y emocionales donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se limitan al aula; por el contrario, incluyen entornos en los que los niños, niñas y jóvenes de la fundación interactúan, construyen aprendizajes significativos, desarrollan habilidades y se forman en valores. Un ambiente educativo debe ser efectivo, favorecer la participación activa, respetar la diversidad y estimular la creatividad y el pensamiento crítico.

Estos ambientes incluyen varios elementos, como las relaciones entre los participantes, la identificación del espacio, los recursos didácticos, las metodologías implementadas y el clima emocional. Todos estos factores influyen en la motivación, el bienestar y el desempeño académico e integral de los estudiantes. De la misma manera Daza y Becerra (2015):

Conceptualizan los ambientes de aprendizaje o ambientes educativos de calidad, a partir de las necesidades e intereses del individuo, para lo cual es importante considerar tanto el espacio como el ambiente, ya que todo lo que el individuo hace o aprende ocurre en un espacio que, por sus características positivas o negativas, interviene en su aprendizaje con disímiles niveles de posibilidades y restricciones para su desarrollo. (p. 145).

Al diseñar ambientes educativos de calidad, se involucra la enseñanza mediante la creación de entornos de aprendizaje basados en experiencias significativas y transformadoras, orientadas al crecimiento integral de todos los participantes.

Las practicantes en formación promovieron ambientes de aprendizaje interactivos con los niños, niñas y jóvenes de la fundación, con la intención de tejer sonrisas y escuchar historias de vida que, en muchos momentos, se evidenciaban únicamente con el rostro de los estudiantes, donde podían percibirse amor, tranquilidad, alegría, timidez, silencios, enojos, falta de adaptación e incluso molestias por estar en lugares diferentes a sus contextos o países. Por tal motivo, las actividades planteadas desde las técnicas interactivas incluían la colcha de retazos, el mural de situaciones, el juicio, el sociodrama y el taller, evidenciando el reconocimiento de sus emociones. Cada intervención se convirtió en un refugio pensado para acoger, sanar y enseñar desde el corazón; ese era el espacio adecuado para contar relatos que expresaban lo que sentían o lo que habían vivido, desde el miedo y la tristeza hasta la alegría.

Continuando con lo anterior, los ambientes educativos son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas de la fundación. Como lo define Otálora Sevilla (2010), un ambiente de aprendizaje es un espacio establecido que integra y vincula diferentes elementos para alcanzar los objetivos de la educación. El entorno

de un ambiente bien diseñado estimula la curiosidad, la creatividad y la autonomía, favoreciendo un mejor acceso a un conocimiento específico.

El diseño de espacios educativos debe evidenciar aspectos estéticos, emocionales y pedagógicos. Por tal motivo, las estudiantes de la licenciatura en educación infantil dotaron los rincones de la fundación como zonas de interés educativo. Es decir, se construyó un espacio para la huerta escolar, convirtiéndose en un recurso pedagógico que fortalece el trabajo colaborativo, el cuidado de la naturaleza y la comprensión de procesos ecológicos y sociales. Además, se transformó el aula, resignificando el espacio educativo desde un entorno más acogedor mediante la donación de mediadores didácticos de las áreas de matemáticas y lenguaje, así como materiales educativos físicos, con la intención de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar la creatividad, la exploración y la inclusión.

De acuerdo con Méndez y Sinchi (2020), “los mediadores didácticos constituyen un avance en los recursos a disposición del aprendizaje de los estudiantes” (p. 102). Su función principal es favorecer la comprensión y apropiación del conocimiento, relacionando los conocimientos previos con los nuevos desde el aprendizaje significativo.

Asimismo, Moreira (2017) señala que “el aprendizaje significativo es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema, incluso nuevas situaciones” (p. 2).

Por otro lado, los estudiantes expresaron inconformidades y conflictos debido al desconocimiento de la interculturalidad; por ello, se debió contribuir al fortalecimiento de la misma mediante situaciones de alteridad. Según Jaramillo *et al.* (2018), “La enseñanza, siguiendo a Levinas, es recibimiento y acogida del otro en su extranjería, en su radical alteridad, dejándose permeable por sus historias internas y la trascendencia que todo ser humano le asiste” (p.10).

En ese sentido el ambiente en la fundación vibró con oportunidades de crecer, espacios para encontrar la voz y enemigos invisibles que se convierten en aliados de afecto y esperanza, puesto que un ambiente intercultural desarrolla un diálogo entre las diferentes culturas, promueve el reconocimiento de la diversidad y facilita el diseño de currículos que fomenten la justicia social. Así mismo, Tobón y Cuesta (2020) definen el currículo desde la flexibilidad del mismo, respondiendo a objetivos, métodos, estrategias didácticas y evaluación en relación con las necesidades de los estudiantes y los contextos donde se desenvuelven.

Como parte de las prácticas pedagógicas en la fundación, las practicantes ejecutaron intervenciones con los padres de familia y cuidadores, con el propósito de fortalecer la relación con sus hijos, así como favorecer el reconocimiento de las realidades culturales y laborales que configuran el contexto de los niños, niñas y jóvenes. Asimismo, Oliva y Villa (2014):

Definen a la familia como el grupo de dos o más personas que coexisten como unidad espiritual, cultural y socioeconómica, que, aún sin convivir físicamente, com-

parten necesidades psico-emocionales y materiales, así como objetivos e intereses comunes de desarrollo, desde distintos aspectos cuya prioridad y dinámica pertenecen a su libre albedrío: psicológico, social, cultural, biológico, económico y legal. (p. 17).

En una de las intervenciones se implementó el denominado “Mapa de mi familia”, en el que la madre, el padre o el cuidador dibujó la estructura de su núcleo y, posteriormente, la compartió con todo el grupo. Esta actividad evidenció la diversidad de configuraciones familiares; sin embargo, se pudo identificar con mayor frecuencia la familia monoparental. Como la define Domínguez *et al.* (2019), en este tipo de familias el adulto desarrolla varias funciones que, en otras estructuras familiares, corresponderían a dos o más personas. Por ende, a través del diálogo guiado por las practicantes se exploraron los tiempos compartidos con los hijos y los valores que cada familia mantiene según sus estilos de crianza.

De acuerdo con el aspecto laboral, se aplicó una dinámica llamada “Manos que trabajan”, en la que se proporcionaron a los cuidadores materiales didácticos como plastilina, papel, cartón y marcadores para que representaran, mediante dibujos su oficio o profesión. A partir de esta actividad se generó un debate significativo sobre horarios laborales, acceso a empleo digno, informalidad y falta de oportunidades, factores que impactan directamente con el tiempo de calidad que dedican a sus hijos.

En este sentido, la incorporación de los ambientes educativos y las narrativas culturales en el entorno, fortalece y resignifica los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada intercultural. Así, el aula se transforma en un espacio pedagógico donde conviven la diversidad, los relatos y la construcción del conocimiento.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender las dinámicas educativas y culturales que emergen en la fundación desde contextos culturalmente vulnerables, a partir de la construcción de ambientes educativos. De la misma forma, Galeano (2020) “plantea que la investigación cualitativa puede ser útil para familiarizarse con un contexto, unos autores y unas situaciones” (p. 16).

Este enfoque permitió involucrarse activamente en la cotidianidad de los niños, niñas, jóvenes y sus familias, reconociendo la interacción con las narrativas compartidas a través de ambientes de aprendizaje significativos, que respondieron a la realidad cultural e inclusión. En ese sentido, el diseño metodológico adoptado fue la estrategia de investigación-acción participativa, que promueve la intervención y transformación de las realidades educativas. Como lo especifica Molina *et al.* (2021), esta estrategia es el punto de partida para la verdadera transformación social de diversos grupos que buscan fortalecer la generación de conocimiento a partir de su propia experiencia.

En la misma línea, desde la investigación-acción participativa, la fundación se transformó a partir de la intervención activa de las practicantes en formación. La participación de los niños, niñas y jóvenes de diferentes nacionalidades permitió reconocer tanto las necesidades como las potencialidades de la población, así como

avanzar en la construcción colectiva del espacio, orientada a otorgar un sentido auténtico al ambiente educativo. Es decir, aunque el aula de clase y los demás espacios de la fundación se encontraban limitados en recursos, estos fueron resignificados como lugares de encuentro intercultural mediante el uso de mediadores didácticos y materiales donados. En este orden de ideas, el espacio de la fundación se consolidó como un ambiente vivo y dinámico. Así, el diseño metodológico basado en la investigación-acción participativa promovió la transformación del entorno de aprendizaje y la valoración de la diversidad cultural.

En relación con la población intervenida, esta estuvo conformada por cuarenta (40) niños, niñas y jóvenes vinculados a la fundación. Pertenecen en su mayoría a un estrato socioeconómico bajo y no todos tienen la posibilidad de estudiar, ya que en algunos casos deben trabajar. No obstante, la fundación desarrolla procesos de acompañamiento escolar y apoyo en tareas. La asistencia se da únicamente de lunes a viernes, en jornada de mañana y tarde, sin atención durante los fines de semana. De acuerdo con los recursos obtenidos, también se les brinda alimentación. La mayoría de las familias son desplazadas por la violencia desde un país vecino, mientras que las demás residen en el barrio Niquitao de la ciudad de Medellín. En cuanto a las actividades laborales, los padres se desempeñan principalmente como vendedores ambulantes o recicladores en condiciones de informalidad, mientras que las madres suelen ser amas de casa y, en algunos casos, también participan en actividades de venta informal.

Por otra parte, se escogieron diferentes técnicas para la recolección de datos. Desde la proyección social de la práctica, se utilizaron técnicas interactivas, que Chacón *et al.* (2002) definen como:

El conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información; las cuales se realizan acorde a un tema específico y al objetivo concreto planteado desde la investigación. En este sentido, son implementadas por el investigador generalmente con el único objetivo de recoger una información útil a su estudio investigativo. (p. 48).

Lo anterior se realizó con la intención de comprender las experiencias y las formas en que los niños, niñas y jóvenes de la fundación interpretan su realidad, favoreciendo el diálogo y la participación con las investigadoras. Por tal motivo, se llevaron a cabo diez intervenciones como espacios pedagógicos en los que los participantes pudieron expresarse libremente a través de relatos orales que emergieron de manera espontánea y auténtica, propiciando la exploración de sus experiencias individuales, el reconocimiento de su cultura y la gestión de sus emociones. Este fue el primer paso para la adecuación de ambientes educativos que enriquecieron los procesos de adaptación de los niños, niñas y jóvenes en la fundación.

Los talleres implementados se constituyeron en una técnica interactiva especial, al articular la observación, la escucha activa, el respeto por la palabra y la producción simbólica, reconociendo a esta población como sujetos de derecho y protagonistas de su propia realidad. En esta misma línea, Calderón (2024) señala que el taller es una

estrategia de trabajo interactiva que facilita el acceso al conocimiento; por lo tanto, se reflexiona sobre la metodología utilizada, explorando su alcance conceptual y práctico.

De la misma manera, se empleó el grupo focal, definido por Arboleda (2008) como una técnica de investigación que permite recolectar información a partir de la interacción de un grupo de individuos en torno a un tema específico propuesto por el investigador. Esta técnica resulta especialmente relevante en contextos educativos y comunitarios, ya que posibilita reconocer diversas perspectivas y experiencias de los participantes, tanto desde la información verbal y argumentada que se comparte como desde las dinámicas de interacción observadas, lo que enriquece la comprensión del fenómeno investigado.

En el marco de esta investigación, el grupo focal constituyó un espacio de diálogo e integración social con los niños, niñas, jóvenes y algunas familias de la fundación, favoreciendo la construcción de ambientes educativos autónomos, creativos y pedagógicos. Asimismo, la integración grupal evidenció la necesidad de escuchar las narrativas culturales de cada participante, aportando insumos clave para fortalecer las estrategias pedagógicas de adaptación de la población.

Por último, se utilizó la guía de observación, entendida como un recurso que permite “categorizar lo que se deseaba observar después de un primer acercamiento; ubicar los aspectos que se van a observar en la dimensión correspondiente; el problema; y el objetivo general” (Rodríguez, 2011, p. 36). En este sentido, la guía aplicada en la investigación fue un instrumento cualitativo diseñado para registrar de manera sistemática las interacciones y comportamientos de los niños y niñas frente a diferentes situaciones del contexto. A partir de este ejercicio se identificó que, en ocasiones, presentaban dificultades para expresar relatos vinculados a su entorno cultural, así como conflictos entre pares por pertenecer a diferentes países, lo cual evidenciaba una falta de empatía.

La guía contempló tanto expresiones verbales como no verbales, incluyendo el uso de palabras extranjeras y los gestos de aceptación o rechazo frente a elementos de distintas culturas. De este modo, el instrumento favoreció una observación situada, que permitió describir e interpretar cómo la población otorga significado de realidad a los diferentes entornos.

Resultados

Los resultados obtenidos, desde el enfoque cualitativo y el diseño metodológico de la investigación-acción participativa, permitieron comprender las dinámicas de adaptación de los niños, niñas y jóvenes de la fundación en contextos interculturales, destacando la importancia de los ambientes educativos como entornos de construcción cultural y diversidad. De manera similar, Suárez y Castro (2022) exploran el potencial de adaptación socioemocional como un desafío que debe abordarse durante la infancia. Por otro lado, las intervenciones ejecutadas por las practicantes evidenciaron transformaciones en la integración social de la población, la resignificación del

aula como espacio de empatía, escucha y diálogo, así como cambios en la relación con los mediadores didácticos y los materiales.

Las diez (10) intervenciones pedagógicas realizadas por las practicantes, en relación con las técnicas interactivas, mostraron la realidad profunda que viven los niños, niñas y jóvenes de la fundación, quienes participaron activamente en la narración de relatos orales sobre su país de origen, tradiciones familiares y contextos vulnerables en los que se desenvuelven. Así mismo, mediante juegos simbólicos y culturales, se evidenció una evolución gradual en el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, independiente de su lugar de origen y nacionalidad.

De manera similar, se identificó que algunos niños, niñas y jóvenes mostraban resistencia a compartir sus relatos y, en ocasiones, se observaron actitudes de rechazo hacia quienes provenían de otros países. Sin embargo, a medida que avanzaban las intervenciones, comenzó a evidenciarse el respeto por la palabra y la valoración de las diferencias culturales, surgiendo también actitudes de solidaridad y colaboración.

De igual manera, los relatos compartidos fueron espontáneos, significativos, esperanzadores, reflejando las vivencias migratorias y la necesidad de encontrar en la fundación un espacio seguro y acogedor. Este entorno se convirtió en un ambiente educativo donde se reconoció su identidad y se pudo comenzar a tejer lazos afectivos.

En cuanto a los resultados del grupo focal, ejecutado por las practicantes en formación y conformado por los niños, niñas, jóvenes y algunas familias de la fundación, se evidenció la importancia de la participación activa de toda la comunidad en el diseño de ambientes educativos y pedagógicos adecuados para la interacción social. Por ende, los padres y madres expresaron cómo sus hijos habían fortalecido su disposición frente a los procesos de interacción y aprendizaje, tras participar en actividades en las que sus relatos fueron valorados.

Esta técnica reveló los desafíos que enfrentan las familias debido a su condición de vulnerabilidad, como la inestabilidad laboral y económica, así como la falta de acceso a servicios básicos, lo cual impacta directamente en los estados emocionales de los niños, niñas y jóvenes de la fundación. Así mismo, el contexto evidenció que los ambientes educativos no se limitan a las aulas físicas; por el contrario, constituyen la interacción de toda la comunidad educativa con el aprendizaje.

En relación con los resultados de la guía de observación, esta permitió identificar patrones de comportamiento influenciados por la interacción social. Dichos patrones evidenciaron mejoras en la adaptación y la convivencia entre los niños. En las primeras intervenciones se observó una segregación entre grupos: los niños extranjeros, aunque interactuaban entre ellos, mostraban mayor reserva, mientras que los nacionales tendían a agruparse, registrándose actitudes de inconformidad que reflejaban una baja empatía cultural. Sin embargo, con el paso de las semanas y el acompañamiento constante de las practicantes en formación, se produjeron cambios positivos; en algunos momentos se observaron muestras de afecto entre pares e

invitaciones a participar en las actividades propuestas. Los gestos de rechazo fueron reemplazados por sonrisas y palabras de empatía.

Un aspecto significativo fue que los niños, niñas y jóvenes empezaron a utilizar expresiones de otras culturas como forma de inclusión lingüística. Esta apropiación cultural se constituyó en un primer paso hacia una adaptación positiva y en la construcción social basada en el respeto por la diversidad.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación fortalecieron la perspectiva del enfoque cualitativo como herramienta para comprender la subjetividad de las experiencias educativas en entornos vulnerables e interculturales. Tal como lo plantea Sampieri (2018), esta investigación presenta un carácter interpretativo, porque busca comprender los fenómenos y hechos otorgados por los individuos, visibilizando los espacios de transformación social.

Desde el diseño metodológico, se evidenció que la participación de los niños, niñas, jóvenes y familias favorece el proceso de adaptación cultural y promueve la construcción de ambientes educativos orientados a la experiencia de aprendizaje. La fundación, que inicialmente era un entorno con recursos limitados, se transformó en un espacio pedagógico, dinámico y enriquecido de interacción cultural.

Las técnicas aplicadas cumplieron un rol específico. En primer lugar, las técnicas interactivas permitieron que la población se expresara a partir de sus emociones, tradiciones y culturas; el grupo focal facilitó la comprensión de los fenómenos; y la guía de observación ayudó a recolectar datos sistemáticos sobre los procesos de interacción. Todo lo anterior se articuló de manera triangular, fortaleciendo la validez del análisis desde una visión integral del fenómeno investigado.

Conclusiones

La investigación permitió comprender que los procesos de adaptación e integración en entornos interculturales son complejos, evidenciando las diferencias culturales existentes entre países. Sin embargo, las practicantes en formación, los niños, niñas, jóvenes y sus familias participaron activamente en las estrategias pedagógicas implementadas, las cuales promovieron el respeto por la diversidad. Esto demuestra que el proceso de aprendizaje en contextos interculturales puede transformarse en ambientes educativos basados en el respeto, la escucha y el reconocimiento mutuo.

El diseño metodológico, basado en el enfoque cualitativo y la estrategia de investigación-acción participativa, permitió que la población y las practicantes en formación hicieran parte de la transformación social y de los ambientes educativos de la fundación. Se evidenció cómo las intervenciones pedagógicas diseñadas desde la empatía, la diversidad y la didáctica pueden impactar positivamente en la integración social y en la construcción de la identidad cultural, ejerciendo un poder transformador profundo en contextos vulnerables.

La resignificación del aula como espacio físico, así como espacio seguro y de diálogo, permitió que la diversidad cultural se concibiera como una oportunidad de enriquecimiento colectivo, en la cual se compartieron relatos basados en los contextos, tradiciones y nacionalidades de los participantes.

La participación de las familias fue importante, ya que madres y padres identificaron una mejora en la disposición de sus hijos respecto al aprendizaje, la interacción social y el valor de la diversidad.

Finalmente, se resalta la importancia de garantizar la continuidad de las practicas en la fundación. Su presencia fortaleció los procesos pedagógicos, curriculares y didácticos, y su permanencia permitiría dar seguimiento a las estrategias implementadas, así como consolidar el convenio entre la licenciatura en educación infantil y la fundación.

Referencias

- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Calderón, M. C. A. (2004). El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo. *Tabula Rasa*, (2), 251-262.
- Daza, J. D. P., & Becerra, W. M. S. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos.: Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.
- Domínguez, C., González, D., Navarrete, D., & Zicavo, N. (2019). Parentalización en familias monoparentales. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 346-355.
- Chacón, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velásquez, Á. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Hamui Sutton, L. (2011). Las narrativas del padecer: Una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 18(52), 51-70.
- Jaramillo Ocampo, D. A., Jaramillo Echeverri, L. G., & Murcia Peña, N. (2018). Acogida y proximidad: Algunos aportes de Emmanuel Lévinas a la educación. *Actualidades investigativas en educación*, 18(1), 505-521.
- Méndez, P., & Sinchi, M. E. A. (2020). Redacción en acción: Uso de mediadores didácticos para la producción de textos. *Mamakuna*, (14), 98-112.
- Molina, M. K. R., Castillo, P. M. M., Vanegas, W. J., & Gómez, R. J. M. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de ciencias sociales*, 27(3), 287-298.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).

- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208.
- Oliva Gómez, E., & Villa Guardiola, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.
- Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Cs*, (5), 71-96.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismos: Silogismos de investigación*, (8), 1-43.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Stang, M. F., Fuentes, A. R., Stefoni, C., & Rodríguez, J. C. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(1), 1-32.
- Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(2), 879-904.
- Tobón Gaviria, I. C., & Cuesta Palacios, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182.



Significados y Percepciones de Docentes y Estudiantes Sobre Convocatorias Académicas¹

Meanings and Perceptions of Teachers and Students About Academic Calls

Significados e Percepções de Professores e Alunos Sobre os Chamados Acadêmicos

Autores:

Oscar Aristides Alonso Castilla²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5456-4440>

[org/0000-0001-5456-4440](https://orcid.org/0000-0001-5456-4440)

Gloria del Carmen Castilla Taleno³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9870-9737>

[org/0009-0007-9870-9737](https://orcid.org/0009-0007-9870-9737)

Recibido: 01/07/2025

Aprobado: 03/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1971

Resumen

Esta investigación, basada en el interaccionismo simbólico (Blumer, Mead), analizó los significados y percepciones de estudiantes y docentes de la UNAN-Managua sobre las convocatorias en el currículo por competencias. Con una metodología cualitativa, los resultados evidenciaron que los estudiantes perciben las convocatorias como una segunda oportunidad para mejorar su desempeño académico, aunque experimentan ansiedad inicial al enfrentarlas por primera vez. Por su parte, los docentes reconocen su utilidad para fortalecer competencias, pero señalan como principal desafío la preparación insuficiente de algunos estudiantes. Durante el proceso se identificaron estrategias de aprendizaje como la memorización de contenidos, el análisis crítico y el trabajo colaborativo, junto con respuestas emocionales contrastantes: mientras algunos alumnos desarrollaron resiliencia, otros manifestaron frustración ante resultados no esperados. Las conclusiones subrayan que las convocatorias constituyen interacciones simbólicas donde se negocian

¹ Artículo de Investigación.

² Licenciado en Sociología, Universidad Centroamericana UCA, Managua, Nicaragua; Magíster en Filosofía, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina; Vinculación Institucional UNAN, Managua, Docente encargado de Cátedra. aristides.alonso@unan.edu.ni

³ Licenciada en Ciencias de la Educación con Mención en Ciencias Sociales. talenogloria@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

normas y experiencias. Se propone redefinirlas como oportunidades, flexibilizar las evaluaciones e integrar apoyo emocional, con el fin de equilibrar el rigor académico y las necesidades estudiantiles.

Palabras clave: interaccionismo simbólico, convocatorias, currículo por competencias, percepciones, significados.

Abstract

This research, based on symbolic interactionism (Blumer, Mead), analyzed the meanings and perceptions of students and teachers of UNAN-Managua about the convocations in the competency-based curriculum. Using qualitative methodology, the results showed that students perceive the exams as a second opportunity to improve their academic performance, although they experience initial anxiety when facing them for the first time. On the other hand, teachers recognize their usefulness to strengthen competencies, but point out as a main challenge the insufficient preparation of some students. During the process, learning strategies such as content memorization, critical analysis and collaborative work were identified, together with contrasting emotional responses: while some students developed resilience, others showed frustration in the face of unexpected results. The findings underline that convocations are symbolic interactions where norms and experiences are negotiated. It is proposed to redefine them as opportunities, make evaluations more flexible and integrate emotional support, balancing academic rigor and student needs.

Keywords: Symbolic interactionism, academic remediation, competency-based curriculum, perceptions, meanings.

Resumo

Esta pesquisa, baseada no interacionismo simbólico (Blumer, Mead), analisou os significados e percepções de alunos e professores da UNAN-Manágua sobre as chamadas do currículo baseado em competências. Utilizando metodologia qualitativa, os resultados mostraram que os alunos percebem os atendimentos como uma segunda oportunidade para melhorar seu desempenho acadêmico, embora sintam ansiedade inicial ao enfrentá-los pela primeira vez. Por seu lado, os professores reconhecem a sua utilidade no fortalecimento de competências, mas apontam a preparação insuficiente de alguns alunos como o principal desafio. Durante o processo, foram identificadas estratégias de aprendizagem como memorização de conteúdos, análise crítica e trabalho colaborativo, além de respostas emocionais contrastantes: enquanto alguns alunos desenvolveram resiliência, outros expressaram frustração diante de resultados inesperados. As conclusões enfatizam que as ligações são interações simbólicas onde normas e experiências são negociadas. Propõe-se redefini-los como oportunidades, flexibilizar as avaliações e integrar o apoio emocional, equilibrando o rigor acadêmico e as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: interacionismo simbólico, chamados, currículo por competências, percepções, significados.

Introducción

El modelo de currículo por competencias se ha consolidado como un paradigma educativo prioritario en la educación superior, al enfatizar la formación de habilidades prácticas y adaptativas en los estudiantes. En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), este enfoque se materializa mediante mecanismos como las convocatorias, instancias pedagógicas diseñadas para que los estudiantes refuercen las competencias no alcanzadas durante el semestre. Sin embargo, más allá de su función técnica —definida en las normativas institucionales—, estos procesos están impregnados de significados y percepciones subjetivas que configuran la experiencia educativa tanto de estudiantes como docentes.

Aunque existen estudios sobre la eficacia académica de las convocatorias, persiste un vacío en la comprensión de los significados que les atribuyen los actores, de su utilidad percibida y del proceso de aprendizaje que los estudiantes desarrollan durante estas instancias (Córdoba Peralta, 2023; Golovina, 2022). Este artículo aborda dichas brechas desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1934), marco teórico que permite analizar cómo las convocatorias se configuran como espacios de construcción social de significados.

La investigación se estructura en cinco secciones interconectadas. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos del interaccionismo simbólico y su relevancia para el estudio de las convocatorias. Posteriormente, se detalla la metodología cualitativa utilizada, basada en un grupo focal y en entrevistas en profundidad. Los hallazgos se organizan en torno a tres ejes centrales: los significados atribuidos a las convocatorias, su utilidad percibida y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados se discuten críticamente a la luz del marco teórico, destacando cómo las interacciones sociales configuran las percepciones educativas. Finalmente, las conclusiones proponen lineamientos para optimizar las convocatorias como herramientas pedagógicas, integrando rigor académico y sensibilidad hacia las necesidades estudiantiles.

Objetivo General:

Describir los significados y las percepciones que los estudiantes y docentes de Ciencias Sociales atribuyen a las convocatorias en su proceso de aprendizaje, en el marco del currículo por competencias.

Objetivos específicos:

1. Identificar el significado y las percepciones que los estudiantes y docentes atribuyen a las convocatorias.
2. Analizar el sentido de utilidad que los estudiantes y docentes otorgan a las convocatorias.
3. Explicar el proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes durante las convocatorias.

Marco Teórico

Interaccionismo simbólico

Para abordar los objetivos planteados, se propone adoptar como marco teórico la Teoría del Interaccionismo Simbólico desarrollada por Herbert Blumer y George Mead. Esta teoría se centra en el estudio de la interacción social y en cómo los individuos atribuyen significados a los símbolos en el proceso de construcción de la realidad. En el contexto educativo, el interaccionismo simbólico proporciona una perspectiva teórica valiosa para comprender cómo los estudiantes, particularmente los de Ciencias Sociales, interpretan y atribuyen significados a las convocatorias dentro del marco del currículo por competencias.

Además, la gestión curricular por competencias enfrenta desafíos institucionales en Nicaragua, como indican Martínez-Avenidaño *et al.* (2016), lo que evidencia que las políticas no siempre se traducen en experiencias homogéneas. De igual manera, estudios recientes muestran que las percepciones de los estudiantes respecto a las experiencias investigativas y a las competencias en la formación universitaria local son mayoritariamente positivas, aunque con espacio para mejorar en retroalimentación y apoyo institucional (Díaz Pérez & Urtecho Arancibia, 2023).

Por otra parte, investigaciones realizadas entre docentes de educación inicial y básica señalan que, si bien valoran las competencias educativas como fundamentales para el aprendizaje, también reportan carencias en recursos, en capacitación y en la claridad de los criterios de evaluación (Cardozo, 2023). Al mismo tiempo, textos sobre teoría del interaccionismo simbólico reconocen que los signos, gestos y la interacción agente-símbolo son elementos centrales para la construcción de significados en contextos educativos (Sánchez Jerez, 2008).

El interaccionismo simbólico, una teoría social delineada por Blumer, Manis, Meltzer y Mead, sintetiza la noción de que la capacidad del pensamiento humano se configura a través de la interacción social. Dentro de este marco teórico, las personas aprenden significados, y los símbolos les permiten ejercer su capacidad de pensamiento característicamente humana. Además, tienen la habilidad de modificar o alterar estos significados y símbolos en sus acciones e interacciones con base en su interpretación de la situación. Este proceso implica que las personas pueden introducir modificaciones y alternativas debido a su capacidad de interactuar consigo mismas, permitiéndoles examinar posibles cursos de acción y evaluar ventajas y desventajas relativas antes de tomar decisiones (Ritzer, 1993, p. 271).

Según la teoría de Blumer, se distinguen dos formas fundamentales de interacción social. La primera es la interacción no simbólica, también denominada “la conversación de gestos”. En este tipo de interacción, no es necesario que haya un proceso de pensamiento involucrado; se refiere a acciones comunicativas basadas en gestos y expresiones físicas más que en símbolos verbales. Esta forma de interacción se centra en la comunicación gestual y no verbal. La segunda forma es la

interacción simbólica. Contrariamente a la interacción no simbólica, la interacción simbólica implica el uso de símbolos y requiere un proceso mental. Aquí, las personas emplean símbolos, como palabras o signos, para comunicarse y asignar significados a las acciones y situaciones. Este tipo de interacción implica un nivel más avanzado de procesamiento cognitivo, ya que los individuos deben comprender y aplicar símbolos para compartir significados. (Blumer, 1969 p.6)

Esta teoría sostiene que la realidad social es construida a través de la interacción simbólica, donde los individuos asignan significados a los objetos y situaciones en función de sus experiencias y contextos sociales.

En este sentido, en el interaccionismo simbólico (Symbolic Interactionism), Herbert Blumer (1969) establece las tres premisas básicas de este enfoque:

1. Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuyen a los objetos y situaciones que los rodean.
2. La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.
3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican mediante dicho proceso.

Según Mead, la interacción simbólica es un análisis crucial que se centra en la exposición de gestos y la respuesta a sus significados. En este contexto, un gesto representa una parte de un acto más amplio, y encapsula su significado, como el puño amenazante que indica la posibilidad de un ataque o la declaración de guerra que expresa la postura y la línea de acción de un país. Gestos como ruegos, órdenes, mandatos y declaraciones proporcionan a la persona receptora una comprensión de la intención futura del individuo que los realiza. La respuesta de la persona se organiza en función de los significados que atribuye a estos gestos. Los gestos sirven como signos o indicaciones de las intenciones y deseos del emisor, teniendo significado tanto para el emisor como para el receptor.

Cuando ambos atribuyen el mismo significado, se logra la comprensión mutua. Mead identifica tres líneas de significado: lo que la persona receptora debe hacer, lo que el emisor planea hacer y la acción conjunta que surge de la coordinación de ambos. (Blumer, 1982, p.7)

Marco Conceptual

Significados

En la sociedad mínima⁴, los individuos participan en actos sociales utilizando las primeras etapas de las acciones de otros como gestos, que actúan como guías para completar dichos actos. Esta interacción, evidente en situaciones como la riña de perros, donde cada perro ajusta su comportamiento en función de las acciones del otro, o en contextos humanos como el pugilismo, la esgrima o incluso en la conducta de un pollo corriendo hacia una gallina, se percibe como una forma de comunicación. En este sentido, los gestos, considerados símbolos, señalan, significan y provocan acciones apropiadas para las etapas posteriores del acto y, de manera secundaria, para los objetos involucrados en esos actos.

Es crucial destacar que estos significados no son subjetivos, privados ni mentales; por el contrario, están objetivamente presentes en la situación social (Mead, 1973, p.22). Además, como señala Gómez (2018, p.45), los significados no son simplemente transmitidos, sino que son contruidos y reconstruidos continuamente a través de la interacción social; es en el intercambio comunicativo donde los individuos negocian y atribuyen sentidos a las acciones y objetos que los rodean.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico de Mead, los gestos adquieren un carácter simbólico al indicar no solo las acciones futuras del individuo, sino también los significados compartidos y los objetivos presentes en la interacción social. En esta línea, Castillo (2020, p.78) sostiene que el lenguaje funciona como un sistema simbólico que permite a los individuos compartir significados y coordinar acciones, lo que posibilita la construcción de realidades sociales compartidas y la comprensión mutua en los procesos comunicativos.

Cuando un gesto no solo representa la idea que lo motiva, sino que también evoca esa idea en otro individuo, nos encontramos ante un símbolo signifiicante. En el ejemplo de la riña de perros, observamos un gesto que provoca una respuesta adecuada; de manera similar, en la situación actual, se presenta un símbolo que se conecta con un significado en la experiencia del primer individuo y, al mismo tiempo, despierta ese mismo significado en el segundo individuo. Cuando el gesto alcanza esta complejidad, se transforma en lo que George Herbert Mead denomina lenguaje. En este punto, se convierte en un símbolo signifiicante que representa un significado específico (Mead, 1973, p.65). Mead destaca cómo los gestos evolucionan hacia símbolos signifiicativos cuando adquieren la capacidad de representar y evocar significados compartidos en la interacción social.

⁴ Se refiere a un concepto en el contexto de sus reflexiones sobre la interacción simbólica y el desarrollo del "Self". Mead utiliza este término para describir una situación social elemental o básica, en la cual los individuos participan en actos sociales simples.

Para Blumer, los significados dentro del interaccionismo simbólico se fundamentan en tres premisas esenciales, siendo la primera la noción de que los seres humanos dirigen sus acciones hacia las cosas en función de sus significados personales. En este contexto, “cosas” abarca desde objetos físicos como árboles o sillas hasta categorías abstractas como amistades o enemistades. La segunda premisa sostiene que estos significados se originan a partir de la interacción social de cada individuo con su entorno. La tercera premisa señala que estos significados son susceptibles de ser manipulados y modificados a través de un proceso interpretativo que la persona emplea al enfrentarse a las diversas situaciones y elementos en su vida cotidiana (Blumer 1982, p.2) Es decir, el interaccionismo se apoya en la relación entre la orientación de las acciones humanas, la interacción social y el proceso interpretativo que da forma y adapta los significados atribuidos a las cosas percibidas.

Percepciones

George Mead, en el contexto del interaccionismo simbólico, aborda la teoría de la percepción sensorial desde una perspectiva que va más allá de la simple recepción de estímulos externos. La percepción, según Mead, no se limita únicamente a la captación de lo que está presente frente a nosotros; más bien, implica un proceso complejo de interpretación y distinción entre lo que se puede confiar y lo que no. Mead señala que tradicionalmente se ha elaborado la teoría de la percepción en términos de estímulos externos. Este enfoque implica la idea de que percibimos el mundo a través de la recepción de señales provenientes del entorno. Sin embargo, Mead va más allá al destacar la importancia de la confianza en la percepción. No solo se trata de recibir estímulos, sino de discernir entre aquellos en los que podemos confiar y aquellos en los que no podemos confiar de la misma manera. Incluso cuando un objeto está presente, Mead sugiere que puede surgir una discriminación en la percepción. (Mead, 1973, p.54)

En este sentido, como lo afirma Ortega y Gasset (2007), la percepción no es un mero registro pasivo de lo que sucede, sino un proceso activo donde la mente interpreta y da sentido a las impresiones recibidas, integrando la experiencia previa y el contexto social para construir la realidad percibida (p. 112). De esta manera, la percepción se configura como un fenómeno complejo, que involucra tanto la realidad externa como las construcciones internas del individuo.

Imaginemos que un estudiante recibe la convocatoria para determinado componente (asignatura) y debe demostrar las competencias que no pudo cumplir en una evaluación previa. Similar a la distinción entre el estímulo externo y la experiencia sensorial, aquí el estímulo externo es la convocatoria misma, es decir, la notificación de un espacio directo de comunicación entre el profesor y él estudiante. En este proceso, el estudiante no solo identifica el significado de la convocatoria, que implica una oportunidad para demostrar competencias no alcanzadas, sino que también evalúa su utilidad en el contexto de su aprendizaje. La convocatoria se convierte así en un elemento más complejo que un simple estímulo externo; adquiere un significado y

una utilidad particular en la percepción del estudiante, influyendo directamente en su proceso educativo y ofreciéndole la posibilidad de redimirse en las competencias no logradas.

Para Mead, la percepción se concibe como un proceso que implica formas generales tanto en la experiencia individual como en los objetos mismos. Se destaca que no es posible construir un elemento perceptual, como un color, a partir de series de sensaciones individuales. En cambio, se subraya la importancia de que la experiencia, incluso la individual, parta de un todo. La percepción implica el reconocimiento de un elemento común y se opone a un análisis que asume que el todo percibido es simplemente una organización de elementos separados. (Mead, 1973, p.60)

De manera complementaria, Pérez Gómez (2010) enfatiza que la percepción es inseparable de la intencionalidad del sujeto, dado que siempre está dirigida hacia algo y mediada por el contexto y las expectativas del individuo. Por ello, comprender la percepción implica también comprender el sentido que el sujeto otorga a los estímulos y experiencias, lo que resulta fundamental en procesos educativos y sociales (p. 87).

El currículo por competencias de la UNAN, Managua

En el marco del plan de estudios centrado en la formación por competencias, el año académico se divide en dos semestres, cada uno de los cuales incluye una estructura compuesta por cinco asignaturas que reciben el nombre de componentes. Cabe destacar que estos elementos varían según el año de estudio, con la excepción del componente integrador, el cual se mantiene a lo largo de los primeros cuatro años de la carrera y abarca un conjunto de ocho cursos integradores.

Los componentes curriculares de carácter disciplinario, tanto en su manifestación básica como profesionalizante, desempeñan el rol de fomentar el conocimiento teórico-práctico (saber conocer). Este conocimiento alcanza su máxima expresión en el componente integrador, donde se materializa y evidencia mediante su aplicación en la práctica (saber hacer y saber ser) (UNAN, Managua, 2022). La evaluación de los logros educativos se concreta a través de un único producto integrador, el cual sirve de punto de confluencia de todos los componentes curriculares del respectivo semestre.

En tal sentido, se ha implementado la práctica de trabajar en torno a la creación de un bien o servicio previamente determinado por un colectivo de estudiantes. De acuerdo con los indicadores de logro y las competencias de evaluación, detallados minuciosamente en la rúbrica integral destinada a valorar los aprendizajes evidenciados en el Producto Integrador Final, cada instructor de los diferentes componentes procederá a asignar la calificación correspondiente a su respectivo componente curricular, ya sea básico, profesionalizante o integrador.

Previamente a la presentación del Producto Integrador Final, se requiere que los estudiantes se familiaricen con la rúbrica de evaluación que registra el proceso y los elementos que se van a valorar, lo que representa un refinamiento cualitativo de su desarrollo competencial. El proceso formativo y de evaluación de los estudian-

tes se somete a un escrutinio minucioso que contempla tres criterios esenciales: el cognoscitivo, el procedimental y el actitudinal. En particular, el último criterio será sometido a una evaluación exhaustiva, considerando el comportamiento y la actitud de cada estudiante, tanto en su desempeño colectivo en el equipo de trabajo como en su actuación individual, con especial rigor en la evaluación de las competencias genéricas.

En caso de no cumplir con el nivel requerido para la aprobación de un componente curricular específico, los estudiantes deberán participar en convocatorias destinadas a potenciar y rectificar sus competencias. (UNAN, Managua, 2022).

Asimismo, según Téllez y Mendoza (2018), la implementación del currículo por competencias requiere una evaluación continua y formativa que no solo mida los aprendizajes, sino que también retroalimente el proceso, fomentando el desarrollo integral del estudiante e integrando aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales en un contexto real y dinámico (p. 45).

Convocatorias

Siguiendo los objetivos de la investigación es necesario explicar el proceso y la metodología mediante la cual se desarrollan las convocatorias educativas de la UNAN-Managua, centrando la atención en las normativas internas que rigen el funcionamiento de esta institución académica.

Para comenzar, es fundamental destacar que las convocatorias se efectúan una vez concluido el proceso de evaluación, conforme a lo estipulado en el artículo 17, Inciso A, de las regulaciones internas vigentes:

1. Lo que se evalúa, es decir los resultados de aprendizaje (objetivos de aprendizaje), que evidencian el desarrollo de las competencias en los estudiantes, y que se relacionan con los objetivos de aprendizaje que tiene cada componente curricular o componentes curriculares. (UNAN, Managua, 2021).

Esto significa que, después de que los estudiantes completan un período de aprendizaje, se realiza una evaluación para determinar en qué medida han adquirido los conocimientos, habilidades y competencias específicas previamente establecidas. Una vez concluida esta evaluación, se da inicio al proceso de convocatoria.

Las convocatorias son un proceso pedagógico por medio del cual el cuerpo docente o la entidad académica aportan un incremento sustancial al proceso de instrucción de los estudiantes. Este enfoque concibe la adaptación a los ritmos de aprendizaje individualizados, propugnando la flexibilidad y orientándose hacia la potenciación de las áreas en las que se detecten notables insuficiencias, con la finalidad de contribuir a la mejora en el ámbito educativo. En otros términos, representan un acompañamiento pedagógico en el cual el docente brinda orientación personalizada de acuerdo con las necesidades específicas de aprendizaje que cada estudiante presente.

Las competencias alcanzadas por los estudiantes son medidas bajo los instrumentos de evaluación, como rúbricas o matrices de evaluación, los cuales, según el Art.18, inciso..., son herramientas que:

- 1. Permiten evaluar de manera individual o integrada el aprendizaje de los estudiantes.
- 2. Relacionan los indicadores y descriptores de evaluación con el contenido de las evidencias.
- 3. Presentan claramente los criterios de evaluación en diferentes grados o niveles.
- 4. Expresan los posibles estados de desarrollo o grados de dominio en que pueden encontrarse los estudiantes.

Las rúbricas deben tener parámetros que analicen un aspecto de las competencias, así como características cualitativas (evidencias: pruebas, señales, funcionamientos o características observables) de los desempeños (conductas concretas) que demuestran que los estudiantes desarrollaron una competencia. Estos serán medidos por niveles y tendrán valores cuantitativos en un rango de calificación de cinco (5) a dos (2), donde el nivel cinco indica que la competencia se ha alcanzado de manera sobresaliente y el nivel dos que no se ha alcanzado la competencia necesaria.

Art.19. Inciso C.

Tabla 1. Descripción de los niveles cuantitativos sobre el alcance de competencias.

Niveles de calificación	Descripción	Calificación Juicio de aprobación
5	Alcanzado de manera sobresaliente	Aprobado, no requiere tutoría
4	Alcanzado de manera notable	Aprobado, pero requiere esfuerzo del estudiante
3	Parcialmente superado, pero con evidencias	Aprobado, requiere esfuerzo del estudiante y tutoría
2	No alcanzado / no demostrado por evidencias	Reprobado, requiere un alto esfuerzo del estudiante y tutoría intensiva

Nota. Tomada de las normativas de la UNAN-Managua (2021, p.5)

Metodología

Diseño de la investigación

El estudio se enmarcó en un diseño cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, alineado con los postulados del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1934). Esta elección metodológica se justificó por la necesidad de explorar, desde la perspectiva de los actores, los significados y percepciones que estudiantes y docentes atribuyen a las convocatorias en el contexto del currículo por competencias de la UNAN. Dado que

el fenómeno de estudio involucra construcciones subjetivas, emociones y procesos de interacción social, se privilegiaron técnicas cualitativas —entrevistas en profundidad y grupos focales— que permitieron capturar la riqueza de las experiencias individuales y su vinculación con estructuras institucionales más amplias.

Participantes

La muestra incluyó dos grupos de participantes:

1. **Estudiantes:** Grupo focal: siete (7) estudiantes (cinco (5) mujeres, dos (2) varones) de la carrera de Ciencias Sociales, con edades entre dieciocho (18) y veinticuatro (24) años y distribuidos en diferentes años académicos (de primero a cuarto). Todos habían reprobado al menos un componente curricular y participado en procesos de convocatoria. Entrevistas en profundidad: dos (2) estudiantes varones (dieciocho (18) y veinte (20) años) de segundo y tercer año, respectivamente, en situación similar. La selección priorizó la diversidad de años académicos para capturar experiencias heterogéneas, manteniendo como criterio único la participación en convocatorias.
2. **Docentes:** Dos profesores de la carrera de Ciencias Sociales: uno con más de diez (10) años de experiencia en componentes básicos y profesionalizantes, y otro con tres (3) años de experiencia en componentes integradores. Su inclusión se basó en su conocimiento práctico del currículo por competencias y su rol directo en la implementación de convocatorias.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos, se emplearon dos técnicas complementarias:

1. **Grupo focal:** una sesión de cuarenta y cinco (45) minutos con siete (7) estudiantes, guiada por preguntas semiestructuradas sobre significados, percepciones y experiencias vinculadas a las convocatorias. La dinámica grupal permitió identificar consensos y divergencias, registrándose mediante grabación de audio para preservar la riqueza de las interacciones.
2. **Entrevistas a profundidad:** dos encuentros individuales de cuarenta y cinco (45) minutos cada uno, centrados en explorar narrativas personales sobre el proceso de convocatorias. El guion temático, flexible pero anclado en las variables de estudio, facilitó profundizar en aspectos como estrategias de preparación y emociones asociadas.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante codificación temática asistida por ATLAS.ti, identificando patrones en torno a las variables de estudio (significados, percepciones, currículo por competencias y convocatorias). La confiabilidad se aseguró mediante:

- **Triangulación metodológica:** contrastando perspectivas de estudiantes (grupo focal y entrevistas) y docentes.

- **Triangulación teórica:** vinculando hallazgos con el marco del interaccionismo simbólico.

La saturación teórica se alcanzó cuando nuevos datos dejaron de generar categorías emergentes —por ejemplo, el tema de dualidad emocional (esperanza-frustración) surgió de forma recurrente en todas las fuentes—, y las relaciones entre códigos se consolidaron (ej: estrategias de preparación vinculadas a estilos de aprendizaje).

Consideraciones éticas

El estudio se condujo bajo principios éticos fundamentales. Previo a la recolección de datos, se obtuvo el consentimiento verbal de todos los participantes, asegurando su comprensión sobre los objetivos, la confidencialidad y el derecho a retirarse. Se utilizaron seudónimos en transcripciones y análisis para proteger su identidad, eliminando cualquier dato personal identificable.

Resultados y discusión

Significados, percepciones y desarrollo de competencias en estudiantes de Ciencias Sociales frente a las convocatorias

Los resultados revelan que, aunque las convocatorias son vistas como una segunda oportunidad de aprendizaje, también generan ansiedad y estrés, especialmente en quienes las enfrentan por primera vez. Sin embargo, quienes han participado en varias convocatorias muestran una actitud más resiliente y perciben este proceso como una oportunidad para corregir errores y consolidar su aprendizaje. Asimismo, las convocatorias parecen desempeñar un papel importante en el desarrollo de habilidades académicas y socio emocionales, tales como la expresión oral, el análisis crítico y la gestión del tiempo.

1. Significados atribuidos a las convocatorias

Uno de los aspectos clave de este estudio fue comprender el significado que los estudiantes otorgan al proceso de convocatoria dentro de su formación académica. Los hallazgos indican que los estudiantes interpretan la convocatoria desde dos perspectivas principales:

- Una segunda oportunidad de aprendizaje y mejora.
- Un proceso generador de estrés y ansiedad.

Desde la primera perspectiva, los estudiantes coinciden en que la convocatoria **no es un castigo**, sino una oportunidad para corregir errores, recibir orientación y mejorar su desempeño académico. Uno de los participantes lo expresó de la siguiente manera:

“Si yo tal vez hice mal el trabajo, el maestro me dice que tengo que volver a convocatoria para mejorarlo” (Pedro, entrevista 2).

Este punto de vista también se ve reflejado en la percepción de algunos estudiantes en el grupo focal:

“Quizás lo que no alcanzaste o no lograste alcanzar lo alcanzaste por medio de la convocatoria” (Luisa, grupo focal).

Algunos estudiantes señalan que el proceso de convocatoria les ayuda a organizar mejor sus ideas y a consolidar su aprendizaje. Sin embargo, no todos los estudiantes comparten esta percepción desde el inicio. Algunos participantes relataron que, cuando fueron informados de su convocatoria, experimentaron sentimientos de frustración y angustia. Esto se debe a la incertidumbre sobre su capacidad para aprobar y la sensación de que su esfuerzo inicial no fue suficiente. “Nos da estrés, nos da ansiedad, porque percibimos que tal vez nos vamos a quedar” (Luisa, grupo focal). “Cuando me dijeron que iba a convocatoria, fue algo estresante, porque es una meta inalcanzable que tengo que superar” (Rosa, grupo focal).

La incertidumbre sobre el resultado final genera un estado de preocupación que puede influir en la manera en que los estudiantes enfrentan el proceso. El miedo a fallar nuevamente es un factor que impacta la motivación de algunos estudiantes, especialmente aquellos que asisten por primera vez a una convocatoria.

No obstante, aquellos que han participado en múltiples convocatorias a lo largo de su formación universitaria tienden a mostrar una mayor capacidad de afrontamiento. La experiencia repetida parece favorecer una percepción más positiva del proceso y una actitud más orientada a la mejora continua.

2. Percepción de la utilidad de las convocatorias

Los participantes en el estudio consideran que las convocatorias tienen un impacto positivo en su desarrollo académico. Esta percepción se manifiesta en dos áreas principales:

- Mejora en el aprendizaje y la corrección de errores.
- Desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales.

En términos de aprendizaje, los estudiantes destacaron que las convocatorias les permiten identificar sus errores, corregirlos y reforzar su conocimiento. Esta idea se refleja en la afirmación de una de las participantes:

“Las convocatorias nos sirven porque te das cuenta de lo que hiciste mal la primera vez” (Susana, grupo focal).

Además, varios estudiantes señalaron que el proceso de convocatoria les permitió entender mejor los contenidos, ya que, en la primera oportunidad, pudieron haber cometido errores a la falta de preparación o a los nervios.

En cuanto al desarrollo de habilidades, los estudiantes identificaron mejoras en su capacidad de análisis y argumentación, así como en su expresión oral:

“Antes me quedaba trabada y se me olvidaba todo, pero ahora ya me expreso mejor en público” (Ana, grupo focal).

“Perdí el miedo a hablar en público y me sentí más desenvuelto” (Ever, grupo focal).

Otro aspecto importante mencionado es que las convocatorias permiten a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño y trabajar en la consolidación de competencias necesarias para su futuro profesional.

“La convocatoria es buena porque en ella uno aprende y ahí es donde agarra la mentalidad para desarrollarse como futuro profesional” (Pedro, entrevista 2).

3. Estrategias de preparación para las convocatorias

Los estudiantes utilizan distintas estrategias para prepararse, las cuales pueden agruparse en tres categorías principales:

- Memorización mecánica.
- Análisis y ampliación de información.
- Trabajo colaborativo.

Algunos participantes indicaron que su estrategia principal es memorizar la información contenida en sus trabajos y presentaciones:

“Estudio, leo un papel y me lo aprendo de memoria” (Pedro, entrevista 2).

Sin embargo, otros estudiantes optan por un enfoque más analítico, ampliando la información y buscando distintas fuentes para fortalecer su argumentación:

“Leo y analizo más allá de lo que está en el ensayo para tener una mejor visión del tema” (Luisa, grupo focal).

Además, el trabajo en equipo es una estrategia común entre los estudiantes. Algunos de ellos se organizan en grupos de estudio para repasar la información y mejorar sus presentaciones:

“Nos juntamos para volver a leer la información y mejorarla” (Angela, grupo focal).

4. Factores emocionales y sociales en la convocatoria

4.1. Impacto emocional

Los estudiantes mencionaron que enfrentar una convocatoria genera una mezcla de emociones. Al principio, muchos experimentan ansiedad, estrés y tristeza, especialmente al compararse con sus compañeros que aprobaron en el primer intento:

“Todos pasaron y yo no. Me sentí como que iba a llorar” (Pedro, entrevista 2).

Sin embargo, algunos estudiantes resaltaron que, con el tiempo, han aprendido a gestionar estas emociones y a ver la convocatoria como una oportunidad de mejora:

“Con el tiempo me di cuenta de que las convocatorias me ayudan a mejorar” (José, entrevista 1).

Percepción de las docentes sobre las convocatorias como estrategia de aprendizaje

Las convocatorias en el ámbito educativo representan una oportunidad para que los estudiantes mejoren su desempeño académico. Desde la experiencia docente, este proceso no solo permite reforzar conocimientos, sino que también impacta en la confianza y las habilidades de los estudiantes.

1. Significados atribuidos a las convocatorias

Para las docentes entrevistadas, la convocatoria no debe percibirse como un castigo, sino como un espacio de aprendizaje. Ambas coinciden en que, si bien puede generar ansiedad en los estudiantes, también constituye una oportunidad para el crecimiento académico y personal.

“Las convocatorias son necesarias porque muchas veces los estudiantes no logran demostrar todo lo que saben en un primer intento. Algunos por nervios, otros porque no entendieron bien qué se les pedía. Con esta oportunidad, pueden corregir, mejorar y aprender.” (Teodora, entrevista).
“Siempre les digo a mis estudiantes que no vean la convocatoria como un castigo. Es normal que a veces no logremos los objetivos a la primera, lo importante es intentarlo otra vez, pero con más preparación.” (Yanina, entrevista).

Sin embargo, ambas docentes reconocen que, para muchos estudiantes, este proceso es sinónimo de estrés y preocupación. La incertidumbre sobre el resultado final genera temor, especialmente en aquellos que enfrentan una convocatoria por primera vez.

“Algunos llegan con miedo, casi sin hablar, porque sienten que están en un juicio final. No debería ser así, pero entiendo que la presión les afecta mucho.” (Teodora, entrevista).
“A veces me preocupa ver a estudiantes con tanto miedo. Algunos ni siquiera preguntan sus dudas porque sienten que ya han fallado antes y no quieren volver a equivocarse.” (Yanina, entrevista).

No obstante, ambas docentes han observado que los estudiantes que han pasado por varias convocatorias desarrollan una mayor tolerancia a la frustración y adquieren mejores estrategias de aprendizaje.

“He notado que quienes ya han tenido convocatorias antes vienen con otra actitud. Aprenden a organizarse mejor, saben qué esperar y se sienten un poco más seguros.” (Teodora, entrevista).
“Con el tiempo, los estudiantes que han enfrentado convocatorias dejan de verlo como algo aterrador y empiezan a verlo como un reto que pueden superar.” (Yanina, entrevista).

2. Percepción de la utilidad de las convocatorias

Las docentes consideran que las convocatorias no solo tienen un impacto en las calificaciones, sino que también ayudan a fortalecer habilidades académicas como la argumentación, la expresión oral y el análisis crítico.

“Yo veo las convocatorias como una segunda oportunidad no solo para los estudiantes, sino también para nosotros como docentes. Es una forma de saber si realmente lograron comprender los contenidos y qué podemos hacer para que aprendan mejor.” (Teodora, entrevista).

“Algunos llegan mucho más preparados a la convocatoria que a la primera evaluación. Se nota que hicieron un esfuerzo extra por entender el tema y eso es un aprendizaje real.” (Yanina, entrevista).

Otro aspecto que resaltan es que las convocatorias permiten que los estudiantes tomen conciencia de sus errores y aprendan a corregirlos.

“La mayoría de las veces, cuando revisamos lo que hicieron mal, los estudiantes se dan cuenta de que no era tan difícil, solo que no organizaron bien sus ideas. Ese es un aprendizaje valioso.” (Teodora, entrevista).

“Me gusta cuando después de la convocatoria me dicen: ‘Profe, ahora sí entendí’. Ahí uno se da cuenta de que realmente aprovecharon la oportunidad.” (Yanina, entrevista).

Asimismo, mencionan que este proceso ayuda a los estudiantes a desarrollar disciplina y responsabilidad en su aprendizaje.

“Cuando saben que tienen que ir a convocatoria, los estudiantes empiezan a organizar mejor su tiempo y a estudiar de manera más estructurada. Al final, eso les sirve para toda su formación.” (Teodora, entrevista).

“He visto casos en los que después de una convocatoria, el estudiante cambia completamente su actitud y se vuelve más comprometido con sus estudios.” (Yanina, entrevista).

3. Desafíos y dificultades en la implementación de convocatorias

A pesar de los beneficios, las docentes reconocen que las convocatorias presentan ciertos desafíos tanto para los estudiantes como para los docentes. Uno de los principales problemas es la falta de preparación por parte de algunos alumnos.

“Hay estudiantes que ven la convocatoria como un mero trámite, llegan sin haber revisado nada y esperan aprobar con solo presentarse. Es ahí donde el proceso pierde su sentido.” (Teodora, entrevista).

“Me frustra cuando veo que algunos estudiantes no hacen ningún esfuerzo por mejorar. A veces les damos todas las herramientas, pero si ellos no las usan, el proceso no sirve.” (Yanina, entrevista).

Otro reto que mencionan es el tiempo que implica para los docentes organizar y evaluar las convocatorias.

“Muchas veces tenemos que dedicar tiempo extra fuera del horario de clases para atender estas evaluaciones. Es un compromiso grande para nosotros también.” (Teodora, entrevista).

“A veces el calendario académico es muy ajustado y hay que encontrar la manera de encajar las convocatorias sin afectar el desarrollo normal de las clases.” (Yanina, entrevista).

Finalmente, destacan que la actitud del estudiante es clave para que la convocatoria sea realmente provechosa.

“Si un estudiante llega con la mentalidad de solo ‘cumplir’ y no de aprender, entonces no sacará provecho de la convocatoria.” (Teodora, entrevista).

“Siempre les digo que la convocatoria no es solo para pasar la materia, sino para mejorar y crecer como estudiantes. Algunos lo entienden y lo aprovechan, otros solo lo ven como una obligación.” (Yanina, entrevista).

Conclusiones

Las convocatorias, en el marco del currículo por competencias de la UNAN - Managua, son espacios de interacción simbólica donde se manifiestan diferentes cosmovisiones académicas por el significado, la identidad y el aprendizaje. Los estudiantes, al enfrentarlas, no solo demuestran habilidades, sino que negocian su lugar en la comunidad académica —un proceso que Blumer (1969) definiría como “conversación de gestos” institucionalizada. A continuación, se presentan las conclusiones por cada objetivo de investigación planteado.

Identificar el significado y percepción que los estudiantes y docentes le brindan a las convocatorias

Los significados atribuidos a las convocatorias emergen como construcciones sociales dinámicas, moldeadas por las interacciones entre estudiantes, docentes y el marco institucional de la UNAN - Managua. Desde el interaccionismo simbólico, las convocatorias funcionan como símbolos significantes (Mead, 1973) que adquieren sentido en la negociación de roles y expectativas. Para los estudiantes, estos procesos representan una dualidad: por un lado, son percibidos como una segunda oportunidad para demostrar competencias no alcanzadas inicialmente, como refleja la afirmación “me ayudaron a mejorar bastante” (José).

Por otro lado, generan ansiedad y estrés, especialmente en quienes las enfrentan por primera vez, al interpretarlas como un recordatorio de fracaso (“me sentí triste porque todos pasaron y yo no”, Pedro). Los docentes, en cambio, enfatizan su rol pedagógico: “no son un castigo, sino una forma de corregir y aprender” (Teodora). Esta divergencia de significados refleja cómo el contexto de interacción (Blumer, 1982) —ya sea desde la posición de evaluador o evaluado— modula la interpretación de las convocatorias. Así, mientras los estudiantes las ven como un espacio de superación

personal y académico, los docentes las conciben como herramientas para garantizar el dominio de competencias dentro del currículo.

La profesora Teodora, por ejemplo, enfatiza que las convocatorias son “una forma de saber si realmente lograron comprender los contenidos”, alineándose con el principio de que los significados emergen de la acción conjunta (Mead, 1973).

Analizar el sentido de utilidad que los estudiantes y docentes le otorgan a las convocatorias

Las convocatorias en la UNAN cumplen una doble función. Por un lado, son herramientas prácticas para mejorar el rendimiento académico, como corregir errores o reforzar conocimientos (según estudiantes como Rosa). Por otro, actúan como espacios de entrenamiento informal donde los alumnos desarrollan habilidades como hablar en público o manejar la presión. Un ejemplo claro es Ana, quien asegura que estas actividades le ayudaron a “superar el miedo a expresarse frente a otros”, una habilidad clave en su formación profesional.

Para los profesores, estas evaluaciones tienen un propósito institucional claro: sirven para verificar si los estudiantes han aprendido las competencias requeridas. La profesora Yanina lo explica así: “Las convocatorias muestran si el alumno realmente entendió los contenidos”. Sin embargo, no todos los estudiantes las ven igual. Pedro, por ejemplo, confiesa que solo estudia “memorizando para aprobar”, lo que revela una contradicción: lo que para la universidad es una forma de medir aprendizajes, para algunos alumnos se convierte en una estrategia superficial para pasar la materia.

Esta diferencia de perspectivas se explica desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969). Mientras la UNAN diseña las convocatorias como métodos de evaluación técnica, muchos estudiantes las experimentan como pruebas de resistencia emocional. Lo que los docentes miden como logros académicos (por ejemplo, “demostrar análisis crítico”, según el profesor Teodora), los alumnos lo viven como oportunidades para crecer personalmente. Pedro lo resume bien: “Aprendí que equivocarse es parte del proceso”, mostrando cómo estas actividades, más allá de las notas, les enseñan a enfrentar los fracasos.

El hallazgo clave es que las convocatorias generan resultados imprevistos. Su valor no está solo en evaluar conocimientos específicos, sino en ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades como la perseverancia o la autoconfianza. El desafío para la universidad es aprovechar esta doble función: mantener el rigor académico, pero también reconocer y fortalecer el impacto emocional que estas prácticas tienen en la formación integral de los estudiantes.

Explicar el proceso de aprendizaje que tienen los estudiantes en las convocatorias

El aprendizaje durante las convocatorias surge de la interacción entre las normas establecidas de la UNAN y cómo los estudiantes las adaptan. Este proceso se divide en tres etapas interconectadas.

En la fase inicial de preparación, emergen dos patrones contrastantes. Por un lado, estudiantes como Luisa adoptan un enfoque reflexivo: “Analizo más allá del ensayo para entender el tema completo”, una práctica que se alinea con la teoría de Mead (1934) sobre la importancia de la autocrítica en el aprendizaje. Por otro lado, están aquellos como Pedro, que prefieren un método práctico: “Memorizo apuntes para cumplir con lo básico”, mostrando una relación superficial con los contenidos, en la que priorizan aprobar sobre profundizar.

Al llegar a la evaluación, las rúbricas de la UNAN (con escalas del 5 al 2) juegan un rol clave. Como explica Ángela: “Nos obligan a enfocarnos en lo que el profesor espera”, demostrando que estas guías no solo miden desempeños, sino que también moldean lo que los estudiantes consideran importante aprender (Blumer, 1982). Sin embargo, su rigidez tiene consecuencias: casos como el de Rosa, quien ve las convocatorias como “una meta imposible”, revelan cómo el sistema puede desmotivar a quienes necesitan mayor flexibilidad para expresar su comprensión de manera creativa.

Los resultados finales trascienden lo académico. Quienes aprueban, como José, experimentan un cambio en su autopercepción: “Ahora sé que las convocatorias no son malas”, mostrando cómo el éxito fortalece la confianza. En contraste, quienes reprueban, como Pedro, enfrentan un impacto emocional: “Me sentí como que iba a llorar”, lo que refleja cómo el fracaso puede marcar su identidad estudiantil. Según Mead (1973), esta dualidad prueba que el aprendizaje no es solo técnico: es un proceso donde los estudiantes negocian constantemente entre lo que la institución exige y cómo se ven a sí mismos.

Más que herramientas de evaluación, las convocatorias son espacios donde se entrelazan normas institucionales y estrategias individuales. Si bien las rúbricas garantizan estándares académicos, su diseño rígido a veces limita la innovación. Lo más significativo es que estos procesos no solo miden conocimientos, sino que dejan huellas duraderas en la autoimagen de los estudiantes.

Conclusión General

Las convocatorias en la UNAN, como parte del currículo por competencias, representan un espacio de interacción social complejo, donde estudiantes y docentes negocian significados, identidades y metas académicas. Para los estudiantes, son una segunda oportunidad con matices emocionales: desde la esperanza de mejorar (“un salvavidas”, José) hasta la ansiedad por el fracaso (“sentí que iba a llorar”, Pedro). Los docentes, por su parte, las conciben como herramientas para asegurar el dominio de las compe-

tencias, aunque reconocen desafíos, como la tendencia de algunos alumnos a reducir su preparación a la mera memorización (“aprender de memoria”, Pedro).

Esta investigación revela que las convocatorias no son solo un mecanismo académico, sino espacios de diálogos pedagógicos (Blumer, 1969), donde se entrelazan tres dimensiones clave:

- **Humana:** Gestión de emociones y construcción de resiliencia.
- **Académica:** Corrección de errores y desarrollo de competencias.
- **Institucional:** Cumplimiento de estándares y rendición de cuentas.

Sin embargo, para maximizar su impacto, es necesario:

1. Reforzar la comunicación: Transformar la narrativa de “castigo” a “oportunidad de crecimiento”, alineada con el principio de que los significados se construyen socialmente (Mead, 1973).
2. Flexibilizar las rúbricas: Diseñar instrumentos de evaluación que, sin perder rigor, permitan creatividad y adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, evitando que se conviertan en herramientas rígidas.
3. Integrar apoyo socioemocional: Ofrecer tutorías que no solo corrijan errores académicos, sino que faciliten la gestión del estrés y la reconstrucción de la confianza de los estudiantes.

En esencia, el desafío radica en convertir las convocatorias en rituales de interacción simbólica, donde el currículo por competencias no sea un molde rígido, sino un marco dinámico que dialogue con las realidades individuales. Desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1973), la educación no es un monólogo institucional, sino una conversación colectiva donde estudiantes, docentes y normas negocian significados.

Las convocatorias, en este sentido, deben trascender su rol de requisito académico, para convertirse en espacios donde las reglas (lo colectivo) y las emociones (lo individual) coexistan con las necesidades reales de los estudiantes.

Referencias

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. McGraw-Hill.
- Cardozo, S. (2023). Percepción de las competencias educativas en docentes de la educación inicial y escolar básica. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 5(2), 29-35.
- Castillo, L. (2020). *Lenguaje y construcción social de la realidad*. Editorial Académica.
- Córdoba Peralta, A. L. (2023). El currículo por competencia y la evaluación universitaria: estudio de caso en la UNAN-Managua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/20857>
- Díaz Pérez, A. A., & Urtecho Arancibia, F. C. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre las competencias y experiencias investigativas desarrolladas en su formación universitaria. *Estrategia y Gestión Universitaria*, UNAN-Managua.

- Díaz Pérez, A. A., & Urtecho Arancibia, F. del C. (2024). Percepciones de los estudiantes sobre las competencias y experiencias investigativas desarrolladas en su formación universitaria. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(2), e8583. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13936535>
- Gómez, P. (2018). *Construcción de significados en la interacción social*. Editorial Universidad Nacional.
- Golovina, N. S. (2022). Experiencia de implementación de currículo por competencia con el eje Introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales. *Revista Perspectivas, Universidad Nacional*. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/18588>
- Martínez-Avendaño, J. T., Navas-Calderón, J. B., & Chiong-Alegría, A. G. (2016). La gestión del currículo por competencias en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(4), 494-520. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i4.5927>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Ed.). University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo* (F. Mazía, Trad.). Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *La deshumanización del arte*. Ediciones Cátedra.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La intencionalidad y la percepción en la experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 81-92.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea* (1a ed.). McGraw-Hill Interamericana de España. (Trabajo original publicado en 1990).
- Sánchez Jerez, E. (2008). El interaccionismo simbólico y la educación dual. *Revista Temas, Universidad Santo Tomás, Colombia*.
- Téllez, M., & Mendoza, J. (2018). Evaluación formativa en la educación superior: Hacia un enfoque integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 38-52.
- UNAN-Managua. (2021). *Normativa de evaluación, promoción académica y equivalencias de UNAN Managua 2021*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.
- UNAN-Managua. (2021). *Planificación semestral y diaria para desarrollar competencias*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.
- UNAN-Managua. (2022). *Planificación académica individual*. Editorial Universitaria UNAN-Managua



Percepción Sobre la Competencia Comunicativa como Acción Constructora del Aprendizaje¹

Perception of Communicative Competence
as a Learning-Building Action

Percepção da Competência Comunicativa como
Ação de Construção da Aprendizagem

Autores:

Mariogla Corina Cañas Guzmán²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4208-1553>

Pablo Ramón Gómez Navarro³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6226-714>

Recibido: 20/08/2025

Aprobado: 04/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.2008

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo desarrollar una teoría sustantiva que facilite la comprensión de la percepción de los docentes de la Universidad Politécnica Territorial de Zulia (UPTZ) sobre la competencia comunicativa como acción constructora del aprendizaje en el aula universitaria. La metodología se enmarcó en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y la tradición fenomenológica husserliana. Se emplearon entrevistas a profundidad a docentes universitarios de la UPTZ. El análisis de los datos se realizó mediante la reducción fenomenológica, lo que permitió identificar 28 temas esenciales, ocho categorías fenomenológicas y 25 subcategorías emergentes. Los resultados revelaron que la competencia comunicativa es percibida como una habilidad fundamental que fortalece los procesos de mediación andragógica y favorece la creación de ambientes de aprendizaje positivos. Esta competencia implica informar, enseñar,

¹ Artículo de Investigación.

² Doctora en Educación; Magíster en Administración de la Educación Básica; Licenciada en Educación Industrial Área Mecánica, Universidad Politécnica Territorial del Zulia; Docente Universitaria. marioglacg@gmail.com

³ Licenciado en Administración con Mención en Gerencia Industrial; Especialista en Metodología de la Investigación; Magíster en Gerencia Financiera; Participante del Doctorado en Ciencias Sociales; Doctor en Ciencias de la Educación; Estudios Posdoctorales en Filosofía Educativa Nuestraamericana y Caribeña; Director de postgrado. pabloramongomeznavarro@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

aclarar y expresar emociones con el fin de fomentar la empatía y la participación activa en el aula.

Palabras clave: competencia comunicativa, andragogía, fenomenología, percepción social, habilidades sociales.

Abstract

This study aimed to generate an emerging substantive theory to understand the perception of UPTZ faculty regarding communicative competence as a constructive action of learning in the university classroom. The methodology was framed within an interpretive paradigm, using a qualitative approach and the Husserlian phenomenological tradition. In-depth interviews were conducted with university facilitators at UPTZ. Data analysis was carried out through phenomenological reduction, which allowed for the identification of 28 essential themes, 8 phenomenological categories, and 25 emergent subcategories. The results revealed that communicative competence is perceived as a fundamental skill that enhances andragogical mediation processes and creates positive learning environments. This competence involves informing, teaching, clarifying, and expressing feelings to foster empathy and active classroom participation.

Keywords: communicative competence, andragogy, phenomenology, social perception, social skills.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo gerar uma teoria substantiva para compreender as percepções dos docentes da Universidade Politécnica Territorial de Zulía (UPTZ) sobre a competência comunicativa como uma ação construtiva de aprendizagem em sala de aula universitária. A metodologia foi enquadrada em um paradigma interpretativo, sob uma abordagem qualitativa e na tradição fenomenológica husserliana. Foram utilizadas entrevistas em profundidade com facilitadores universitários da UPTZ. A análise dos dados foi realizada por meio da redução fenomenológica, que levou à identificação de 28 temas essenciais, 8 categorias fenomenológicas e 25 subcategorias emergentes. Os resultados revelaram que a competência comunicativa é percebida como uma habilidade fundamental que potencializa os processos de mediação andragógica e cria ambientes positivos de aprendizagem. Essa competência envolve informar, ensinar, esclarecer e expressar sentimentos para promover a empatia e a participação ativa em sala de aula.

Palavras-chave: competência comunicativa, andragogia, fenomenologia, percepção social, habilidades sociais.

Introducción

La comunicación efectiva en el proceso educativo constituye una herramienta fundamental, capaz de generar confianza, fortalecer los vínculos entre estudiantes y docentes, y fomentar la construcción horizontal del conocimiento. Hernández-Carrera (2019) señala que: “la comunicación en el aula es el vehículo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que solo a través de la misma se obtiene la retroalimentación necesaria para la construcción del conocimiento.” (p.115). En ese sentido, en el contexto de la educación universitaria, el diálogo y la capacidad de construir significados compartidos, no solo facilitan la transmisión de saberes, sino que también promueven el pensamiento crítico, la colaboración y el desarrollo de habilidades profesionales esenciales para el futuro de los egresados. De ahí que la competencia comunicativa, en el ámbito educativo, se considere una herramienta clave para el buen funcionamiento de las complejas interrelaciones que caracterizan a las organizaciones educativas actuales (Segovia *et al*, 2013, p.54).

Sobre la base de este planteamiento, este artículo tiene como objetivo desarrollar una teoría sustantiva orientada a comprender los significados que los docentes (facilitadores de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia- (UPTZ), atribuyen a la competencia comunicativa como constructora de los aprendizajes en el aula universitaria. Para ello, se recurre a narraciones de tipo experiencial de los docentes. A partir de lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las categorías esenciales que integrarían una teoría sustantiva orientada a comprender, desde la perspectiva del facilitador de la asignatura Higiene y Seguridad Laboral, el fenómeno de la competencia comunicativa como constructora de aprendizajes en los estudiantes?

La relevancia de este estudio radica en que aborda el fenómeno de la competencia comunicativa desde la perspectiva de los docentes, revelando cómo sus vivencias y las interacciones sociales en el aula fortalecen la construcción del aprendizaje. Al centrarse en los docentes de la asignatura Higiene y Seguridad Laboral de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ), el estudio ofrece una visión específica y contextualizada, lo que permite que sus experiencias contribuyan a una comprensión más profunda del desarrollo de esta competencia y de su impacto en el éxito o el fracaso de los procesos educativos.

La mejora de la competencia comunicativa del docente, no solo potencia la mediación andragógica, sino que también contribuye a la formación de profesionales más competentes y éticos, capaces de interactuar eficazmente en sus futuros entornos laborales y sociales. Finalmente, al generar una teoría sustantiva, esta investigación aporta al corpus existente de conocimiento, ofreciendo un marco interpretativo de base empírica.

Actualmente, la importancia de la competencia comunicativa en el ámbito universitario es ampliamente reconocida, aunque su implementación en la práctica sigue siendo dispar. A pesar de que los planes de estudio y las políticas educativas

resaltan la necesidad de desarrollar estas habilidades, su impacto real en el aprendizaje no siempre es objeto de un análisis sistemático desde las vivencias de los actores. Existe una brecha entre el ideal de una comunicación fluida y la realidad de las interacciones cotidianas en el aula, donde pueden surgir barreras que limitan el diálogo y el entendimiento mutuo. El escenario específico de los docentes de la UPTZ, con sus particularidades disciplinarias, nos brinda las bases para explorar estas dinámicas de manera exhaustiva.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo, como base para comprender la complejidad de las experiencias humanas y los significados subjetivos. Se eligió el método fenomenológico husserliano, con el propósito de revelar la esencia de la competencia comunicativa tal como es vivida por los docentes, priorizando la descripción fiel de los fenómenos. Este diseño permitió una inmersión profunda en las narrativas de los participantes.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas y observación participante. El análisis siguió un riguroso proceso de reducción fenomenológica, que incluyó la transcripción de las entrevistas, la identificación de temas centrales, la categorización y la reducción eidética, con el fin de constituir las categorías universales que nutrieron la teoría sustantiva.

El artículo se estructura en cuatro apartados: la introducción, una revisión de la literatura sobre la temática abordada, los aspectos metodológicos y la presentación de los resultados de la reducción fenomenológica. Finalmente, se presentan las conclusiones y las referencias del artículo científico.

Revisión de la literatura

Al realizar una revisión de la literatura existente, encontramos la investigación de Vargas (2021), titulada: “Competencias comunicativas del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica”. El estudio tuvo como propósito generar constructos teóricos que expliquen las competencias comunicativas del docente en su práctica pedagógica. Este trabajo, se enmarca en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, y aplicó el método fenomenológico. El análisis e interpretación de la información se basó en unidades temáticas preestablecidas, conformando subcategorías que permitieron organizar, interpretar y contrastar los hallazgos.

A partir de las expresiones de los docentes, se evidenció que las competencias comunicativas en la práctica pedagógica están rodeadas de concepciones, ideales, limitaciones y desconocimientos, entre otros elementos que dificultan el manejo de las habilidades lingüísticas, las relaciones interpersonales y la comunicación pedagógica efectiva.

La competencia Comunicativa: un constructo en el ámbito educativo

La literatura examinada proporciona un marco referencial sobre la competencia comunicativa, que ha evolucionado significativamente desde su acuñación por Hymes, en

contraposición a la competencia lingüística de Noam Chomsky. Para Hymes (1971), “existe un conocimiento más allá de las reglas gramaticales: un conocimiento sobre cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué forma” (p. 277). Esta posición del autor reconoce que la comunicación no es solo una cuestión de dominio de la lengua, sino también de su uso apropiado y efectivo en diversos contextos sociales y culturales.

En el aula universitaria, esto implica que el facilitador no solo debe dominar el contenido de su disciplina, sino también debe poseer la habilidad de transmitir de manera inteligible, motivadora y adaptada a las necesidades de sus estudiantes dicho conocimiento, promoviendo en todo momento la participación activa y la comunicación efectiva. Por lo tanto, Esquivel *et al.* (2025) explica que: “el desarrollo de la competencia comunicativa se constituye en un eje transversal en la formación educativa...esencial para el desempeño académico, profesional y ciudadano” (p.02).

Con relación a lo planteado por Hymes, autores como Canale y Swain (1980) dividieron la competencia comunicativa en componentes: “competencia gramatical” (conocimiento del código lingüístico), “competencia sociolingüística” (uso apropiado del lenguaje en diferentes contextos), “competencia discursiva” (capacidad de construir textos coherentes y cohesionados) y “competencia estratégica” (habilidades para superar fallos comunicativos).

En el entorno del Programa Nacional de Formación (PNF) en Higiene y Seguridad Laboral en la UPTZ, estas dimensiones adquieren particular relevancia. Un docente debe ser capaz de explicar conceptos técnicos complejos (competencia gramatical), adaptar su lenguaje al nivel de comprensión de los estudiantes (competencia sociolingüística), estructurar una clase de forma lógica (competencia discursiva) y manejar interrupciones o malentendidos de manera efectiva (competencia estratégica).

Este enfoque holístico es necesario para comprender las percepciones de los docentes, quienes, desde su experiencia, construyen el significado de una comunicación que realmente potencia el aprendizaje. En tal sentido, Cassany (1994) señala que: “la competencia comunicativa es, en esencia, la capacidad de usar el lenguaje de forma adecuada y eficaz en una situación concreta, lo cual incluye no solo saber qué decir, sino también cómo y cuándo decirlo” (p. 54). Por tanto, la capacidad de un docente para crear un ambiente de confianza a través de su forma de hablar y escuchar es tan formativa como el contenido que imparte.

Subcompetencias lingüística, sociolingüística y pragmática

En el abordaje de la competencia comunicativa, esta se clasifica como se ha mencionado anteriormente, en una serie de componentes interdependientes que, como señala Canale (1983), facilitan su aprehensión sistemática: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. A continuación, se desarrollan las competencias:

Competencia lingüística

La competencia lingüística, también llamada gramatical, se refiere al dominio del código lingüístico. Según la gramática tradicional, es el conocimiento tácito y adquirido que se posee sobre la lengua que se habla, lo que permite generar un número ilimitado de expresiones. Esta idea se sustenta en lo planteado por Chomsky (1954) citado por Reytor (2020, p.02), quien señala la competencia lingüística como: “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”.

Para Chomsky, los seres humanos poseen una capacidad innata para adquirir y usar el lenguaje de forma creativa y eficiente. Esta posición se opone a lo planteado por Hymes, quien señala que la competencia no es solo un conocimiento innato de la gramática, sino que también incluye las habilidades para usar el lenguaje de manera apropiada en contextos sociales y culturales. No obstante, para este estudio, la competencia lingüística se define como la forma en que los seres humanos se apropian del lenguaje para comunicarse; de acuerdo con ello, el ser humano es capaz de aprender y utilizar el lenguaje de manera cada vez más eficiente.

El uso correcto del lenguaje es fundamental para los docentes, ya que afecta directamente la comprensión de sus estudiantes. En ese sentido, Neira-Piñeiro, Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra (2018) señalan que: “El conocimiento y uso correcto del sistema de la lengua es básico en un docente, tanto por la repercusión que ello tiene en su capacidad comunicativa como por su condición de modelo lingüístico para el alumnado”.(p.888) Esto lleva a entender que el uso de una competencia comunicativa adecuada constituye una habilidad esencial que permite al docente expresarse de manera eficiente en el aula.

Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística hace referencia al manejo de las reglas socioculturales del uso de la lengua, de modo que los mensajes sean enunciados e interpretados de forma adecuada al contexto. Con relación a lo expresado, Hymes (1971), citado por Bermúdez *et al.* (2011, p. 12), señala que, estas incluyen:

Las reglas de interacción social y la competencia cultural que conllevan a comprender las normas de comportamiento de los miembros de una cultura específica, la asimilación de todos los aspectos de la cultura, específicamente los que se refieren a la estructura social, los valores, y creencia.

Esto significa que la comunicación efectiva es un acto de competencia cultural, pues comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (Consejo de Europa, 2002, p. 116). En este caso, se ha desglosado la competencia sociolingüística en tres unidades: utilización del registro y adaptación al contexto, competencia paralingüística y competencia de lenguaje no verbal y proxémica. Todas estas dimensiones consideran la adecuación del discurso al contexto y a los interlocutores, así como la utilización apropiada de diversos códigos

no referidos a la dimensión gramatical, los cuales, sin embargo, son relevantes para lograr una comunicación eficaz.

Competencia pragmática

Por último, la competencia pragmática hace referencia a las habilidades del hablante para utilizar los recursos lingüísticos y comunicativos en situaciones sociales reales, con el fin de cumplir sus objetivos comunicativos y lograr el efecto deseado en los interlocutores (Álvarez (2012, p.32). Esta se integra por elementos lingüísticos, los cuales se organizan de manera coherente para producir discursos (competencia discursiva) y se determinan por funciones comunicativas (competencia funcional). En el caso de la competencia discursiva, según Canale (1983), esta se relaciona con “el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito, en diferentes géneros” (p. 68).

Esto incluye aspectos como la coherencia y cohesión textual, la organización del texto en párrafos y la organización temática del discurso. En el contexto profesional del docente, dicha competencia es esencial, ya que le permite ir más allá de la gramática y utilizar el lenguaje de forma estratégica, pues al estructurar adecuadamente el discurso se logra una comunicación efectiva en el aula, de la cual depende, en buena medida, la comprensión del mensaje didáctico.

Metodología

El estudio se sitúa bajo el paradigma interpretativo, coherente con el método de investigación fenomenológica, ya que ambos comparten la premisa de que la realidad social no es una entidad objetiva y externa, sino una construcción intersubjetiva de significados. Para Guba y Lincoln (1994, p. 110), dicho paradigma busca “la comprensión del mundo social como un constructo humano. Se concibe que la realidad es múltiple, fragmentada y subjetiva, y que es construida por los actores sociales”. Por lo tanto, se asume este paradigma, ya que busca desentrañar los sentidos y las interpretaciones que los sujetos de sus propias experiencias otorgan a la competencia comunicativa y cómo esta se vincula con la construcción de aprendizajes. Esto implica un diálogo constante entre el investigador y los informantes, reconociendo que la comprensión emerge de la interacción y de los significados.

La elección de un enfoque de investigación cualitativo es una consecuencia directa del paradigma interpretativo y del tipo de estudio fenomenológico. Este enfoque cualitativo, según Flick (2004), “tiene el objetivo de desarrollar descripciones y análisis que conduzcan a la comprensión de las perspectivas de los actores sociales y las diversas formas en que construyen sus realidades.” (p. 15). Para ello, explora fenómenos complejos y privilegia la recolección de narrativas extensas y descripciones densas, lo que permite capturar la subjetividad y la profundidad de las experiencias.

Por tanto, se adopta este enfoque porque la competencia comunicativa en el aula universitaria no puede ser comprendida plenamente mediante encuestas con

opciones cerradas o mediciones estandarizadas, sino que requiere la inmersión en el discurso de los docentes, así como la interpretación de sus sentimientos, representaciones simbólicas y afectos. Solo a través de las reflexiones de los docentes de la UPTZ es posible acceder a la esencia de cómo la comunicación se convierte en una acción constructora de aprendizajes.

En el mismo orden de ideas, la presente investigación se inscribe en el método de investigación fenomenológica, una elección que obedece a la necesidad de comprender en profundidad el fenómeno de la competencia comunicativa como acción constructora de aprendizaje, tal como es vivido y experimentado por sus protagonistas, los docentes universitarios. Para autores como Husserl (1931), la fenomenología se define como “una ciencia de la esencia de la conciencia” (p.1). Sobre la base de esta idea, la fenomenología se enfoca en la descripción de las experiencias tal como aparecen a la conciencia de los individuos. Como señala Martínez (2009), retomando la idea de Husserl, la fenomenología como método de investigación se explica como “la ciencia de las esencias, que, partiendo de los actos psíquicos de la conciencia, como los juicios o los actos del pensar y la voluntad, intenta captar los principios puros y generales de la intencionalidad” (p. 25).

Por lo anterior, se asume este método de investigación para capturar las percepciones, los significados atribuidos y las vivencias de los docentes al ejercer la actividad formativa en el contexto de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ). Esto implica escuchar las voces de los docentes desde su propia subjetividad, para entender cómo aplican y enfrentan los desafíos de la comunicación en el proceso de enseñanza de la asignatura de Higiene y Seguridad Laboral. Se privilegia la descripción de la experiencia, se busca acceder a los aspectos esenciales del fenómeno y generar una teoría sustantiva que conduzca a la comprensión de la realidad vivida por los participantes.

El diseño de investigación es de carácter emergente, lo cual resulta adecuado para la fenomenología, pues permite que los temas y categorías surjan directamente de los datos y de las experiencias de los participantes. Dentro de este diseño emergente, se sigue el método fenomenológico en la tradición husserliana, tal como lo operacionaliza Martínez (2009), que consta de las siguientes etapas: Previa, Descriptiva, Estructural y de Teorización.

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo a través del método de reducción fenomenológica, siguiendo los pasos propuestos por la fenomenología husserliana, según Martínez (2009). Este método es esencial para pasar de las descripciones individuales a la identificación de estructuras y esencias universales del fenómeno.

Etapas de la investigación

El proceso comprendió las siguientes etapas, consideradas por Martínez (2009) y aplicadas en el estudio:

Etapas de Clarificación de los presupuestos de la investigación

En esta etapa inicial, se presentan de manera tácita ciertos presupuestos que pueden determinar el razonamiento. En este sentido, se partió de los siguientes presupuestos:

- a. Se considera la concepción significacional que tienen los docentes sobre la competencia comunicativa como acción constructora de los aprendizajes en las aulas de la materia de Higiene y Seguridad Laboral.
- b. El aula, como espacio de diálogo desde la práctica del facilitador, constituye un medio de interacción social para el despliegue de las competencias comunicativas que facilitan el proceso de aprendizaje en el estudiante de la materia de Higiene y Seguridad Laboral.
- c. La competencia comunicativa, desde la percepción del docente, constituye una herramienta relevante en el proceso formativo, pues se articula, de manera consciente e inconsciente, con los procesos de construcción de los aprendizajes en el aula universitaria.

Etapas Descriptiva

En esta etapa se seleccionan las técnicas y los procedimientos adecuados para abordar la realidad, se describen y caracterizan a los informantes clave y, posteriormente, se realizan entrevistas en profundidad sobre las experiencias de los docentes del PNF en Higiene y Seguridad Laboral de la UPTZ. Esta etapa consta de cuatro (4) pasos:

- a. Selección de las técnicas o procedimientos apropiados.
- b. Realización de las entrevistas en profundidad.
- c. Transcripción fiel de las entrevistas.
- d. Elaboración de la descripción protocolar.

Para este estudio, se seleccionó la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos. Los informantes clave fueron seis (6) docentes universitarios de la UPTZ, con una experiencia mínima de tres (3) años en la asignatura de Higiene y Seguridad del PNF. Una vez aplicado el instrumento, se procedió con la transcripción y la descripción protocolar de las entrevistas.

Etapas Estructural

En esta etapa, se analizan las descripciones con el fin de identificar los temas recurrentes y las estructuras invariantes. Esta fase se orientó al desarrollo de una reducción eidética, a partir de la interpretación de los testimonios proporcionados por los informantes clave. Posteriormente, se examinaron las descripciones protocolares para delimitar los temas esenciales presentes en cada una de ellas.

La etapa estructural se ejecutó en cuatro (4) pasos:

- 1. Se elaboraron las descripciones protocolares para delimitar el tema central de cada una de ellas.

- 2. Se establecieron las categorías de acuerdo con la similitud de los temas centrales.
- 3. Se diferenciaron las categorías según la similitud de los temas esenciales (Categorías Fenomenológicas Esenciales, Individuales y Sintetizadas).
- 4. Finalmente, se integraron las categorías señaladas en el punto 3 en una categoría global que incluyera las Categorías Fenomenológicas Esenciales y Universales.

A continuación, el Cuadro 1 presenta las categorías fenomenológicas que emergieron del proceso de reducción eidética (etapa estructural), en el que se identificaron los temas y categorías esenciales del método fenomenológico una vez concluidas las entrevistas.

Cuadro 1. *Temáticas emergentes, categorías fenomenológicas esenciales y sintetizadas, y categorías fenomenológicas esenciales y universales.*

Categorías fenomenológicas Esenciales-Individuales- Sintetizadas	Categorías Fenomenológicas-Esenciales-Uni-versales	Tema cen-tral de las Categorías Fenomenoló-gicas-Esencia-les-Universales	Categoría Esencial
● Percepción de la acción comunicativa en el ambiente educativo. ● Percepción positiva de la acción comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje ● Percepción sobre la comunicación con los estudiantes	Acción comunicativa en el aula	Experiencias de los facilitadores acerca de la aplicación de la competencia comunicativa como medio de interacción educativo	Experiencias aplicadas de las Com-petencia comunicativa
● Lenguaje comprensible e inteligible ● Tipos de lenguaje que se utilizan en situación serias ● Lenguaje sonoro utilización de palabras coherentes	Formas del lenguaje para la interacción social.		
● Empatía frente al otro ● La comunicación como herramienta para fomentar el vínculo	La comunicación como promotora del vínculo		

• Experiencias negativas de tipo comunicativo en el aula • Barreras comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Barreras de comunicación entre el docente-estudiante en el proceso formativo
• Estrategia para fomentar la reflexión crítica • Estrategias para fomentar la participación y el diálogo	Estrategias para fomentar la competencia comunicativa

Fuente: *Adaptado de los resultados del estudio (2024).*

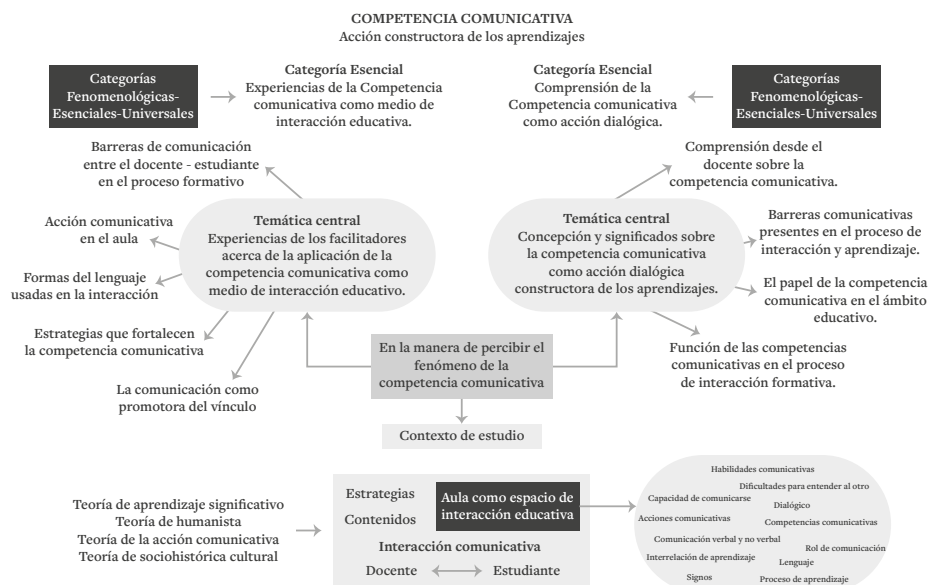
Etapas de Teorización

Esta etapa abordó un proceso que, según Corbin y Strauss (2012), busca “formar conceptos a partir de los datos y relacionarlos de manera sistemática para construir una teoría que se adapte a ellos datos y los interprete.” (p. 11). En este caso, se procuró, a partir de la experiencia, identificar los temas y significados subyacentes que condujeron a la generación de un marco comprensivo derivado de los hallazgos.

Es así como, mediante un proceso de reducción eidética, la información recopilada y el análisis semántico permitieron la formulación de una teoría sustantiva emergente. Si bien, como expresa Van Manen (1990), “el propósito de la investigación fenomenológica no es ‘teorizar’ en el sentido de construir una teoría explicativa, sino en el sentido de hacer visible la esencia del fenómeno, el carácter de lo que está siendo vivido” (p. 7), sobre la base de este planteamiento, dicha teoría sustantiva se constituye en el principal aporte de este estudio, pues revela el fenómeno de la competencia comunicativa en el aula universitaria como un proceso dinámico y constructivo.

Esta teoría integra las distintas concepciones de los docentes —habilidad, capacidad y competencia —, el rol multifuncional que le atribuyen —promotora de la participación, herramienta de trabajo y estrategia didáctica —, así como las estrategias que implementan para superar las barreras identificadas —psicológicas, comportamentales y lingüísticas.

Figura 1. *Constructo de la teoría sustantiva.*



Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados del estudio (2024).*

Se configura, así, un modelo de la teoría sustantiva que explica cómo la comunicación docente, más allá de ser un vehículo, se convierte en el motor que dinamiza y organiza la experiencia de aprendizaje, estableciendo puentes entre el saber disciplinar y la comprensión profunda del estudiante.

Esta construcción teórica es un reflejo de las vivencias en el contexto de estudio, aportando especificidad y aplicabilidad a los constructos generales de la comunicación en la educación universitaria.

Resultados y Discusión

Esta sección presenta los hallazgos y la discusión que emergieron de la investigación fenomenológica, a partir de la aplicación del proceso de reducción fenomenológica. Los datos, recopilados a través de entrevistas a profundidad, permitieron una inmersión en las experiencias de los docentes universitarios respecto a la competencia comunicativa en el aula.

De las Vivencias a las Categorías Esenciales

El proceso de análisis fenomenológico, siguiendo las etapas de la reducción husserliana, permitió transitar desde las descripciones iniciales de los docentes hacia la constitución de categorías y temas esenciales que revelan la estructura del fenómeno.

Una vez aplicada la etapa estructural o de reducción fenomenológica eidética, se procedió a la extracción de significados y a la identificación de temas centrales y categorías fenomenológicas esenciales. Este proceso arrojó un total de 28 temas esenciales que reflejaban las diversas facetas de la competencia comunicativa en el aula. Estos temas se sintetizaron en ocho categorías fenomenológicas individuales, las cuales, a su vez, dieron origen a 25 subcategorías emergentes.

El análisis permitió una comprensión profunda del fenómeno. Un hallazgo significativo fue que el 25.0% del peso categorial se atribuyó a las “Estrategias para fomentar la competencia comunicativa” (CEFCC), lo que resalta la importancia que los docentes otorgan a la aplicación práctica de sus habilidades comunicativas en el aula.

Los resultados revelaron que la función de la competencia comunicativa es percibida por los docentes como un elemento que mejora sustancialmente los procesos de mediación andragógica y contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo. Esta competencia trasciende la mera transmisión de información, abarcando acciones como informar con claridad, enseñar eficazmente, clarificar contenidos complejos y, de manera crucial, expresar sentimientos para fomentar empatía y prevenir malentendidos o errores en el proceso educativo. Como expresó un informante: “la comunicación no es solo lo que dices, sino cómo lo dices y cómo haces sentir al otro” (Informante 1, Entrevista, 2023).

En cuanto a las concepciones y significados de la competencia comunicativa, las voces de los docentes manifestaron una comprensión diversa, defendiéndola indistintamente como una habilidad, una capacidad o una competencia en sí misma. Esta variabilidad en la terminología refleja la complejidad del constructo y su naturaleza multifacética en la práctica docente.

El papel de la competencia comunicativa fue conceptualizado principalmente como una acción que promueve la participación activa de los estudiantes, una herramienta fundamental de trabajo en el aula y una estrategia didáctica clave para el desarrollo de las actividades académicas. Los docentes describieron sus experiencias en la aplicación de la competencia comunicativa en el aula de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia, destacando cómo emplean el lenguaje escrito y verbal como recursos comunicativos esenciales. Sus relatos enfatizaron el esfuerzo por fomentar el respeto mutuo y crear un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje.

Sin embargo, también se identificaron barreras comunicativas, que fueron categorizadas como de índole psicológica (ej. inhibición, miedo a hablar), conductual (ej. falta de escucha activa) y relacionadas con el uso del lenguaje (ej. ambigüedad, tecnicismos excesivos). A pesar de estas barreras, los docentes compartieron una variedad de estrategias para superarlas, lo que evidencia su constante esfuerzo por optimizar la interacción comunicativa en sus clases de Higiene y Seguridad Laboral.

Conclusiones

La presente investigación fenomenológica, que se propuso como objetivo primordial generar una teoría sustantiva emergente para comprender la competencia comunicativa como acción constructora de los aprendizajes en el aula universitaria desde la perspectiva de los docentes, ha alcanzado exitosamente dicho propósito. A través de una inmersión profunda en las experiencias vividas por los docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Zulia (UPTZ), se logró construir un entramado de significados que no solo describe el fenómeno, sino que proporciona un modelo explicativo enraizado en la realidad educativa.

Los hallazgos revelaron que la competencia comunicativa es percibida por los docentes como un pilar fundamental que trasciende la mera transmisión de información. Se manifiesta como una capacidad multidimensional que mejora sustancialmente los procesos de mediación andragógica y es intrínseca a la creación de ambientes de aprendizaje favorables. Las narrativas docentes permitieron identificar cómo la comunicación abarca acciones esenciales como la claridad en la información, la efectividad en la enseñanza, la precisión en la clarificación de contenidos complejos y, de manera crucial, la expresión de sentimientos para fomentar la empatía y prevenir malentendidos. Esta visión holística de la comunicación resalta su papel como una herramienta activa que moldea las interacciones y, consecuentemente, la construcción del conocimiento.

La relevancia de la teoría sustantiva radica en su capacidad para ofrecer una comprensión contextualizada y profunda del fenómeno, diferenciándose de otras aproximaciones más descriptivas o prescriptivas. Permite entender que la competencia comunicativa no es solo un conjunto de técnicas, sino una práctica entrelazada en las relaciones humanas y en la construcción social del conocimiento. Al responder directamente al objetivo de la investigación, esta teoría se convierte en una herramienta valiosa para la reflexión pedagógica y la formación docente.

Las implicaciones prácticas de estos resultados son significativas para la formación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios. Se evidencia la necesidad de programas de capacitación que no solo se centren en las habilidades didácticas, sino que también profundicen en las dimensiones relacionales y afectivas de la comunicación. Es necesario que los docentes sean conscientes de las barreras comunicativas y desarrollen estrategias para superarlas, fomentando un ambiente de aula donde la autenticidad, la empatía y la escucha activa sean pilares fundamentales.

La promoción de una comunicación efectiva debe ser un eje transversal en el currículo universitario, no solo para los estudiantes, sino también para el cuerpo docente. Esto implica una revisión de las prácticas andragógicas, con el fin de integrar metodologías que promuevan el diálogo, el debate y la co-construcción de saberes.

Asimismo, explorar la percepción de la competencia comunicativa desde la perspectiva de los estudiantes podría enriquecerla aún más, ofreciendo una visión bidireccional del fenómeno. Finalmente, el desarrollo de estudios de intervención

basados en la teoría sustantiva emergente podría validar su aplicabilidad práctica y su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria.

Referencias

- Álvarez, M. J. (2012). *Competencia comunicativa: un reto para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Editorial Universitaria.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(2), 296–316. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/29271>
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En A. Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 63–81). Editorial Edelsa.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Ed. Graó. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf>.
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Editorial Gredos.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. MECD/Anaya e Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Corbin, J., & Strauss, A. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Esquivel, M. Jiménez, D., & Suarez, G. (2025). Revisión sistemática de la competencia comunicativa en educación: Estrategias, factores limitantes y el rol de la tecnología. *Revista Invecom*. ISSN-e 2739-0063, 6 (2), 1–13.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ed. Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 105–117). Sage Publications.
- Hernández-Carrera, R. M. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. Cauce. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (41), 113–132.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En A. Llobera et al. (Eds). Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 27–46). Editorial Edelsa.
- Husserl, E. (1931). *Meditaciones cartesianas: Una introducción a la fenomenología*. (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Migueles, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.
- Neira-Piñeiro, M. R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Pérez-Ferra, M. (2018). La com-

- petencia comunicativa en el grado de maestro/a en educación infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881–898. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54145>
- Reytor Garriga, E. (2020). El desarrollo de la competencia icónica en la formación inicial de los estudiantes de la carrera licenciatura en educación español literatura. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/02/competencia-iconica-estudiantes.html>
- Segovia, J. D., Gallego, J. L., & Fuentes, A. A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54–74. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400005
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vargas, P. J. M. (2021). *Competencias comunicativas del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio]. Repositorio Institucional de la UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/issue/view/120>



La Relación Pedagógica con Estudiantes Neurodiversos en la Educación Básica¹

Pedagogical Relationship with Neurodiverse Students in Basic Education

A Relação Pedagógica com Alunos Neurodiversos na Educação Básica

Autores:

María Alejandra Ortiz Flórez²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6285-325X>

Andrea Moreno Vásquez³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9939-8750>

Ximena Penagos Betancur⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1504-3364>

Marlin Esther Palmera Miranda⁵

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2352-5547>

Thomas Pérez Restrepo⁶

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8789-3582>

Recibido: 03/07/2025

Aprobado: 02/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1975

Resumen

La creciente inclusión de estudiantes neurodiversos en las aulas de educación básica plantea desafíos significativos para los educadores en la construcción de relaciones pedagógicas efectivas y la implementación de estrategias de enseñanza adaptadas, lo que sitúa la necesidad de indagar sobre la conexión entre la neurodiversidad y la pedagogía. Este estudio cualitativo, basado en un diseño fenomenológico-hermenéutico, explora las experiencias vividas de 20 maestros de primaria en Antioquia, Colombia, en su trabajo con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno Negativista Desafiante. A través de entrevistas semiestructuradas y de un

¹ Artículo de Investigación.

² Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. alejandra.florez@tau.usbmed.edu.co

³ Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. andrea.vasquez@tau.usbmed.edu.co

⁴ Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. ximena.penagos@tau.usbmed.edu.co

⁵ Licenciada en Educación Infantil; Docente; Secretaría de educación de Medellín. marlin.esther@tau.usbmed.edu.co

⁶ Licenciado en Educación Física y Deporte, Universidad de San Buenaventura; Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura. thomas.perez@tau.usbmed.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

análisis mediante codificación abierta y axial, la investigación revela patrones en las experiencias docentes, entre ellos los desafíos en la adaptación de estrategias pedagógicas, la importancia de la formación especializada en neurodiversidad y el valor de las relaciones colaborativas entre escuela, familia y profesionales de apoyo. Se concluye que la construcción de relaciones pedagógicas efectivas con estudiantes neurodiversos requiere una comprensión profunda de sus necesidades individuales, flexibilidad en las estrategias de enseñanza, y un enfoque colaborativo que involucre a todos los actores del proceso educativo.

Palabras clave: neurodiversidad, relación pedagógica, educación básica, psicología educativa.

Abstract

The growing inclusion of neurodiverse students in early childhood classrooms poses significant challenges for educators in building effective pedagogical relationships and implementing adapted teaching strategies. This qualitative study, based on a phenomenological-hermeneutic design according to Van Manen's proposal, explores the lived experiences of 20 primary teachers in Antioquia, Colombia, in their work with students presenting Autism Spectrum Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and Oppositional Defiant Disorder. Through semi-structured interviews and analysis using open and axial coding, the research reveals patterns in teaching experiences, including challenges in adapting pedagogical strategies, the importance of specialized training

in neurodiversity, and the value of collaborative relationships between school, family, and support professionals. The findings emphasize that building effective pedagogical relationships with neurodiverse students requires a deep understanding of their individual needs, flexibility in teaching strategies, and a collaborative approach that involves all actors in the educational process.

Keywords: Neurodiversity, Pedagogical relationship, Basic education, educational psychology.

Resumo

A crescente inclusão de alunos neurodiversos em salas de aula do ensino fundamental representa desafios significativos para os educadores na construção de relações pedagógicas eficazes e na implementação de estratégias de ensino adaptadas. Essa premissa estabelece a necessidade de informar sobre a conexão entre neurodiversidade e pedagogia. Este estudo qualitativo, baseado em um delineamento fenomenológico-hermenêutico, explora as experiências vividas por 20 professores do ensino fundamental em Antioquia, Colômbia, em seu trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e Transtorno Desafiador de Oposição. Por meio de entrevistas semiestruturadas e análises utilizando codificação aberta e axial, a pesquisa revela padrões nas experiências dos professores, incluindo desafios na adaptação de estratégias pedagógicas, a importância da formação especializada em neurodiversidade e o valor das relações colaborativas entre escola, família

e profissionais de apoio. Argumenta-se que a construção de relações pedagógicas eficazes com alunos neurodiversos requer uma compreensão profunda de suas necessidades individuais, flexibilidade nas estratégias de ensino e uma abordagem colaborativa que envolva

todas as partes interessadas no processo educacional.

Palavras-chave: Neurodiversidade, relação pedagógica, educação fundamental, psicologia educacional.

Introducción

El rol del educador infantil en la sociedad actual está implícitamente vinculado al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho capaces de desarrollar autonomía y reflexiones sobre el mundo, a partir de las interacciones que se forjan entre ellos y con los demás actores del proceso educativo (Romero Ospina, 2017; Pérez Restrepo & Cuervo Zapata, 2025). Esto implica reflexionar sobre las relaciones pedagógicas que se construyen durante el proceso de formación, las cuales permiten al maestro entablar una conversación dual y bidireccional acerca de cómo se relaciona con el estudiante y con el contenido que transpone didácticamente (Van Manen, 1998).

Además, en el acto formativo, especialmente en la etapa inicial, construir relaciones pedagógicas resulta complejo, puesto que cada niño posee una personalidad que puede convertirse o no en un obstáculo para establecer confianza entre maestro y educando (Restrepo-Aristizábal & González Palacio, 2019). Esto es fundamental, ya que promueve la libertad de ambos actores educativos, así como la autonomía y la emancipación del estudiante en algunos aspectos que, en el futuro, serán relevantes para el desarrollo de su vida. Se entiende que la formación, en sentido amplio, implica una relación bidireccional entre maestro y estudiante, de modo que ambos construyen una conexión que facilita el proceso formativo de ambos, dado que, al momento de ejecutar la labor docente, también se genera un proceso de aprendizaje por parte del maestro (Pérez Restrepo *et al.*, 2025). Al planear y ejecutar la clase, el docente aprende e investiga (Álvarez de Zayas & González Agudelo, 2002).

Por otro lado, es importante destacar que el maestro, para construir esta relación pedagógica, se apoya en un ejercicio investigativo que le permite reconocer las habilidades individuales del niño y sus estilos de aprendizaje, a fin de comprenderlo y otorgarle la libertad y la confianza que se merece (Sánchez-Dumez, 2020). Por esta razón, en la actualidad se relaciona la labor docente con la neurociencia, ya que esta le permite al maestro alcanzar sus objetivos en los procesos formativos de los educandos. Esta disciplina estudia la interacción de múltiples factores para comprender el funcionamiento del sistema nervioso, la formación de sinapsis, la mielinización y la poda sináptica (Arboleda Sánchez, 2024), procesos esenciales mediante los cuales el cerebro adquiere cada vez más conocimientos.

De hecho, el cerebro, aunque es uno de los órganos de mayor importancia en el desarrollo humano, también es uno de los más desconocidos y menos investigados (Rodríguez Reyes *et al.*, 2025), pues apenas hace unos cuantos siglos el ser humano comenzó a preguntarse por su funcionamiento. Estos cuestionamientos nutrieron, sin lugar a duda, el campo pedagógico y educativo (Hincapié-García *et al.*, 2018). Bajo estas premisas, los objetivos de la educación se han replanteado para favorecer un mayor aprendizaje, a medida que el neurodesarrollo ha reconocido la importancia y la influencia de los modelos de aprendizaje en el proceso de enseñanza de los niños y las niñas (Santi-León, 2019). Los estudios del campo de la neurociencia han permitido comprender que el cerebro humano presenta una diversidad natural en su funcionamiento, lo cual fundamenta el paradigma de la neurodiversidad en los contextos educativos. Esta perspectiva reconoce que las diferencias neurológicas no constituyen deficiencias, sino variaciones naturales en el procesamiento de la información y el aprendizaje.

Así, al situarnos en el ámbito educativo, es imperativo afirmar que todos los cerebros son neurodiversos, ya que, aunque “comparten estructuras orgánicas similares, sus funciones son diversas” (Arboleda Sánchez, 2024, p. 4). Sin embargo, existen variaciones neurológicas en el funcionamiento de ciertas áreas del cerebro que generen formas distintas de aprendizaje y procesamiento de la información. Esta premisa posibilita concebir la enseñanza como un proceso complejo que requiere precisión, creatividad e inclusión, donde estas variaciones de pensamiento “no deben ser vistas como defectos, sino como manifestaciones de una rica diversidad en la forma en que los seres humanos procesan la información” (Baron-Cohen y Belmonte, 2005, p. 6).

En este sentido, Rangel (2016) afirma que la inclusión, como categoría teórica y práctica, busca eliminar toda forma de discriminación dirigida a un grupo social determinado. Al situar este concepto en el ámbito educativo, es posible interpretarlo como toda práctica que permite a un individuo integrarse de manera armónica en las lógicas y prácticas del aula, adaptando el entorno a las necesidades particulares de cada persona, con el objetivo de que se sienta segura y en consonancia con su proceso formativo. Esta perspectiva se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que proporciona un marco teórico para la creación de entornos educativos capaces de responder a la diversidad neurológica, desde el reconocimiento de múltiples formas de representación, participación y expresión del conocimiento (Bertel y Ramírez, 2021).

Por esta razón, el docente debe asegurar, desde su planificación didáctica y su reflexión sobre la praxis, que pensar en la neurodiversidad en la escuela implique articular las metodologías de enseñanza con las necesidades específicas de los estudiantes (Herranz Aragoneses & López Pastor, 2014). En consecuencia, numerosas instituciones educativas recurren actualmente a enfoques pedagógicos especializados y flexibles, capaces de adaptarse a las características individuales, con el propósito de crear ambientes de aprendizaje inclusivos que promuevan la participación activa

de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando las diversas particularidades neurológicas que los caracterizan (Cardozo, 2022).

Las aulas contemporáneas presentan una creciente heterogeneidad en necesidades y estilos de aprendizaje, incluidos los estudiantes neurodiversos. Esta investigación, con un enfoque fenomenológico-hermenéutico, examina la construcción de las relaciones pedagógicas que los maestros de educación básica han forjado en su trabajo con niños que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Negativista Desafiante (TND) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Reina Mera, 2024).

El TEA se caracteriza por déficits persistentes en comunicación y la interacción social, conductas repetitivas y estereotipadas, e intereses restringidos (Arboleda Sánchez, 2024). Los niños con TEA suelen apegarse a rutinas específicas, por lo que las alteraciones en el cronograma de actividades del aula afectan significativamente sus emociones y comportamientos. Para estos estudiantes, el modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) ofrece estrategias estructuradas que favorecen la predictibilidad y la organización del entorno educativo.

El TDAH se caracteriza por patrones frecuentes de inatención o impulsividad incongruentes con el nivel de desarrollo, lo que afecta el rendimiento en contextos familiares, sociales y escolares (Arboleda Sánchez, 2024). Estos niños frecuentemente no completan actividades dentro del tiempo establecido, ya que “desvían su atención con mayor frecuencia hacia otros estímulos, mostrando mayor atracción por las actividades que les reportan algún tipo de gratificación” (Estévez y Guerrero, 2017, p. 92).

Por su parte, el TND se caracteriza por un comportamiento deliberadamente desafiante, desobediente y de oposición, dirigido especialmente hacia figuras de autoridad en entornos familiares y escolares (Rabadán y Giménez, 2012). Los niños con TND experimentan conflictos constantes con las normas del aula, lo que dificulta sus relaciones interpersonales y puede generar desequilibrios emocionales que derivan en episodios de ansiedad o tristeza (Torales *et al.*, 2018).

De acuerdo con lo anterior, es necesario resaltar que, en las prácticas educativas del siglo XXI, el cuerpo docente debe estar formado para trabajar con niños con TDAH, TEA y TND, ya que una ayuda sincronizada entre la familia y la escuela puede favorecer un mejor rendimiento académico y un adecuado relacionamiento social (Álvarez y Pinel, 2015). Esto implica, además, la construcción de una relación pedagógica que facilite los procesos educativos tanto de enseñanza como de aprendizaje, y que fomente el tacto, la cercanía y la sensibilidad en el aprendizaje.

El concepto de tacto pedagógico, desarrollado por Van Manen (1998), adquiere particular relevancia en el trabajo con la población neurodiversa. Este autor define el tacto como “una orientación consciente hacia lo que es bueno o conveniente para el niño” (p. 159), la cual se manifiesta en la capacidad del educador para percibir las necesidades específicas del estudiante y responder de manera apropiada a ellas. En

el contexto de la neurodiversidad, el tacto pedagógico implica una sensibilidad que permita reconocer las formas particulares de procesamiento de información y las necesidades específicas de cada estudiante, y adaptar las estrategias didácticas sin comprometer las expectativas de aprendizaje.

Por lo tanto, la práctica pedagógica se concibe como una actividad humana intrínsecamente comunicativa que implica la escucha activa y el reconocimiento del otro como un sujeto portador de conocimiento y con capacidad de aprendizaje (Guzmán Rodríguez, 2018). En el marco de la normatividad colombiana, el Decreto 1421 de 2017 establece las bases para la atención educativa a la población con discapacidad, reconociendo la diversidad como un principio fundamental del sistema educativo y promoviendo estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a las características individuales de los estudiantes. En consecuencia, este estudio se enfoca en la experiencia vivida de los maestros de primera infancia en la atención al proceso de enseñanza de la población neurodiversa mencionada. A través de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se busca comprender las narrativas pedagógicas que emergen en la cotidianidad del aula, identificando las estrategias, desafíos y transformaciones que experimentan los docentes en la construcción de relaciones pedagógicas significativas.

Además, esta investigación busca proporcionar una visión integral de la forma en que la relación pedagógica puede ofrecer un ambiente más propicio que favorezca un aprendizaje significativo, capaz de fomentar el pensamiento como práctica reflexiva y crítica. La perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se integra como marco complementario, ofreciendo principios específicos para la creación de entornos educativos que respondan a la diversidad neurológica mediante múltiples formas de representación, participación y expresión del conocimiento.

Finalmente, con esta investigación se pretende contribuir a la creación de entornos educativos más inclusivos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes, fortaleciendo la comprensión de las relaciones pedagógicas existentes entre docentes y la población neurodiversa. Los hallazgos esperados podrán orientar procesos de formación docente, políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas que reconozcan la neurodiversidad como un recurso que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica contemporánea.

Metodología

Esta investigación es de naturaleza cualitativa, ya que se centra en los valores, creencias, ideas, imágenes y conocimientos que los sujetos sociales crean sobre su realidad y su experiencia humana, los cuales se transmiten a través de datos no estructurados como la voz, la historia de vida y la experiencia en sí misma (Strauss y Corbin, 2002). Según Rodríguez-Gómez *et al.* (1996), “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

El estudio se enmarca en un diseño fenomenológico-hermenéutico (Fuster Guillen, 2019) basado en la propuesta de Van Manen (2003), centrado en la comprensión de las experiencias vividas por los individuos. Este enfoque combina la fenomenología, que busca describir las experiencias tal como se viven, con la hermenéutica, que se enfoca en la interpretación de los significados de dichas experiencias. En concordancia con el estudio, el diseño propone que la investigación debe partir de las experiencias cotidianas, explorando cómo las personas perciben y dan sentido a sus vivencias. Este método no solo describe las experiencias, sino que también busca entender las dimensiones éticas, emocionales y relacionales que las conforman (Ayala Carabazo, 2008; Fuster Guillen, 2019; Guerrero-Castañeda & González Soto, 2022). En el contexto de esta investigación educativa, este diseño permite captar la esencia de las experiencias pedagógicas, implicando una reflexión profunda sobre cómo los docentes viven y perciben su práctica profesional en su relación pedagógica con población neurodiversa.

La población de este estudio fue seleccionada mediante un muestreo por conveniencia (Sandoval Casilimas, 1996). De este modo, el estudio estuvo conformada por 20 docentes de educación básica pertenecientes a diferentes colegios del departamento de Antioquia. Los criterios de inclusión para participar en este estudio fueron: ser docentes vinculados a una institución educativa oficial o privada, ser mayor de edad, tener más de tres meses de experiencia en educación primaria y haber firmado el consentimiento informado.

Para la recolección de datos, correspondientes a las experiencias vividas de los docentes de educación primaria en la atención a la población neurodiversa, se empleó la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo *et al.*, 2013), dado que “permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y el entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 166). Además, se recopilaban datos sociodemográficos para elucidar la estructura de la población del estudio. Todas las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante codificación abierta y axial (Strauss & Corbin, 2002), con el objetivo de identificar relaciones y patrones a partir de los testimonios y experiencias proporcionados por los docentes. Posteriormente, se construyeron redes semánticas categoriales utilizando el software Atlas.ti 9.4, en un esfuerzo colaborativo entre docentes y estudiantes del campo de las ciencias de la educación. Cabe señalar que esta investigación fue aprobada por el comité de bioética de la Universidad de San Buenaventura (18-10-2024).

Finalmente, para el reporte de este trabajo se tuvieron en cuenta las Normas para la presentación de informes de investigación cualitativa (*Standards for Reporting Qualitative Research – SRQR*) ofrecidas por O’Brien *et al.* (2014), en las cuales, para dar cuenta de los testimonios, se utilizan citas identificadas con el número de la docente entrevistada.

Resultados

La caracterización inicial de la muestra se basó en la recopilación de información correspondiente a la edad y la trayectoria profesional de los docentes de primaria de diferentes instituciones educativas del departamento de Antioquia. Cabe resaltar que los docentes entrevistados realizan sus labores en instituciones educativas de carácter privado y público, razón por la cual las respuestas variaron de acuerdo con los parámetros establecidos para cada institución. En primera instancia, los datos indican una media de edad de 34,3 años, lo que determina que el grupo etario predominante es el de adulto joven. Asimismo, de los maestros entrevistados, el 100% es de género femenino y sus estudios y títulos obtenidos varían entre normalistas superiores y maestría (ver tabla 1)

Tabla 1. Demográficas: sexo, formación inicial y título más alto alcanzado.

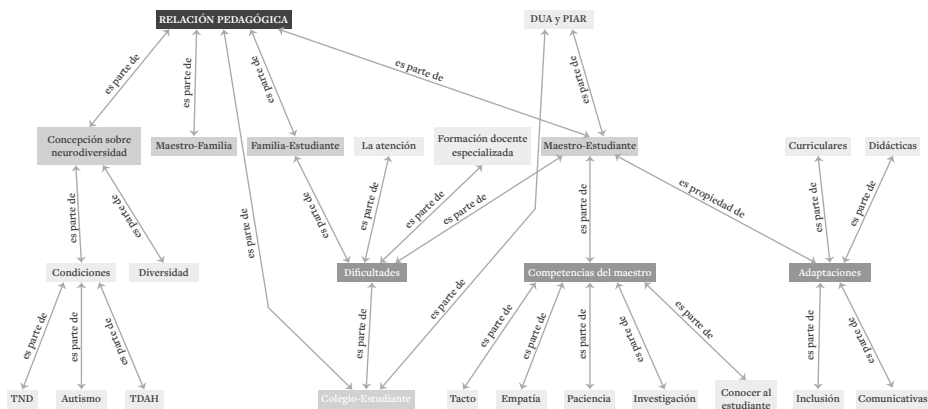
Sexo biológico	N	%
Femenino	20	100
Masculino	0	00,0
Formación inicial	N	%
Licenciado en educación infantil	3	33,3
Magíster en Psicopedagogía	1	11,1
Magíster en Gestión de la Tecnología	1	11,1
Licenciada en Educación Especial	2	22,2
Normalista	4	44,4
Licenciada en Ciencias Sociales	1	11,1
Licenciada en Educación Preescolar	5	55,5
Licenciada en Lenguas Extranjeras	1	11,1
Especialista	1	11,1
Título más alto	N	%
Especialización	1	11,1
Maestría	2	22,2

Nota. Se muestran las variables demográficas de la muestra: todas las participantes son docentes mujeres adultas jóvenes, con títulos que van de la formación inicial en normalismo hasta estudios de maestría.

En consonancia con el objetivo de la investigación, se abordan las categorías identificadas en los testimonios de las diferentes docentes, en las que se enfatizó sobre la

relación pedagógica que los maestros desarrollan con las niñas y los niños neurodiversos (TDAH, TEA, TDA, TOD). De acuerdo con lo encontrado, se realiza un análisis categorial (figura 1), el cual toma como macrocategoría, la relacion pedagógica, de la cual se desprenden las categorías de: concepción sobre neurodiversidad, la relacion pedagógica entre maestro-familia, familia-estudiante y maestro-estudiante, a partir de las cuales se generan diferentes subcategorías que hacen referencia a la manera en que todos estos vínculos influyen en la construcción o deconstrucción de la relación pedagógica desde la percepción de la neuro diversidad. De este modo, el análisis permite resaltar los aspectos fundamentales de las entrevistas y, a su vez, garantizar una interacción efectiva y respetuosa, entre las respuestas de las docentes y el tema a investigar.

Figura 1. Red categorial: la construcción de la relación pedagógica con estudiantes neurodiversos.



Fuente: (Elaboración propia, 2025).

Concepción sobre neurodiversidad

Para la construcción de la relacion pedagógica existente entre el maestro y la población neurodiversa es fundamental (re)conocer el concepto de neurodiversidad, ya que a través de ello se conjuga un docente capaz de comprender y aceptar las diferencias individuales de cada uno de los estudiantes, valorando sus fortalezas, necesidades, debilidades y particularidades, para que a partir de ellas promueva un ambiente donde las niñas y los niños se sientan en confianza, aceptados y seguros. Con base en ello, los docentes señalaron sobre la neurodiversidad que:

“Comprendo que la población neurodiversa son personas las cuales pues tienen una condición, como lo pueden ser el TDAH y el espectro autista”.
(docente 20)

“ [...] a lo largo de los años que he sido maestra, ese concepto ha ido evolucionando, porque primero eran niños con discapacidad, luego niños con necesidades educativas especiales [...] y ahora son categorizados niños con barreras.” (docente 18)

“ [...] En mi concepto, todos somos neurodiversos; nuestro cerebro, todos son diferentes.” (docente 8)

Como se puede evidenciar, la mayoría de las docentes entrevistadas hacen referencia al concepto de neurodiversidad desde las capacidades neurológicas que los niños y las niñas poseen para aprender; otros indican que hay una trayectoria histórica bajo la cual se han determinado y nombrado los infantes que poseen diferentes trastornos. No obstante, una docente resalta que todos los seres humanos, sin distinción, forman parte del concepto, ya que cada cerebro es diferente. En congruencia con esto, Flórez (2016) afirma que:

Absolutamente todos los seres humanos, tenemos neurodiversidad y diversidad funcional: en nuestro cuerpo y en nuestra mente. Precisamente toda la educación va dirigida a contemplar esa diversidad en todos y cada uno de los seres humanos, y a adaptar sus instrumentos formativos para conseguir las máximas posibilidades que ofrecen las diversas dimensiones de nuestra inteligencia (p. 59).

Es decir que, dentro de las docentes entrevistadas, pocas reconocen que la neurodiversidad es un término que hace referencia a la diversidad de funcionamientos cerebrales y no solo a los funcionamientos atípicos asociados a un diagnóstico determinado. Teniendo esto en cuenta, es posible identificar que uno de los principales obstáculos para construir una relación pedagógica con los estudiantes que poseen TDAH, TEA y TND es la comprensión que se da desde el concepto en el cual se fundamenta el proceso de inclusión educativa, ya que, desde la perspectiva que el maestro tenga, prepara su enseñanza y estrategias metodológicas.

Relaciones pedagógicas en la escuela con población neurodiversa

Maestro-familia

La relación pedagógica que se establece entre el maestro y la familia influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes con TEA, TDAH y TND. Por ello, es importante que las familias estén presentes en el proceso de cada uno de sus hijos, ya que este apoyo resulta fundamental al momento de construir una relación entre maestro-familia-estudiante, capaz de favorecer el aprendizaje y la enseñanza (Bernad y Llevot, 2016). Conforme a ello, si uno de estos actores presenta deficiencias en el proceso, obstruye el rendimiento académico y el aprendizaje del estudiante; aunque es un proceso complejo, de igual manera afecta la adquisición de su conducta. Por ello, el maestro debe conservar un vínculo asertivo mediante la colaboración de la familia.

Así mismo, se pueden identificar las necesidades del estudiante gracias a la relación maestro-familia, la cual es crucial para conocer con qué tipo de dificultades y qué niños se trabaja durante el acto educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible construir una relación pedagógica con los estudiantes con TEA, TDAH y TND por medio de un vínculo asertivo entre maestro y familia. De este modo, lo describen algunas docentes entrevistadas:

“Influye total, en un 100%, porque eso es un trabajo en equipo, en un trabajo en equipo, entre quienes, entre la familia, la docente, la institución. Porque si uno de esos tres falla el proceso se para, porque los niños necesitan de rutinas y necesita que todos hablemos el mismo idioma, entonces es importante.” (docente 11)

“Los obstáculos más grandes con los que uno se puede encontrar como profesor, es la familia.” (docente 7)”Realmente, la familia es muy importante, ya que en muchas familias están negados a estos diagnósticos y esto conlleva muchos problemas tanto a nivel social como a nivel académico.” (docente 18)

En otras palabras, la relación maestro-familia constituye un elemento fundamental en la construcción de la relación pedagógica dentro del acto educativo, puesto que fortalece las rutinas del estudiante, clarifica las normas sociales y potencia sus habilidades. En la actualidad, resulta esencial la integración y el trabajo conjunto entre el maestro y la familia para lograr un proceso formativo efectivo con población neurodiversa. De este modo, la escuela y la familia, como instituciones sociales, continúan siendo los principales contextos de socialización de los estudiantes, lo que se constituyen en facilitadores u obstáculos —dependiendo de las circunstancias que se presenten— en los procesos de aprendizaje de estudiantes con características asociadas al TDAH, TEA y TND.

Familia- estudiante

Otra relación por destacar encontrada es la de familia-estudiante, la cual está ligada a lo expuesto anteriormente. Es relevante enunciar que de esta depende no solo el buen funcionamiento del acto educativo, sino también el desarrollo integral de los niños neurodiversos con TEA, TDAH y TND. No obstante, esta relación se ve afectada de manera significativa por dos motivos destacados en las entrevistas: la disponibilidad de recursos y el acompañamiento familiar.

“Hay muy pocos recursos económicos para que los niños tengan una atención necesaria en su desarrollo.” (Docente 20)

“La familia juega un papel fundamental y es indispensable en estos procesos de neurodesarrollo, ya que estos estudiantes carecen de mucho acompañamiento familiar.” (Docente 19)

“Se necesita mucho la colaboración de la familia y la aceptación de la familia de la situación, porque a veces la familia se demora mucho para aceptar la situación.” (Docente 18)

Si bien el acompañamiento activo es fundamental, la familia debe ser más consciente de la intervención necesaria para que dicho proceso se desarrolle de la mejor manera. En congruencia con los docentes entrevistados, se hace énfasis en que uno de los desafíos más frecuentes es la aceptación del diagnóstico por parte de las familias. En algunas de ellas, este proceso suele ser tardío o se ve pospuesto en múltiples ocasiones por el desconocimiento, el miedo o el estigma, lo cual retrasa las intervenciones necesarias para llevar a cabo el acto educativo. Aún así, la relación entre docentes y familia evidencia que, cuando existe un acompañamiento oportuno, incluso en contextos con escasos recursos, es posible generar avances significativos en el desarrollo de estos niños y facilitar la construcción de la relación pedagógica.

Colegio- estudiante

La relación entre un colegio y sus estudiantes trasciende el simple acto de enseñar, convirtiéndose en un espacio de crecimiento integral, ya que el colegio no solo es un lugar donde se imparten conocimientos académicos, sino también un entorno en el que los estudiantes desarrollan valores, fortalecen sus habilidades sociales y adquieren herramientas prácticas para enfrentar desafíos. El vínculo entre el colegio y los estudiantes juega un papel fundamental en la construcción de la relación pedagógica, ya que, de acuerdo con las entrevistas, en muchos casos el entorno escolar, caracterizado por el desconocimiento hacia los avances de la neurociencia, se convierte en un obstáculo para el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TEA, TDAH y TND. De este modo, las adaptaciones curriculares, referidas a todos aquellos ajustes que los maestros o incluso las instituciones realizan al momento de llevar a cabo el acto educativo, tienen como objetivo garantizar una educación inclusiva para la población neurodiversa con TDAH, TEA y TND, y son esenciales para construir relaciones positivas entre las niñas y los niños, basadas en el respeto y la colaboración. Conforme a ello, algunos de los aspectos principales que destacan las docentes entrevistadas son:

“Falta de conocimiento y formación, generalización de enfoques, dificultades en la comunicación, sensibilidad sensorial, falta de adaptaciones en el currículo, estigmatización y prejuicios, falta de apoyo institucional, gestión del tiempo, falta de interés y acompañamiento familiar en los procesos de acompañamiento a los niños con alguna condición.” (Docente 19)

“Las prácticas de inclusión que se implementan en la institución es primero incluirlos en todas las actividades académicas y tomando en cuenta también sus capacidades, porque ellos pues también tienen algo por aportar.” (Docente 20)

“Inducción a docentes para la caracterización de la población, la adaptación curricular, la elaboración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el plan individual de ajustes razonables PIAR.” (Docente 19)

De acuerdo con ello, se resalta que, en muchas ocasiones, la misma institución educativa no posee los suficientes conocimientos académicos respecto al tema de neu-

rodiversidad, razón por la cual se les dificulta a los maestros encontrar herramientas suficientes para construir la relación pedagógica. Además, de acuerdo con el análisis de las entrevistas, se puede evidenciar que la inclusión dentro de los colegios se ha convertido en un obstáculo, ya que, al no poseer los suficientes conocimientos respecto a la neurociencia y su papel en la educación, las adaptaciones particulares por parte de los maestros se vuelven nulas, debido a que no hay un mayor acompañamiento, ya sea desde la familia o el colegio, lo que hace perder los avances que se hacen en el aula.

Maestro - estudiante

La relación maestro-estudiante constituye el principal vínculo para construir la relación pedagógica, permitiendo que los infantes confíen en el maestro y enriquezcan sus procesos de aprendizaje. Este vínculo, fundado en el respeto, la empatía, la confianza y el amor, promueve que los estudiantes se sientan cómodos y motivados a adquirir conocimientos, fortaleciendo tanto lo académico como lo emocional y social. Las interacciones efectivas en el aula no solo contribuyen al desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que también fomentan su motivación, autoestima y bienestar emocional (Briones Cedeño y Benavidez Bailón, 2021), aspectos clave para la formación integral de los infantes neurodiversos con TDAH, TEA y TND. Las entrevistas evidencian diversos desafíos en la construcción de relaciones pedagógicas con población neurodiversa:

“Uno de los desafíos que encuentro es cómo aplicar las distintas metodologías con la población neurodiversa y lograr que los niños se conecten con la clase y alcancen las competencias.” (Docente 17)

“En ocasiones nosotros creemos en incluir y a veces incluir también es excluir. Muchas veces nosotros dentro de la pedagogía o la construcción pedagógica olvidamos y les exigimos demasiado y olvidamos que ellos también llevan un ritmo y un proceso y que muchas veces, por el afán de que tiene que aprender a leer, tiene que aprender a escribir, tiene que aprender a sumar. En esa construcción se ha generado y olvidamos el cómo se sienten y esas habilidades para la vida que realmente necesitan.” (Docente 8)

“Mi primera vez al enfrentarme a una población neurodiversa fue difícil, pues estaba totalmente inexperta, no sabía cómo manejar ciertos comportamientos o conductas, que eran propias de cada condición especial presentada en las niñas y los niños.” (Docente 12)

“Voy a la práctica. Soy mucho de sentarme con el estudiante que tiene dificultades en el aprendizaje y le explico paso por paso.” (Docente 1)

Los maestros requieren habilidades específicas para trabajar con estudiantes neurodiversos, siendo esencial realizar un diagnóstico inicial mediante observación para descubrir formas únicas de enseñar. La comunicación con las familias resulta vital, ya que guiar el proceso de niños con TDAH, TND y TEA implica favorecer el trabajo cooperativo entre los entornos del estudiante.

Las adaptaciones curriculares permiten responder a necesidades individuales, incluyendo materiales multisensoriales, flexibilización de evaluaciones, juego pedagógico, actividades colaborativas y pausas activas. La interacción con estudiantes neurodivergentes presenta desafíos específicos: la alta energía del TDAH demanda estrategias lúdicas, las dificultades de comunicación del TEA requieren enfoques empáticos, y la resistencia del TDN puede mitigarse mediante acuerdos y comunicación asertiva. Adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales permite a los niños neurodivergentes capitalizar sus fortalezas y abordar sus desafíos.

Competencias del maestro

De este modo, es importante mencionar las competencias que las maestras reconocen como fundamentales para poder llevar a cabo una construcción efectiva de la relación pedagógica, que conjuguen buenas prácticas. De acuerdo con las entrevistas:

“La capacidad de adaptación y flexibilidad del currículo, la flexibilidad de la enseñanza, paciencia y empatía [...]” (docente 20)

“Pues yo creo que las competencias son socioemocionales y ciudadanas para poder entender y trabajar con ellos.” (docente 17)

“Las competencias que debe tener un maestro para atender a la población neurodiversa: es un maestro activo, atento, que escuche, que oriente, que guíe, acompañe, que busque recursos, herramientas y estrategias en pro de las condiciones de sus alumnos, que documente, investigue y se apoye en profesionales y se ponga siempre en el lugar del otro.” (docente 12)

Los maestros que trabajan con estudiantes neurodiversos deben poseer competencias específicas para superar obstáculos en la construcción de la relación pedagógica. Es crucial contar con conocimientos sólidos sobre neurodiversidad, entendiendo las características y desafíos del TDAH, TEA y TND como base para implementar estrategias pedagógicas efectivas. La creatividad y la flexibilidad son indispensables para diseñar actividades ajustadas a los estilos y ritmos de aprendizaje individuales, mientras que la comunicación asertiva garantiza que cada estudiante se sienta comprendido y apoyado. El manejo emocional del maestro, expresado en paciencia y empatía, junto con el trabajo colaborativo con psicólogos y familias, facilita un entorno educativo adecuado. Las docentes destacaron las competencias socioemocionales fundamentales para la relación pedagógica:

“Buscar alternativas para que sus estudiantes entiendan toda la información que se requiere.” (Docente 20)

“Primeramente, paciencia, empatía y simpatía y comprensión. Ser facilitadores del aprendizaje [...]” (Docente 8)

“La comunicación, competencias básicas del uso de las tecnologías, empatía, sentido de responsabilidad y el respeto por el otro [...]” (Docente 6)

El uso de recursos visuales, herramientas tecnológicas y ajustes en las actividades facilita la participación activa de todos los estudiantes y fortalece la construcción

de la relación pedagógica, logrando un entorno educativo más enriquecedor y equitativo.

Discusión

Los hallazgos evidencian que los docentes enfrentan múltiples desafíos en la construcción de la relación pedagógica con estudiantes neurodiversos, con TDAH, TEA y TND, generados por el desconocimiento, la falta de recursos institucionales y estrategias inadecuadas. Según Sánchez-Duméz (2020), “la falta de formación específica en trastornos del neurodesarrollo, la escasa implementación de estrategias pedagógicas adaptadas y la resistencia al cambio en las prácticas educativas son barreras significativas para una inclusión efectiva” (p.236).

Las docentes entrevistadas enfatizan la experiencia como la fuente más importante para aprender sobre el trabajo con la neurodiversidad, ya que las instituciones educativas no ofrecen oportunidades de formación en avances relacionados con la neuroeducación. Construir la relación pedagógica con niños neurodiversos implica reconfigurar el saber pedagógico desde la práctica, la cual, según Figueroa Zapata *et al.* (2019), es “la clave en el desarrollo de las capacidades de los niños y jóvenes que están en situación diversa de aprendizaje” (p. 9).

La investigación coincide con Franco Mejía (2025) al enfatizar la importancia de desarrollar habilidades como creatividad, flexibilidad, comprensión y empatía en los docentes, ya que son pilares fundamentales para promover la inclusión. Sin embargo, este estudio se centra específicamente en la construcción de relaciones pedagógicas con estudiantes neurodiversos, mientras que aquellos autores abordan la diversidad estudiantil en general.

Los resultados confirman la relevancia de estrategias como la multisensorial, que, como afirma Moreno Dulcey (2025), entre “las estrategias más efectivas se encuentra el aprendizaje multisensorial, que combina estímulos visuales, auditivos y kinestésicos para facilitar la comprensión y retención de la información” (p. 35). Asimismo, Treviño García (2016) afirma que el trabajo con material multisensorial potencia el desarrollo de los y las niñas neurodiversos a través de “los diferentes tipos de estimulación visual, táctil, auditiva, corporal, vibratoria, gustativa, olfativa” (p. 279). En consonancia con las docentes entrevistadas, se enfatiza la importancia de emplear diferentes actividades en las sesiones que permitan captar la atención de todos los estudiantes, favoreciendo un estímulo armónico y llamativo que les permita participar y estar presentes en su proceso de formación.

La colaboración familia-escuela emerge como factor determinante. Reina Mera (2024) sostiene que lograr coordinar a las familias, los especialistas y, en esencia, al maestro, es fundamental para obtener resultados significativos en el desarrollo de los niños y las niñas neurodivergentes. Esta articulación fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite una intervención más integral y coherente. Además, desde la educación inclusiva, Rueda & Barrios Fernández (2019) sitúa a la familia como el

corazón del proceso de formación, considerándola un “agente necesario si se pretende construir entornos acogedores” (p. 53), enfatizando su papel protagónico en facilitar la construcción de la relación pedagógica.

Conclusiones

El maestro de primera infancia tiene un papel transformador cuando entiende y responde a la neurodiversidad en su aula. La creación de una relación pedagógica efectiva con estudiantes neurodiversos con TEA, TDAH y TND depende de vínculos sólidos entre familia, institución y educandos, logrando así un equilibrio en la educación integral.

Los maestros deben desarrollar competencias vitales que les permitan adaptarse al contexto del estudiante y conectarse con él. Se invita a los educadores a continuar explorando los avances de la neurociencia, ya que su comprensión permite construir la relación pedagógica y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento, unido a la empatía, paciencia y capacidad de adaptación, se convierte en habilidades necesarias para crear conexiones auténticas y respetuosas.

La investigación resalta la urgente necesidad de promover la formación de los agentes educativos en avances neurocientíficos, pues persisten barreras importantes por desconocimiento, escasos recursos institucionales y limitado apoyo familiar. Estas diferencias dificultan el diseño de estrategias de enseñanza adecuadas y personalizadas, afectando directamente el proceso educativo de los niños neurodiversos. El acto educativo implica repensar estrategias y metodologías constantemente, permitiendo al estudiante neurodiverso hacerse autónomo en su proceso de aprendizaje. Es esencial mantener una red de conexiones que visualice las diferencias individuales como oportunidades y no como obstáculos, ya que, cuando alguna de estas relaciones no funciona, el proceso educativo se interrumpe y la inclusión se complejiza.

La neurodiversidad se instala como un llamado urgente a repensar la práctica docente desde una pedagogía del cuidado, del reconocimiento del otro y de la investigación constante. La educación de calidad e inclusiva requiere un maestro que observe, escuche, cuestione y actúe con sensibilidad frente a las singularidades de sus estudiantes, capaz de construir relación pedagógica a pesar de los obstáculos, reconociendo en las aulas el valor pedagógico de un espacio de transformación humana y social.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C. M., & González Agudelo, E. M. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Editorial Magisterio.
- Álvarez Menéndez, S., & Pinel González, A. (2015). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en mi aula de infantil. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (3), 141-152. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392008.pdf>
- Arboleda Sánchez, V. A. (2024). Neurodiversidad y educación: Una aproximación más allá del Trastorno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6846-

6866. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11097
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Baron-Cohen, S., & Belmonte, M. K. (2005). Autism: a window onto the development of the social and the analytic brain. *Annual. Review Neuroscience*, 28(1), 109-126. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16033325/>
- Bernad, O., & Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048480014.pdf>
- Bertel, M. A., Llorente, D. E. S., & Ramírez, M. M. S. (2021). Estrategias neurodidácticas para fortalecer el proceso de aprendizaje en niños escolarizados con discapacidad intelectual. *Revista Cedotic*, 6(2), 125-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8889794>
- Briones Cedeño, C. & Benavidez Bailón, J. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *Revista de ciencias Humanísticas y Sociales*, 6 (1), 71-79. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/673171218006.pdf>
- Cardozo, N. (2022). *Neurodiversidad en las aulas: Estrategias didácticas utilizadas diametralmente en el nivel primario*. Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/2e8c8d50-8031-40dc-9829-302fd3bec5d7/content6>
- Colombia, Congreso Nacional. (1991). *Constitución Política de Colombia* (Artículo 42).
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/430/397>
- Estévez, B. E., & Guerrero, M. J. L. (2017). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: Estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446540>
- Figuroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Flórez, J. (2016). Discapacidad intelectual, diversidad funcional y terminología. *Revista Síndrome de Down*, 33(129), 59-64. <http://hdl.handle.net/11181/4948>
- Franco Mejía, L.M. (2025). La relación pedagógica: ¿Una imposibilidad dialógica? *Revista Boletín Redipe*, 14(5), 206-218. <https://doi.org/10.36260/2q1kc952>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- González, A. O. (2022). De la neurodiversidad a la neurodidáctica: algunas evidencias para comprender cómo diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Revista REPSI (REvista PSICopedagógica)*, 139, 2. https://www.researchgate.net/publication/282049916_De_la_Neurodiversidad_a_la_Neurodidactica_algunas_evidencias_para_comprender_como_diversificar_la_ensenanza_de_forma_mas_oportuna
- Guerrero-Castañeda, R. F., & González Soto, C. E. (2022). Experiencia vivida, Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Revista Ciencia y Cuidado*, 19(3), 112–120. <https://doi.org/10.22463/17949831.3399>
- Guzmán Rodríguez, R. J. (2018). Relaciones entre la didáctica en educación inicial y la cultura. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 151–160. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.962>
- Moreno Dulcey, M. L. (2025). Neurodiversidad y neurodidáctica en educación primaria: Perspectivas y estrategias docentes. *Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 1(20), 29–44. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i20.3516>
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for Reporting Qualitative Research. *Academic Medicine*, 89(9), 1245–1251. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388>
- Perez Restrepo, T., y Cuervo Zapata, J. J. (2025). Filosofía para Niños en Educación Preescolar. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(1), 189–213. <https://doi.org/10.53995/rsp.v17i1.1740>
- Perez Restrepo, T., Montoya Grisales, N. E., & González Palacio, E. V. (2025). The Meaning of Pedagogical and Research Practice in Physical Education and Sports Degree Programs in the City of Medellín. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(5), 1153–1162. <https://doi.org/10.17309/tmf.v.2025.5.15>
- Rabadán, R., & Giménez, A. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15 (2), 185– 212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Rangel, A. (2016). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81–102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219223.pdf>
- Reina Mera, E. A. (2024). Experiencias pedagógicas en educación infantil: ¿Qué enseñar a un niño neurodivergente? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6510–6526. https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4
- Restrepo-Aristizábal, L. F., & González-Palacio, E. V. (2019). Relación pedagógica entre el profesor y la joven gestante en la clase de educación física. PROSPECTIVA. *Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (27), 241–266. <https://doi.org/10.25100/prts.voi27.7278>
- Rodríguez Reyes, F. F., Pitzaca Torres, T. del C., Rodríguez Verdugo, M. D., Cun Aldaz, P. R., & Vera Ortega, D. E. (2025). La Neuroeducación en el aula infantil: Aportes

- científicos para potenciar el desarrollo cognitivo y emocional. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 171-181. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.90>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Pavia.
- Romero Ospina, F. A. (2017). Epistemología de la Pedagogía Infantil. *Ciencia E Interculturalidad*, 19(2), 19-30. <https://doi.org/10.5377/rci.v19i2.3116>
- Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Sánchez-Dumez, L. L. (2020). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 18(S1), 233-240. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.17081/aibi.8.s1.3855>
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Torales, J., Barrios, I., Arce, A., & Viola, L. (2018). Trastorno negativista desafiante: una puesta al día para pediatras y psiquiatras infantiles. *Pediatría (Asunción)*, 45(1), 65-73. <https://doi.org/10.31698/ped.45012018009>
- Treviño García, V. H. (2016). La estimulación multisensorial y aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 175-186. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/65>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.



Juegos Ancestrales e Identidad Étnica en la Infancia Afro¹

Ancestral Games and Ethnic Identity in Afro-Descendant Childhood

Jogos Ancestrais e Identidade Étnica em Criações Afrodescendentes

Autoras:

Sandra Milena Robayo Noreña²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6064-0005>

Rosa Berney Rentería Ramírez³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2342-2385>

Recibido: 29/06/2025

Aprobado: 05/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1966

Resumen

La investigación sobre los juegos ancestrales y el fortalecimiento de la identidad étnica, realizada mediante métodos etnográficos y técnicas cualitativas como la observación, las entrevistas, la cartografía corporal y los grupos focales con niñas y niños afrodescendientes de la Comuna 8 de Medellín, con edades entre 7 y 12 años, así como con adultos significativos y líderes comunitarios, evidenció que estos juegos actúan como mecanismos de transmisión cultural, resistencia simbólica y afirmación identitaria en contextos urbanos marcados por el desplazamiento, el racismo, la hibridación cultural y la exclusión. Las voces infantiles y los relatos de líderes y sabedoras enriquecen el análisis y permiten articular teoría y experiencia viva en torno al juego ancestral como práctica cultural vital. Se discuten los aportes de autores como Ramos, Cepeda, Molano, y Quiñónez, entre otros, para interpretar los resultados.

Palabras clave: Juegos ancestrales; Identidad étnica; Infancia afrodescendiente; Transmisión cultural (Tesauro Unesco).

¹ Artículo de Investigación.

² Trabajadora Social, Universidad de Antioquia; Administradora de Empresas (CEIPA); Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y CINDE; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. sandrarobayo48@gmail.com

³ Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia; Secretaría de Educación. rosaberenteria@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

Abstract

Research on ancestral games and the strengthening of ethnic identity through ethnographic methods and qualitative techniques such as observation, interviews, body mapping, and focus groups with Afro-descendant children between the ages of 7 and 12 from Commune 8 of Medellín, significant adults, and community leaders, showed that these games act as mechanisms of cultural transmission, symbolic resistance, and identity affirmation in urban contexts marked by displacement, racism, cultural hybridization, and exclusion. Children's voices and the stories of leaders and scholars enrich the analysis and allow for the articulation of theory and lived experience around ancestral games as a vital cultural practice. The contributions of authors such as Ramos, Cepeda, Molano, and Quiñónez, among others, are discussed to interpret the results.

Keywords: Ancestral games; Ethnic identity; Afro-descendant childhood; Cultural transmission (Unesco Thesaurus).

Resumo

Investigar sobre os jogos ancestrais e o fortalecimento da identidade étnica por meio de métodos etnográficos, técnicas qualitativas como observação, entrevistas, cartografia corporal e grupos focais com meninas e meninos afrodescendentes da Comuna 8 de Medellín, com idades entre 7 e 12 anos, adultos significativos e líderes comunitários, evidenciou que esses jogos atuam como mecanismos de transmissão cultural, resistência simbólica e afirmação identitária em contextos urbanos marcados pelo deslocamento, racismo, hibridização cultural e exclusão. As vozes infantis e os relatos de líderes e guardiãs do saber enriquecem a análise e permitem articular teoria e experiência viva em torno do jogo ancestral como prática cultural vital. Discutem-se as contribuições de autores como Ramos, Cepeda, Molano, Quiñónez, entre outros, para interpretar os resultados.

Palavras-chave: Jogos ancestrais; Identidade étnica; Infância afrodescendente; Transmissão cultural (Tesouro UNESCO).

Introducción

Los juegos ancestrales, entendidos como formas lúdicas transmitidas de generación en generación, representan un componente esencial del patrimonio cultural afrodescendiente. A diferencia de los juegos tradicionales, los juegos ancestrales emergen de la vida cotidiana y ritual de los pueblos originarios y se transmiten como parte de la memoria colectiva, reforzando la identidad cultural y social. Están vinculados a las cosmovisiones, rituales y prácticas cotidianas de estas comunidades, se transmiten oralmente y por imitación, y surgen de actividades cotidianas, mitos y necesidades colectivas.

En el contexto urbano de Medellín, particularmente en la Comuna 8, donde se concentra una población significativa proveniente del Chocó y el Urabá Antioqueño, estas prácticas cobran un sentido profundo como expresión de resistencia cultural y afirmación identitaria. Esta investigación se propuso explorar cómo los juegos ancestrales contribuyen a la construcción de la identidad étnica en niñas y niños afrodescendientes, reconociendo su valor educativo, emocional y simbólico, y recuperando las voces de las niñas y los niños y los actores comunitarios que han sido guardianes de este legado. Entre los resultados más relevantes se destaca que los juegos ancestrales se perciben como formas de conexión con las raíces culturales y familiares (Cantillo Barrios, 2013), además de ser considerados divertidos y entretenidos. La familia, concebida bajo los preceptos afro, cumple un rol central en la transmisión de los juegos ancestrales; en esa noción ampliada de familia, la comunidad entera actúa como agente educativo y transmisora de la memoria cultural. Los juegos ancestrales forman parte de un legado que es compartido, transmitido con afecto, compromiso y orgullo (Coba, 2017). Desde la vivencia emocional y concreta, los juegos ancestrales son fundamentales para la transmisión de la cultura y las creencias, así como para el fortalecimiento de la identidad étnica.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico. Se aplicaron técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas a adultos significativos (madres, abuelas y lideresas), cartografía corporal y grupos focales con niñas y niños. La población, sujeto de estudio, estuvo conformada por diez niñas y niños afrodescendientes, cuyas edades oscilaron entre los 7 y 12 años, residentes en la Comuna 8 de Medellín. Con ellos y ellas, la investigadora había tenido contactos previos en su rol de lideresa social. También participaron cinco adultos vinculados a experiencias de crianza, educación o acompañamiento comunitario de las niñas y los niños incluidos en la investigación.

El análisis se realizó mediante una codificación temática, articulando los relatos con referentes teóricos sobre identidad (Agudelo, 2017; Arboleda Quiñónez, 2011; Cepeda Ortega, 2018; y Valdivia Vargas, 2014), oralidad (Quiñónez, 2011) y transmisión cultural (Ramos, 2003; Arcos y Vásquez, 2020). Retomando a Aristizábal Salazar y Galeano

Marín, (2008), se elaboraron matrices de análisis que favorecieron la lectura de las narrativas y la organización en categorías que orientaron la escritura de los resultados.

Resultados

A partir del trabajo de campo y del análisis de la información recopilada, se presentan dos ideas centrales que responden a los objetivos específicos del proyecto de investigación. En primera instancia, se describen los juegos ancestrales practicados por niñas y niños afrodescendientes entre 7 y 12 años, orientados al fortalecimiento de la identidad étnica; y, en segundo lugar, se aborda la importancia de la transmisión de los juegos desde la familia a las niñas y los niños afrodescendientes de la Comuna 8 de Medellín.

Juegos ancestrales que desarrollan niñas y niños afrodescendientes con edades entre 7 y 12 años para el fortalecimiento de la identidad étnica.

Amador (2021) afirma que las niñas y los niños, sin importar su cultura, son los encargados de producir y transformar la cultura; para ello, la interacción constante con los adultos que los rodean es fundamental. Es decir, que no son receptores pasivos, sino sujetos activos de participación.

Las voces de las niñas y los niños de la Comuna 8 de Medellín evidencian que los juegos ancestrales no se perciben solo como entretenimiento o como juegos sin sentido, sino como formas de conexión con sus raíces culturales y familiares. Esto coincide con lo planteado por Ramos (2003), quien define el juego ancestral como un medio de transmisión de conocimientos, valores y cosmovisiones. Testimonios como: “Me gusta que en estos juegos siempre estamos cantando y jugamos” (Mariángel) y “Aprendí que los juegos que jugamos son importantes porque los jugaban nuestros papás hace mucho tiempo” (Dreich) reafirman este rol.

Las niñas y los niños asocian el juego con partes del cuerpo y emociones específicas, mostrando que el juego ancestral es una vivencia multisensorial. Narrativas como: “En la cabeza yo siento alegría por los juegos ancestrales” (Dulce) o “En la boca me siento feliz porque me distraigo con mis compañeros” (Sofía), evidencian la relación entre emoción, expresión corporal y cultura. Estas percepciones se articulan con Olaya Victoria *et al.* (2023) y Coba (2017), quienes destacan el papel del juego en el desarrollo físico, cognitivo y emocional.

El valor intergeneracional de los juegos es enfatizado por los niños como forma de conocer y vivir la historia de sus ancestros. Frases como: “Yo construyo mi identidad cuando juego los juegos que aprendí” (Valery) y “Los juegos ancestrales que jugamos los jugaban los que también son negros como nosotros y eso nos da identidad” (Sofía) reflejan una comprensión activa del legado cultural. Este hallazgo se vincula con Molano (2007), quien destaca la importancia de la memoria para la construcción de la identidad cultural.

No todas las niñas y los niños tienen el mismo nivel de acceso a estas prácticas, y algunos manifiestan sentimientos de frustración, tristeza o cansancio: “Siento enojo

en mi cabeza porque no entiendo los juegos ancestrales” (Emiliano). Esto se relaciona con el desarraigo cultural, producto de la hibridación de culturas, y la ausencia de espacios institucionales de transmisión de estas prácticas.

En este sentido, las reflexiones de Bidaseca *et al.* (2021) dialogan con esta realidad al recordar que el conocimiento situado en América Latina debe reconocer los saberes locales y las prácticas culturales que emergen de las resistencias afrodescendientes, donde el juego ancestral se convierte en un espacio de re-existencia pedagógica.

Los juegos ancestrales permiten a las niñas y los niños una vivencia emocional y concreta de su identidad (Ardila-Barragán, 2022). “Nuestra cultura es especial porque tiene canciones y juegos que nos hacen sentir felices” (Sofía) demuestra cómo la identidad se experimenta en lo cotidiano. Estas ideas se articulan con Montoya y García (2010), quienes plantean que la identidad étnica no se reduce a lo fenotípico, sino que se construye a partir de procesos históricos y de movilización social.

En esa misma dirección, los aportes de Cunin (2003), Osorio Campaz *et al.* (2022), Tenorio *et al.* (2016) y Valderrama (2008) coinciden en que el juego es un espacio de resistencia y afirmación identitaria afrodescendiente. Desde las categorías raciales y los procesos urbanos hasta las prácticas de cuidado y la transmisión cultural, el juego, la música y la palabra se convierten en formas de mantener viva la memoria, resignificar el cuerpo y fortalecer la pertenencia comunitaria.

Los juegos ancestrales se revelan como prácticas fundamentales en la construcción de la identidad étnica afrodescendiente. Constituyen herramientas pedagógicas, emocionales y culturales que permiten a las niñas y los niños conocer su historia, conectarse con sus emociones y reafirmar su pertenencia. Al integrar las voces infantiles con los enfoques teóricos, se concluye que el juego ancestral no solo preserva la memoria cultural, sino que también es un acto de resistencia y afirmación identitaria en contextos urbanos marcados por la diversidad y la desigualdad.

En este sentido, Restrepo y Rojas (2008) plantean la necesidad de recuperar las epistemologías afrodescendientes como actos de resistencia cultural, lo cual permite comprender los juegos ancestrales como pedagogías decoloniales que fortalecen las identidades étnicas desde los saberes y prácticas comunitarias. Creswell (2013), por su parte, confirma que la investigación cualitativa posibilita captar los significados subjetivos que emergen en estas prácticas, de modo que investigar desde este enfoque sobre el juego ancestral, se convierte en una fuente viva para interpretar la construcción identitaria y las formas de resistencia simbólica presentes en las comunidades.

El callejón como escenario simbólico de resistencia frente a la escasez de espacios recreativos: el callejón, la cuadra y el andén se configuran como territorios simbólicos de encuentro y socialización. Allí, niñas y niños reinterpretan juegos tradicionales como “cocorobé”, “el ratón de espina”, “escondite” o “la lleva”, integrando memorias familiares y narrativas colectivas en sus prácticas cotidianas.

Estos juegos, que comúnmente se desarrollan en círculo, permiten que se establezcan lazos profundos de conexión, seguridad y protección entre sus participantes.

El círculo, como forma ancestral, representa la igualdad, la inclusión y el reconocimiento mutuo. No hay jerarquías impuestas; cada niña o niño tiene un lugar, una voz, una presencia que cuenta. En ese gesto simple de jugar en ronda, se teje la comunidad, se afirma la pertenencia y se construye un sentido compartido del territorio, incluso en medio de las carencias materiales.

Además, estos espacios lúdicos se convierten en escenarios donde circulan saberes, emociones y afectos que muchas veces no encuentran cabida en otros contextos institucionales. El juego, entonces, no es solo una actividad recreativa: es una práctica afectiva y política, una forma de resistir el olvido, de reclamar el derecho a existir desde lo propio afirmar una identidad afrodescendiente que se rehúsa a diluirse en la homogeneización cultural de la ciudad. (Vargas, E., 2007).

En ese acto cotidiano de jugar en el callejón, las infancias afrodescendientes dan continuidad a una memoria colectiva que se niega a desaparecer. Rescatan canciones, gestos, frases y movimientos transmitidos por generaciones, que hoy cobran nuevos significados en sus manos, voces y cuerpos. Así, el callejón se transforma en un aula viva, donde se aprende a ser, a recordar y a resistir.

La importancia de la transmisión de los juegos ancestrales desde la familia a las niñas y los niños afrodescendientes de la Comuna 8 de Medellín

La familia cumple un rol central en la transmisión de los juegos ancestrales, los cuales son fundamentales para que las niñas y los niños afrodescendientes se conecten con su cultura, reconozcan sus raíces y fortalezcan su identidad étnica. Sin embargo, es importante comprender que, en las comunidades afrodescendientes, la concepción de familia va más allá de los lazos consanguíneos. La crianza y la formación de las infancias se dan de manera colectiva: madres, padres, abuelas, tías, vecinos y líderes comunitarios comparten responsabilidades y saberes, configurando una red de cuidado profundamente solidaria y protectora.

Los aportes de García (2021), García Cruz *et al.* (2023), Jaramillo Hincapié *et al.* (2015), Molano (2007), Molina Luque (2007), Mosquera, Pardo y Hoffmann (2002), Quiñones Quiñones y Quintar (2016), Ramírez Mercado (2010), Restrepo y Rivas (2020) y Walsh (2009) convergen en una premisa fundamental: los juegos ancestrales afrodescendientes constituyen un escenario de producción de conocimiento, resistencia cultural y afirmación identitaria que se teje, ante todo, en el ámbito familiar y comunitario.

El juego ancestral emerge como una pedagogía viva, transmitida por madres, padres, abuelas y mayores, quienes, a través del canto, la palabra y el movimiento, preservan saberes y valores que sostienen la memoria colectiva. Como señalan García (2021) y Walsh (2009), estos saberes del Sur interpelan el conocimiento hegemónico al situar la familia como el primer territorio educativo y espiritual, donde el juego funciona como un puente entre la cotidianidad, la historia y la transmisión cultural. En esa misma línea, García Cruz *et al.* (2023) y Restrepo y Rivas (2020) destacan que

integrar la identidad afro en los procesos educativos fortalece la multiculturalidad y el sentido de pertenencia, mostrando que el aprendizaje comienza en el hogar y se expande a la escuela y la comunidad.

Para Molano (2007) y Ramírez Mercado (2010), los juegos ancestrales actualizan la identidad afro en cada generación, mientras Mosquera, Pardo y Hoffmann (2002) y Jaramillo Hincapié *et al.* (2015) revelan que estas prácticas familiares y comunitarias son formas de resistencia simbólica que mantienen viva la memoria histórica. De manera complementaria, Molina Luque (2007) y Quiñones Quiñones & Quintar (2016) subrayan el papel del juego en la construcción del tejido social y espiritual, donde la cooperación, la armonía con la naturaleza y la alegría se convierten en valores fundantes de la vida afrodescendiente.

En conjunto, estos aportes permiten comprender que los juegos ancestrales son una herencia afectiva, educativa y política: un lenguaje de transmisión familiar que resiste el olvido, fortalece la identidad étnica y mantiene encendida la memoria del pueblo afrodescendiente. En ellos, el cuerpo juega, la palabra enseña y la familia sostiene la continuidad de una cultura que sigue viva en cada ronda, canto y movimiento.

Esta noción ampliada de familia convierte a la comunidad entera en agente educativa y transmisora de la memoria cultural. Los juegos ancestrales forman parte de ese legado compartido, transmitido con afecto, compromiso y orgullo. Una madre expresó: “Yo le enseño a mi hija las rondas que mi mamá me cantaba porque no quiero que se pierdan”. Este testimonio ilustra cómo el acto de jugar se convierte en un puente intergeneracional, donde se reviven experiencias del pasado y se siembra la identidad para el futuro.

Además, como plantean Arcos y Vásquez (2020), la oralidad y la práctica colectiva son pilares de la preservación cultural en las comunidades afrodescendientes. Los juegos, las rondas, los cantos y las narraciones forman parte de un ecosistema de saberes transmitido en la cotidianidad: en el patio, en el callejón, en la cocina o en la puerta de la casa. Es allí donde la comunidad, actuando como una gran familia extendida, enseña no solo a jugar, sino también a resistir, a nombrarse, a cuidarse y a celebrar lo propio.

Esta transmisión no ocurre de manera aislada ni formal, sino como parte de un tejido social en el que el afecto, la palabra y el cuerpo son las herramientas pedagógicas por excelencia. Así, los juegos ancestrales no solo se preservan: se reactivan, se actualizan y se constituyen en una afirmación viva de la identidad afrodescendiente, fortalecida por el vínculo comunitario y el valor de lo compartido.

Las familias que promueven estas prácticas no solo refuerzan los lazos afectivos, sino que también garantizan la continuidad de valores, saberes y cosmovisiones propias. Como afirma Moreno B. (2009), el juego en contextos culturales específicos transmite hábitos, costumbres y formas de socialización. Sin embargo, también se evidencian limitaciones: algunas familias han perdido el contacto con estos juegos debido a procesos de migración, discriminación o falta de reconocimiento de su

herencia afrodescendiente. Esto ha provocado que algunos niños manifiesten tristeza y desconexión con su cultura: “Tristeza en mis ojos porque nunca juego los juegos ancestrales” (Emiliano).

Por tanto, fortalecer la transmisión familiar de estos juegos no solo implica rescatar tradiciones, sino también ofrecer a los niños y las niñas espacios para afirmar su identidad, sanar las heridas culturales y resignificar su lugar en el mundo a través de la alegría, la memoria y el juego.

Los juegos ancestrales, al estar en conexión con la dimensión lúdica de lo humano, y siendo divertidos, no son solo formas de entretenimiento: son expresiones vivas de la memoria colectiva del pueblo afrodescendiente. En ellos se guarda la sabiduría de nuestras abuelas y abuelos, los cantos, los ritmos, los movimientos y las formas de relación con el otro y con el entorno. Cuando las niñas y los niños juegan, no solo se divierten: recrean la historia, resignifican su identidad y fortalecen el orgullo por su herencia cultural. Estos juegos, transmitidos oral y corporalmente de generación en generación, son herramientas pedagógicas que enseñan sin necesidad de un aula formal. Constituyen espacios donde se aprende el valor de la comunidad, el respeto y el cuidado.

En los entornos urbanos marcados por la discriminación, el racismo estructural y el olvido cultural, la transmisión familiar de los juegos ancestrales a las niñas y los niños afrodescendientes de la Comuna 8 de Medellín se erige como un acto fundamental de resistencia y afirmación identitaria. Estos juegos, cargados de memoria colectiva y saberes transmitidos de generación en generación, no solo conservan prácticas culturales: revitalizan el sentido de pertenencia, fortalecen los lazos comunitarios y abren caminos para imaginar futuros más justos.

Escuchar y observar a las niñas y los niños mientras juegan, sienten, nombran y sueñan, permite comprender cómo la educación puede transformarse desde la raíz, reconociendo las voces, las historias y los territorios que históricamente han sido silenciados. En este sentido, el juego ancestral no es solo una herencia: es una pedagogía viva, un puente entre el pasado y el porvenir, y una herramienta de dignificación, esperanza y liberación cultural.

Precisamente, al recuperar estas voces en diálogo y escucha activa, se hace posible reconocer la profundidad simbólica y educativa del juego ancestral, entendiendo que cada palabra, gesto y emoción expresada por los participantes de la investigación constituye una forma de conocimiento y de resistencia. En coherencia, Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), precisan que los grupos focales permiten rescatar la riqueza de las voces colectivas, a partir de esta técnica se comprendió cómo niños y niñas afrodescendientes expresan su identidad y memoria cultural a través del juego compartido. De esta manera el diálogo y la interacción permitieron descubrir que en el juego ancestral habita una forma de educación profunda, donde con cada palabra y movimiento se guardan y comparten las experiencias de una comunidad.

Discusiones

Los hallazgos reafirman lo planteado por Ramos (2003), quien reconoce el juego ancestral como una herramienta de transmisión intergeneracional, de construcción de memoria y de resistencia cultural. En la Comuna 8, estas prácticas permiten la pervivencia de lo afro en medio de lógicas urbanas que tienden a homogeneizar la infancia. Quiñónez (2011) destaca la oralidad como pilar de la memoria afrocolombiana, y en los juegos se actualiza esta herencia. El juego se erige, entonces, como un acto pedagógico, político y espiritual que vincula el pasado con el presente. Asimismo, Molano (2007) enfatiza que la identidad cultural se resignifica permanentemente a través de la interacción entre tradición y experiencia cotidiana.

Los juegos ancestrales como estrategia de afirmación étnica

Trascienden su carácter lúdico: son territorios simbólicos de memoria, enseñanza y reivindicación de la identidad. Lejos de ser simples formas de entretenimiento, constituyen poderosas estrategias de transmisión intergeneracional de saberes, valores y cosmovisiones propias de las comunidades afro. A través de ellos, niñas y niños no solo juegan, sino que se reconocen como parte de una historia común compartida, fortalecen su sentido de pertenencia y consolidan su identidad étnica en un entorno muchas veces hostil a la diferencia.

Como sostienen Ramos (2003) y Olaya Victoria *et al.* (2023), estos juegos cumplen una función pedagógica fundamental en el desarrollo infantil y en la continuidad de los legados culturales afrodescendientes. Aunque sus formas y reglas se transformen en contextos urbanos como los de la Comuna 8 de Medellín, su esencia como vehículos de resistencia cultural, afirmación colectiva y educación liberadora permanece intacta. Adaptarse no significa desaparecer, sino encontrar nuevas maneras de permanecer y sembrar raíces en medio del pavimento de la ciudad.

Las prácticas de juego ancestral en la infancia afrodescendiente de la Comuna 8 de Medellín son mucho más que una actividad lúdica: constituyen un espacio de resistencia cultural y transmisión de conocimientos.

Los resultados de esta investigación muestran que los juegos ancestrales no son solo una forma de diversión, sino prácticas vivas de resistencia cultural, aprendizaje y afirmación identitaria. A través del trabajo de campo, se evidenció que estos juegos ancestrales fortalecen el sentido de pertenencia, estimulan la creatividad y conectan a niñas y niños con su herencia y comunidad. Son juegos no solo para quienes se reconozcan como afrodescendientes, sino también para que todos y todas hagamos cuerpo e integremos nuestras raíces, sintonicemos con nuestros ancestros y ancestras, y hagamos visible la historia más allá de los libros que nos cuentan la versión del colonizador. Nos damos cuenta de que vamos siendo, por lo que nuestros antepasados vivieron y por cómo lo vivieron. Cantar, danzar, rimar y jugar es la conexión con el origen.

Coincidiendo con lo planteado por Ramos (2003) y Olaya Victoria *et al.* (2023), los hallazgos confirman que el juego ancestral constituye una vía clave para la transmisión de conocimientos, valores y formas de ver el mundo, contribuyendo al desarrollo integral infantil. Las voces de los niños y las niñas refuerzan esta visión, reconociendo el juego como un espacio de aprendizaje y orgullo cultural.

Desde una perspectiva propositiva, comprender el valor del juego ancestral permite proyectar estrategias educativas y comunitarias que reconozcan estas prácticas como verdaderas herramientas de transformación social y fortalecimiento cultural en contextos urbanos. No se trata de mostrar la cultura afrodescendiente como algo exótico o llamativo para el entretenimiento de otros. Tampoco se trata de comercializar sus expresiones como si fueran simples productos culturales. Se trata, más bien, de reconocer que estas prácticas son parte de una herencia viva, que encierra siglos de lucha, sabiduría y dignidad. La cultura afro no es algo accesorio ni superficial; es un sistema complejo de saberes, espiritualidades, lenguajes y formas de existir que han resistido con fuerza las heridas del colonialismo, el racismo y la exclusión.

Como lo plantea Abdías Do Nascimento (1982), la cultura negra no debe ocupar un lugar marginal en la historia, sino ser reconocida como un componente esencial de la civilización. Del mismo modo, Mara Viveros Vigoya (2016) nos recuerda que es urgente transformar las maneras en que vemos y comprendemos lo afro, reconociendo que sus prácticas culturales no solo conservan el pasado, sino que también ofrecen caminos valiosos para criar, educar, sanar y construir futuros diferentes.

Desde esta visión, recuperar y fortalecer los juegos ancestrales no es simplemente una forma de inclusión cultural, sino una acción ética, política y pedagógica gran profundidad. Es una forma de afirmar la dignidad de todos y todas, de los pueblos afrodescendientes, de honrar su memoria colectiva y de brindar a la niñez herramientas para reconocerse, resistir y proyectarse con orgullo desde sus raíces.

Conclusiones

Los juegos ancestrales se constituyen en una herramienta esencial para el fortalecimiento de la identidad étnica en contextos urbanos. La experiencia corporal, musical y comunitaria que conllevan estos juegos permite a las niñas y los niños afrodescendientes conectarse con sus orígenes, resistir la invisibilización cultural y construir subjetividades arraigadas en su historia. Se recomienda integrar estas prácticas en procesos pedagógicos formales mediante enfoques de etnoeducación, así como promover políticas públicas que fortalezcan la memoria cultural y el reconocimiento de saberes ancestrales en contextos escolares, comunitarios y familiares. La polifonía de voces recogidas en esta investigación constituye un testimonio vivo de una herencia que debe ser reconocida, visibilizada, protegida, revitalizada y transmitida con orgullo y creatividad.

Los resultados de este estudio aportan elementos fundamentales que pueden orientar nuevas indagaciones en torno a los juegos ancestrales como prácticas vivas de resistencia, aprendizaje e identidad. Reconociendo su dimensión lúdica, estas expresio-

nes culturales abren un amplio campo de estudio sobre sus efectos en la consolidación de identidades étnicas, no solo en afrodescendientes; la transmisión intergeneracional de saberes y su resignificación en contextos contemporáneos.

A partir de lo reflexionado, se proponen cinco provocaciones, posibilidades de investigación emergentes que podrían ser abordadas desde diversas disciplinas y enfoques Inter seccionales: Abordar los juegos ancestrales o juegos tradicionales y la configuración de roles de género, profundizando en cómo las prácticas lúdicas contribuyen a la construcción de roles de género o desafían las normas tradicionales en comunidades afrodescendientes. Partir de preguntas como: ¿De qué manera se reflejan las expectativas de género en los juegos ancestrales o tradicionales? ¿Cómo constituyen los juegos ancestrales espacios que reafirman o cuestionan los estereotipos de género en niñas y niños? ¿Cómo influyen estas prácticas en la percepción del cuerpo, el liderazgo o la participación según el género?

Aproximaciones a la lúdica afrodescendiente como resistencia territorial pueden llevar a analizar cómo los juegos ancestrales funcionan como formas simbólicas y prácticas de resistencia frente a procesos de exclusión, despojo territorial y transformación urbana. Es importante dar cuenta de las transformaciones que han sufrido los juegos ancestrales en su tránsito de lo rural a lo urbano, y en qué medida constituyen un acto de memoria colectiva y resistencia frente al olvido institucional.

Investigar sobre la relación de los juegos afro o de otras etnias con las clases sociales permite comprender cómo las prácticas lúdicas dentro de las comunidades afrodescendientes reproducen o desafían las desigualdades sociales. Tendría sentido preguntarse: ¿existen juegos específicos que se practican según el nivel socioeconómico dentro de la misma comunidad? ¿Los juegos tradicionales permiten romper las barreras de clase o, por el contrario, las refuerzan simbólicamente? ¿Cómo se manifiesta la exclusión o inclusión social a través de lo lúdico?

Estudiar cómo los juegos son vehículos para la enseñanza de valores, saberes ancestrales, historia y cultura, especialmente cuando se transmiten entre generaciones. Los vínculos generacionales y la cultura étnica constituyen una ruta para explorar sobre el rol de la transmisión cultural, así como el papel que tienen padres, abuelos y cuidadores en la conservación de los juegos. También es relevante visibilizar cómo estas prácticas se utilizan para educar en valores comunitarios, cuidado del territorio y pertenencia cultural, y el impacto de su pérdida o ausencia tiene en la identidad étnica de niñas, niños y jóvenes.

Finalmente, cruzar el juego y la identidad cultural con género, clase y lugar como espejo de la diferencia y la diversidad puede llevar a indagar de forma comparativa cómo estas tres dimensiones (género, clase social y territorio) configuran la experiencia del juego ancestral en contextos urbanos y rurales, observando cómo influyen las condiciones materiales, económicas y territoriales en el acceso, permanencia y sentido cultural de estas prácticas, y qué tensiones o potencias emergen cuando estas categorías se entrecruzan en la práctica lúdica comunitaria.

Estas rutas de investigación no solo enriquecen el campo académico sobre infancias, cultura afrodescendiente y pedagogía crítica, sino que también contribuyen a visibilizar el potencial transformador del juego ancestral como herramienta de resistencia cultural, justicia simbólica y afirmación identitaria. Integrar estas prácticas en los escenarios educativos, familiares y comunitarios es una apuesta por sostener la memoria viva de los pueblos afro y garantizar su proyección hacia el futuro.

Estas provocaciones no solo permiten ampliar el campo de estudio sobre las infancias afrodescendientes, sino que también impulsan un enfoque interseccional, crítico y comprometido con la transformación social y educativa. Reconocer el valor pedagógico, político y cultural del juego ancestral es clave para proyectar investigaciones que promuevan la equidad, el reconocimiento y la dignificación de las comunidades afrocolombianas en diversos contextos.

Referencias

- Agudelo, C. (2017). Estudios sobre afrodescendientes en Centroamérica: saliendo del olvido. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, 27, 199-219. <https://doi.org/10.25058/20112742.449>
- Amador Baquiro, J. C., & García Suárez, C. I. (Eds.). (2021). *Infancias, cultura y poder* (1ª ed.). Siglo del Hombre Editores; Universidad de Manizales. <https://isbnsearch.org/isbn/9789586656542>
- Arboleda Quiñónez, S. (2011). *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: Suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano* (Tesis doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Cali. <http://hdl.handle.net/10644/2816>
- Ardila-Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: Aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 8(1), e2152. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- Arcos, M. A., & Vásquez, J. A. (2020). *La oralidad y la transmisión cultural en comunidades afrodescendientes*. Editorial Universidad del Valle.
- Aristizábal Salazar, M. N., & Galeano Marín, M. E. (2008). Cómo se construye un sistema categorial: Reflexiones metodológicas para el análisis de datos cualitativos. *Estudios de Derecho*, 65(145), 151-165. Universidad de Antioquia. <https://ro.scribd.com/document/360396628/Aristizabal-y-Galeano-Co-mo-se-construye-un-sistema-categorial-pdf>
- Bidaseca, K., Quijano Valencia, O., Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado Salgado, S. V., Guarín Jurado, G., Díaz Guillen, P. A., Bacca López, C. del C., Cabrera Portilla, Á. M., Castro Matabanchoy, O. J., Córdoba Mora, L. P., Pulgarín Rocha, A., Giraldo Quintero, R., Quiñones Meneses, M. G., Gómez Narváez, P. A., & García Cano, O. L. (2021). *Conocimiento y cultura en América Latina* (ISBN 978-958-5468-33-3). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. <https://hdl.handle.net/20.500.11907/2910>
- Cantillo Barrios, L. C. (2013). Tradición cultural y familia afrodescendiente en Barran-

- quilla. *Amauta*, 11(22), 189–204. <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/Amauta/article/view/1077>
- Cepeda, I. (2018). *Identidad étnica y construcción simbólica en la infancia afrocolombiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cepeda Ortega, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: El patrimonio y la educación. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31, 244–262. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Coba Hernández, D. M. (2017). *El juego tradicional como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural afrocolombiana* [Tesis de licenciatura, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10260>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed., 304 págs.). Sage Publications. Thousand Oaks, CA. ISBN 978 1452226101
- Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel: Lo “negro” entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena (Colombia)* [Libro digital]. Institut français d’études andines; Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Observatorio del Caribe Colombiano; Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.4303>
- Do Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Paz e Terra. <https://doi.org/10.1215/00182168-60.2.351>
- Donaduzzi, D., & Saldanha, O. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1–2), 71–75. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Estupiñán Quiñones, N., & Agudelo Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 27–30. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Molano, A. (2007). *Los usos de la memoria en la construcción de identidades culturales*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Molina Luque, F. (2007). Juventud, deporte e interculturalidad: Vías de integración social y calidad de vida. *Revista Wanceulen E.F. Digital* (3). 32. ISSN 1885 5873. <http://hdl.handle.net/10272/1709>
- Montoya, A., & García, D. (2010). *La construcción de la identidad étnica en contextos escolares urbanos*. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 52–65.
- Moreno Báñol, L. (2009). *Juego, cultura e identidad: una mirada desde la infancia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosquera, C., Pardo, M., & Hoffmann, O. (Eds.). (2002). *Afrodescendientes en las Américas: Trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia; Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH); Institut de Recherche pour le Développement (IRD); Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA). <https://>

- www.researchgate.net/publication/280847209_Las_trayectorias_sociales_e_identitarias_de_los_afrodescendientes Pedagógica Nacional.
- Olaya Victoria, M., Rodríguez Palacios, L., & Castro López, J. (2023). *Infancia afrodescendiente y juego: prácticas culturales en contextos urbanos*. Fundación Color de Colombia.
- Osorio Campaz, L. V., Guevara Cuellar, M. A., & Bravo Rodríguez, J. (2022). Análisis de las prácticas de cuidado maternas en clave del legado cultural afrodescendiente [Tesis de grado, Unicatólica]. Repositorio Unicatólica. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/2401>
- Quiñóñez, L. (2011). *La palabra que sabe: oralidad, memoria y resistencia en comunidades afrocolombianas*. Universidad del Cauca.
- Quiñones Quiñones, A. M., & Quintar, E. (2016). Memoria histórica, cosmovisión y cosmovivencia en el mundo afrocolombiano: Problemática social, derecho social y humano en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes desplazados en Bogotá [Informe de investigación]. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/11232>
- Ramírez Mercado, S. (2010). África que llevamos dentro. *Anuario de Estudios Centro-americanos*. 35(1-2), 61-68. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/1154>
- Ramos, C. (2003). *Juego ancestral y resistencia cultural en comunidades negras del Pacífico colombiano*. Editorial Universidad del Chocó.
- Restrepo, E., & Rivas, G. (2020). *Pedagogías afrodiaspóricas: Experiencias, reflexiones y propuestas para la educación en clave afrodescendiente* [Libro digital]. Pontificia Universidad Javeriana. ISBN 978 958 483 716 5. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/29107>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2008). Afrodescendientes en Colombia: Compilación bibliográfica [Colectivo digital, 247 pág.]. Universidad del Cauca. Colección Políticas de la alteridad. ISBN 978 958 9451 75 5. <http://hdl.handle.net/11227/3297>
- Tenorio, A. F., Reina Reina, C. L., Angulo Tenorio, C. I., Montenegro, L. D., & Ortega Martínez, L. M. (2016). *Tirulín tirulán: Rondas y juegos afrocolombianos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. ISBN 978 958 691 880 0 isbn.cloud+4isbn.cloud+4isbn.cloud+4
- Valderrama, C. (2008). *Construyendo identidad étnica afro-urbana: Etnografía de las dinámicas organizativas en los procesos de construcción de identidad étnica afrocolombianas en Cali* (N.º 26). Repositorio Dialnet – Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5857426.pdf>
- Valdivia Vargas, N. (2014). «Negra soy, color bonito»: El papel de la «raza» en la identidad de los afrodescendientes en el Perú. *Debates en Sociología*, 39, 73-125. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201401.003>

- Vargas, E. (2007). Lo afro y lo negro en Colombia: Genealogía del texto escolar 1991–2008 [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1776>
- Viveros Vigoya, M. (2016). Saberes y prácticas afrodescendientes en el contexto de la colonialidad. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(2), 17–34.



La Gamificación como Estrategia Pedagógica en la Comprensión Lectora¹

Gamification as a Pedagogical Strategy in Reading Comprehension
Gamificação como Estratégia Pedagógica na Compreensão Leitora

Autoras:

Edith Vanessa Echavez Reyes²

ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-0673-3953>

Lizeth Paola Montero Morales³

ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-7590-2551>

Recibido: 09/06/2025

Aprobado: 09/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1963

Resumen

Esta indagación analiza la incidencia de la gamificación como recurso educativo significativo para el fortalecimiento y desarrollo de la comprensión lectora, escritura y razonamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Los Encantos Guaimaral, específicamente sede Pie de Cuesta, en La Paz-Cesar. La gamificación, aplicada a través de las diferentes mecanismos y dinámicas propias del juego dentro del aula escolar, se ha solidificado como una estrategia novedosa que potencia el aprendizaje e interés de los alumnos por participar activamente en clase. A través de una metodología cualitativa con enfoque experimental, se implementaron diversas estrategias gamificadas en el aula, estimando su impacto en el progreso de las capacidades lectoras y escriturales, al igual que el fortalecimiento de competencias que preparen y capaciten a los niños para comprender, analizar y argumentar con mayor facilidad y profundidad en el tema. Los resultados evidenciaron un avance significativo en la motivación, el compromiso y el desempeño de los participantes.

¹ Artículo de Revisión.

² Ingeniera de Minas; Especialista en Gestión Ambiental, Fundación Universitaria del Área Andina; Magíster en Educación para la Innovación Pedagógica; Docente, Institución Educativa Cerveleon Padilla Lascarro. Edechavez@estudiantes.areandina.edu.co

³ Socióloga; Especialista en Pedagogía y Docencia; Docente, Institución Educativa Los Encantos, Guaimaral. lmontero28@estudiantes.areandina.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

Además, se observó un incremento en las habilidades de los estudiantes para interpretar textos, expresar ideas con coherencia y emplear el pensamiento crítico como instrumento para enfrentar situaciones o desafíos y darle solución adecuada. Finalmente, se enfatiza la gamificación como un instrumento pedagógico eficaz para desarrollar las competencias imprescindibles para los procesos de aprendizaje, los cuales promueven un entorno educativo activo, colaborativo y con mayor interacción.

Palabras clave: lectura, escritura, gamificación, pensamiento crítico, aprendizaje, estrategia.

Abstract

This study analyzes the impact of gamification as a significant educational resource for strengthening and developing reading comprehension, writing, and critical reasoning skills among third-grade students at the Los Encantos Guaimaral Educational Institution, specifically at the Pie de Cuesta campus in La Paz, Cesar. Gamification, applied through the various mechanisms and dynamics of a game in the classroom, has established itself as a novel strategy that enhances students' learning and interest in actively participating in class. Using a qualitative methodology with an experimental approach, various gamified strategies were implemented in the classroom, assessing their impact on the progress of reading and writing skills, as well as the development of skills that allow children to understand, analyze, and argue with greater ease and depth on the subject.

The results showed significant progress in the motivation, engagement, and performance of the participants. In addition, an increase was observed in students' abilities to interpret texts, express ideas coherently, and use critical thinking as a tool to address situations or challenges and find appropriate solutions. Finally, gamification is emphasized as an effective pedagogical tool for developing essential skills for learning processes, which promote an active, collaborative, and highly interactive learning environment.

Keywords: reading, writing, gamification, critical thinking, learning, strategy.

Resumo

Este estudo analisa o impacto da gamificação como um recurso educacional significativo para o fortalecimento e desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e raciocínio crítico em alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental da Instituição Educacional Los Encantos Guaimaral, especificamente no campus Pie de Cuesta, em La Paz, Cesar. A gamificação, aplicada por meio dos diversos mecanismos e dinâmicas de um jogo em sala de aula, consolidou-se como uma estratégia inovadora que potencializa a aprendizagem e o interesse dos alunos em participar ativamente das aulas. Utilizando uma metodologia qualitativa com abordagem experimental, diversas estratégias gamificadas foram implementadas em sala de aula, avaliando seu impacto no progresso das habilidades de leitura e escrita, bem como no fortalecimento de competências que preparam e capacitam as crianças a compreender, analisar e

argumentar com maior facilidade e profundidade sobre o tema. Os resultados mostraram um progresso significativo na motivação, no engajamento e no desempenho dos participantes. Além disso, observou-se um aumento na capacidade dos alunos de interpretar textos, expressar ideias de forma coerente e utilizar o pensamento crítico como ferramenta para abordar situações ou desafios e encontrar soluções adequadas.

Por fim, a gamificação é enfatizada como uma ferramenta pedagógica eficaz para o desenvolvimento de habilidades essenciais aos processos de aprendizagem, promovendo um ambiente educacional ativo, colaborativo e altamente interativo.

Palavras-chave: leitura, escrita, gamificação, pensamento crítico, aprendizagem, estratégia.

Introducción

La gamificación es reconocida en el área educativa como una herramienta pedagógica novedosa, sobre todo en las enseñanzas de los primeros años de educación. Su implementación explora no solo la forma de llamar la atención de los alumnos, sino también de desarrollar habilidades fundamentales como la lectura comprensiva, la escritura y el razonamiento crítico, es significativo reconocer que “la gamificación como herramienta pedagógica posibilita rodear diversos temas curriculares de tipo: formal, de prueba y error, de resolución de problemas, etc.” (Fernández, Domínguez, De Amo, & Asencio, 2020). Con estas estrategias se pretenden fortalecer las limitadas habilidades que tienen los estudiantes para la lectura y escritura.

Existen muchos problemas vinculados con la lectoescritura que se ven reflejados a lo largo de la vida de los estudiantes y empiezan desde la etapa inicial de la educación, Entre ellos pueden mencionar los siguientes:

- Bajo índice de hábitos de lectura.
- Vocabulario, escasa fluidez de léxica, deficiencias en redacción y ortografía.
- Falta de motivación y de interés por la lectoescritura.
- Dificultades en la expresión verbal, evidenciadas en la incapacidad para participar en diálogos o exposiciones.
- Baja capacidad de comprensión, análisis, interpretación y síntesis, dificultad para redactar textos y argumentar con coherencia.
- Desempeño académico deficiente en diversas asignaturas.

Este artículo examina la incidencia de la gamificación como estrategia pedagógica para el desarrollo de las capacidades lectoras, escriturales y de razonamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa Los Encantos Guaimaral sede Pie de Cuesta, La Paz-Cesar. La relevancia de este planteamiento radica en que las metodologías tradicionales de enseñanza han sido desafiadas por enfoques que buscan incorporar a los estudiantes a la participación

activa y comprometida con su propio aprendizaje. La gamificación no solo fomenta el interés y la motivación, sino que, al integrarse en las actividades pedagógicas, puede potenciar habilidades cognitivas fundamentales como la lectura comprensiva, la expresión escrita y el razonamiento crítico, todas ellas indispensables para el avance del rendimiento escolar y personal de los estudiantes. Al abordar esta situación, se pretende explorar cómo las dinámicas de juego pueden transformar y enriquecer las prácticas educativas, generando una transformación en las prácticas pedagógicas que se adapten a las necesidades y requerimientos de los estudiantes del siglo XXI.

Existen muchos estudios que muestran los resultados positivos sobre la utilización de la gamificación como instrumento pedagógico, ya que implica una incorporación de elementos propios del juego en entornos no recreativos, lo cual ha tenido un impacto significativo antes y después en los procesos formativos del aula, teniendo en cuenta que uno de sus principales objetivos es estimular y comprometer a los estudiantes con el aprendizaje académico. Entre sus principales ventajas se destacan:

- **Motivación innata:** Fomenta el interés genuino por aprender.
- **Aprendizaje activo:** Los estudiantes se involucran de forma constante en las actividades planteadas.
- **Retroalimentación continua:** Permite que estudiantes y docentes identifiquen sus avances y áreas de mejora.

La importancia de esta investigación radica en la ampliación de una herramienta pedagógica innovadora, dirigida a estudiantes, padres de familias y docentes, que tiene como fin fortalecer las habilidades de lectoescritura del estudiante y, de este modo, mejorar su aprovechamiento académico en los diferentes campos de estudio, donde “intervengan los actores implicados en los procesos académicos de los estudiantes”, como lo menciona (Saéz, 2018).

Existen unas condiciones mínimas para que los aprendizajes sean efectivos, las cuales se relacionan con la interacción: entre mayor sea su frecuencia, mayores serán los aprendizajes. Como condición previa para un aprendizaje efectivo, los maestros actores fundamentales en este proceso. Un docente entusiasta, motivado, reflexivo y comprometido con sus estudiantes genera y diseña estrategias que cautivan constantemente a los aprendices.

Aprender es explorar, conceptualizar, experimentar e interactuar, considerando que el conocimiento se adquiere a través de un proceso dinámico y que los seres humanos vivimos en constante transformación. Durante la interacción, se potencian y desarrollan habilidades adquiridas. La retroalimentación constituye una forma de evaluación del proceso de aprendizaje.

Marco Teórico-Conceptual

“La gamificación se entiende como la aplicación de componentes y dinámicas propias del juego en entornos no recreativos, con el fin de incrementar la motivación y la participación de los estudiantes” (Deterding *et al.*, 2011). En el campo educativo, “esta

estrategia se ha destacado como un instrumento efectivo para fomentar el aprendizaje activo y mejorar las destrezas cognitivas y socioemocionales de los estudiantes” (Kapp, 2012). Según Werbach y Hunter (2012), “la gamificación permite diseñar experiencias educativas que estimulan la participación, fomentan la autonomía y refuerzan el sentido de logro en los alumnos”.

Gamificación y desarrollo de habilidades lectoras y escriturales

“La comprensión lectora constituye una competencia esencial para el desarrollo del razonamiento crítico y la adquisición de conocimientos en diversos campos del saber” (Solé, 2012). Desde la perspectiva de Gee (2007), “los juegos y mecánicas gamificadas pueden facilitar la inmersión en el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes comprender e interactuar con los textos de forma significativa y contextualizada”. Por su parte, estudios como los de Lister (2015) destacan que “el uso de estrategias lúdicas en la enseñanza de la escritura favorece el desarrollo de la creatividad, la coherencia textual y la capacidad expresiva de los alumnos”.

Gamificación y razonamiento crítico

“El razonamiento crítico es la capacidad esencial que no permite analizar, evaluar y generar ideas fundamentadas” (Paul & Elder, 2014). “La gamificación promueve este proceso al incentivar la resolución de problemas, la toma de decisiones y la argumentación en entornos dinámicos y motivadores” (Buckley & Doyle, 2016). Asimismo, Nicholson (2015), sostiene que “la gamificación significativa, permite la incorporación interna de la motivación en los estudiantes, lo cual resulta importante en el aprendizaje significativo y desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clases”.

Según Hurtado y Lozano (2022), “la gamificación fortalece la comprensión lectora al motivar a los estudiantes para captar y comprender palabras, lo que les permite adquirir nuevos conocimientos que sustentan su entendimiento y exploración del mundo a través de la lectura”. Su estudio se centró en el diseño de una metodología innovadora basada en dinámicas gamificadas, con la finalidad de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de primaria.

Por otro lado, Espinales (2017) resalta que, “al incorporar elementos de la gamificación a los procesos de aprendizaje, motiva e incentiva el interés de los estudiantes por su formación, favoreciendo el desarrollo de las habilidades lectoescritoras”. Su investigación se centró en la implementación de técnicas gamificadas que promuevan las competencias lectoras en la educación básica primaria.

En cuanto al pensamiento crítico, una investigación publicada en la revista “Educación” (2023) exploró los resultados e impactos de la implementación de estrategias gamificadas en el mejoramiento del pensamiento crítico en alumnos de básica primaria. Los resultados indicaron que la gamificación promueve el análisis, la reflexión y la capacidad de tomar decisiones, elementos indispensables del pensamiento crítico.

Metodología

Considerando la naturaleza del estudio y con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados, se llevó a cabo la revisión sistemática de los textos disponibles en el área de investigación. En concordancia con los estándares de calidad y criterios, se abordaron diversos aspectos siguiendo las directrices de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas (Robleda, 2019; Urrútia & Bonfill, 2010). Así se presenta la descripción de los criterios utilizados para la selección de investigaciones, las fuentes consultadas, las estrategias de investigación, y el diagrama de flujo que permite ilustrar el proceso de recolección de información y la síntesis de los hallazgos obtenidos.

Definición de criterios de búsqueda

Luego de explorar las diferentes fuentes o páginas web de información se estableció trabajar con las siguientes herramientas digitales, Scienc Direct, Web of Scienc y Google Académico, considerando que brindan información propicia para esta investigación. Después de tener las palabras claves que orientan esta investigación, Gamificación y Educación inicial, Gamificación y Lectura y escritura, Gamificación y aula de clases, Pensamiento crítico y Gamificación, Gamificación y comprensión lectora, se procede a buscar con ellas los títulos y resúmenes, obteniendo un total de 201 investigaciones que inicialmente abordan nuestro objeto de estudio.

Seguidamente se fueron excluyendo aquellas investigaciones que no cumplían con el objeto de esta investigación, algunas no contaban con intervención en el aula de clases, o su metodología no era acorde con la que buscábamos, dando un total de 79, que posteriormente fueron revisadas en una lectura más amplia y crítica, descartando aquellas que, aunque inicialmente mostraban información pertinente fueron excluidas por criterios más amplios, como las fechas de publicación que excedían los límites requeridos, así como un pequeño número que no presentaba únicamente el resumen. Finalmente, se obtuvo un total de 12 investigaciones que serán tomadas como referencia en todo este proyecto.

Para sintetizar los datos, se organizaron los resultados de las investigaciones o estudios con el fin de reconocer patrones, contrastes o tendencias relevantes. Por colores, se seleccionaron las categorías temáticas comunes, identificando semejanzas y diferencias, se organizó la información en un mapa mental.

Síntesis de datos

Síntesis cualitativa: Los estudios seleccionados muestran el interés común de los investigadores, donde se plantea cómo la gamificación ha sido una herramienta pedagógica elaborada para ayudar en diferentes áreas de la educación, bien sea para fortalecer, evidenciar o mejorar las prácticas educativas en las escuelas. Estas investigaciones muestran las ventajas y los beneficios de la gamificación y su relación con el sujeto, considerándola una forma de enseñanza particular y práctica, que puede aplicarse en los diferentes niveles educativos: básica primaria, media y universita-

ria, demostrando efectos positivos para quienes participan, (docentes, estudiantes y padres de familia). Dentro de la clasificación de los estudios, podremos mencionar los siguiente:

- **Gamificación como estrategia de apoyo:** Una estrategia pedagógica que emplea diversas dinámicas como instrumento para facilitar la comprensión de contenidos en cualquier área.
- **Gamificación como la creación de nuevos escenarios educativos:** Comprende la utilización de prácticas emergentes en pro del fortalecimiento y la creación de nuevas habilidades.
- **Gamificación como estrategia para unir vínculos:** A través del juego se estimula el trabajo en equipo, el desarrollo del pensamiento crítico y competitivo.
- **Metaanálisis:** Para el caso de los estudios cuantitativos el metaanálisis como técnica estadística nos permite interpretar con una visión más amplia y precisa los fenómenos estudiados, desde la gamificación y su relación con la lectura y escritura, y cómo a través de esta se estimula el pensamiento crítico de los estudiantes. Se observarán los resultados propuestos y esperados, lo que a su vez nos permitirá identificar las tendencias y patrones de los estudios.

Este se realizará a través de una inspección visual, en la cual se analizarán las gráficas de los resultados o variables medibles en los diferentes estudios.

Interpretación y discusión de los resultados

Los hallazgos encontrados en cada una de las investigaciones abordadas nos llevan a reflexionar sobre nuestra práctica docente, teniendo en cuenta que en su gran mayoría muestran cómo las prácticas tradicionales en los procesos pedagógicos del aula de clases son, en parte, el eje fundamental para la desmotivación de los estudiantes. Estas no generan motivación ni interés; el estudiante se siente aburrido. Es así como cada una de estas investigaciones fortalece nuestra pregunta de investigación. Esto nos invita a reconocer la gamificación como una opción excelente para usar en el aula de clases, ya que permite estimular en el alumnado un pensamiento crítico, espontáneo, propositivo y activo.

Las investigaciones abordadas señalan lo beneficioso de la gamificación en el aula, no se encontró registro de que esta práctica pedagógica fuera sesgada ni generara incertidumbre en los estudiantes ni en quienes la aplicaban, por lo que los hallazgos fueron positivos, mostrando resultados en el perfeccionamiento de la lectura y escritura del alumnado, generando motivación, expectativa y responsabilidades adquiridas. El éxito de la gamificación como instrumento para desarrollar habilidades radica principalmente en la innovación de las herramientas pedagógicas utilizadas en el aula. Por ejemplo, llevar a un estudiante a crear un papel donde el recrea su propio personaje, luego habla y escribe sobre él, son experiencias que quizás no ha experimentado anteriormente, lo que resulta atractivo.

Las aulas de clases tradicionalmente estaban diseñadas para permanecer en ellas durante toda la jornada escolar; con la gamificación se rompen esos patrones. El estudiante es motivado constantemente a realizar actividades que no solo se desarrollan dentro del aula, si no que puede explorar también fuera de ella. Además, incorporar tecnología e innovación para quienes no la tienen a su alcance propicia espacios para la imaginación y creatividad. Otro valor agregado para el éxito de la gamificación como instrumento significativo de aprendizaje es la edad de los estudiantes y el contexto en que se encuentran. Los alumnos perciben la escuela como un lugar no solo de formación académica, si no como un espacio para la recreación y el desarrollo de nuevas experiencias.

La educación deberá ser tan dinámica como la sociedad; por ello que existirán nuevas formas de investigación, nuevas dudas, y nuevos momentos en los que se quiera intervenir. Sería interesante, por esta razón, investigar como la brecha digital crea una nueva brecha educativa entre los conocimientos de los estudiantes, o por qué no, indagar sobre la resistencia de los docentes de aula frente a sus prácticas educativas.

Conclusiones de la revisión sistemática

Para el desarrollo de esta investigación se ha realizado una búsqueda sistemática de la información: para ello se han aplicado diferentes fuentes de información, de las que se seleccionaron las que tuvieran relación con nuestra pregunta PICO, resaltando así el hallazgo de la siguiente investigación. Por ejemplo, Angélica Tatiana Calle Munzón y Ana Zulema Castro Salazar, en la investigación sobre el Progreso de la lecto-escritura con gamificación en niños de segundo grado, muestra un antes y un después del uso de la gamificación para el fortalecimiento de la lectura y escritura, señalando inicialmente que “a través de la observación logra evidenciar la desmotivación y aburrimiento en la participación activa de los participantes en los procesos de aprendizaje, indicando que los métodos tradicionales utilizados por los docentes no alcanzan el interés de los estudiantes”. (Calle Munzón & Castro Salazar, 2022, p.116). Luego muestran como hubo un cambio significativo y emocional en los estudiantes después del uso de la gamificación, considerándolo como un aliado valioso que incita en los niños el interés por aprender de forma divertida y significativa.

Del mismo modo lo plantean Raquel Fernández Cobo, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, Juana Celia Domínguez-Oller y Margarita Isabel Asensio Pastor. El estudio se enfoca en la creación de un diseño gamificado implementado en el aula de literatura infantil y juvenil, con el propósito de potenciar las habilidades de lectura y escritura en los niños y niñas de educación primaria. La intervención inicia con el uso de la narrativa como recurso didáctico, donde los estudiantes asumen el rol de detectives y participan activamente en las actividades como narrar, escribir, predecir, visualizar, formular preguntas, establecer conexiones, identificar e inferir sus propias historias. Como resultado, se observa un aumento en la motivación de los estudiantes

hacia la lectura y la escritura, generando además compromiso y responsabilidad, ya que estas actividades tienen reglas de juego claras y establecidas.

Por último, una de las investigaciones que se relaciona de manera amplia con nuestra investigación es la desarrollada por Burgos-Mendieta, DJ, Castro Castillo, GJ, Mendoza-Carrera, JE, Ibarra Freire, en su investigación titulada *Hábitos de lecto-escritura en entornos educativos digitales en Ecuador*, donde nos muestran los hallazgos encontrados: un currículo educativo desactualizado, que no cuenta con la temática propia par estos grados; asimismo una brecha digital que limita la implementación novedosa de tecnologías y, por el contrario, predominan los métodos tradicionales en las prácticas docentes.

En resumen se puede mencionar que la gamificación como estrategia pedagógica es motivadora, útil y eficaz para desarrollar las habilidades de escritura y lectura de los escolares, sin mencionar que a través de estas se fortalecen otras habilidades, tales como el pensamiento crítico, la colaboración, la motivación, la responsabilidad y el compromiso, porque a través de la gamificación normalmente existen actividades, sujetas a reglas y premios, lo cual posibilita espacios amenos para la participación activa, y los estudiantes perciben que tienen la posibilidad de salir de su zona de *confort* y vivir nuevas experiencias. Es de mencionar que todas las actividades practicadas en el aula tienen una intención; no se trata de un simple juego, sino que es a través del juego que captamos la atención e interés de los niños, lo cual fortalece significativamente las habilidades que buscamos desarrollar.

Desde nuestra práctica docente podemos tener como referente todas estas investigaciones y hallazgos que han realizado diferentes investigadores. Ya no partimos de la nada; ahora partimos de experiencias aplicadas en un aula escolar con muy probables similitudes a las nuestras. Y, si bien en todas se pueden encontrar limitaciones como mencionamos anteriormente, estas incluyen “la brecha digital”, la negativa de los docentes a aplicar nuevas estrategias y la inadecuada implementación de la estrategia gamificada.

Desarrollo de una estrategia pedagógica de innovación

Se reconoce que la lectura y la escritura son habilidades fundamentales para que los seres humanos desarrollen procesos de aprendizaje íntegros, considerando que estas garantizan la adquisición de saberes y la formación integral del ser. Es así que “aprender a leer y escribir son procesos fundamentales para el triunfo escolar del niño; si bien es cierto que estos se fortalecen en un proceso continuo es en los primeros 8 años de vida donde se potencializan” (Casillas & Edurne, 2007) considerando además que existe un gran número de factores que tienen injerencia en estos procesos, por ejemplo, métodos y herramientas pedagógicas utilizadas por los docentes, sin dejar de lado el entorno social, cultural y familiar de los estudiantes.

En las sociedades actuales inmersa en las eras digitales los desafíos para la adquisición de saberes se han transformado por completo, teniendo en cuenta que

la tecnología ha tocado lo más íntimo de las personas: la formación del ser. En esta misma formación las instituciones educativas están considerando ampliamente la transformación del quehacer docente, y no se trata precisamente de que su función de educador cambie; lo que, sin duda alguna, si se transformará será su praxis. Por lo tanto, los medios análogos utilizados por mucho tiempo no resultan atractivos para los estudiantes. Ahora, la utilización y demanda de la tecnología plantea la inmersión de esta en todas las áreas de la sociedad: las familias, las comunicaciones, las relaciones sociales, la salud y, por supuesto, la educación.

Para esto las instituciones educativas se reinventan con el ánimo de adaptarse a los desafíos del uso de las tecnologías en la educación (Naranjo, 2018). De esta manera, se permite una interacción estructurada entre tecnología, estudiantes y docentes, que busca estimular en los niños el amor por la lectura, la escritura, el trabajo autónomo y crítico. Así mismo crear hábitos de lectura crítica y comprensiva, esto a través de las nuevas herramientas pedagógicas que brinda la tecnología, las cuales logran captar la atención del estudiante.

Una de las tantas herramientas digitales pedagógicas utilizadas en los entornos educativos es la gamificación. Estas “permiten incluir en los contenidos curriculares actividades de tipo: formal, de prueba y error, y resolución de problemas” (Fernández, Sánchez, Domínguez, & Margarita, 2020). La gamificación se constituye como una herramienta que apoya al mejoramiento de las experiencias de aprendizaje, pues en ella se incluyen materiales propios de los juegos, lo cual resulta favorable, ya que el estudiante percibe que está jugando y no desarrollando actividades estrictamente académicas.

La gamificación como herramienta pedagógica será implementada en la institución educativa “Los Encantos Guaimaral” sede Pie de Cuesta, institución situada en el casco rural del municipio de La Paz- Cesar. Luego de evidenciar especialmente en los estudiantes del grado tercero debilidades para la lectura y la escritura, se pretende aplicar esta herramienta educativa gamificada con el ánimo de fortalecer las habilidades en estas áreas, además de propiciar espacios para el pensamiento crítico y el trabajo autónomo.

A continuación, se explicará de forma detallada cómo se llevará a cabo la implementación de la herramienta pedagógica gamificada, a la que hemos denominado: “Aventuras Literarias”.

Objetivo: Mejorar la comprensión lectora, el vocabulario y las habilidades de escritura a través de la práctica de aprendizaje gamificada con los estudiantes del grado tercero de primaria de la IE los Encantos Guaimaral sede Pie de Cuesta.

La idea transformadora “**Mundo de Aventuras**” propone que los estudiantes, en el aula, generen aprendizajes significativos, a través de actividades interactivas y misiones, que les permitan avanzar en su camino de aprendizaje de lectoescritura. Los estudiantes se convierten en héroes que deben superar desafíos relacionados con la lectura y escritura para completar una serie de misiones.

Estructura del Proyecto

El proyecto dividirá en varios niveles o mundos, cada uno con un tema específico y metas de aprendizaje:

Nivel 1: El Bosque de las Palabras

Los estudiantes comienzan en un bosque mágico donde encuentran palabras ocultas. Deben completar actividades como búsqueda de palabras, adivinanzas y juegos de asociación para construir su vocabulario, y reforzar las asociaciones, con énfasis en la “b” y la “d”.

Nivel 2: La Isla de la Comprensión

Aquí, los estudiantes realizan actividades de comprensión lectora mediante cuentos interactivos y ejercicios en los que deben responder preguntas sobre el texto o participar en juegos de “verdadero o falso” para avanzar.

Nivel 3: El Castillo de los Cuentos

En este nivel, los estudiantes comienzan a crear sus propias historias. Se les proporciona una estructura básica; y deben completar los espacios con personajes, acciones y descripciones. Utilizan herramientas como “dados de historia” o tarjetas de ideas para inspirarse y desarrollar su narrativa.

Componentes Gamificados

Para mantener la motivación de los estudiantes, se incluirán los siguientes elementos:

- **Puntos y niveles:** Los estudiantes ganan puntos por cada actividad completada correctamente. Estos puntos permiten subir de nivel y avanzar al siguiente “mundo”.
- **Avatares y equipos:** Los estudiantes crean un avatar que los representa y que puede ganar “habilidades” o accesorios conforme avanzan. Los equipos también favorecen el trabajo colaborativo.
- **Insignias y logros:** Al completar ciertos desafíos, los estudiantes reciben insignias especiales, como “Lector ágil” o “Cuentacuentos creativo.”
- **Tablero de Progreso:** Se puede tener un tablero de progreso en el aula donde los estudiantes observen su avance y los logros de sus compañeros, fomentando una sana competencia.

Herramientas y Materiales

Juegos digitales y aplicaciones: Se utilizarán aplicaciones educativas que incorporen ejercicios de lectura y escritura, como Kahoot, una herramienta dinámica e interactiva para gamificar el aula y fomentar un aprendizaje innovador y entretenido, además de ClassDojo y diversas plataformas de cuentos interactivos.

Material impreso: Hojas de trabajo temáticas y tarjetas de vocabulario.

Recursos de gamificación: Datos de historia, tarjetas de eventos o ruletas de palabras.

Evaluación

Al finalizar cada actividad, el docente proporcionará retroalimentación, destacando los logros y las áreas de mejora.

Evaluaciones por nivel: Cada “mundo” finaliza con una actividad de evaluación que permita medir el progreso en comprensión lectora, vocabulario y escritura.

Portafolio de lectoescritura: Cada estudiante elabora un portafolio donde guarda sus historias, logros y reflexiones.

Beneficios del Proyecto

- **Fomenta la motivación:** El enfoque gamificado ayuda a que los estudiantes se mantengan motivados y participativos.
- **Aprendizaje personalizado:** Cada estudiante tiene la posibilidad de avanzar según sus capacidades o ritmo de aprendizaje, lo que permite adaptarse a diferentes niveles de habilidades.
- **Desarrollo de habilidades críticas:** A través de la creación literaria y comprensión lectora, los estudiantes mejoran habilidades importantes de manera divertida.
- Esta iniciativa impulsa el desarrollo de la lectoescritura y el fortalecimiento de competencias como la colaboración, la creatividad y la autonomía en los estudiantes de educación básica primaria.

El enfoque teórico de la investigación está enmarcado dentro del paradigma cualitativo, ya que permite analizar la realidad dentro de su entorno natural, con el fin de comprender e interpretar los fenómenos desde los significados que les otorgan los participantes, en este caso, los estudiantes. Se dice que: “la investigación cualitativa reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción, e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades” (Mieles, Tonon, & Alvarado, 2012).

Esto, luego de realizar un diagnóstico previo con el propósito de identificar cuáles son las debilidades más comunes que evidencian los alumnos en los procesos de lectoescritura, y cómo estas se reflejan directamente en los procesos de aprendizaje. De igual forma, el planteamiento del problema y los objetivos presentados en esta investigación buscan un acercamiento profundo con los participantes, lo cual logra mediante la aplicación de la entrevista etnográfica que pretende establecer un diálogo entre pares, en lugar de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Así que: “Con las entrevistas no perseguimos verificar, comprobar o constatar hechos, sino acercarnos a cómo estos han sido vividos y percibidos por los sujetos” (Marín, 2020).

Esta metodología es la que mejor se adapta al entorno educativo que se pretende abordar, porque busca empoderar a los participantes. Con la gamificación, los estudiantes pueden sentirse agentes activos en su proceso de aprendizaje, ya que no solo cumplen con tareas, sino que también participan en su diseño y en la evaluación de su eficacia. Además, se fomenta la autoevaluación y la autogestión de los estudiantes, quienes pueden tomar decisiones en el marco de la gamificación y reflexionar sobre sus progresos.

Otras de las ventajas que se pueden destacar es que la gamificación no es un proceso estático: se revisa y ajusta constantemente según los resultados observados. Los ciclos de acción-reflexión permiten modificar rápidamente las actividades, garantizando que se adapten las características, intereses y necesidades específicas de los estudiantes. Se trata de una metodología flexible donde los niveles de desafíos y recompensas pueden variar según el ritmo de aprendizaje.

Los participantes de esta investigación son seis estudiantes de la Institución Educativa “Los Encantos Guaimaral” sede Pie de Cuesta ubicada en el casco rural del municipio de La Paz, Cesar. Los estudiantes provienen en su mayoría de hogares nucleares; otros pertenecen a hogares monoparentales, de estrato socioeconómico bajo, y son víctimas de la violencia generada por organizaciones armadas ilegales. Actualmente, sus familias se dedican principalmente a las actividades del campo, lo cual complejiza la realidad situacional de aprendizaje, ya que sus padres dedican largas jornadas del día a sus labores.

Para esta investigación, se realizó un estudio previo de los actores, utilizando técnicas de evaluación oral, y escrita, así como ejercicios de dictados. Asimismo, se sostuvieron conversaciones anecdóticas con el docente sobre la situación actual de los estudiantes de tercer grado. Posteriormente, se procedió a aplicar la herramienta pedagógica gamificada con el propósito de fortalecer las habilidades en estas áreas, además de propiciar espacios para el pensamiento crítico y trabajo autónomo.

Conclusión

La pérdida de interés de los estudiantes por la lectura, la escritura y los procesos de aprendizaje se ha visto afectada por la desmotivación. Las prácticas docentes, en muchos casos, resultan ambiguas y obsoletas, como lo demuestran las diferentes investigaciones consultadas para fortalecer esta propuesta. La generación actual está inmersa en la tecnología y en el uso constante de dispositivos digitales desde edades tempranas; esto nos ha llevado a construir e impulsar nuevas formas de enseñar. Para ello se propone una herramienta pedagógica que busca transformar esa realidad y lograr que los estudiantes sientan, cada día, la motivación de asistir al aula escolar.

De esta manera se plantea aplicar la gamificación como estrategia pedagógica desarrollada con los estudiantes, orientada al fortalecimiento de habilidades de manera útil e innovadora. En ella se integran estrategias que permiten crear un escenario único en las aulas educativas. “La gamificación ha tenido un impacto sig-

nificativo en el campo pedagógico, ya que ha permitido a los maestros transmitir sus conocimientos de forma innovadora, amplia y efectiva” (Calle & Castro, 2022). Esta contribución radica en la exploración de nuevas formas de concebir el aula, donde el actor primordial no es el docente, sino la práctica pedagógica que este desarrolla.

La gamificación representa, por tanto, una herramienta relevante en el ámbito de las ciencias pedagógicas, al permitir a los docentes transmitir el conocimiento de manera más dinámica, amplia y efectiva.

Resulta esencial organizar y planear las clases de modo que el estudiante se sienta motivado a participar, a innovar, y a descubrir nuevas formas de aprender. La gamificación es una de las múltiples estrategias pedagógicas utilizadas en la actualidad; en ella, los estudiantes se sienten seguros, y el docente favorece un espacio acogedor y colaborativo que potencia el aprendizaje.

Referencias

- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162-1175.
- Calle Munzon, A. T., & Castro Salazar, A. Z. (2022). Desarrollo de la lectura y escritura con gamificación en niños del segundo de básica. *Ciencia Digital*, 6(4), 116-136. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2339>
- Casillas, A., & Edurne, G. (2007). Sílabas, principio- rima y fonema como predictores de la lectura y escritura temprana. Bilbao: Infancia y Aprendizaje.
- Dillenbourg, P. (2013). Design for classroom orchestration. *Computers & Education*, 69, 485-492.
- Dorouka, P., Kalogiannakis, M., & Blonder, R. (2024). Tablet y aplicaciones para promover la nano alfabetización en la educación infantil: resultados de un estudio experimental. *J Sci Educ Technol*, 33, 910-927.
- Fernández, R., Domínguez, J., De Amo, J., & Asencio, M. (2020). Un diseño de gamificación en el aula de literatura infantil y juvenil para mejorar las estrategias de lectura y escritura en el grado de educación primaria.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2018). *Gaming the system: Video games as a tool for literacy development*. Routledge.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034.
- Hernández, P., & Sánchez, E. (2022). Fenómenos estudiados desde una perspectiva cualitativa.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Wiley.

- Lister, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2), 1-22.
- Marín, M. (2020). La entrevista etnográfica. FUOC.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Revista Universitas Humanística*, 195. doi:link.gale.com/apps/doc/A340637136/IFME?u=fuaa&sid=bookmark-IFME&xid=ab412c76. Accessed 11 Nov. 2024.
- Naranjo, G. (2018). Influencia de la gamificación para fomentar el hábito de lectura en los niños. *Tecnología Educativa*, 3, 40. <http://tecedu.uho.edu.cu/>
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In Wood, L. & Reinert, T. (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson.
- Sáez, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y método de enseñanza*. UNED.
- Sánchez-Domenéch, I., & Martín del Campo, B. (2024). Juegos y videojuegos para rehabilitación de la dislexia: Fundamentación neurocognitiva y psicolingüística. *Revista De Educación*, 1, 159-1847. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-631>
- Solé, I. (2012). *Estrategias de comprensión lectora*. Graó.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.



Gamificación: Promoviendo la Lectura y Escritura en Estudiantes de Primaria¹

Gamification: Promoting Reading and Writing
in Elementary School Students

Gamificação: Promovendo a Leitura e a Escrita
em Alunos do Ensino Fundamental

Autoras:

Elvia Ruth Rendón Castaño²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0441-0269>

Ely Vizcaíno Escobar³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8830-8834>

Erika Johanna Conde Martínez⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6324-3518>

Recibido: 07/07/2025

Aprobado: 02/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1976

Resumen

Esta investigación aborda el estudio de la gamificación y su influencia en la lectura y escritura. En términos metodológico, aborda una revisión sistemática de los estudios científicos sobre estrategias, gamificación en el aula, lectura y escritura. Se analizaron 56 artículos de base de datos como Scielo, Dialnet, ERIC y Scopus, entre el período 2020 a 2025. Para el periodo de selección se empleó el protocolo PRISMA, con el fin de garantizar un adecuado filtro de publicaciones evidencian que

¹ Artículo de Investigación.

² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad de Antioquia; Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina; Especialista en Gestión Ambiental, Fundación Universitaria del Área Andina; Docente de Básica Secundaria, Institución Educativa San Peruchito. erendon6@estudiantes.areandina.edu.co

³ Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Área Andina; Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina. Institución Educativa Técnica Agropecuaria, Ecológica

e Informática Rafael Núñez San Andrés Bolívar; Docente de Primaria. evizcaino4@estudiantes.areandina.edu.co

⁴ Licenciada en Educación Infantil, Universidad Cooperativa de Colombia; Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina. Institución Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, Docente de Primaria. econde6@estudiantes.areandina.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

los estudiantes muestran mayores índices de motivación hacia las actividades académicas cuando se aplican herramientas de aprendizaje gamificados lo que mejora continuamente los procesos lecto-escriturales, El uso de programas gamificados son apoyo pedagógico para mejorar los procesos lectoescriturales y a su vez incrementa el interés por la lectura. Así mismo, la gamificación contribuye al mejoramiento del aprendizaje, al favorecer un mayor desempeño y compromiso estudiantil. Se concluye que esta estrategia ha demostrado ser innovadora y efectiva para fortalecer las competencias lectoras y escriturales, principalmente porque promueve una mayor motivación e implicación activa en el proceso y de aprendizaje. Los hallazgos revelan que, al implementar estrategias lúdicas, los estudiantes se involucran activamente en actividades que, de otro modo, podrían resultar monótonas. Este enfoque fomenta el interés por la lectura y la escritura, lo que se traduce en mejoras significativas en habilidades clave como la comprensión lectora, la ampliación del vocabulario.

Palabras clave: gamificación, lectura, escritura, básica primaria.

Abstract

This work addresses the analysis of Gamification in the Classroom and its impact on Reading and Writing. Methodologically, it presents a systematic review of the scientific literature on Strategies, Gamification in the classroom, reading and writing. 56 articles from repositories such as Scielo, Dial-

net, ERIC and Scopus were examined, covering the period from 2020 to 2025. The Prisma protocol was used to perform a publication filter. In the results, higher rates of motivation towards work were observed in the students when these learning tools are applied, giving a continuous improvement in the reading and writing processes, the use of gamified programs is positive for the improvement of reading comprehension, it manages to increase the interest in reading of primary school students. In addition, it contributes to the improvement of understanding since it manages to increase its performance, thanks to gamification. It is concluded that gamification has proven to be an innovative and effective tool to strengthen reading and writing skills in students, mainly because it promotes greater motivation and commitment to learning. The findings reveal that, by integrating playful dynamics, students actively engage in activities that might otherwise be perceived as monotonous. This approach encourages interest in reading and writing, which results in significant improvements in key skills such as reading comprehension, vocabulary expansion.

Keywords: gamification, reading, writing, primary basic.

Resumo

Este trabalho aborda a análise da Gamificação em Sala de Aula e seu impacto na Leitura e na Escrita. Metodologicamente, apresenta uma revisão sistemática da literatura científica sobre Estratégias, Gamificação em Sala de Aula, Leitura e Escrita. Foram examinados 56 artigos de

repositórios como Scielo, Dialnet, ERIC e Scopus, abrangendo o período de 2020 a 2025. O protocolo Prisma foi utilizado para realizar um filtro de publicações. Nos resultados, foram observados maiores índices de motivação para o trabalho nos alunos quando essas ferramentas de aprendizagem são aplicadas, proporcionando uma melhoria contínua nos processos de leitura e escrita. O uso de programas gamificados é positivo para a melhoria da compreensão leitora, pois consegue aumentar o interesse pela leitura em alunos do ensino fundamental. Além disso, contribui para a melhoria da compreensão, uma vez que consegue aumentar seu desempenho, graças à gamificação. Conclui-se que a gamifi-

cação tem se mostrado uma ferramenta inovadora e eficaz para fortalecer as habilidades de leitura e escrita em alunos, principalmente por promover maior motivação e comprometimento com a aprendizagem. Os resultados revelam que, ao integrar dinâmicas lúdicas, os alunos se envolvem ativamente em atividades que, de outra forma, poderiam ser percebidas como monótonas. Essa abordagem estimula o interesse pela leitura e pela escrita, o que resulta em melhorias significativas em habilidades essenciais, como compreensão de leitura e expansão de vocabulário.

Palavras-chave: gamificação, lectoescritura, ensino fundamental.

Introducción

En el contexto actual, marcado por la Revolución 4.0, las instituciones educativas enfrentan desafíos significativos que reconfiguran el panorama de la enseñanza y el aprendizaje. Esta transformación tecnológica y social plantea la necesidad de adaptar los modelos pedagógicos tradicionales para responder a un entorno dinámico donde la innovación, la digitalización y la interconectividad son elementos centrales. A medida que emergen nuevas formas de conocimiento y habilidades requeridas para el siglo XXI, resulta imperativo comprender cómo estos retos impactan en la praxis pedagógica, así como a formación de docentes y estudiantes.

Este artículo explora las implicaciones pedagógicas de la Revolución 4.0, analizando cómo la integración de tecnologías avanzadas y la promoción de una educación basada en competencias pueden contribuir a preparar a los futuros ciudadanos para un mundo en constante evolución. Por ello OEA (2020, p.4) afirma: “La cuarta revolución industrial ha sido un gran aporte para la construcción de una sociedad diferente y globalizada para una educación que enfrente los desafíos educativos y de adquisición de saberes de los estudiantes del siglo XXI”.

En este sentido la aplicación de las metodologías cualitativas, post-cualitativas son fundamentales en la elaboración y ejecución de proyectos innovadores, ya que propician la interpretación contextualizada de las dinámicas educativas y las experiencias de los actores involucrados. Estos enfoques investigativos priorizan la exploración de significados, percepciones y emociones, lo que resulta esencial para identificar las necesidades reales de los estudiantes y docentes en un entorno en constante transformación. Al adoptar métodos como entrevistas, grupos focales y observaciones, los educadores pueden recoger información rica y detallada que alimenta la creación de soluciones innovadoras y ajustadas a la realidad del aula. Igualmente, las metodologías post cualitativas, al desafiar las categorías tradicionales de análisis, fomentan una reflexión crítica sobre los procesos educativos, promoviendo así el desarrollo de prácticas inclusivas y participativas que enriquecen tanto el aprendizaje como la enseñanza.

Según Sandin (2003 p.123), la investigación es un proceso organizado para profundizar en la comprensión de los sucesos educativos y sociales, así como generar transformaciones en los entornos socioeducativos. La ludificación digital ha emergido como una propuesta innovadora en el campo educativo, especialmente en los procesos de lectoescritura de estudiantes de quinto grado. Este enfoque, que integra dinámicas de juego en el aprendizaje, pretende no solo incrementar la motivación y la implicación del alumnado, sino también fortalecer sus habilidades lingüísticas, de manera efectiva en un contexto donde la lectura y la escritura resultan esenciales para el progreso académico y el desarrollo personal, resulta pertinente investigar cómo la gamificación influye en estos procesos.

A través de diversas plataformas y aplicaciones interactivas los estudiantes tienen la oportunidad de aprender en un ambiente dinámico y participativo que trans-

forma el aprendizaje tradicional en una experiencia lúdica y enriquecedora De acuerdo con Sailer *et al.* (2017),

Una parte importante de la eficacia de la ludificación en los procesos de enseñanza depende de la calidad de ciertos elementos —como los puntos, las medallas y las tablas de clasificación—, ya que estos inciden de forma directa en la motivación de los participantes, en especial en la motivación orientada al logro.

Por otro lado, desarrollar la capacidad para articular la problematización resulta fundamental para fomentar la innovación pedagógica en contextos socio diversos, ya que permite identificar y analizar críticamente las realidades educativas y culturales que enfrentan los estudiantes. La problematización promueve un enfoque reflexivo que desafía las prácticas establecidas alentando a educadores y estudiantes a cuestionar y reformular los problemas desde múltiples perspectivas. Este fenómeno se hace evidente en las instituciones educativas del Magdalena medio, donde se observan dificultades en los procesos lectoescritores, específicamente en el Distrito de Barrancabermeja, departamento de Santander, Colombia

Se proponen diversas estrategias metodológicas como la gamificación, el *design thinking* el *storytelling for social change* y el *lean startup* y el importantes para la ejecución de proyectos educativos innovadores, pues, cada enfoque ofrece un conjunto único de herramientas y perspectivas que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Otros autores lo definen como “la utilización de tecnologías digitales interactivas para relatar historias participativas y con capacidad de generar inmersión. Dichas historias pueden ser ficticias o basadas en hechos reales y pueden estar dirigidas tanto al público en general como a audiencias especializadas” (Rosales y Roig, 2017, p. 4). En consecuencia, el *storytelling*, gracias a su atractiva construcción narrativa, se configura como una estrategia educativa motivadora de carácter transmedia, sustentada en dos componentes centrales: narrar una historia y suscitar emociones tanto en quien la emite como en quien la recibe.

Así mismo, el *storytelling for social change* emplea la narrativa como herramienta y sensibilizar provocar reflexión sobre temas sociales, motivando a los estudiantes a convertirse, ser protagonistas activos mediante una comunicación efectiva. El *storytelling* puede definirse como “la habilidad de contar, crear y transformar historias utilizando elementos clave como personajes, contexto, conflicto y un mensaje que se desarrolla a lo largo de eventos que incluyen introducción, desarrollo y conclusión”, Viera (2020, p.56)

De manera similar, la metodología *lean startup* proporciona un enfoque dinámico y adaptable que permite a los educadores experimentar, evaluar y modificar sus proyectos a partir de retroalimentación recibida garantizando así la pertinencia y eficacia de las iniciativas educativas. La integración de estas estrategias promueve entornos de aprendizaje interactivos e innovadores que responden a los intereses contemporáneos de los estudiantes y la comunidad.

De igual forma, promueve el desarrollo de la imaginación, el acercamiento a diversos contextos, la ampliación del vocabulario, el trabajo colaborativo y la utilización de herramientas digitales tanto para la creación como para la difusión de contenidos. En este sentido, el *storytelling* contribuye a enriquecer los ambientes de aprendizaje que, según Forneiro (2008), constituyen una unidad integrada de objetos, sensaciones, formas, colores, sonidos y personas que conviven e interactúan en un espacio físico determinado, el cual parece cobrar vida propia (p. 4). Esto evidencia que los entornos de aprendizaje comunican emociones y sensaciones. De acuerdo con Forneiro, dichos ambientes se estructuran en cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional.

Es preciso resaltar que, el *storytelling* ocupa un lugar central dentro de la gamificación, pues esta última persigue un objetivo de aprendizaje al que se busca llegar a través de la motivación que genera el juego. Para ello, es imprescindible incorporar una historia: Acuña (2018) señala que resulta necesario introducir una narrativa atractiva y dinámica, coherente con la temática y las mecánicas del juego; dicha narrativa intensifica emociones como la tensión, el conflicto y la reflexión en los jugadores, generando una experiencia inmersiva, memorable y singular. En este marco, la motivación desempeña un papel clave, especialmente en lo relativo al modo y al momento en que se recompensa al estudiante. Soriano (2001) explica que:

Cuando la recompensa se anticipa o se promete antes de la realización de una actividad que el alumno ya disfruta, le resulta atractiva o realizaría sin esfuerzo, la motivación disminuye; en cambio, si el incentivo se ofrece para tareas que “no le gustan”, la recompensa produce el efecto motivador esperado. Así, la motivación de logro tiene un fuerte componente social, que influye directamente en el deseo de aprender o de ejecutar una tarea por parte del sujeto motivado (pp. 7-8).

La gamificación introduce elementos de juego que incentivan a los estudiantes y promueven un aprendizaje activo y participativo, mientras que el *design thinking* fomenta la empatía y la creatividad al abordar los problemas desde la perspectiva de los usuarios, facilitando la colaboración en la creación de soluciones efectivas.

En este contexto, la gamificación se presenta como una estrategia educativa innovadora que incorpora dinámicas propias de los juegos en entornos de aprendizaje (García & Martín, 2021, p. 23). Según Parra *et al.* (2020, p. 28), este enfoque educativo requiere la incorporación de las TIC en los procesos formativos. No obstante, Movilla *et al.* (2020, p. 126) señalan que la gamificación también puede ser implementada utilizando elementos lúdicos que actúan como catalizadores de dinamismo y la motivación en el aula.

Otro aspecto esencial es el examen crítico de las implicaciones del aprendizaje práctico y el análisis de problemas, resaltando su importancia en la solución de desafíos educativos en entornos complejos. El aprendizaje basado en la experiencia promueve el desarrollo de conocimientos a través de la acción práctica y la reflexión,

permitiendo a educadores y estudiantes enfrentar problemas reales de manera activa y contextualizada. Paleari (2017 . p.151). advierte que:

Así como, la sociedad se mueve y evoluciona, el sistema educativo requiere un enfoque variado para abordar la diversidad, con el fin de fomentar la transmisión y la promoción de un desarrollo creativo auto dirigido, esto es lo que exige la educación contemporánea, basado en las perspectivas de Dewey, Lewin y Kolb, quienes son pioneros en una pedagogía basada en la experiencia que resalta la trascendencia de los saberes previos para lograr un aprendizaje duradero

Por otro lado, el árbol de problemas constituye una herramienta visual para identificar las causas y efectos de una situación, facilitando un diagnóstico profundo de las dificultades educativas. En conjunto, estas estrategias metodológicas no solo fomentan la capacidad crítica y la resolución de desafíos, sino que también facultan a los participantes para convertirse creativos e innovadores dentro sus comunidades, adaptándose a la diversidad de entornos y desafíos que enfrentan. Esto es especialmente valioso en contextos complejos donde las soluciones tradicionales pueden no ser efectivos.

De la misma manera, el formato PICO es esencial en la elaboración de preguntas de investigación, ya que proporciona una estructura clara y precisa que permite a los investigadores definir y enfocar sus investigaciones de manera efectiva. Al desglosar la pregunta en sus componentes clave población intervención, comparación y resultados. Este modelo facilita la identificación de los sujetos, los aspectos, las comparaciones pertinentes y los resultados esperados.

Esta claridad metodológica no solo incrementa la relevancia y especificidad de las preguntas de investigación, sino que también favorece la planificación de estudios, contribuyendo a obtener resultados más significativos y aplicables en el campo de la salud y las ciencias sociales. En última instancia, el uso del formato PICO conduce a una investigación más rigurosa alineada con las necesidades prácticas del sector,

La implementación de una estrategia sistemática para indagar y escoger literatura pertinente en repositorios de datos académicos resulta esencial para garantizar la rigurosidad y la validez de cualquier investigación. Este tipo de estrategia permite acceder de manera ordenada y eficiente a información actualizada y confiable, evitando sesgos y minimizando la posibilidad de omitir estudios clave que podrían influir en los resultados. Al seguir un enfoque sistemático, los investigadores pueden definir con claridad los criterios de inclusión y exclusión, asegurando que solo se analicen aquellos estudios que sean pertinentes y de alta calidad. Así mismo, esta práctica promueve la reproducibilidad y la transparencia en la investigación, lo que facilita que otros académicos puedan replicar el estudio o construir sobre sus hallazgos. En un entorno académico caracterizado por la abundancia de información, contar con una estrategia bien definida es esencial para la construcción de conocimientos sólidos y fundamentados.

La implementación de estrategias para la recopilación y análisis de datos cualitativos y cuantitativos es fundamental para abordar eficazmente una pregunta de

investigación, ya que permite integrar distintos tipos de información en un análisis cohesivo y comprensible. Estas estrategias facilitan la obtención de datos relevantes y la identificación de patrones y relaciones, proporcionando un marco sólido que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado. La combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas ofrece una visión integral del objeto de estudio: los datos numéricos aportan evidencia concreta, mientras que las narrativas cualitativas aportan contexto y profundidad, revelando matices que podrían pasarse por alto en un enfoque único. Esta integración metodológica fortalece la validez de los hallazgos y facilita una toma de decisiones más informada, promoviendo el desarrollo de prácticas basadas en diversos campos del conocimiento.

Así mismo, los diagramas PRISMA, diseñados para incrementar la claridad y precisión de las revisiones sistemáticas, permiten trazar detalladamente cada etapa de la selección de estudios, desde la búsqueda inicial hasta la inclusión definitiva asegurando la aplicación de criterios rigurosos. Esta representación resulta fundamental para compilar la evidencia científica, valorar la calidad y coherencia metodológica de los trabajos, optimizar la estimación global y detectar vacíos en la investigación, lo que la ha convertido en una herramienta imprescindible en la investigación contemporánea, Fau & Nabzo (2020 p.262)".

El compromiso con la calidad y el rigor ético en el diseño de propuestas innovadoras resulta esencial para garantizar la credibilidad e impacto positivo. La calidad tanto en la concepción y operatividad del proyecto, asegura que las soluciones propuestas sean efectivas y sostenibles, respondiendo adecuadamente a las necesidades detectadas en el contexto específico. Además, el rigor ético al asegurar el respeto por los derechos de los involucrados constituye un factor esencial ya que promueve la integridad en la investigación y fortalece la confianza con las comunidades participantes y otros actores sociales. Este compromiso no solo se alinea con los estándares académicos y profesionales, sino que además fomenta la participación social y la transparencia, aspectos que son cada vez más valorados en un entorno global interconectado. En consecuencia, un enfoque ético y de calidad no solo incrementa la viabilidad y confiabilidad de los resultados, sino que favorece además procesos innovadores que pueden generar un impacto duradero y positivos en la sociedad.

La autoevaluación crítica del proceso de aprendizaje resulta fundamental, ya que permite a los individuos a valorar sus aciertos y reconocer las oportunidades de mejora, lo cual favorece un crecimiento personal y profesional continuo. Al examinar sus propias habilidades y conocimientos, los aprendices pueden identificar las estrategias y métodos más efectivos, así como detectar y reconocerlos obstáculos que podrían limitar su progreso. Este ejercicio de autoanálisis promueve una mentalidad de crecimiento, incentivando a los educandos a definir metas realistas y a diseñar planes de acción, cronogramas contextualizados que fortalecen para nutrir debilidades y potenciar sus capacidades y fortalezas. Además, la reflexión crítica fomenta el protagonismo y la responsabilidad en el aprendizaje, permitiendo que las personas

asuman un rol activo en su desarrollo. En un mundo en constante transformación, esta capacidad de autorregulación y adaptación es esencial para afrontar nuevos desafíos y desenvolverse en diversos contextos adaptarse a diferentes entornos, brindando herramientas valiosas tanto para su vida profesional como personal.

Por tanto, reflexionar implica el tránsito de la experiencia al aprendizaje (Bruno & Dell'Aversana, 2018. p.346), tomando al conocimiento práctico como epicentro de ese proceso Clandinin & Connelly, (2000, p.12). Analizar el impacto de la innovación en cuanto a la originalidad y pertinencia de las propuestas en el contexto del sistema educativo contemporáneo es importante por varias razones. En primer lugar, las dinámicas sociales y tecnológicas actuales presentan desafíos complejos que requieren respuestas educativas innovadoras y adaptadas a los intereses de la comunidad educativa. Evaluar la originalidad de las propuestas permite identificar enfoques creativos y efectivos que pueden transformar la enseñanza y el aprendizaje, mejorando la experiencia educativa. Además, la pertinencia garantiza que estas innovaciones estén alineadas con las demandas del entorno, promoviendo un aprendizaje significativo y relevante. En conjunto, este análisis no solo facilita la mejora continua de las prácticas educativas, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos y competentes, capaces de afrontar los retos propios siglo XXI. Desde esta perspectiva, González, Barrantes y Lache (2016. p. 40) subrayan que ...

La innovación se basa en un saber práctico que implica la implementación de dispositivos creativos para abordar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la investigación pedagógica pone de manifiesto el papel del docente como investigador de las realidades educativas que le rodean, al problematizarlas y sistematizarlas

Adicionalmente, el entorno digital actual ofrece una amplia gama de distracciones que pueden afectar la atención y el enfoque de los niños en actividades de lectura y escritura, la dificultad para integrar estas competencias en contextos prácticos y significativos provoca que muchos estudiantes no desarrollen un gusto por leer o escribir, lo cual es esencial para su éxito académico y personal. Por lo tanto, es importante investigar y aplicar enfoques contemporáneos, como la gamificación digital, que permitan abordar estos desafíos y fomentar un aprendizaje más atractivo y efectivo en el proceso lectoescritor de los estudiantes de Quinto grado. Con base en lo anterior se espera dar respuesta al interrogante: ¿Cuál es el impacto de la gamificación digital en las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de quinto grado de la Sede Jorge Eliecer Gaitán de la Ciudadela Educativa del Magdalena Medio?

Con la intencionalidad de dar solución a la problemática vivenciada se definió como intencionalidad pedagógica al analizar el impacto de la gamificación digital en el desarrollo de las habilidades de los alumnos de quinto grado de la Sede B Jorge Eliecer Gaitán, del colegio Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, con el propósito de fortalecer la producción y comprensión de textos. y como objetivos específicos: determinar el nivel de competencia en lectura y escritura de los estudiantes de quinto grado

también elaborar una propuesta pedagógica basada en la gamificación que pueda ser implementada en otros contextos educativos para mejorar las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes igualmente evaluar el impacto de la propuesta basada en gamificación para el fortalecimiento de las competencias lectora y escritura poniendo énfasis en la capacidad de los estudiantes para identificar información relevante, realizar inferencias y construir argumentos.

Al incorporar la problematización como base, se facilita la creación de estrategias pedagógicas más relevantes y contextualizadas, que no solo impulsan el aprendizaje significativo, sino que también empoderan a los educandos para convertirse en líderes transformadores en sus entornos sociales, promoviendo así un aprendizaje más equitativo y transformador. Al respecto, UNESCO, (2016. p. 33) señala que:

La innovación educativa consiste en un proceso intencional y estructurado de resolución de problemas, orientado a elevar la calidad del aprendizaje y a romper con el enfoque tradicional. Supone ir más allá de un saber meramente académico, transformando al estudiante de receptor pasivo en participante activo en la construcción colaborativa del conocimiento.

Metodología

El enfoque implementado fue la investigación (post) cualitativa, La enfatiza la producción de significados y la interpretación de las realidades sociales a través de las voces y narrativas de los participantes, reconociendo que el conocimiento es construido en un marco social y cultural dinámico. El enfoque post cualitativo se interesa por lo emergente y lo no lineal, valorando la multiplicidad de significados y experiencias, y promoviendo un análisis reflexivo sobre cómo se construyen las realidades en la investigación. En esta línea Barad (2007, p. 409), dice que los investigadores son quienes cuestionan ponen en dúbalo supuestos establecidos al concebir conocimiento como punto de partida que desplaza enfoque tradicional para integrar, de forma inseparable, la ética, la ontología y el saber.

En cuanto al análisis de datos, la perspectiva post cualitativa invita a replantear los procesos interpretativos superando la simplicidad de la codificación y categorización típica de los métodos cualitativos convencionales. Esto implica oponerse a la 'lectura automática de los datos como lo advierte Lather, (2013, p. 639), lo que Deleuze (2000, p. 97) describió como una forma de violencia al pensamiento. El protocolo empleado en este estudio es el protocolo PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021), el cual se apoya en su guía oficial y en un diagrama de flujo de cuatro etapas

Criterios de Inclusión

Se consideraron en esta revisión todas aquellas propuestas basadas en gamificación, tanto de Colombia como de otros países, aplicadas en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media. Estas experiencias debían haberse desarrollado en contextos educativos formales y presenciales, dentro de la asignatura de Lengua

Castellana o en otras áreas del conocimiento, y contar con el uso de instrumentos que permitieran evaluar su impacto.

Cabe resaltar que la aplicación del protocolo PRISMA 2020 fue fundamental para esta revisión, ya que ofreció una guía metodológica estructurada y ayudó a reducir la subjetividad en la recopilación y análisis de los datos. En lo referente al enfoque metodológico, se definieron filtros de inclusión y exclusión conforme a los criterios de elegibilidad establecidos, lo cual facilitó la selección de las fuentes más pertinentes. Las fuentes analizadas se extrajeron de bases de datos indexadas como Scielo, Dialnet, ERIC, Scopus, entre otras garantizando así la validez y confiabilidad de la información recopilada

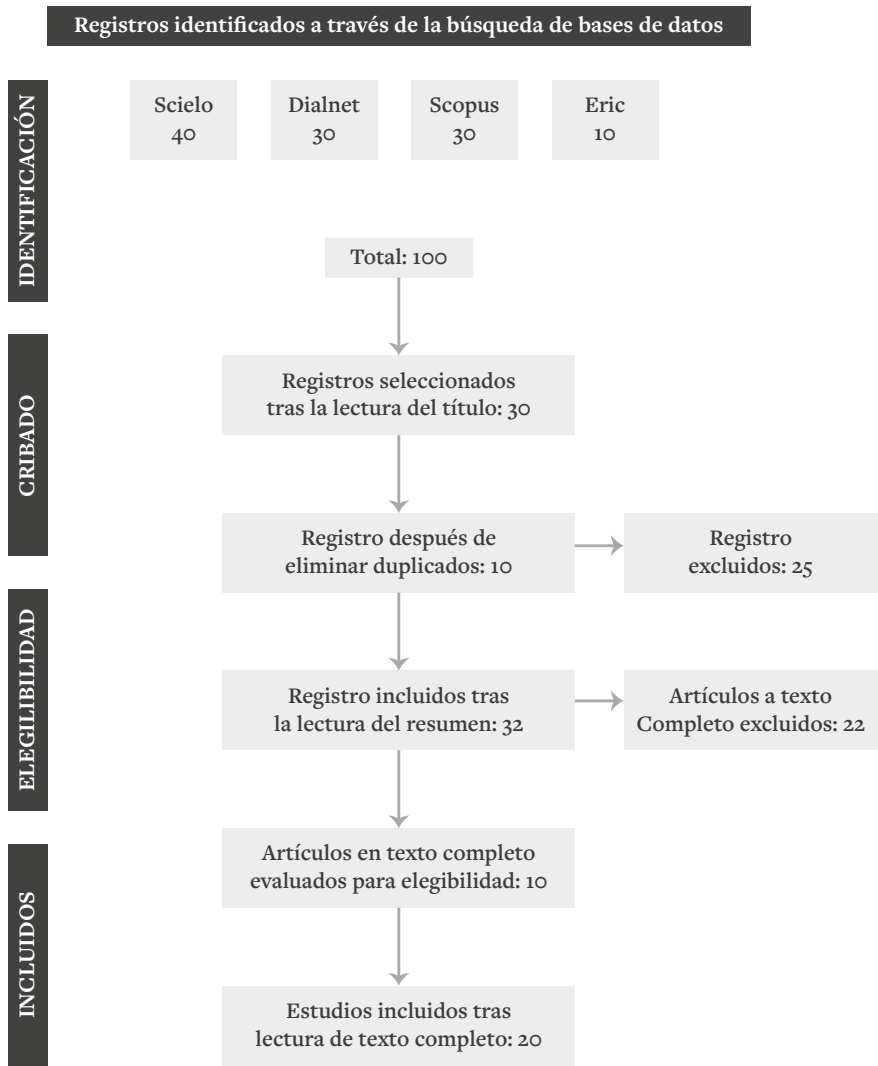
Criterios de Exclusión

Se excluyeron aquellos estudios relacionados con la gamificación, desarrollados en Colombia u otros países, en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media, que, si bien fueron realizados en contextos formales y presenciales -y en asignaturas como Lengua Castellana u otras del conocimiento, no presentaban herramientas de evaluación que permitan analizar su impacto.

Estudios seleccionados

A partir de la revisión de la documentación, se obtuvieron quince (15) fuentes que proporcionan información relevante para el desarrollo del presente trabajo investigativo. Estas publicaciones de carácter reciente fueron extraídas de las bases de datos previamente mencionadas, lo que garantiza su credibilidad y validez científica. Procedimiento de selección, inclusión y exclusión y número de estudios seleccionados.

Gráfico 1. Registros identificados a través de la búsqueda de bases de datos.



Fuente: *Elaboración Propia.*

Tabla 1. Resultados

Categoría	Estudio	Hallazgos	Diferencias y particularidades
Gamificación	Zambrano, Luque, Lucas y Lucas (2020) Aldana Méndez (2021), Aranguren y Conde (2021), Montes, Barrios y Parra (2023), Calle y Castro (2022) Posligua, Espinel, Posligua y Jiménez (2022), Parra y Mayor (2022), Tauris, Ramírez, Cacoango y Maliza (2024), Calderón, Flores, Ruiz y Castillo (2022), Correa Chia (2020)	Los estudios revisados revelaron consistentemente que la gamificación incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia las actividades de lectura y escritura. El uso de herramientas tecnológicas y retos resultó en una mayor participación y disfrute de una mejora significativa en la comprensión lectora literal, facilitada por el acceso y disfrute que las actividades gamificadas brindaron a los estudiantes, especialmente en la comprensión de textos básicos. Finalmente, la gamificación impactó positivamente la calidad general de la escritura, mejorando la coherencia, la claridad y la creatividad en los trabajos escritos.	Valorar la eficacia de la gamificación en el ámbito educativo supone un reto complejo La clave reside en el diseño cuidadoso de actividades que fomenten la colaboración, la retroalimentación efectiva y que se centren en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como la lectura inferencial y crítica. Además, es fundamental considerar el contexto educativo específico, ya que factores como el acceso a la tecnología, la formación docente y el nivel socioeconómico pueden influir en los resultados. Estudios con metodologías y tamaños de muestra variados señalan que la gamificación tiene el potencial de ser una herramienta útil, pero requiere implementación reflexiva y adaptada a las necesidades de cada entorno educativo. La duración de las intervenciones y el enfoque en habilidades específicas también son elementos a considerar para comprender el impacto a largo plazo de la gamificación en el aprendizaje.

Lectura y escritura	Tauris, Ramírez, Cacoango y Maliza (2024), Navarro, Pérez (2024), Benítez, Peña, (2024), Calderón, Flores, Ruiz y Castillo (2022), Aldana Méndez (2021), Correa Chia (2020)	Las investigaciones analizadas dan cuenta de una notable deficiencia en los procesos lectoescriturales de la mayoría de los grupos escolares analizados e incluso en grupos de estudiantes de bachillerato, la deficiencia se observa en la falta de comprensión textual e inferencial de los procesos lectores, además de deficiencias en la escritura narrativa y de diferentes textos producto de la poca motivación, atención y procesos deficientes por pandemia, entre otros. Para obtener estos hallazgos se implementan variedad de estrategias comparativas, test, cartografías entre otros.	Aplicando técnicas de comparación después de desarrollados los procesos de gamificación, se observa en las investigaciones mejoras significativas en las sesiones de Lengua y Literatura en particular un marcado aumento en la motivación y la concentración del alumnado, lo cual se tradujo en una mayor implicación en tareas grupales y en la elaboración de estrategias conjuntas. Estudiantes en la competencia evaluada, elevando significativamente el porcentaje de participantes que alcanzaron un nivel de logro destacado, aunque no se presentan evidencias claras de los tiempos empleados para la aplicación de los procesos.
---------------------	---	--	--

Fuente: *Elaboración Propia.*

Síntesis cualitativa de los resultados

Gamificación

Como estrategia pedagógica la gamificación se constituye en una técnica que favorece el aprendizaje de los estudiantes al emplear elementos lúdicos en contextos escolares que potencian habilidades comunicativas, la imaginación, la creatividad y la resolución de problemas a través de retos y recompensas que aumentan el compromiso del educando.

En las investigaciones reseñadas se observa los beneficios, ya que se elaboran pruebas para demostrar ampliamente sus ventajas en los contextos escolares de hoy, caracterizado por la digitalización.

Competencia Lectura y escritora

La lectura y escritura en la primaria constituyen un proceso de suma relevancia para fortalecer las habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida escolar De allí, la importancia de contar con proyectos y modelos pedagógicos y didácticos que

resulten efectivos y pertinentes, en consonancia con las dinámicas actuales y las características de los educandos.

La implementación de proyectos basados en la gamificación, analizados en esta investigación, contribuye al fortalecimiento de la enseñanza aprendizaje lectoroescritor de los estudiantes del quinto grado al potenciar su capacidad social, motivación y emociones estos avances se reflejan en una mayor retención, comprensión y la expresión escrita, habilidades fundamentales para avanzar desde una lectura textual hacia una inferencial y crítica y para desarrollar textos en diferentes categorías cabe resaltar la disposición del docente para generar estrategias dirigidas a las características detectadas en cada grupo en particular.

Discusión

De la revisión bibliográfica se obtuvieron quince 15 trabajos entre investigaciones, tesis y artículos. Relacionados con el uso de la gamificación educativa en el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras.

La gamificación es la categoría principal ha mostrado resultados positivos en diversos contextos educativos .su implementación para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura han permitido evidenciar incrementos significativos en la motivación, participación y compromiso de los estudiantes hacia las actividades académicas. Según Juan y Área (2021. p.147) la gamificación consiste

La gamificación se perfila como la categoría central, especialmente en su uso para potenciar las habilidades de lectura y escritura. Ha mostrado resultados positivos en diversos contextos educativos. Los estudiantes expuestos a estrategias ramificadas, como desafíos interactivos, recompensas virtuales y juegos narrativos, han evidenciado un aumento en la motivación hacia las actividades de lectura y escritura, lo que se traduce en una mayor participación y compromiso en el aula.

Como sostienen Juan y Área (2021. p.148), la gamificación consiste en:

Incorporar elementos de los juegos en contextos no lúdicos, como la educación, con el propósito de aumentar el interés y la motivación en los aspectos estrechamente vinculados con la autorregulación o autonomía del aprendiz. Dicha estrategia resulta importante para que el conocimiento sea significativo en el alumno, comprometiéndose más con sus responsabilidades, con esto evitando las deserciones escolares (p. 129)."

Además, estas dinámicas han favorecido mejoras en aspectos específicos como la fluidez lectora, la comprensión inferencial y la escritura creativa, al proporcionar entornos de aprendizaje atractivos y personalizados. Sin embargo, los resultados también destacan la relevancia de la capacitación docente y el acceso a herramientas tecnológica para maximizar el impacto de estas estrategias, especialmente en contextos con limitaciones de infraestructura. En general, la gamificación ha demostrado ser una estrategia eficaz para enriquecer el aprendizaje y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Para Foncubierta y Rodríguez citado por López y Muñoz (2023),

mencionan que “la gamificación es una técnica que utiliza el profesorado al diseñar un actividad o tarea a través del uso de elementos de juego (como insignias, puntuación, mecánicas, retos, etc.) para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 10). Según Matera (2015), “describe como la aplicación de las “técnicas creativas basadas en juegos en contextos no relacionados con el juego, como las clases” (p. 23).

La eficacia de la implementación y el diseño de la gamificación varió entre los estudios analizados, lo que resalta la importancia de la selección adecuada de la herramienta y el diseño pedagógico de la actividad. Si bien plataformas como Kahoot, Quizizz y Genially mostraron resultados prometedores su efectividad en gran medida de factores como en el nivel dificultad de la tarea los mecanismos de retroalimentación y la incorporación de elementos colaborativos. La narrativa desempeña un papel esencial en una experiencia gamificada, ya que contribuye a generar un alto nivel de compromiso en la actividad Hamari, *et al* (2016). Este componente permite incrementar el interés de los educandos al interrelacionar los contenidos de manera coherente, otorgando significado a cada actividad y creando una sensación de continuidad e integración, Cornellà y Estebanell, (2018, p.75). De este modo, se favorece una experiencia enriquecedora, que motiva al estudiante profundizar en el contenido y mejorar sus procesos de aprendizaje, Quintero, *et al.*, (2018, p.341)

La evaluación realizada en las diferentes propuestas gamificadas se caracteriza por su enfoque general y flexibilidad, ya que, en muchos casos se emplean herramientas que carecen de validación Esta situación puede explicarse por las dificultades señaladas por diversos autores en torno a la evaluación de estas iniciativas gamificadas, las cuales derivadas de la ausencia de marcos conceptuales sólidos que permitan un diseño más estructurado y formal Díez, Bañeres y Serra, 2017, p.99).

El nivel de capacitación y apoyo de los docentes influyó significativamente en el éxito de la puesta en práctica y en los resultados obtenidos por los estudiantes. Además, el acceso confiable a la tecnología resultó crucial ya que las limitaciones en estas áreas a menudo obstaculizaron la eficacia de las intervenciones de aprendizaje gamificado. Por lo tanto, la implementación efectiva gamificación depende no solo de la elección de la plataforma adecuada sino también de un diseño reflexivo de la formación docente sólida y de un acceso equitativo a los recursos tecnológicos En este sentido el Ministerio de Educación Nacional (2021) señala en su portal Colombia aprende que la integración de las TIC en las dinámicas de clase ofrece una gran oportunidad para que maestros, estudiantes y otros actores educativos reduzcan la brecha digital y participen de forma más activa en entornos de enseñanza tanto virtuales como mixtos.

En lo referente al impacto de la gamificación en los procesos de lectoescritura entre los estudios, lo que permitió evidenciar tanto sus fortalezas como sus limitaciones. Si bien, en general se observó mejor en la comprensión general, el efecto difirió entre las habilidades de pensamiento literal, inferencial y crítico. La comprensión literal obtuvo avances constantes, lo que sugiere la eficacia de la gamificación para hacer que la lectura sea más atractiva y accesible. Sin embargo, las mejoras en la comprensión inferencial y

crítica fueron menos constantes, posiblemente debido a factores como el diseño de las actividades desarrolladas en cada investigación las limitaciones temporales

Los resultados sobre el impacto de la gamificación en las competencias lectoras de estudiantes de primaria básica destacan mejoras significativas en la motivación, la participación y el desempeño académico. Las estrategias gamificadas, como el uso de plataformas digitales, niveles de logro y recompensas, han demostrado aumentar el interés de los estudiantes hacia la lectura, promoviendo una interacción más activa con los textos. Además, se han identificado avances en aspectos específicos como la fluidez, la comprensión literal e inferencial, y la capacidad para sintetizar información. Estas dinámicas no solo facilitan la adquisición de habilidades lectoras, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje más colaborativo y atractivo.

No obstante, los resultados también subrayan la necesidad de contar con recursos tecnológicos adecuados y la formación docente para maximizar el impacto de estas estrategias. Por esta razón, la gamificación se da a conocer como una herramienta clave para mejorar el desempeño académico, permitiendo que los estudiantes puedan adquirir conocimientos mientras se divierten de forma lúdica “Castro, Castillo y Mendoza, (2018 p.110)

Cortés *et al.* (2019, p.130) y Ferroni (2021, p. 121) sostienen que comprender un texto va más allá de la mera decodificación de palabras; se trata de una habilidad compleja que implica activar conocimientos previos, hacer inferencias, manejar distintos niveles de comprensión y emplear diversas operaciones cognitivas. Todos estos elementos contribuyen a construir una imagen mental del contenido leído perspectiva que ha sido ampliamente abordada desde hace décadas en el campo de la psicología experimental.

En el caso de la lectoescritura, esta debe desarrollarse en un entorno que despierte el interés y mantenga la motivación del niño, incorporando métodos dinámicos y lúdicos que lo guíen con propósito hacia el logro de objetivos. De acuerdo con Vygotsky (1977, p. 56), la escritura representa una herramienta de mediación simbólica fundamental en el desarrollo mental, ya que implica una actividad intencional y dirigida hacia metas concretas. Por tanto, escribir no solo involucra lenguaje, sino también funciones como la atención, la memoria y la percepción, que forman parte integral del proceso lector-escritor.

En términos sociales y emocionales, el desarrollo de las competencias lectoras promueve la autoestima y la confianza de los estudiantes, ya que les permite interactuar de manera más efectiva tanto con los textos como con su entorno. Así mismo se ha identificado que los estudiantes con buenas competencias lectoras tienden a ser más participativos y comprometidos en el aula, lo que contribuye a un clima escolar positivo. Sin embargo, en contextos donde estas habilidades no están bien desarrolladas, los estudiantes pueden experimentar dificultades académicas y desmotivación, lo que resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan estas competencias lectoescritura, puesto que la lectura enriquece de manera significativa el proceso enseñanza – aprendizaje en ese sentido Cortés, Daza y Castañeda

(2019, p. 128) señalan que “la lectura, entendida como un espacio de interacción, se enriquece cuando quien lee aporta el conocimiento previo que posee”.

La gamificación ha mostrado resultados significativos en los procesos de escritura, destacando por su capacidad para motivar a los estudiantes y facilitar el aprendizaje activo. Al incorporar dinámicas lúdicas, se observa un aumento en la creatividad, la mejora en la coherencia y ortografía, así como un mayor compromiso en las actividades de escritura. Además, esta estrategia fomenta la retroalimentación inmediata y personalizada, lo que permite a los estudiantes identificar errores y perfeccionar sus habilidades de manera progresiva. Estas características convierten a la gamificación en una herramienta eficaz para enriquecer y dinamizar el proceso de la escritura. Según Fareed, Ashraf y Bilal (2016), la escritura es:

Una habilidad importante en la producción del lenguaje y a su vez especialmente en el escenario del aprendizaje del inglés que enfrentan muchos de los alumnos. Aprender a escribir es un proceso de gran relevancia por ser un elemento esencial para la comunicación efectiva de ideas. (p-85)

De manera similar, el análisis de la habilidad oral, completado con la lectura y la escritura, muestran similitudes con las demás competencias comunicativas evidenciando mejoras en aspectos, como ampliación de vocabulario, precisión en la pronunciación, comprensión y fluidez (Choi, 2016). Este autor subraya que la gamificación facilita el desarrollo de la expresión oral mediante actividades vinculadas a situaciones de la vida cotidiana, en las que el idioma se utiliza tanto en contextos académicos como informales. Lo anterior sugiere que todas las macro habilidades que conforman las competencias comunicativas de una lengua pueden ser potenciadas mediante enfoques innovadores basados en la gamificación. además, Tenesaca (2020) señala que, al implementar

La gamificación en el contexto educativo, es fundamental considerar que cada uno de sus componentes puede propiciar una transformación real en la enseñanza de la lectura. Sus características motivadoras favorecen que el niño se incorpore a esta nueva manera de aprender con un auténtico compromiso, de modo que el aprendizaje se produzca por gusto y no por obligación (p. 25).

Con base en los resultados se puso en práctica la propuesta “Mundo mágico de las letras: Pequeños grandes lectores”, es inclusiva, ya que se adapta a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, permitiendo que cada estudiante participe activamente y progrese a su propio nivel. Implementar un programa como este, no solo mejora el rendimiento académico en áreas clave como lengua y literatura, sino que también fomenta valores como la empatía, la creatividad y el trabajo colaborativo, preparando a los niños para enfrentar con éxito retos académicos y personales futuros. Por ello, la ejecución de esta propuesta tiene un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes, consolidando la lectura como una herramienta esencial para su desarrollo integral.

En coherencia con lo anterior, la propuesta innovadora de este proyecto se centra en la incorporación de la gamificación como estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria. El uso de plataformas digitales interactivas como herramientas clave en las actividades diseñadas favorece el interés, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, profundizando en la lectura y la escritura mediante ejercicios articulados al juego como motor de un aprendizaje activo, dinámico y lúdico. En esta línea, Pin y Carrión (2022) señalan que

“La gamificación en la lectura acrecienta el interés de los alumnos por mejorar al emplear herramientas que sean lúdicas y atractivas para los niños, promueve la participación integral de manera individual o colectiva e incrementa la habilidad lectora en su proceso de formación, generando un ambiente de juego donde sea premiado cada logro de los discentes” (p. 10).

Asimismo, Achig (2020) plantea que la lectoescritura se orienta a desarrollar las capacidades indispensables para la construcción del conocimiento en el estudiante; por ello, resulta fundamental enseñar a leer y escribir de manera adecuada, utilizando herramientas educativas acordes con sus necesidades (p. 25). Al mismo tiempo, el autor enfatiza que, por esta razón, es relevante iniciar el proceso de la forma más simple posible y mediante estrategias lúdicas (p. 25).

Por otro lado, este enfoque permite abordar los diversos estilos de aprendizaje, resulta ser significativo en el aula, ya que la gamificación facilita que estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje encuentren en la lectura una herramienta accesible y motivadora. Este tipo de programas no solo fortalece el desempeño académico en asignaturas clave, sino que también desarrolla competencias como la imaginación, empatía y expresión verbal y escrita. Así, la propuesta, no solo busca formar lectores competentes, sino también ciudadanos críticos y creativos que utilicen la lectura como un puente hacia el conocimiento y la transformación.

Conclusiones

La gamificación se revela como una estrategia innovadora y efectiva para fortalecer las habilidades de lectura y escritura en el estudiando, principalmente porque promueve una mayor motivación y compromiso en el aprendizaje. Los hallazgos revelan que, al integrar dinámicas lúdicas, los alumnos se involucran activamente en actividades que, de otro modo, podrían percibirse como monótonas. Este enfoque fomenta el interés por la lectura y la escritura, lo que se traduce en mejoras significativas en habilidades clave como la comprensión lectora, la ampliación del vocabulario

Otro hallazgo importante es que la gamificación facilita un aprendizaje personalizado y progresivo, adaptado al ritmo y nivel de cada estudiante. Las actividades gamificadas, como retos literarios, juegos narrativos y competencias de escritura creativa, no solo refuerzan habilidades técnicas, sino que también estimulan la innovación y creatividad. Además, la retroalimentación inmediata que ofrecen muchas platafor-

mas y dinámicas gamificadas permite a los alumnos identificar errores y mejorar de manera constante, lo que contribuye a un aprendizaje efectivo.

Finalmente, se evidencio que la gamificación ejerce un impacto positivo en el ambiente de aprendizaje, al fomentar la colaboración entre estudiantes y promover una actitud consecutiva frente a los retos académicos. Esta metodología no solo contribuye al fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras, sino que también fortalece habilidades sociales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la autorregulación. En conjunto estos resultados subrayan la importancia de integrar enfoques innovadores pedagógicos como la gamificación, en los procesos educativos con el propósito de superar las falencias actuales del alumnado y potenciar integralmente sus competencias comunicativas

Referencias

- Acuña, M. (2018). Storytelling en la educación: aprendiendo con historia emocionantes. *Evirtualplus*. <https://www.evvirtualplus.com/storytelling-en-la-educacion/>
- Achig L. (2020). Diseño de un software didáctico, en el área de lengua y literatura para mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de EGB de la Escuela Experimental Pedagógica “República de Venezuela” en el año lectivo 2019-2020 (Tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador, Ecuador
- Barad, K. (2007). Encontrando el universo a mitad de camino: *La física cuántica y el entrelazamiento de la materia y el significado*. Prensa de la Universidad de Duke.
- Bruno, A. and Dell'Aversana, G. (2018). Reflective Practicum in Higher Education: The Influence of the Learning Environment on the Quality of Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345- 358. DOI: 10.1080/02602938.2017.1344823
- Castro, Castillo y Mendoza, J. (2018). Factores asociados a la adquisición de competencias en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII (4), 33-52.
- Catagña, J., & Alulema, L. (2024). Desarrollo de la competencia lectora mediante la gamificación en el subnivel elemental. *MQRInvestigar*, 8(3), 4117-4139. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.4117-4139>
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. The Jossey-Bass Education Series.
- Cornellà, P., & Estebanell, M. (2018). GaMoodlification: Moodle al servicio de la gamificación del aprendizaje. En C.S. González (coord.), *Actas del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Tenerife, España.
- Cortes, E., Daza, J., y Castañeda J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV (4), 119- 133.

- Choi, M. (2016). Un análisis conceptual de ciudadanía digital para la educación para la ciudadanía democrática en la era de Internet. *Teoría e investigación en educación social*, 44 (4), 565-607.
- Deleuze, G. (1964, 2000). *Proust y signos: El texto completo*. Traducido por R. Howard. Prensa de la Universidad de Minnesota.
- Díez, C., Bañeres, D, y Serra, M. (2017). Experiencia de Gamificación en Secundaria en el Aprendizaje de Sistemas Digitales. *Education in the Knowledge Society*, 18(2), 85-105
- Fareed, M., Ashraf, A. y Bilal, M. (2016). Habilidades de escritura de los estudiantes de ESL: problemas, factores y sugerencias. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 4, 81-92. <https://doi.org/10.20547/jesso421604201>
- Fau, C., y Nabzo, S. (2020). Metaanálisis: bases conceptuales, análisis e interpretación estadística. *Revista Mexicana de Oftalmología*, 260- 273. <https://doi.org/10.24875/RMO.M20000134>
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1-18. <https://doi.org/10.21615/cesp.5188>
- Forneiro Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- García Magro, C., y Martín Peña, M. L. (2021). Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior - Self-regulated learning and gamification in higher education. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 341-362. <https://n9.cl/yrehpt>
- González, M., Barrantes, R. y Lache, L. (2016). La formación de maestros: el oficio del idep. *Sistematización de la experiencia institucional en formación docente*, 1999 - 2013. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, enero) Does. Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. En *Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025- 3034). IEEE, Waikoloa, Hawaii
- Juan, O., y Area, M. (2021). Gamificación superficial en E - learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (62), 146-181. <https://doi.org/10.12795/>
- Lather P. (2013). Metodología-21: ¿Qué hacemos después? *Revista Internacional de Estudios Cualitativos en Educación* 26(6): 634-645.
- López, M., y Muñoz, M. (19 de 06 de 2023). *La gamificación como tendencia educativa en la actualidad*. Universidad Oberta de Cataluña. España.
- Matera, M. (2015). Explora como un pirata. Bilbao-España.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Marco Nacional de Cualificaciones: Introducción al MNC. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-362828_recurso.pdf

- Movilla, J, López, C., López, D., y Pacheco, L. (2020). Didáctica de las Matemáticas y gamificación. En Movilla, J. G., López, D. (Comp.) *Miradas y Perspectivas de la Educación Matemática*. (pp. 195-215). Sello Editorial Coruniamericana. <https://n9.cl/gsvbhv>
- OEA [Organización de Estados Americanos] (2020). ¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19? Guías prácticas de la SACROI COVID-19, 2, 4. Comisión Interamericana de Derechos Humanos: <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/Comunicados/2020/301A.pdf>
- Paleari, V. (2017): «Hacia un entorno más auténtico en el aprendizaje del español como lengua extranjera. El enfoque experiencial», *Lingue e Linguaggi*, vol. 23, n.o 1, pp. 151-167, <http://siba-se.unisalento.it/index.php/lingueilinguaggi/article/view/17625>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffman, T., Mulrow, C., .McDonals'S 2021 Enero). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Reserch methods and reporting*, 1-9. Documento en línea, Disponible: <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n71.full.pdf>
- Parra González, M. A., Segura Robles, A., y Romero García, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educación*, 56(2), 475-489. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1104>
- Pin, M. & Carrión E. (2022). Gamificación: Estrategia metodológica para el desarrollo de destreza de lectoescritura. *Revista Científica Sinapsis*, 21(1). <https://doi.org/10.37117/s.v21i1.604>
- Quintero, L., Jiménez-Jiménez, F., & Area- Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, 34, 343-348.
- Rosales, S., y Roig, R. (2017). El relato digital como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44-45, 163-174. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/58973>
- Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. y Mandl, H. (2017). Cómo motiva la gamificación: un estudio experimental de los efectos de elementos específicos del diseño de juegos en la satisfacción de necesidades psicológicas. *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Sandín Esteban, Mª Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163- 184. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>
- Tenesaca, E., & Criollo F. (2020). La gamificación como estrategia didáctica ara el fortalecimiento de la lectura comprensiva a nivel literal, en niños de quinto año de EGB de la Escuela “Gabriel Arsenio Ullauri” de la parroquia Cumbe (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Educación, Ecuador

- UNESCO (2016). Innovación educativa. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Valéry, P. (2010). *Cuadernos (1894-1945)*. Barcelona: Círculo de Lectores - Galaxia Gutenberg.
- Vieira, D. (2020). O que é Storytelling? O guia para você dominar a arte de contar histórias e se tornar um excelente Storyteller. Rock Content. bit.ly/43E2hEJ
- Vygotsky, L. (1988). Pensamiento y lenguaje. La Habana, Editora Revolucionaria.
- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Prensa de la Universidad de Harvard



Bienestar Emocional y Neurociencias en Niños de Básica Primaria¹

Emotional Well-being and Neuroscience in Primary School Children

Bem-estar Emocional e Neurociência em
Crianças do Ensino Fundamental

Autores:

Andrea Urrego Gordon²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0533-5598>

Jeison Alexander González González³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5703-3821>

Recibido: 10/09/2025

Aprobado: 16/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.2017

Resumen

Este artículo de investigación presenta los resultados del proyecto “Laboratorio de Emociones” en el Colegio Corazonista de Medellín, el cual incorpora fundamentos de las neurociencias afectivas y la neuroanatomía. El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo de tipo evaluativo y con un diseño de Investigación-Acción Pedagógica, estructurado en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y valoración. La muestra

¹ Este Artículo es Producto del Proyecto de Investigación de Tesis de Maestría Titulado Neurociencias Afectivas y Neuroanatomía como Procesos Educativos Complementarios al Bienestar Emocional del Colegio Corazonista de Medellín Desarrollado en el Contexto de la Maestría en Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, en el Periodo Comprendido Entre Octubre de 2024 a Junio de 2025

² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad de Antioquia; Especialista en el Arte en los Procesos de Aprendizaje, Fundación Universitaria Los Libertadores; Magíster en Educación; Docente, Colegio Corazonista, Medellín. andreaurrego122@gmail.com

³ Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Docente Asociado e Investigador, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá D.C. jeison.gonzalez@libertadores.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

estuvo conformada por 30 estudiantes de quinto grado, con quienes se evaluó el contenido del proyecto original y se diseñó un complemento pedagógico orientado al fortalecimiento del bienestar emocional. Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales, diarios de campo y análisis documental. Los resultados evidenciaron la pertinencia para potenciar la educación socioemocional en el ámbito escolar, así como la necesidad de avanzar en un modelo más articulado e integral, que reconozca la educación socioemocional como un derecho fundamental. Finalmente, se resalta que el fortalecimiento de la reflexividad pedagógica contribuye a consolidar una cultura escolar más colaborativa, donde docentes, directivos, familias y estudiantes se asumen como actores corresponsables en la formación socioemocional.

Palabras clave: educación emocional, bienestar escolar, neurociencias afectivas, neuroanatomía, proyecto educativo.

Abstract

This research article presents the results of the “Emotions Laboratory” project at the Corazonista School in Medellín, which incorporates foundations of affective neuroscience and neuroanatomy. The study was conducted using a qualitative evaluative approach and a Pedagogical Action Research design, structured in four phases: diagnosis, design, implementation, and evaluation. The sample consisted of 30 fifth-grade students, with whom the content of the original project was evaluated, and

a pedagogical supplement aimed at strengthening emotional well-being was designed. Data collection was carried out using semi-structured interviews, focus groups, field diaries, and documentary analysis. The results demonstrated the relevance of strengthening socio-emotional education in the school setting, as well as the need to advance a more articulated and comprehensive model that recognizes socio-emotional education as a fundamental right. Finally, it is emphasized that strengthening pedagogical reflexivity contributes to consolidating a more collaborative school culture, where teachers, administrators, families, and students assume shared responsibility for socio-emotional development.

Keywords: emotional education, school well-being, affective neuroscience, neuroanatomy, educational project.

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta os resultados do projeto “Laboratório de Emoções” do Colégio Corazonista de Medellín, que incorpora fundamentos da neurociência afetiva e da neuroanatomia. O estudo foi conduzido utilizando uma abordagem qualitativa avaliativa e um delineamento de Pesquisa-Ação Pedagógica, estruturado em quatro fases: diagnóstico, desenho, implementação e avaliação. A amostra foi composta por 30 alunos do quinto ano, com os quais foi avaliado o conteúdo do projeto original e elaborado um suplemento pedagógico voltado para o fortalecimento do bem-estar emocional. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestructuradas, grupos focais, diá-

rios de campo e análise documental. Os resultados demonstraram a relevância do fortalecimento da educação socioemocional no contexto escolar, bem como a necessidade de avançar em um modelo mais articulado e abrangente que reconheça a educação socioemocional como um direito fundamental. Por fim, destaca-se que o fortalecimento da

reflexividade pedagógica contribui para a consolidação de uma cultura escolar mais colaborativa, na qual professores, gestores, famílias e alunos assumem a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento socioemocional.

Palavras-chave: educação emocional, bem-estar escolar, neurociência afetiva, neuroanatomia, projeto educacional.

Introducción

La educación emocional ha adquirido una importancia creciente en Colombia a partir de la promulgación de la Ley 2383 de 2024, la cual establece su obligatoriedad en los programas escolares. En respuesta a esta normativa, el Colegio Corazonista de Medellín desarrolla un proyecto pedagógico denominado “Laboratorio de Emociones”, una propuesta educativa orientada en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes; en palabras de Bisquerra (2012): “el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales” (p. 15).

Sin embargo, se identificó una debilidad significativa: la ausencia de fundamentos neurocientíficos que respalden las prácticas implementadas. Aunque el proyecto demuestra valor pedagógico, es limitado en términos de soporte científico, lo que limita su profundidad y eficacia de las estrategias aplicadas. Esta situación se evidenció a través de una encuesta aplicada a los estudiantes, cuyos resultados mostraron que, si bien las actividades generaban interés, no lograban establecer una relación clara entre las emociones y el funcionamiento cerebral, dificultando una comprensión integral de los procesos emocionales. A partir de este hallazgo, se identificó una oportunidad de mejora vinculada con la incorporación de enfoques neurocientíficos, que permitieran enriquecer las estrategias pedagógicas y promover una comprensión más profunda entre emociones y cerebro. En este sentido, Immordino-Yang & Damasio (2007) destacan que:

Las investigaciones en neurociencias afectivas muestran que las emociones desempeñan un papel crucial en los procesos de aprendizaje y memoria. Lejos de ser elementos separados, las emociones y la cognición están profundamente interrelacionadas. Por tanto, integrar el conocimiento sobre cómo las emociones influyen en el cerebro y el aprendizaje es esencial para el desarrollo de programas educativos más efectivos y holísticos. (pp. 4-6).

Por consiguiente, este proyecto investigativo propone optimizar el “Laboratorio de Emociones” mediante dos ejes fundamentales: la complementariedad y la situacionalidad. El primero implica integrar dinámicas basadas en las neurociencias afectivas y la neuroanatomía para fortalecer las estrategias ya existentes. El segundo se refiere a la adaptación del proyecto al contexto escolar, en coherencia con los planteado por Durlak *et al.* (2015) quienes afirman que: “las intervenciones de aprendizaje emocional más efectivas son aquellas que no solo integran enfoques basados en la evidencia, como los principios de la neurociencia afectiva, sino que se adaptan a las características y necesidades específicas del contexto escolar “ (p. 23).

En este sentido, la propuesta complementaria, denominada “Laboratorio Neuroemocional”, fue sometida a una validación de contenido por parte de jueces expertos, quienes evaluaron la coherencia y pertinencia de la metodología. Posteriormente, se aplicó a una muestra piloto de 30 estudiantes de quinto grado, con el propósito de

valorar la viabilidad e impacto del enfoque neuroemocional en el desarrollo de competencias emocionales.

Es por ello, que surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede la incorporación de las neurociencias afectivas y la neuroanatomía contribuir a optimizar el “Laboratorio de Emociones” para fortalecer el bienestar emocional de la comunidad educativa? Para dar respuesta a este interrogante, se estableció como objetivo general fortalecer el “Laboratorio de Emociones” mediante la integración de las neurociencias afectivas y la neuroanatomía, con el fin de potenciar el bienestar emocional en la comunidad educativa. De este propósito general se derivaron los siguientes objetivos específicos: (a) **evaluar** el proyecto existente de la institución, para conocer sus falencias; (b) **diseñar** un complemento pedagógico denominado “Laboratorio Neuroemocional”, fundamentado en principios de las neurociencias afectiva y la neuroanatomía y (c) validar por expertos **e implementar** una prueba piloto con estudiantes de grado quinto, con el fin de mejorar las condiciones socioemocionales de los niños y niñas.

La relevancia del estudio radicó en su carácter creativo, en su anclaje en la normatividad educativa colombiana y su intención de generar procesos educativos más integrales y situados científicamente.

A partir de esta base, el estudio se estructuró en torno a tres categorías teóricas principales:

a) Educación emocional y socioemocional

Como primera consideración teórica, se aborda la educación emocional y socioemocional, pilares fundamentales en el desarrollo de habilidades que promuevan el bienestar individual y colectivo de las personas. Estas prácticas ofrecen beneficios significativos, tales como la mejora de las relaciones interpersonales, la autorregulación emocional y la creación de entornos escolares más armoniosos, respetuosos y cooperativos entre sí.

En este sentido, la educación emocional surge como una respuesta a diversas problemáticas sociales y educativas que el currículo académico tradicional no ha logrado atender, entre ellas: la ansiedad, el estrés, la depresión, la tolerancia a la frustración y ciertos comportamientos de riesgo social y ético. De acuerdo con Bisquerra (2011) el propósito de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales entendidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (pp. 11-12). A nivel mundial, instituciones como la UNESCO (2021) han demostrado que la enseñanza de competencias emocionales tiene un impacto positivo no solo en el bienestar psicológico y social de las personas, sino también en la construcción de entornos escolares más inclusivos y pacíficos, es por ello que menciona Bisquerra (2003):

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emo-

cionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar, diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado (p. 25).

Este proceso debe comenzar con el autoconocimiento, ya que solo a partir de la comprensión de las propias emociones es posible reconocer, comprender y empatizar con las emociones de los demás. En consecuencia, la escuela se concibe como una estructura de acogida para las emociones y sentires.

Históricamente, las estructuras de acogida han sido los ámbitos privilegiados donde se ha efectuado la transmisión. Resulta algo evidente que a través de ella se establecen las bases para la posible edificación del ser humano, cuya nota distintiva es que nunca alcanza a ejercer con maestría el “oficio de hombre” (Duch, 1997, p. 27).

En virtud de ello, Duch deja claro cómo el ser acogido, y reconocido determina y atraviesa por completo toda nuestra experiencia de vida, como seres humanos sentipensantes, desde Orlando Fals Borda (1984), se reconoce dicho concepto como la integración armoniosa de la razón y la emoción en la comprensión y acción humana. Por lo tanto, la institución debe asumirse no sólo como un espacio para la enseñanza de contenidos académicos, sino que también como un escenario privilegiado para el cultivo de la inteligencia emocional, la empatía, la solidaridad. Goleman (1996) sostiene que los aprendizajes emocionales tempranos impactan directamente el comportamiento, por ejemplo, la toma de decisiones y las relaciones sociales, influyendo incluso en el rendimiento académico; es aquí, donde resulta pertinente implementar estrategias de educación emocional, las cuales contribuyan a disminuir los índices de violencia escolar y a promover una convivencia pacífica.

b) Neurociencias afectivas y neuroanatomía

Continuando con los procesos teóricos, las neurociencias afectivas y la neuroanatomía constituyen campos de estudio esenciales para comprender el vínculo entre emociones, cerebro y educación. Estas disciplinas permiten abordar el fenómeno emocional desde una perspectiva científica, evidenciando cómo determinadas estructuras cerebrales están directamente implicadas en la regulación emocional, la toma de decisiones, la memoria y la conducta social. En este sentido, su incorporación en los procesos pedagógicos posibilita el diseño de programas que no solo persiguen el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes. Damásio (1996) menciona que: “[...], las emociones no son simples reacciones automáticas, sino procesos profundamente ligados a la toma de decisiones, la memoria y el comportamiento” (pp. 23-24). De acuerdo con lo anterior, el entorno educativo no puede desvincularse de los procesos afectivos, pues estos influyen decisivamente en el aprendizaje y la convivencia.

Asimismo, resulta necesario reconocer que las emociones, lejos de obstaculizar el conocimiento, lo orientan, fortalecen y consolidan. Autores como Damásio (1996) y Mora (2013) destacan el papel fundamental de estructuras cerebrales como la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal, dado que, por ejemplo, la amígdala actúa como un sistema de vigilancia emocional que detecta amenazas y desencadena respuestas inmediatas como el miedo o la ansiedad. De esta forma, el comprender esta estructura resulta clave en la infancia (como lo demuestra esta investigación), dado que muchas de las respuestas emocionales a esta edad son aún intensas e instintivas.

Por su parte, el hipocampo participa activamente en la consolidación de la memoria y en la asociación de eventos emocionales con recuerdos específicos, Pozo Piñón *et al.* (2018) lo definen como: “una región esencial del sistema límbico que permite no solo recordar experiencias, sino también contextualizarlas espacial y emocionalmente” (p. 15), aspecto indispensable para que los aprendizajes adquieran sentido y conexión con la experiencia personal.

Asimismo, es relevante destacar la función de la corteza prefrontal, encargada de modular de las emociones y de intervenir en la planificación, el juicio y la regulación de los impulsos. Mora (2013) explica que “es esta estructura la que permite el control emocional reflexivo” (p. 12), es decir, la capacidad de tomar decisiones pensadas y adaptativas, en lugar de actuar desde la impulsividad. Dado lo anterior, podemos afirmar que los espacios educativos de educación emocional que sean creados con estas premisas científicas, son proyectos contextualizados en la búsqueda de un bienestar integral, aquel que no solo remite a criterios cognitivos, sino que crea aprendizaje significado. Por ejemplo, la práctica de la atención plena se ha identificado como una herramienta eficaz para activar la corteza prefrontal y fortalecer su capacidad para regular la amígdala, reduciendo así la reactividad emocional y fomentando un estado mental más enfocado y equilibrado (Kabat-Zinn, 1994).

En conclusión, una comprensión integral del funcionamiento cerebral posibilita diseñar estrategias educativas más sensibles a las necesidades emocionales de los estudiantes, especialmente frente a situaciones que generan ansiedad como las evaluaciones o frustración- ante conflictos interpersonales-. En esta línea, Damásio (1996) afirma que: “las emociones afectan directamente la atención, la memoria y la toma de decisiones” (pp. 20 - 21), por tanto, integrarlas en el diseño curricular no es un acto accesorio, sino una acción fundamental para lograr aprendizajes significativos y duraderos en cuanto a la educación emocional en el aula.

c) Formación docente y reflexividad pedagógica

Finalmente, pero no menos importante, es necesario reconocer que el éxito de cualquier propuesta de educación depende, en gran medida, de la preparación del cuerpo docente. A formación de los educadores no puede limitarse a la transmisión de contenidos, debe orientarse también en el desarrollo de competencias emocionales, que les permitan

gestionar sus propias emociones, acompañar los procesos afectivos de los estudiantes y crear ambientes de aula sustentados en la empatía, el respeto y la inclusión.

En este sentido, Bisquerra (2005) plantea que: “la formación en educación emocional debe ser entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que potencie las competencias emocionales como parte del desarrollo integral del ser humano” (p. 8). Esta perspectiva permite que los docentes trasciendan el papel de meros transmisores de conocimiento y se conviertan en **referentes emocionales significativos** para sus estudiantes, capaces de guiar con coherencia, sensibilidad y comprensión. Tal como lo señalan Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008): “en el contexto escolar, los docentes son los principales líderes emocionales de sus alumnos” (p. 428), en consecuencia, su ejemplo, lenguaje no verbal y forma de gestionar el conflicto se convierten en modelos de aprendizaje emocional.

Por tanto, la formación docente debe estar centrada no solo en el saber y el saber hacer, sino también en el saber ser. Esta visión integral demanda metodologías activas como talleres vivenciales, espacios de reflexión personal y estrategias colaborativas, que permitan al docente reconocer y trabajar sus propias emociones, dado que sólo desde esta autoconciencia será posible guiar procesos emocionales con ética, sensibilidad y eficacia. Es por ello, que la Nueva Escuela Mexicana (2021) menciona que:

A pesar de los numerosos beneficios, la implementación de programas de educación emocional en la escuela enfrenta desafíos como la falta de capacitación de los docentes, resistencia al cambio en el ambiente escolar y la falta de recursos y materiales didácticos adecuados. Estos factores dificultan la incorporación efectiva de la educación emocional en el currículo escolar (p. 5).

En coherencia con lo anterior, el artículo se estructura abordando los principales componentes de la investigación: se inicia con la contextualización del problema, la pregunta, los objetivos y referentes teóricos en la introducción, continúa con la metodología donde se describe el diseño investigativo utilizado, posteriormente los resultados y la discusión que abordan los principales hallazgos alcanzados por cada uno de los objetivos en articulación con las técnicas e instrumentos empleados a su vez contrastando con los principales referentes retomados de los antecedentes y del marco teórico-conceptual donde se argumenta la interpretación de los resultados por medio de las categorías principales, finalmente se cierra con las conclusiones del estudio y las referencias.

Metodología

La presente investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, el cual permitió comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados y sus contextos particulares. Tal como señalan Hernández Sampieri *et al.* (2014), “este tipo de enfoque es útil para explorar fenómenos complejos donde es fundamental considerar los significados y construcciones sociales que emergen en contextos educa-

tivos específicos” (p. 27). En consecuencia, el propósito de este estudio investigativo no fue medir impactos numéricos o porcentajes de conocimientos, sino analizar e interpretar cómo la integración de las neurociencias afectivas y la neuroanatomía puede enriquecer un proyecto institucional existente de educación emocional.

Para el desarrollo del estudio, se adoptó un diseño con alcance evaluativo, caracterizado por analizar y emitir juicios sobre programas, proyectos o intervenciones ya existentes, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. En este sentido, Mejía-Castillo (2017) destaca que la investigación evaluativa se desarrolla como un modelo pertinente de valoración de proyectos sociales y especialmente educativos, dada su flexibilidad y rigurosidad en términos de tiempo, espacio, actores, objetivos y resultados”. (p. 735).

De este modo, la investigación partió de una experiencia institucional existente - Laboratorio de Emociones- y se orientó a examinar su posible optimización a través de la incorporación de fundamentos neurocientíficos, con el propósito de mejorar su impacto en el bienestar emocional de la comunidad educativa.

Por consiguiente, el estudio adoptó un diseño metodológico de Investigación-Acción Pedagógica (IAPe), entendida como una forma de indagación sistemática que parte de la práctica educativa para transformarla desde la reflexión crítica del docente-investigador. En este caso, la docente investigadora participó activamente en todas las partes del proceso, tanto en la creación del complemento educativo, como en el trabajo directo con la muestra. En palabras de Hernández *et al.* (2014): “este tipo de investigación estudia temas sociales que constriñen las vidas de las personas de un grupo o comunidad, resaltando la colaboración equitativa de todos los actores involucrados” (p. 57). Lo anterior resulta coherente con los objetivos del estudio, ya que permitió evaluar, rediseñar e implementar una propuesta educativa complementaria al “Laboratorio de Emociones”, desde un enfoque situado y participativo con la población y muestra investigativa.

En este marco, el proceso investigativo, se estructuró en cuatro fases, concordantes con los principios de la IAP:

1) Diagnóstico y planificación: En esta primera fase se realizó una evaluación del “Laboratorio de Emociones” vigente, identificando fortalezas y debilidades a través de revisión documental y entrevistas a estudiantes, esta etapa permitió establecer la necesidad de integrar fundamentos científicos sobre el cerebro y la emoción, dado que se evidenció como una oportunidad de mejora, para fortalecer los procesos educativos.

2) Acción e implementación: Esta fase comprendió dos procesos que se desarrollaron simultáneamente. En primer lugar, se creó el “Laboratorio Neuroemocional”, conformado por veinte talleres estructurados en torno a competencias emocionales y fundamentos neurocientíficos, donde también se diseñó una cartilla didáctica ilustrada y se validó su contenido con seis jueces expertos en neuroeducación, pedagogía y psicología infantil y segundo, se aplicó el complemento pedagógico en una muestra de 30 estudiantes de grado quinto del Colegio Corazonista de Medellín. La imple-

mentación se llevó a cabo durante diez semanas, mediante sesiones quincenales de trabajo grupal, reflexivo y experiencial, centradas en la vivencia y comprensión de los procesos emocionales.

3) Observación y reflexión de la implementación: En esta fase investigativa, se llevó a cabo todo el ejercicio de observación participante, en la cual se elaboraron los diarios de campo con precisión sobre el proceso, los sentires, emociones, comentarios y escritura de los estudiantes durante la implementación del “Laboratorio Neuroemocional” como complemento educativo, además de la reflexividad docente frente al proceso.

4) Análisis y reflexión: Finalmente, se analizaron los hallazgos a partir de matrices categoriales y se trianguló la información obtenida por medio de entrevistas, observaciones y grupos focales, permitiendo así una comprensión profunda del impacto de la propuesta en el bienestar emocional de los estudiantes.

Todo el proceso investigativo se llevó a cabo en el Colegio Corazonista de Medellín-Colombia, institución de carácter privado ubicada en el barrio Laureles de la ciudad, donde participaron activamente 30 estudiantes (15 niños y 15 niñas) de quinto grado de primaria, con edades entre 9 y 10 años. Los participantes pertenecen a un contexto socioeconómico alto (estratos 4-6); se trata entonces, de un grupo caracterizado por una alta disposición para el aprendizaje, habilidades verbales destacadas y apertura hacia experiencias de tipo emocional y colaborativo. El método de selección de la muestra fue no probabilístico por conveniencia, ya que los participantes fueron escogidos teniendo en cuenta su disponibilidad, accesibilidad y vinculación directa con el proyecto pedagógico institucional y uno de los docentes investigadores, esta estrategia permitió un acceso directo a la población objetivo y facilitó la recolección de datos dentro del contexto natural del aula, esto dentro del periodo temporal comprendido entre octubre de 2024 a mayo de 2025.

Los principales criterios para la selección de las unidades de análisis estuvieron dados por la pertinencia de la participación de los niños y las niñas, frente al objeto de estudio de proyecto, que buscó profundizar en la necesidad de involucrar un soporte científico a la formación para el bienestar emocional, evaluar el alcance, pertinencia y aportes de una propuesta pedagógica de esta naturaleza para la institución educativa en su intención de potenciar el valor del “Laboratorio de emociones” y la docente investigadora que lo ejecutó para reflexionar y transformar su práctica pedagógica.

Se emplearon diversas técnicas de recolección de información, con sus respectivos instrumentos, las cuales fueron: revisión documental, en la cual a partir de un mapeo bibliográfico se analizaron documentos institucionales, planeaciones, manuales y cartillas del proyecto original para comprender su estructura y alcance; entrevista semiestructurada, donde se aplicó un cuestionario a los estudiantes para conocer sus percepciones sobre las emociones, el aprendizaje y el proyecto; observación participante, en la que la docente-investigadora registró en diarios de campo las interacciones, respuestas emocionales y actitudes de los estudiantes durante las

sesiones llevadas a cabo, y finalmente el grupo focal, realizado con los participantes para evaluar la experiencia educativa, identificar aprendizajes y sugerencias.

De esta forma, se empleó el método de categorización cualitativa desde Miles y Huberman (2014), para el análisis, interpretación y la triangulación de los datos, lo que permitió fortalecer la validez interna del estudio y generar un análisis holístico y contextualizado. Para garantizar la pertinencia, claridad y coherencia de los instrumentos diseñados para la investigación, se llevó a cabo un proceso de validación por juicio de expertos, en este procedimiento participaron seis jueces seleccionados por su trayectoria académica y experiencia en campos como la educación emocional, las neurociencias aplicadas a la educación y la investigación pedagógica. De esta manera, cada juez recibió un cuestionario que incluía la descripción de cada instrumento junto con su objetivo específico, lo que les permitió evaluar de forma precisa la congruencia entre las metas planteadas y los ítems propuestos. En dicho cuestionario se contemplaron criterios como la pertinencia del contenido, la claridad del lenguaje, la adecuación al público objetivo y la capacidad del instrumento para obtener la información requerida en el marco de los objetivos de la investigación.

Las observaciones y sugerencias aportadas por los seis jueces expertos fueron cuidadosamente analizadas y utilizadas para realizar los ajustes necesarios a los instrumentos, mejorando así su validez de contenido, este proceso permitió confirmar que cada herramienta cumpliera con los criterios de calidad metodológica, asegurando la alineación entre las preguntas y las dimensiones de análisis propuestas. Es así, como la investigación se articuló con la línea “Educación y desarrollo humano” de la Fundación Universitaria Los Libertadores, de la ciudad de Bogotá-Colombia, ya que se buscó promover el bienestar socioemocional desde una perspectiva interdisciplinaria que integra educación, neurociencia y pedagogía crítica, siendo el “Laboratorio Neuroemocional” no solo una herramienta didáctica, sino también una apuesta por la transformación cultural del entorno escolar.

Finalmente, se debe aclarar que el proyecto se desarrolló bajo principios éticos fundamentales, dado que se obtuvo consentimiento informado de padres y acudientes, así como el asentimiento verbal de los niños participantes, garantizando la confidencialidad de la información y se protegieron los datos sensibles, siguiendo las orientaciones del Comité de Ética de la Fundación Universitaria Los Libertadores. La investigación buscó beneficiar a la comunidad educativa sin causar ningún daño, cumpliendo el principio de beneficencia.

Propuesta pedagógica: “Laboratorio Neuroemocional”

La propuesta pedagógica del “Laboratorio Neuroemocional” surge como una respuesta directa a la pregunta de investigación que orienta este estudio. A partir del análisis del contexto escolar y la revisión crítica del programa vigente, la docente investigadora, con apoyo del coinvestigador, desarrolló una propuesta complementaria que incorporó fundamentos científicos sobre el cerebro y las emociones, con el propósito

de fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Su elaboración incluyó la creación de una cartilla estudiantil ilustrada, una malla curricular detallada, dividida por ciclos escolares, y un conjunto de veinte talleres pedagógicos, diseñados con base en principios neurocientíficos y pedagógicos.

Cada uno de estos componentes se estructuró cuidadosamente para fomentar el autoconocimiento, la regulación emocional, la empatía, el pensamiento crítico y la comprensión de la relación entre emoción y cerebro, asegurando así una experiencia educativa integral y contextualizada. En ese sentido, el “Laboratorio Neuroemocional” estructura sus sesiones a partir de metodologías activas, sensoriales y reflexivas, incorporando actividades que promueven el diálogo emocional, la expresión artística, la escritura personal y la exploración del cuerpo como territorio emocional. Estas dinámicas se sustentan en el conocimiento científico de estructuras cerebrales como la amígdala, la corteza prefrontal y el hipocampo, así como su papel dentro de la experiencia emocional cotidiana de los seres humanos.

Debido a lo anterior, el rol del docente, dentro de esta propuesta se concibe como el de un acompañante emocionalmente consciente y pedagógicamente informado. Por ello, el Laboratorio no solo se plantea como un espacio para los estudiantes, sino que también considera la formación continua del profesorado como un eje transversal que permita afianzar la coherencia entre la teoría neuroeducativa y la práctica pedagógica.

De este modo, el desarrollo de las sesiones se orientó mediante una planeación estructurada, que ofrece al docente guías, actividades sugeridas y preguntas orientadoras, diseñadas para facilitar la implementación de cada taller. A diferencia de otras aproximaciones más generalistas, el “Laboratorio Neuroemocional” se configuró como una propuesta situada, es decir, ajustada a las características específicas del contexto institucional del Colegio Corazonista de Medellín, lugar donde se llevó a cabo la investigación. Su creación no fue un ejercicio genérico, sino un proceso reflexivo que emergió de las necesidades detectadas durante la investigación y de la evaluación del proyecto original, reconociendo que el bienestar emocional no puede ser abordado desde fórmulas universales, sino desde una comprensión profunda del entorno y de sus actores educativos.

En conclusión, esta propuesta no solo responde a un marco teórico y legal de la educación emocional en Colombia, sino que se constituye como un proyecto articulado, diseñado con rigor académico y fundamentado en el análisis de campo, en el que se integran conocimiento científico, saber pedagógico y sensibilidad social.

Resultados y Discusión

Para el análisis e interpretación de los resultados por medio del método de categorización cualitativa, fundamentado en el modelo propuesto por Miles y Huberman (2014), quienes plantean que: “[...], el análisis cualitativo debe comprender procesos

de reducción de datos, ordenamiento sistemático y construcción de conclusiones verificables, siempre desde una lógica rigurosa de organización e interpretación” (p. 33).

Con base en este enfoque, se diseñaron tres matrices de categorización -descriptiva, relacional y selectiva- que permitieron contrastar las voces de los participantes con los referentes conceptuales de los antecedentes, el marco teórico y las reflexiones de los investigadores. Esta triangulación cualitativa generó hallazgos significativos que posibilitan comprender la manera en que el enfoque neuroemocional puede enriquecer el proyecto educativo mencionado. Finalmente, este apartado se desarrolla articulando los resultados con la discusión a través de las categorías principales del estudio.

Educación emocional y socioemocional

Los resultados en esta categoría mostraron que el “Laboratorio de Emociones” del Colegio Corazonista ha fortalecido la autoconciencia, la autorregulación y la empatía de los estudiantes, generando avances en la convivencia escolar. No obstante, también se observó que los estudiantes de quinto grado aún perciben las emociones como fenómenos desligados de lo científico, aludiendo expresiones como que “se sienten en el corazón” (Grupo focal 1, 03/05/2025).

Lo anterior, revela una necesidad de profundizar en una comprensión integral de las emociones, superando visiones subjetivas y vinculándose con el conocimiento científico. Asimismo, las entrevistas y observaciones revelaron oportunidades de mejora metodológica, especialmente en relación con la ausencia de una estructura curricular clara y la falta de fundamentación científica, estas debilidades abrieron el camino para plantear una propuesta que, sin sustituir lo existente, lo complementará desde una perspectiva pedagógica y neurocientífica más sólida.

Incluir la mirada neurocientífica no implica reducir la educación emocional a un enfoque únicamente biológico, sino a integrar comprensiones que permitan al docente y al estudiante entender cómo funciona el cerebro en contextos de aprendizaje y emoción. En otras palabras, se trata de poner las partes cerebrales en beneficio del aprendizaje, por ejemplo, el trabajo realizado con énfasis en la corteza prefrontal, el sistema límbico y la amígdala como mediadores de la regulación emocional, permitió que los estudiantes de grado quinto nombraran y explicaran sus estados afectivos desde una perspectiva científica accesible.

En este sentido, los antecedentes internacionales muestran la relevancia de implementar programas de educación emocional en contextos diversos. Moraleda Ruano (2015) demostró, a través de un programa de intervención, que los estudiantes mejoraron significativamente en percepción y regulación emocional, confirmando la pertinencia de programas como el “Laboratorio de Emociones”, que persigue objetivos similares. Asimismo, la propuesta EMOTI de Salas y Hurtado (2019) evidenció mejoras en la conducta y en la expresión de emociones en niños de educación infantil, lo cual apoya y amplía los hallazgos de la investigación al señalar que la educación emocional

tiene impacto positivo incluso en etapas tempranas. Estos hallazgos, se relacionan con autores como Bisquerra (2011), quien sostiene que “el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales” (p. 15).

Así mismo, los talleres del laboratorio contribuyeron al reconocimiento de las emociones propias y ajenas; sin embargo, aún se requieren estrategias pedagógicas que promuevan mayor reflexividad docente y participación comunitaria.

En este orden de días, en el contexto latinoamericano, Ojeda Izquierdo (2022) destacó que la educación emocional previene conductas transgresoras en menores, lo que refuerza la necesidad de que programas como el Laboratorio deben trascender lo vivencial para convertirse en estrategias de prevención social.

De igual manera, Hernández Díaz (2021) encontró que la regulación emocional favorece la motivación académica, reafirmando así el vínculo entre bienestar socioemocional y rendimiento escolar evidenciados en el presente estudio. En coherencia con lo anterior, se encontró que los estudiantes lograron progresos en la identificación y expresión emocional, lo que impactó en la mejora de la convivencia escolar. Sin embargo, como señalan Pérez-Escoda y Filella (2019) – parafraseando –, la eficacia de estas metodologías depende de que se adapten a las vivencias e intereses del alumnado.

De esta forma, se identificó que el “Laboratorio de Emociones” institucional es valorado positivamente por la comunidad educativa, al ser reconocido como un espacio que favorece la expresión emocional, la convivencia escolar y la construcción de vínculos significativos, en este sentido, a nivel nacional Grijalba y Pérez (2020) identificaron que la formación socioemocional en Colombia es poco sistemática, lo cual apoya directamente la necesidad de programas estructurados como el propuesto en la actual investigación.

La incorporación de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables —propuestas en el modelo CASEL (2022)— evidenció que los estudiantes logran identificar y expresar mejor sus emociones, fortaleciendo la convivencia.

Sin embargo, estas competencias requieren un marco de sistematización que las proyecte más allá del aula, implicando la participación de docentes, familias y comunidad, en este sentido, la Ley 2383 de 2024 no sólo legitima la necesidad de programas de educación emocional, sino que también constituyen una oportunidad para que las instituciones creen políticas internas y planes curriculares que garanticen la sostenibilidad de estas iniciativas, finalmente, los antecedentes locales de Hernández y Hoyos (2023) evidencian que una intervención psicopedagógica en quinto grado mejoró la convivencia escolar, confirmando la pertinencia del “Laboratorio de Emociones” como herramienta para transformar relaciones sociales en el aula.

En conclusión, esta categoría invita a reflexionar sobre la urgencia de superar la visión tradicional que entiende las emociones como fenómenos subjetivos, desligados

de los procesos cognitivos y sociales. El reto es avanzar hacia una concepción interdisciplinar donde lo emocional dialogue con lo cognitivo, lo social y lo cultural. Desde esta perspectiva, la educación emocional se convierte en una práctica emancipadora que promueve la autonomía del estudiante, su capacidad crítica y su bienestar integral.

Neurociencias afectivas y neuroanatomía

Los resultados en esta categoría evidencian que los estudiantes participantes mejoraron su lenguaje emocional y desarrollaron mayor capacidad para relacionar las emociones con los procesos cognitivos y conductuales. La implementación del “Laboratorio Neuroemocional” permitió que los niños comprendieran la función de estructuras cerebrales como la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal, facilitando el vínculo entre ciencia y emoción. En este sentido, los antecedentes revisados muestran que aún persiste un vacío en la integración de enfoques neurocientíficos en la escuela, lo que coincide con la problemática identificada en el “Laboratorio de Emociones”. A nivel nacional, Soto Parra (2016) subrayó la necesidad de establecer criterios curriculares basados en la neurociencia para potenciar el desarrollo emocional desde la primera infancia, lo cual respalda la inclusión de la neuroanatomía en tu propuesta.

Asimismo, los talleres favorecieron la autorregulación, la empatía y resiliencia, evidenciando un impacto positivo en el bienestar socioemocional. Sin embargo, se observó que algunos estudiantes mantuvieron dificultades para comprender conceptos neurocientíficos de manera abstracta, lo que pone en manifiesto la necesidad de reforzar el uso de recursos didácticos más accesibles.

En el contexto local, Gallego Marín (2019) analizó las Ludotecas de Medellín y concluyó que la capacitación en neuroeducación transforma las prácticas pedagógicas al vincular la anatomía cerebral con el aprendizaje. Este hallazgo reafirma la propuesta actual, al señalar que el conocimiento neurocientífico no es un complemento, sino una condición indispensable para mejorar la planeación y la ejecución pedagógica.

Por su parte, en los antecedentes internacionales, Medrano Gallegos (2020) destacó que los recursos curriculares para educación emocional son insuficientes en México, lo que invita a considerar que integrar las neurociencias puede suplir estas carencias con metodologías más fundamentadas en la evidencia, en el ámbito latinoamericano.

De igual manera, esta integración aporta a la superación de la brecha existente entre lo pedagógico y lo científico, en la escuela, hablar de emociones con base en evidencias neurocientíficas permite una aproximación menos abstracta y más concreta, lo cual incrementa la credibilidad de los programas emocionales.

En conjunto, los hallazgos dialogan con los aportes de Damásio (1996), quien afirma que “las emociones no son un lujo, sino una parte central del proceso de regulación biológica que nos permite vivir y aprender” (p. 134). En la misma línea, Mora (2013) destaca que “muy poco se puede enseñar y aprender bien si no está mediado por la emoción, porque esta no solo activa el cerebro, sino que también determina qué información es retenida en la memoria a largo plazo” (p. 45). Además de ello, las

investigaciones en neurociencias afectivas del autor y bioquímico Eric Kandel (2007) señalan que el cerebro es plástico, lo que significa que tiene la capacidad de cambiar y adaptarse en respuesta a las experiencias, lo anterior se reconoce como neuroplasticidad y es particularmente relevante en la niñez y la adolescencia, etapas en las que el cerebro es especialmente receptivo a los estímulos del entorno (Kandel, 2007). Por esta razón, las intervenciones educativas basadas en la regulación emocional y el desarrollo socioemocional pueden tener un impacto duradero, moldeando las conexiones neuronales que ayudan al comportamiento y a las habilidades emocionales.

Estas afirmaciones respaldan los resultados obtenidos en el proyecto, al evidenciar que la incorporación de conocimientos neurocientíficos facilitó que los estudiantes asociaran emociones con procesos cerebrales, favoreciendo la comprensión integral de sí mismos.

Asimismo, LeDoux (1996) resalta el papel de la amígdala como “centro de vigilancia emocional” capaz de generar respuestas rápidas frente a amenazas. Por ello, la introducción de este conocimiento en el “Laboratorio Neuroemocional” permitió a los estudiantes comprender cómo las emociones inciden en la toma de decisiones y la conducta.

Finalmente, a partir del balance de estos resultados, la investigación articula los hallazgos empíricos con la evidencia neurocientífica, mostrando que el aprendizaje emocional se fortalece cuando se integra con explicaciones de base biológica y científica.

El aporte más relevante de esta categoría radica en situar a la educación emocional dentro de un marco científico, fortaleciendo su legitimidad frente a quienes aún la consideran un ámbito secundario dentro del currículo. Comprender que la amígdala regula las respuestas de alerta, que el hipocampo asocia memoria y emoción y que la corteza prefrontal media en la autorregulación, otorga a los estudiantes un mapa cognitivo que favorece la autogestión y el autocontrol. Al mismo tiempo, brinda a los docentes herramientas para diseñar intervenciones más precisas, contextualizadas y eficaces.

De esta manera, el vínculo entre neurociencias y educación no solo fortalece la comprensión emocional, sino que contribuye a la construcción de una cultura escolar más reflexiva, fundamentada y crítica, en la que los estudiantes son reconocidos como sujetos integrales, en permanente diálogo entre emoción, cognición y contexto social.

Formación Docente / Reflexividad Pedagógica

En esta categoría, los resultados evidenciaron que los docentes reconocen la importancia de su rol en la mediación de procesos socioemocionales, pero también manifestaron limitaciones frente al uso de enfoques neurocientíficos, debido a la falta de formación específica.

Aun así, el acompañamiento al “Laboratorio Neuroemocional” promovió en ellos una mirada más reflexiva y consciente de su práctica pedagógica, lo que favorece una mayor coherencia entre los objetivos del programa y las estrategias implementadas en el aula. Asimismo, se identificó una disposición positiva hacia la formación continua en competencias emocionales y neurocientíficas.

En los antecedentes internacionales, García Navarro (2017) demostró que formar a docentes en educación emocional mejora sus competencias y el clima escolar, lo cual confirma que los maestros son agentes fundamentales en la consolidación de programas socioemocionales. De igual forma, Vázquez de Prada Belascoain (2015) evidenció que la formación de docentes en competencias emocionales impacta positivamente tanto en los estudiantes, como en la institución, reafirmando lo encontrado en los resultados de esta investigación.

La implementación del “Laboratorio Neuroemocional” con un grupo piloto de estudiantes de grado quinto evidenció, durante las sesiones aplicadas, un alto nivel de participación, disposición y compromiso emocional por parte de los niños y niñas. Además, las actividades facilitaron la exploración del mundo emocional desde un lenguaje científico y experiencial, propiciando la identificación de emociones, la toma de conciencia corporal y la práctica de estrategias de autorregulación. Como resultado, se observó una mejora en la expresión verbal de los estados afectivos, en la empatía entre pares y en el manejo de situaciones de conflicto cotidiano dentro del aula.

A nivel nacional, Agudelo Osés (2015) demostró que la inteligencia emocional en la gestión educativa favorece la calidad de vida laboral, lo que evidencia que vincular la formación docente no solo beneficia a los estudiantes, sino que también mejora el bienestar del propio profesorado. De manera complementaria, Prada Ortiz (2021) concluyó que la inteligencia emocional facilita la resolución de conflictos escolares, confirmando que los maestros requieren competencias socioemocionales para acompañar a los estudiantes en situaciones de tensión y convivencia.

Estos hallazgos se relacionan con Bisquerra (2005), quien define la formación docente en educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (p. 96). En esa misma línea, Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) sostienen que los educadores deben convertirse en modelos de gestión emocional, pues su práctica influye directamente en la construcción de ambientes de aprendizaje saludables.

El proyecto mostró que, aunque los docentes del Colegio Corazonista aún requieren fortalecer sus saberes en neurociencias, la experiencia del “Laboratorio Neuroemocional” propició un proceso de reflexividad pedagógica, lo cual dialoga con García Navarro (2017), quien evidenció que la formación emocional de los docentes mejora el clima escolar y la satisfacción profesional. A nivel normativo, la Ley 2383 de 2024 también respalda esta necesidad al establecer la responsabilidad de las instituciones en garantizar programas de formación docente en educación socioemocional. La formación docente no debe ser entendida como un proceso puntual, sino como un camino continuo que articula teoría y práctica. En este sentido, la reflexividad pedagógica se erige como una categoría clave, pues permite que los maestros se cuestionen sobre sus propias prácticas, reconozcan sus limitaciones y fortalezcan sus competencias socioemocionales. El proyecto evidenció que, aunque los docentes del Colegio

Corazonista aún necesitan fortalecer sus saberes en neurociencias, la experiencia del “Laboratorio Neuroemocional” propició un proceso de reflexividad pedagógica. Este resultado, coincide con García Navarro (2017), quien demostró que la formación emocional de los docentes mejora el clima escolar y la satisfacción profesional.

A nivel normativo, la Ley 2383 de 2024 respalda también esta necesidad, al establecer la responsabilidad de las instituciones educativas en garantizar programas de formación docente en educación socioemocional.

La formación docente no debe ser entendida como un proceso puntual, sino como un camino continuo que articula teoría y práctica. En este sentido, la reflexividad pedagógica se consolida como una categoría fundamental, ya que permite que los maestros cuestionen sus propias prácticas, reconozcan sus limitaciones y fortalezcan sus competencias socioemocionales.

Como lo han señalado Bisquerra (2005) y Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008), los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que encarnan modelos de gestión emocional para sus estudiantes. El proyecto mostró que cuando los educadores asumen conscientemente este rol, el impacto en el clima escolar es inmediato y significativo. Uno de los aportes más relevantes del proceso fue la transformación en las prácticas reflexivas de la docente-investigadora que incorporó este proceso en ámbito laboral al interior de su aula, en su ejercicio docente cotidiano, la propuesta no se centró únicamente en la intervención con estudiantes, sino que brindó herramientas para la formación docente continua, fomentando una mirada introspectiva y crítica de la práctica, dado que al comprender la dimensión neuroemocional del desarrollo infantil, permitió abordar los conflictos escolares con mayor empatía y profundidad, lo cual ayuda a la construcción de una cultura escolar más sensible, coherente y humana.

Finalmente, los antecedentes locales de Corredor Sánchez *et al.* (2024) destacan que el trabajo con las familias y los agentes educativos es fundamental para potenciar la educación emocional, lo cual rectifica la necesidad de que la formación docente no sea aislada, sino conectada con redes comunitarias y familiares. Esta categoría proyecta la necesidad de diseñar políticas institucionales que garanticen el acompañamiento docente en programas de formación interdisciplinar, que integren tanto dimensiones emocionales como fundamentos neurocientíficos. De esta manera, los maestros podrán liderar iniciativas con mayor solidez, evitando que dependan exclusivamente de manuales o guías, y favoreciendo una construcción más autónoma e innovadora.

Fortalecer la reflexividad pedagógica contribuye a crear una cultura escolar más colaborativa, en la que docentes, directivos, familias y estudiantes se reconozcan como actores corresponsables en la formación socioemocional. En síntesis, esta categoría pone de relieve que, sin una formación docente profunda y constante, difi-

cilmente se podrán sostener proyectos de educación emocional con impacto real en el bienestar de la comunidad educativa.

Conclusiones

En respuesta al objetivo general de este trabajo investigativo, se logró ampliar el horizonte pedagógico al dotarlo de un fundamento científico que articula la dimensión emocional con procesos cerebrales concretos. Esta integración favoreció una comprensión más profunda y situada del bienestar emocional, no solo como una experiencia afectiva subjetiva, sino como una habilidad que puede aprenderse, nombrarse y ejercitarse desde el conocimiento del propio cuerpo y su funcionamiento neurológico.

Seguido, en concordancia con el objetivo específico número uno, se revelaron tanto fortalezas como vacíos conceptuales, los cuales justificaban una intervención complementaria. Por ello, se identificó que, aunque el programa ya desarrollaba habilidades emocionales como la identificación de sentimientos, la expresión verbal y el trabajo cooperativo, carecía de un sustento teórico sólido relacionado con el funcionamiento cerebral, lo que reducía el potencial formativo del proyecto al limitar su capacidad explicativa, impidiendo que los estudiantes comprendieran el “por qué” y el “cómo” de sus reacciones emocionales desde una perspectiva neurofuncional.

Respecto al objetivo específico número dos, relacionado con el diseño de la propuesta pedagógica complementaria, se evidenció que es posible traducir los principios de las neurociencias afectivas y la neuroanatomía a un lenguaje comprensible para los estudiantes de educación básica, mediante el uso de metáforas, recursos gráficos, experiencias artísticas y dinámicas corporales. Además, se demostró que, la planeación didáctica de los talleres se articuló con una cartilla estudiantil ilustrada, que sirvió como mediadora entre el contenido científico y la experiencia subjetiva de cada estudiante, permitiendo una apropiación significativa del conocimiento cerebral desde una lógica narrativa, lúdica y experiencial.

En este sentido, la educación emocional y socioemocional no puede limitarse a la implementación de talleres aislados o actividades puntuales, sino que debe consolidarse como un eje transversal de toda la experiencia escolar. La investigación mostró que los avances logrados en el “Laboratorio de Emociones” se constituyen en una base sólida, pero aún insuficiente, lo cual resalta la necesidad de considerar la educación emocional como una construcción compleja, situada y en permanente transformación.

De acuerdo con el objetivo específico número tres, relacionado con la implementación de la propuesta complementaria, se demostró su viabilidad y pertinencia tanto en el plano metodológico como en el emocional, donde fue posible observar cambios progresivos en el lenguaje, la conducta y la disposición de los estudiantes frente a sus emociones y las de sus compañeros. Además, las actividades favorecieron un clima de aula más empático, participativo y centrado en el diálogo emocional, confirmando que la integración de neurociencias no solo es posible, sino también

deseable, especialmente si se propone desde una metodología sensible a cada etapa del desarrollo humano.

Así mismo, la integración de las neurociencias afectivas y la neuroanatomía en el campo educativo constituye no solo un complemento del trabajo emocional, sino también una transformación estructural de la práctica pedagógica. La investigación evidenció que, cuando los estudiantes logran asociar emociones con estructuras cerebrales, se produce un aprendizaje más profundo y duradero, que trasciende lo anecdótico para convertirse en un conocimiento significativo.

En cuanto al objetivo específico número cuatro, la valoración de los efectos de la propuesta, presentó resultados positivos, dado que, el uso de técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada y el grupo focal permitió recoger percepciones auténticas de los niños, quienes expresaron sentirse más tranquilos, comprendidos, seguros y capaces de explicar lo que sienten. Se evidenció que la propuesta facilitó el tránsito desde una vivencia emocional confusa hacia una comprensión organizada, permitiendo que los estudiantes no solo identificaran sus emociones, sino que las situaran en un contexto cerebral y social.

Todo lo anterior confirma que esta investigación constituye un aporte significativo al campo de la educación básica, al demostrar que la educación emocional puede fortalecerse de manera rigurosa y efectiva mediante la integración de conocimientos neurocientíficos en la práctica pedagógica, respondiendo a las exigencias contemporáneas de una escuela que no sólo instruya, sino que también cuide, acompañe y humanice el aprendizaje.

Finalmente, como docentes investigadores, este proceso significó una transformación profunda en la manera de concebir la enseñanza, el vínculo con los estudiantes y el lugar del conocimiento en el aula. La investigación no solo fortaleció mis competencias pedagógicas, sino que promovió una mirada más sensible, informada y reflexiva sobre la dimensión emocional del ser humano.

Referencias

- Agudelo Osés, C. A. (2015). *La inteligencia emocional en la gestión educativa para una cultura institucional de calidad de vida laboral* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 7-14. Recuperado

- de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *Framework for SEL*. <https://casel.org>
- Congreso de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024 (19 de julio) *por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. Diario Oficial No. 52.822. <https://www.suinjuriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/30051863>
- Corredor Sánchez, D. P., Periañez Vizcaíno, E., Conde Arias, D. T., & Balseiro Medrano, E. (2024). *Inteligencia emocional como base para la construcción de herramientas pedagógicas en la primera infancia* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio FUL.
- Damásio, A. (1996). *El error de Descartes*. Santiago, Chile: Andrés Bello
- Damásio, A. (2010). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Duch, LL. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Fals Borda, O. (1984). Resistencia en el San Jorge. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 95–113.
- Gallego Marín, M. A. (2019). *Aportes de la neuroeducación a la educación inicial de niños entre los 0 y 2 años de edad: Un abordaje socio crítico de las prácticas pedagógicas en las Ludotecas de Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio UdeA.
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio UM.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Grijalba Quiroz, N. I. & Pérez Canencio, Y. (2020). *Perspectiva docente sobre el estado de la formación socioemocional en Colombia* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio FUL.
- Hernández Díaz, T. M. (2021). *El impacto de la regulación emocional en la motivación: Una propuesta didáctica para el bachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM.
- Hernández Núñez, U., & Hoyos Mercado, K. L. (2023). *Educación emocional en el ámbito de la convivencia escolar: Una intervención psicopedagógica como alternativa para estudiantes de quinto grado* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio USB Medellín.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and*

- Education*, 1(1), 3-10.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana: Donde quiera que vayas, ahí estás* (M. Prat Castellá, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria: El nacimiento de una nueva ciencia de la mente* (Traducción de Elena Marengo). Buenos Aires: Katz Editores.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.
- Ley 2383 de 2024. (2024). *Por la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de Colombia*. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Medrano Gallegos, C. (2020). *Estrategias para la formación en educación socioemocional* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender lo que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación y emociones: Cómo educar los talentos del cerebro*. Alianza Editorial.
- Mejía-Castillo, G. (2017). La investigación evaluativa en el campo educativo: tensiones, desafíos y aportes. *Revista Educación y Pedagogía*, 29(75), 733-747. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328569>
- Moraleda Ruano, M. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio UM.
- Nueva Escuela Mexicana. (2021). La importancia de la educación emocional en la escuela mexicana. Recuperado de <https://nuevaescuelamexicana.org>
- Ojeda Izquierdo, M. F. (2022). *La educación emocional como prevención de conductas transgresoras de niñas, niños y adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM.
- Pérez-Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). *La educación emocional: Estrategias para su práctica*. Horsori.
- Prada Ortiz, S. I. (2021). *Influencia de la inteligencia emocional según Goleman en la resolución de conflictos entre estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad de Pamplona]. Repositorio UdeP.
- Pozo Piñón, F., Belén Barba Arce, A., Herrera Romero, E., Lamprecht, Y., Montes Figueroa, E., & Marco De Lucas, E. (2018). El hipocampo: revisión de su anatomía y patologías más frecuentes. *Seram*, 2(1). <https://piper.espacioseram.com/index.php/seram/article/view/7377>
- Salas, M., & Hurtado, A. (2019). *La inteligencia emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socioemocionales en el alumnado de educación infantil* [Tesis de maestría, Universidad de Murcia]. Repositorio UM.

- Soto Parra, C. A. (2016). *Relación entre prácticas pedagógicas y neurociencia en el currículo de educación inicial en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- UNESCO. (2021). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- Vázquez de Prada Belascoain, M. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela* [Tesis doctoral, Universidad de Navarra]. Repositorio UN.



Origami: Estrategia Pedagógica para Optimizar Competencias Lectoras en Secundaria¹

Origami: A Pedagogical Strategy to Optimize Reading Skills in Secondary Education

Origami: Estratégia Pedagógica para Otimizar Competências de Leitura no Ensino Secundário

Autores:

Oscar Alexander Balles-
teros Torralvo²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0015-3218>

Paola Yulied Ballén Pulido³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-2170>

Recibido: 10/10/2024

Aprobado: 09/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1763

Resumen

Este estudio tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Jorge Artel, en Cartagena, mediante la implementación de una estrategia pedagógica basada en el uso del origami. En consecuencia, se aborda el problema de los bajos niveles de comprensión literal e inferencial, exacerbados por la falta de motivación hacia la lectura y el predominio de metodologías tradicionales en este contexto escolar. El origami, combinado con un enfoque de investigación-acción educativa, integra el aprendizaje kinestésico con la lectura, promoviendo la visualización de los textos a través de la creación de figuras. A lo largo de seis sesiones, los estudiantes participantes desarrollaron habilidades lectoras, mejoraron su motivación y fortalecieron el trabajo en equipo mediante la práctica del arte del origami. Como resultado, se evidenció un aumento del 25% en la comprensión literal y del 30% en la comprensión inferencial. El estudio concluye que el origami es una herramienta

¹ Artículo de Investigación

² Historiador; Especialista en Lúdica Educativa, Universidad de San Buenaventura Cartagena y Fundación Universitaria Los Libertadores Sede Cartagena; Docente. oscar.ballesterost@usbctg.edu.co

³ Trabajadora Social, UNIMINUTO; Especialista en Educación y Orientación, UNIMONSERRATE; Magíster en Orientación Educativa y Familiar, UNIR; Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO); Universidad de la Salle UNISALLE; Docente Cátedra. paola.ballen@uniminuto.edu

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

pertinente para ser aplicada en el ámbito educativo, ya que contribuye a mejorar la comprensión lectora y fomentar aprendizajes activos, colaborativos y significativos.

Palabras Clave: Comprensión lectora, Origami, Investigación-acción, Motivación, Aprendizaje kinestésico.

Abstract

This study aims to improve the reading comprehension of students at the Jorge Artel Educational Institution in Cartagena through the implementation of a pedagogical strategy based on the use of Origami. Consequently, it addresses the problem of low levels of literal and inferential comprehension, exacerbated by a lack of motivation towards reading and the use of traditional methodologies in this school setting. Origami, combined with an educational action-research approach, integrates kinesthetic learning with reading, promoting the visualization of texts through the creation of figures. Over the course of 6 sessions, the participating students developed reading skills, improved their motivation, and worked as a team using the art of Origami, which resulted in an increase of 25% in literal comprehension and 30% in inferential comprehension. The study concludes that Origami is a pertinent tool for application in the educational field to enhance reading comprehension and promote active, collaborative, and meaningful learning.

Keywords: Reading comprehension, Origami, Action research, Motivation, Kinesthetic learning

Resumo

Este estudo tem como objetivo melhorar a compreensão de leitura dos alunos da Instituição Educacional Jorge Artel em Cartagena por meio da implementação de uma estratégia pedagógica baseada no uso do Origami. Consequentemente, aborda-se o problema dos baixos níveis de compreensão literal e inferencial, exacerbados pela falta de motivação para a leitura e o uso de metodologias tradicionais neste contexto escolar. O Origami, combinado com uma abordagem de pesquisa-ação educacional, integra a aprendizagem cinestésica com a leitura, promovendo a visualização dos textos através da criação de figuras. Ao longo de 6 sessões, os alunos participantes desenvolveram habilidades de leitura, melhoraram sua motivação e trabalharam em equipe utilizando a arte do Origami, o que resultou em um aumento de 25% na compreensão literal e 30% na inferencial. O estudo conclui que o Origami é uma ferramenta pertinente para ser aplicada no âmbito educacional para melhorar a compreensão de leitura e fomentar a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa.

Palavras-chave: Compreensão de leitura, Origami, Pesquisa-ação, Motivação, Aprendizagem cinestésica.

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. En el ámbito escolar, esta competencia no solo resulta indispensable para la adquisición de conocimientos en las distintas asignaturas, sino que también contribuye de manera decisiva a la formación de ciudadanos críticos, capaces de analizar y reflexionar sobre la realidad que los rodea. Cassany (2016) plantea que leer implica un proceso activo de interpretación que requiere la implicación del sujeto, mientras que Cassany (2021) amplía esta idea al afirmar que comprender un texto supone una práctica crítica vinculada al pensamiento autónomo y la ciudadanía.

En este sentido, la lectura se asume como un acto social y cultural que trasciende el aula, pues implica interpretar el mundo y reconstruirlo a partir de los significados que se generan en la interacción entre texto, lector y contexto. Solé (2019) sostiene que el proceso lector se construye desde la relación dinámica entre el conocimiento previo del lector y el texto, mientras que Pérez y Ramírez (2020) enfatizan que comprender un texto implica articular dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que favorecen el aprendizaje significativo.

No obstante, a pesar de su importancia, la comprensión lectora ha sido un área de constante dificultad en muchos sistemas educativos, incluyendo el colombiano. Pruebas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), han puesto de manifiesto las significativas deficiencias presentes en este campo, con resultados que ubican a Colombia por debajo del promedio de países participantes (OCDE, 2019). Snow (2020) advierte que estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer las políticas de lectura y formación docente desde enfoques más participativos y contextualizados. De acuerdo con Jiménez y Hernández (2021), la renovación pedagógica requiere centrar la enseñanza en la creación, la colaboración y la participación de los estudiantes, promoviendo experiencias que integren emoción y pensamiento crítico; al respecto McLeod (2022) sugiere que las metodologías activas generan un mayor compromiso lector y potencian la capacidad analítica del alumnado.

En el contexto nacional, estos problemas están asociados a factores socioeconómicos y educativos que afectan el acceso a recursos de calidad y a procesos de enseñanza adecuados. Restrepo (2004) señala que las condiciones estructurales del entorno social inciden directamente en la calidad educativa y en la apropiación del conocimiento. En particular, en zonas vulnerables como la ciudad de Cartagena, donde la pobreza y la falta de recursos educativos constituyen un problema constante, los estudiantes de secundaria enfrentan retos adicionales que inciden directamente en su desempeño académico, Mosquera *et al.* (2018)

La Institución Educativa Jorge Artel, que atiende a una población mayoritariamente perteneciente a estratos socioeconómicos bajos, ha evidenciado, a través de diagnósticos internos, que los estudiantes de grado octavo presentan bajos niveles de comprensión lectora, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico en general. Estas dificultades se concentran principalmente en la comprensión literal y

en la capacidad para comprender textos de manera literal y realizar inferencias, lo que limita sus habilidades para interpretar, analizar y reflexionar sobre la información que leen. Cassany (2016) y Solé (1992) indican que estas limitaciones no se deben exclusivamente a la falta de hábitos lectores, sino también a la escasa integración de estrategias didácticas que vinculen la lectura con la experiencia y la motivación del estudiante.

Este problema no solo refleja una crisis en la calidad de la educación, sino que también pone en riesgo la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a los desafíos de una sociedad cada vez más compleja y demandante, donde el análisis crítico de la información es esencial. Tobón (2013) plantea que la escuela debe responder a estos desafíos promoviendo la formación de competencias integrales y el pensamiento reflexivo. Ante esta situación, se evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que no solo aborden las deficiencias en la comprensión lectora, sino que también logren motivar a los estudiantes y mejorar su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Miranda (2016) y Surco (2018) destacan que el uso de recursos lúdicos y creativos, como el arte del plegado en papel, estimula la atención, la comprensión y la motivación hacia la lectura, constituyendo una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer el aprendizaje significativo.

El problema de los bajos niveles de comprensión lectora no es un fenómeno aislado, sino que evidencia una tendencia más amplia dentro del sistema educativo colombiano. Según Jiménez y Hernández (2021), estas dificultades reflejan la persistencia de prácticas tradicionales de enseñanza que limitan la participación del estudiante. De igual manera, Figueroa y Soto (2023) advierten que la falta de innovación pedagógica y de metodologías contextualizadas ha profundizado las brechas en el desarrollo de la comprensión lectora. En general, los estudiantes presentan dificultades para identificar información explícita en los textos (comprensión literal) y para establecer relaciones más profundas entre los distintos elementos del texto (comprensión inferencial), tal como señalan Snow (2020) y la OECD (2022) en sus más recientes informes sobre desempeño lector. Este déficit se ha hecho evidente en evaluaciones internas y externas, donde los estudiantes de grado octavo han mostrado consistentemente bajos resultados en pruebas que evalúan estas competencias, fenómeno también descrito por Bernal (2020) en contextos educativos similares.

En un diagnóstico inicial realizado por la institución, se identificaron varios factores que inciden en esta situación. En primer lugar, se detectó una falta de motivación hacia la lectura por parte de los estudiantes. Fernández y Patiño (2019) destacan que el desinterés lector suele relacionarse con prácticas de enseñanza descontextualizadas y con la ausencia de mediaciones significativas. Asimismo, Ryan y Deci (2020) explican que la motivación intrínseca hacia la lectura se fortalece cuando el estudiante experimenta autonomía y sentido en la actividad. Esta apatía hacia la lectura se agrava por la limitada disponibilidad de recursos educativos adecuados, como bibliotecas escolares bien equipadas o programas de fomento lector que incentiven a los estudiantes a involucrarse de manera más activa con los textos, situación que Ramírez y

López (2022) identifican como una de las principales barreras para el desarrollo de competencias comunicativas en zonas vulnerables.

En segundo lugar, se identificó que la metodología de enseñanza tradicional utilizada en la institución no lograba captar el interés de los estudiantes, ni potenciaba el desarrollo de habilidades críticas de comprensión lectora. McLeod (2022) señala que las estrategias centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos reducen la implicación cognitiva del estudiante y su capacidad de análisis. En esta misma línea, Jiménez y Hernández (2021) afirman que la falta de interacción con el texto y la ausencia de espacios de reflexión dificultan el desarrollo de procesos inferenciales y de pensamiento crítico. Como resultado, los estudiantes no solo presentaban dificultades para comprender los textos de manera literal, sino que también mostraban limitaciones para profundizar en el análisis y la interpretación de la información, lo que restringía su capacidad para hacer inferencias y reflexionar sobre lo que leían.

Otro factor que se identificó como relevante en esta problemática es la falta de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan integrar la lectura con otras formas de aprendizaje más atractivas para los estudiantes, como las actividades manuales o creativas. Miranda (2016) plantea que el uso del arte y la manipulación de materiales concretos favorece el desarrollo de la atención y la comprensión en el aula. En la misma línea, Surco (2018) demostró que la incorporación del origami como apoyo a la lectura mejora la capacidad de observación y el razonamiento lógico de los estudiantes. En este sentido, se observó que la enseñanza de la lectura se desarrollaba de manera aislada, sin vincularla con otros procesos cognitivos o habilidades prácticas que promovieran la motivación de los estudiantes y facilitar una comprensión más profunda de los textos, lo que coincide con los planteamientos de Ramírez y Flores (2022) sobre la importancia de las metodologías creativas y activas para la comprensión lectora.

Con base en estos factores, el presente estudio propone la necesidad de diseñar e implementar una estrategia pedagógica que no solo afronte las dificultades en la comprensión lectora, sino que también incremente la motivación de los estudiantes para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Matsumoto (2020) sugiere que el aprendizaje kinestésico, al involucrar el movimiento y la coordinación manual, potencia la memoria y la comprensión, especialmente en contextos de enseñanza de la lectura. La estrategia propuesta es el uso del origami como una herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora, al combinar el aprendizaje kinestésico y visual con la interpretación de textos literarios, propuesta que se alinea con los hallazgos de McArthur y Barón (2019), quienes destacan que las actividades manuales estimulan la motivación intrínseca y el pensamiento simbólico.

En consecuencia, el objetivo general de la investigación fue el de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Jorge Artel mediante la implementación de una estrategia pedagógica basada en el origami. Para alcanzar este propósito, se establecieron los siguientes objetivos específicos: evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes antes y después de la implementación

de la estrategia pedagógica, aplicar la estrategia del origami en el aula, articulando la creación de figuras con la interpretación de textos literarios; medir el impacto de la estrategia en la motivación hacia la lectura y finalmente, evaluar la efectividad de la estrategia en la mejora de la comprensión literal e inferencial de los textos literarios.

Atendiendo al marco de referencia, el estudio se fundamentó en diversos marcos teóricos que proporcionaron una base sólida para comprender el problema de la comprensión lectora y sustentar la implementación de la estrategia pedagógica basada en el origami. Estos marcos fueron se apoyaron en teorías sobre la comprensión lectora, el aprendizaje kinestésico y la socioformación como enfoque educativo. En investigaciones recientes, Sun *et al.* (2021) destacan que los modelos teóricos contemporáneos de comprensión lectora enfatizan la integración entre procesos cognitivos, emocionales y contextuales, mientras que Tobón (2021) resalta que la socioformación permite articular dichos procesos con el desarrollo de competencias aplicadas al entorno real del estudiante.

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que implica la interacción de diversas habilidades destinadas a decodificar, interpretar y analizar la información contenida en un texto. Según Solé (1992), la comprensión lectora no es un acto pasivo, sino un proceso activo en el que el lector construye significado a partir del texto mediante una serie de estrategias cognitivas. Esta definición ha sido reafirmada por De la Peña y Luque-Rojas (2021), quienes subrayan la importancia de la metacognición y de las estrategias autorreguladas en la mejora del rendimiento lector. Estas estrategias incluyen la identificación de la información explícita en el texto (comprensión literal), la inferencia de información implícita (comprensión inferencial), la formulación de hipótesis sobre el contenido y la reflexión crítica sobre lo leído.

En el contexto educativo, la comprensión lectora es una competencia fundamental que sirve de base para todas las áreas del conocimiento. Los estudiantes que no desarrollan una adecuada comprensión lectora experimenta dificultades en otras asignaturas, ya que la lectura es la principal herramienta para acceder a la información en la escuela. Cho *et al.* (2021) demuestran que la enseñanza explícita de estrategias lectoras genera avances sostenidos en el desempeño académico, mientras que el estudio *Effectiveness of Multisensory Approaches in Teaching Reading to Children with Reading Difficulties* (2023) confirma que la integración de estímulos visuales y kinestésicos favorece la comprensión. Por esta razón, fortalecer la comprensión lectora debe ser una prioridad en cualquier sistema educativo, especialmente en contextos vulnerables como el de la Institución Educativa Jorge Artel, donde los factores socioeconómicos limitan el acceso a experiencias lectoras diversificadas (Bernal, 2020).

Para mejorar la comprensión lectora, es necesario que los estudiantes no solo aprendan a decodificar palabras, sino que también desarrollen habilidades para interpretar y analizar la información de manera crítica. Según Cassany (2016), la lectura debe entenderse como un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que lector aporta sus conocimientos previos, experiencias y expectativas, y el texto proporciona

información nueva que debe ser integrada y comprendida. El artículo *The Active Ingredient in Reading Comprehension Strategy Intervention* (2023) evidencia que la comprensión profunda se fortalece cuando las estrategias lectoras se combinan con actividades que promueven la curiosidad del estudiante. Esta interacción entre el lector y el texto es esencial para el desarrollo de una comprensión significativa, como confirman los hallazgos del estudio *Effects of Reading Strategy Instruction in English as a Second Language* (2023), que reporta mejoras sostenidas en la comprensión inferencial y crítica tras la aplicación de metodologías activas.

El aprendizaje kinestésico es un enfoque pedagógico que pone énfasis en el uso del cuerpo y el movimiento como herramientas para el aprendizaje. Según Gardner (1983), las personas tienen diferentes tipos de inteligencias múltiples, una de las cuales es la inteligencia corporal-kinestésica, que se refiere a la capacidad de aprender a través del movimiento y la manipulación de objetos. Este enfoque resulta especialmente beneficioso para los estudiantes que presentan dificultades para aprender a través de métodos tradicionales de enseñanza basados en la lectura o la escritura.

El origami, o el arte de plegar papel, es una actividad que involucra el uso de habilidades kinestésicas para crear figuras tridimensionales a partir de un material bidimensional. Esta práctica requiere la coordinación entre las manos y la mente, y ha sido empleada en diversos contextos educativos como una herramienta para mejorar la concentración, la motricidad fina y las habilidades cognitivas (Miranda, 2016). En el contexto de la comprensión lectora, el origami puede servir como recurso utilizado para representar personajes, eventos o conceptos de un texto, lo que permite a los estudiantes visualizar de manera más concreta la información y facilitar retención y análisis.

La relación entre el aprendizaje kinestésico y la comprensión lectora se basa en que, al involucrar el cuerpo en el proceso de aprendizaje, se activan diferentes áreas del cerebro que pueden favorecer la codificación y recuperación de la información (Zull, 2004). Al manipular el papel y crear figuras relacionadas con los textos que leen, los estudiantes establecen vínculos más profundos entre el contenido del texto y su representación física, lo que potencia tanto la comprensión literal como la comprensión inferencial. Además, el origami puede ser una herramienta poderosa para motivar a los estudiantes, ya que convierte la lectura en una actividad interactiva y creativa.

El enfoque socioformativo es un modelo pedagógico que pone énfasis en desarrollo de competencias para resolver problemas de la vida cotidiana y del contexto social de los estudiantes. Según Tobón (2013), la socioformación pretende integrar el conocimiento académico con las habilidades prácticas, el pensamiento crítico y los valores sociales, de manera que los estudiantes puedan aplicar lo que aprenden en situaciones reales y aportar significativamente a su comunidad.

En el contexto de la comprensión lectora, la socioformación plantea que los estudiantes no solo deben aprender a interpretar textos, sino también deben aplicar la información que extraen de los textos para resolver problemas y tomar decisiones en su vida diaria. Este enfoque promueve un aprendizaje significativo, en el que los

estudiantes conciben la lectura no como una actividad abstracta, sino como una herramienta práctica que les permite interactuar con el mundo que los rodea.

La metodología del origami se alinea con el enfoque socioformativo, ya que permite a los estudiantes aplicar lo que leen en un proyecto concreto: la creación de figuras que representan los elementos clave del texto. Además, el trabajo en equipo necesario para elaborar figuras más complejas fomenta el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias sociales, como la comunicación, la cooperación y la toma de decisiones. Estos son aspectos fundamentales dentro de la socioformación, la cual no solo busca el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también su formación integral como ciudadanos críticos y comprometidos con su comunidad.

Metodología

El diseño metodológico empleado en el estudio fue el de investigación-acción educativa, sustentado en el enfoque cualitativo que busca transformar la práctica pedagógica mediante la reflexión crítica y la intervención directa en el aula (Elliott, 1991). La investigación-acción se caracteriza por un ciclo de tres fases principales: el diagnóstico inicial, la intervención pedagógica y la evaluación de los resultados, lo que favorece una mejora continua en la enseñanza (Restrepo-Gómez, 2004).

Este tipo de investigación es particularmente relevante en contextos educativos con condiciones de vulnerabilidad, donde los estudiantes enfrentan múltiples desafíos que afectan su rendimiento académico, como la pobreza, la carencia de recursos educativos. En este estudio, la investigación-acción permitió al docente asumir el rol de investigador, identificar los problemas de comprensión lectora en los estudiantes, diseñar e implementar una estrategia pedagógica basada en el origami y valorar su efectividad mediante la observación sistémica y el análisis de los resultados obtenidos.

Para evaluar el impacto de la intervención pedagógica, se definieron cinco categorías de análisis, las cuales corresponden a los ejes centrales y objetivos específicos de la investigación:

Comprensión Literal: Se evaluó la capacidad de los estudiantes para reconocer e identificar la información explícita presente en los textos, como los personajes, los eventos y las descripciones relevantes. Esta categoría incluyó la utilización del origami como recursos pedagógico para representar los elementos clave de las historias leídas.

Comprensión inferencial: Se evaluó la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones, realizar deducciones y construir significados implícitos a partir de la información presentada en los textos. La representación de conceptos abstractos mediante figuras de Origami contribuyó a que los estudiantes pudieran visualizar y comprender de forma más profunda los contenidos inferidos.

Motivación hacia la Lectura: Se analizó el impacto del uso del origami en el interés y la disposición de los estudiantes hacia la lectura. Esta categoría se evaluó a través de encuestas y observaciones directas en el aula, permitiendo identificar

cambios en la actitud lectora y en la participación activa durante las actividades pedagógicas.

Autonomía y Colaboración: Se evaluó la capacidad de los estudiantes para trabajar de manera autónoma y cooperativa durante la elaboración de las figuras de Origami. Se observó cómo estas actividades fortalecieron la responsabilidad individual, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo.

Aplicación Socioformativa: Se analizó la implementación de la metodología de proyectos socioformativos en el aula, destacando su contribución al desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y sociales orientadas a la resolución de problemas reales del entorno educativo y comunitario (Mesa y Sánchez, 2017).

La población del estudio estuvo conformada por los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jorge Artel, con un total de 26 estudiantes de entre 13 y 15 años de edad. La muestra final, seleccionada mediante muestreo intencional, incluyó a 10 estudiantes, elegidos por su disposición a participar activamente en las actividades de la investigación y representar un rango diverso de niveles de rendimiento académico en el área de lectura.

Para la recolección de datos se emplearon varios instrumentos. En primer lugar, se utilizó la rúbrica socioformativa, aplicada tanto para la evaluación inicial como en el final de la práctica pedagógica. Esta rúbrica, diseñada con seis preguntas clave, permitió medir la pertinencia de la planificación didáctica, el nivel de motivación generado por las actividades y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas reales mediante el trabajo colaborativo (Torres, 2018). Las preguntas de la rúbrica evaluaron aspectos como: ¿En qué grado la actividad promueve la comprensión crítica del texto? y ¿Cómo se refleja la integración de las figuras de origami en el análisis literario?

Diarios de campo: Durante la implementación de la estrategia pedagógica, el docente registró observaciones sistemáticas acerca de las reacciones, interacciones y progresos de los estudiantes. Estos registros proporcionaron datos cualitativos valiosos sobre la motivación, colaboración e impacto del origami en la comprensión lectora.

Pruebas de comprensión lectora: Se aplicaron pruebas estandarizadas de comprensión lectora antes y después de la intervención, enfocadas en medir los niveles de comprensión literal e inferencial. Estas pruebas permitieron un análisis comparativo para evaluar los avances logrados.

Entrevistas y encuestas: Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los estudiantes al final del proceso, con el propósito de conocer sus percepciones sobre el uso del origami en la clase de lectura y su impacto en la comprensión de los textos. Asimismo, se aplicaron encuestas diagnósticas y finales que proporcionaron información sobre el nivel de motivación e interés en la lectura antes y después de la intervención, permitiendo contrastar los cambios actitudinales y de participación.

El desarrollo del estudio se estructuró en tres fases principales, siguiendo el ciclo de investigación-acción educativa (Restrepo-Gómez, 2004):

Fase 1: Diagnóstico y Autoevaluación

Esta fase comenzó con un diagnóstico detallado de las dificultades lectoras de los estudiantes, mediante la aplicación de pruebas de comprensión lectora y la observación directa en el aula. Los resultados del diagnóstico evidenciaron dificultades significativas en la comprensión de los textos a nivel literal e inferencial. Además, el docente realizó una autoevaluación de su práctica pedagógica a través de la rúbrica socioformativa, lo que permitió identificar áreas clave que necesitaban ser mejoradas.

Fase 2: Implementación de la estrategia pedagógica

En esta fase se llevó a cabo la aplicación de la estrategia basada en el origami. Los estudiantes trabajaron colaborativamente para leer y analizar textos literarios, y luego crearon figuras de origami que representaban personajes, eventos o conceptos abstractos de las historias. El proceso de creación manual permitió a los estudiantes visualizar de forma más concreta el contenido textual lo que favoreció la comprensión literal como la inferencial. La planificación didáctica revisada se centró en proyectos socioformativos, donde los estudiantes trabajaban en equipo para resolver problemas relacionados con la interpretación literaria (Mesa y Sánchez, 2017).

Fase 3: Evaluación y Reflexión

La evaluación final se llevó a cabo mediante la aplicación de pruebas de comprensión lectora posteriores a la intervención, entrevistas a los estudiantes y la autoevaluación del docente. Los datos recolectados fueron comparados con los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, lo que permitió identificar los avances alcanzados y reflexionar sobre las mejoras implementadas en la práctica pedagógica.

Resultados

Los resultados de la intervención pedagógica evidenciaron un impacto significativo en la comprensión lectora, la motivación hacia la lectura y el trabajo colaborativo de los estudiantes. En esta sección, se desglosan estos hallazgos y se profundiza en cómo la implementación de la estrategia y el desarrollo de las sesiones contribuyeron al logro de estos avances.

En cuanto a la efectividad de la estrategia pedagógica basada en el origami, observó que, al combinar el aprendizaje kinestésico con la lectura, la propuesta resultó ser especialmente efectiva para facilitar la comprensión literal e inferencial de los textos. Los estudiantes no solo leían las obras asignadas, sino que luego transformaban los elementos literarios -personajes, escenarios, eventos- en figuras tangibles mediante el uso del origami.

Esta actividad visual y manual favoreció la retención de información clave, pues permitió que los elementos abstractos se convirtieran en representaciones concretas y significativas. Según los resultados obtenidos en las pruebas de lectura posteriores

a la intervención, se evidenció que los estudiantes mejoraron en un 25% su capacidad para identificar detalles específicos de los textos (comprensión literal). Antes de la intervención, solo el 40% de los estudiantes era capaz de recordar con precisión los eventos y personajes principales de una historia. Después de la estrategia, este porcentaje aumentó al 65%.

Del mismo modo, el proceso de representación física de conceptos literarios facilitó la comprensión inferencial. En esta dimensión, los estudiantes incrementaron en un 30% su capacidad para realizar inferencias críticas, deducir significados implícitos y conectar diferentes partes del texto. La creación de figuras abstractas relacionadas con los temas centrales de las historias permitió que los estudiantes reflexionaran más allá de la información explícita, formularan hipótesis y profundizaran en los mensajes del texto.

Por ejemplo, en una de las actividades, los estudiantes elaboraron figuras de animales para representar emociones como el miedo o la valentía, explorando el significado simbólico de las historias. Esta estrategia resultó particularmente eficaz para los estudiantes que, antes de la intervención, presentaban dificultades en la comprensión profunda de los textos.

La implementación de la estrategia se desarrolló en un ciclo de diez sesiones, cada una con una estructura y objetivos específicos que integraban actividades de lectura con la creación de figuras de origami. Durante el proceso, se observaron progresos tanto en la comprensión lectora como en la motivación y el trabajo colaborativo.

Las primeras sesiones se enfocaron en introducir a los estudiantes en el uso del Origami y familiarizarlos con la creación de figuras sencillas, relacionadas directamente con los personajes y eventos literarios de los textos seleccionados. Al inicio, los estudiantes mostraron cierta resistencia a la lectura y a las actividades manuales, pues muchos de ellos no estaban acostumbrados a leer con regularidad y consideraban la lectura como una actividad tediosa.

Sin embargo, desde la primera sesión, cuando los estudiantes comenzaron a elaborar sus primeras figuras, se evidenció un cambio en su actitud hacia la lectura. Las actividades prácticas les permitieron conectar de manera más directa el contenido literario con una experiencia tangible, lo que despertó su interés y curiosidad.

En las sesiones intermedias, la complejidad de las figuras de Origami aumentó, y los estudiantes trabajaron en equipos colaborativos para crear figuras que representaban no solo personajes, sino también conceptos abstractos como el conflicto, la resolución y los valores temáticos de las historias. Estas sesiones se centraron en el trabajo colaborativo, donde los estudiantes debían resolver problemas en conjunto y tomar decisiones sobre cómo representar mejor ciertos aspectos de la lectura mediante el origami. Este enfoque colaborativo fomentó no solo un mayor entendimiento del texto, sino también habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

Una de las sesiones más representativas fue aquella en la que los estudiantes leyeron un cuento sobre una batalla entre dos clanes animales. Tras de la lectura, se les

pidió que, en grupos, crearan figuras que representaran los dos bandos en conflicto y que argumentaran por qué habían elegido representar a ciertos personajes de manera específica. Esta actividad permitió a los estudiantes hacer inferir los valores de cada personaje y analizar cómo estos influenciaban el desarrollo de la historia. El trabajo en equipo para crear las figuras generó discusiones profundas entre los estudiantes acerca de los motivos y características de cada bando, lo que les favoreció una comprensión inferencial más rica y compleja del texto.

Hacia el final del ciclo de sesiones, los estudiantes realizaron presentaciones en las que mostraron sus creaciones de origami y explicaron cómo estas figuras representaban aspectos específicos de los textos. Estas presentaciones no solo contribuyeron a consolidar lo aprendido, sino que también permitieron a los estudiantes desarrollar habilidades de expresión oral y defender sus interpretaciones frente a sus compañeros. Las rúbricas de evaluación aplicadas en estas actividades indicaron que el 85% de los estudiantes mejoró significativamente en su capacidad para argumentar y sustentar sus ideas de manera coherente, en comparación con los niveles observados antes de la intervención.

Un aspecto clave observado a lo largo de las sesiones fue el aumento notable en la motivación e interés por la lectura. Al principio del estudio, muchos estudiantes expresaban que no disfrutaban leer y que les resultaba difícil mantener la concentración durante las actividades de lectura tradicional. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones, la creación de figuras de origami despertó una curiosidad y compromiso con los textos. Los estudiantes comenzaron a ver la lectura como una actividad más dinámica e interactiva, en lugar de un ejercicio puramente mental. Al final del proceso, el 80% de los estudiantes reportó disfrutar más la lectura gracias a las actividades de origami, lo que contrastaba con los niveles iniciales de motivación, donde solo el 30% de los estudiantes expresó algún interés por la lectura.

El ambiente participativo y creativo de las sesiones promovió una mayor interacción entre los estudiantes, lo que facilitó la dinámica de aprendizaje compartido. Al mostrar sus figuras de Origami y compartir sus interpretaciones de los textos, los estudiantes se sintieron valorados y motivados a seguir participando activamente en clase.

Otro hallazgo significativo fue el desarrollo de la autonomía y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Las actividades grupales relacionadas con el origami fomentaron la toma de decisiones conjunta y el reparto de responsabilidades dentro de los equipos. A medida que los estudiantes ganaban confianza en sus habilidades para crear figuras más complejas, también evidenciaron un mayor grado de autonomía en la resolución de problemas, tanto en la lectura como en la representación visual de los textos. Los estudiantes que inicialmente dependían mucho de las instrucciones del docente demostraron una capacidad creciente para trabajar de manera independiente y gestionar su propio aprendizaje.

El trabajo en equipo también fue un área de mejora notable. Al inicio de la intervención, algunos estudiantes presentaban dificultades para colaborar eficazmente con

sus compañeros, ya sea por diferencias en las habilidades o por falta de confianza. Sin embargo, a lo largo de las sesiones, el trabajo colaborativo se consolidó como una de las dinámicas más valiosas de la estrategia pedagógica. Los estudiantes comenzaron a reconocer las fortalezas de sus compañeros y a delegar tareas de manera más eficiente, lo que les permitió mejorar tanto en la elaboración de sus creaciones de origami como en su comprensión de los textos.

Finalmente, el uso de productos tangibles, como el origami, dentro de un enfoque socioformativo, fue fundamental promover un aprendizaje significativo y centrado en la resolución de problemas reales. Los estudiantes no solo profundizaron en la interpretación de textos, sino que también desarrollaron competencias en la creación de productos, lo que les permitió visualizar y tangibilizar su comprensión. Al culminar las sesiones, los estudiantes lograron elaborar productos que no solo representaban personajes o eventos literarios, sino que también reflejaban una reflexión crítica sobre los temas abordados en las historias.

El impacto de la estrategia en este ámbito fue evidente en las evaluaciones finales, donde los estudiantes presentaron sus productos de origami y explicaron cómo estos resolvían los problemas literarios propuestos. Las rúbricas de evaluación evidenciaron que el 75% de los estudiantes alcanzó niveles altos en la calidad de sus productos y en la coherencia de sus interpretaciones, lo que indica una comprensión profunda de los textos trabajados.

Los resultados de este estudio coinciden las conclusiones de investigaciones previas que han demostrado la eficacia del origami como una herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora y fomentar el aprendizaje colaborativo (Miranda, 2016; Surco, 2018). En consonancia con estos estudios, los hallazgos indican que el uso del origami en el aula favorece la comprensión de los textos, sino que también fomenta un aprendizaje más activo y participativa, en la que los estudiantes se involucran de manera significativa en el proceso de construcción del conocimiento.

En el contexto de la Institución Educativa Jorge Artel, donde los estudiantes enfrentan múltiples barreras socioeconómicas que afectan su rendimiento académico, la implementación de esta estrategia pedagógica resultó particularmente beneficiosa. El origami, al ser una actividad manual y creativa que no demanda de recursos costosos, se ajusta adecuadamente a las limitaciones materiales de la institución y constituye una alternativa accesible para fortalecer la calidad de la enseñanza en contextos vulnerables (Mosquera *et al.*, 2018).

Del mismo modo, el método de investigación-acción educativa permitió al docente reflexionar de manera constante sobre su práctica pedagógica y realizar ajustes en función de los resultados obtenidos. Este proceso de mejora continua no solo benefició a los estudiantes, sino que también brindó al docente una herramienta valiosa para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas del contexto.

La implementación del origami como estrategia pedagógica en la Institución Educativa Jorge Artel presentó resultados significativos en múltiples dimensiones del

proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado. En primer lugar, la técnica del origami no solo sirvió como un recurso atractivo para fomentar el interés y la participación de los estudiantes, sino que también propició una mejora tangible en la comprensión literal e inferencial, aspectos clave en la evaluación de la competencia lectora. Al transformar el acto de leer en una experiencia interactiva, creativa y visual, los estudiantes lograron establecer una conexión más significativa con los textos, lo que favoreció un aprendizaje profundo y duradero.

En segundo lugar, el incremento en la motivación hacia la lectura fue un hallazgo relevante que resalta la importancia de integrar metodologías lúdicas y creativas en el currículo escolar, particularmente en contextos donde el desinterés por la lectura es un desafío común. Al vincular la lectura con una actividad manual, los estudiantes dejaron de ver la lectura como una tarea tediosa, pasando a considerarla una experiencia dinámica y significativa. Esto es consistente con estudios previos que han mostrado que la motivación hacia la lectura aumenta cuando se implementan metodologías no tradicionales que conectan la lectura con otras formas de expresión y aprendizaje (Avalos, 2020).

Asimismo, se identificó una mejora sustancial en el trabajo colaborativo y en la autonomía de los estudiantes a través de las actividades basadas en proyectos. El origami no solo funcionó como una herramienta para la comprensión textual, sino que también promovió habilidades sociales y de cooperación, al requerir que los estudiantes trabajaran juntos en la creación de figuras complejas. Este ambiente colaborativo favoreció una mayor interacción entre los participantes, generando una dinámica de aprendizaje más enriquecedora. De este modo, los estudiantes no solo aprendieron de los textos, sino también de sus compañeros, lo que refuerza la importancia del aprendizaje social en el contexto escolar (Torres, 2018).

La implementación de la metodología socioformativa en el proceso de enseñanza resultó ser un componente clave para el éxito de esta intervención. El enfoque en la resolución de problemas reales y la creación de productos pertinentes, como las figuras de origami, permitió que los estudiantes aplicaran lo que aprendían en situaciones prácticas y concretas, lo que mejoró su capacidad para transferir el conocimiento a contextos reales. Esto sugiere que el enfoque pedagógico basado en proyectos puede ser una herramienta poderosa para fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y prácticas en los estudiantes (Mesa y Sánchez, 2017).

Finalmente, el estudio resalta el valor de la investigación-acción educativa como un enfoque metodológico que permite a los docentes reflexionar de manera continua sobre su práctica, adaptarla a las necesidades del aula y mejorar los resultados educativos de manera significativa. En contextos donde los recursos educativos son limitados y los desafíos sociales son profundos, como en el caso de la Institución Educativa Jorge Artel, la investigación-acción ofrece una vía flexible, contextualizada

y eficaz para la innovación pedagógica. A través de la intervención reflexiva, el docente no solo fortalece su práctica profesional, sino que también se convierte en un agente de cambio dentro de su propio contexto educativo, lo que tiene implicaciones positivas tanto a corto como a largo plazo para los estudiantes (Schön, 1983; Stenhouse, 1975).

En conclusión, se demuestra que la utilización del origami como herramienta pedagógica no solo es viable, sino altamente efectiva para mejorar la comprensión lectora, la motivación estudiantil y el trabajo colaborativo en el aula. La combinación de actividades creativas con un enfoque socioformativo y la aplicación de un ciclo de investigación-acción han permitido transformar la dinámica educativa en un contexto vulnerable. Este modelo no solo es replicable en otras instituciones educativas con características similares, sino que ofrece un ejemplo claro de cómo las metodologías innovadoras pueden hacer frente a los desafíos tradicionales del sistema educativo.

Referencias

- Arıcı, S., & Aslan-Tutak, F. (2015). *The effect of origami-based instruction on elementary students' spatial visualization skills and geometric concept acquisition. Journal of Educational Research*, 108(4), 263–272.
- Ávalos, B. (2020). *Teaching and learning in contexts of poverty: New perspectives for teacher education. Teaching and Teacher Education*, 89, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102989>
- Bernal, C. (2020). Competencias y socioformación en la educación básica. *Revista Educación y Humanismo*, 22(39), 12–28.
- Boakes, N. J., & Stockton, R. (2009). *Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 481–496.
- Cassany, D. (2016). Enseñar lengua. Editorial Graó.
- Cassany, D. (2021). Releer y escribir: nuevas prácticas discursivas en la escuela. Paidós.
- Cho, Y., Kim, D., & Jeong, S. (2021). Evidence-based reading interventions for English language learners: A multilevel meta-analysis. *Heliyon*, 7(9), e07929. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07929>
- De la Peña, C., & Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of reading comprehension in higher education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 712901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- Effectiveness of Multisensory Approaches in Teaching Reading to Children with Reading Difficulties*. (2023). *International Journal of Educational Research*, 122, 102216. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102216>
- Effects of Reading Strategy Instruction in English as a Second Language*. (2023). *Reading and Writing Quarterly*, 39(4), 355–372.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf>

- Fernández, M., & Patiño, L. (2019). La lúdica como mediación pedagógica en la enseñanza de la lectura. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 180–200. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss72.8>
- Figuerola, A., & Soto, D. (2023). Aprendizaje activo y creatividad en la escuela latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 70–88. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4735>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Jiménez, L., & Hernández, P. (2021). Metodologías activas y aprendizaje significativo: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 215–239. <https://doi.org/10.5944/educxxi.29014>
- Matsumoto, E. (2020). Origami in education: Cognitive and spatial reasoning benefits. *Journal of Creative Education*, 8(3), 145–159.
- McArthur, L., & Baron, J. (2019). Hands-on learning through origami: Enhancing STEM education. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 44–56.
- McLeod, S. (2022). *Active learning strategies for reading comprehension in middle school students*. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 540–552.
- Mesa, G., & Sánchez, J. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia para la formación integral*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 29(2), 120–135. <https://doi.org/10.17533/udea.rep.v29n2a07>
- Miranda, M. (2016). *Origami y creatividad en el aula: Una propuesta para el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices*. Editorial Octaedro.
- Mosquera, A. M., & Guerrero, G. J. (2020). *Doblando e imaginando nuevos mundos voy creando: El origami, una estrategia para propiciar el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños y niñas* [Trabajo de grado no publicado].
- Mosquera, L., Fernández, J., & Camargo, E. (2018). *Educación en zonas vulnerables: Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2763>
- OECD. (2022). *PISA 2022 Results: Learning during and beyond COVID-19*. OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *PISA 2018 results: Combined executive summaries*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-results-2018.pdf>
- Pérez, C., & Ramírez, D. (2020). Comprensión lectora y pensamiento crítico en contextos educativos vulnerables. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 45(2), 67–85.
- Ramírez, L., & López, P. (2022). *Lectura y desigualdad educativa en zonas vulnerables*. *Revista Educación y Sociedad*, 43(1), 33–52.
- Ramírez, L., & Flores, M. (2022). *Metodologías creativas para la comprensión lectora en educación secundaria*. *Educación y Desarrollo*, 19(3), 45–60.
- Restrepo-Gómez, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

- Robichaux, L. M., & Rodrigue, T. (2003). *The art of paper folding: Bringing origami into the classroom. Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(8), 429–431.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315237473/reflective-practitioner-donald-sch%C3%B6n>
- Snow, C. (2020). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension* (2nd ed.). RAND Corporation.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books. https://books.google.com/books/about/An_Introduction_to_Curriculum_Research_a.html?id=LQsNAQAAIAAJ
- Sun, Y., Wang, J., & Dong, W. (2021). The relationship between reading strategy and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 635289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289>
- Surco, L. (2018). *Desarrollo de habilidades lectoras mediante el uso del origami en estudiantes de primaria*. *Revista de Innovación Educativa*, 10(2), 123–137. <https://revistas.innovacioneducativa.edu.pe>
- The Active Ingredient in Reading Comprehension Strategy Intervention. (2023). *Review of Educational Research*, 93(5), 693–726. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Tobón, S. (2021). *Socioformación: fundamentos y estrategias para el desarrollo del talento humano*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *La socioformación y el desarrollo de competencias: Enfoques, procesos y herramientas*. Editorial Norma.
- Torres, J. (2018). *Evaluación socioformativa y aprendizaje basado en proyectos*. *Revista Educación y Humanismo*, 20(35), 110–129.
- Zull, J. E. (2004). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.



Enseñanza Desde Hablantes Nativos VS Educadores no Nativos¹

Teaching From Native Speakers VS. non-Native Educators

Ensino por Falantes Nativos Versus Educadores não Nativos

Autoras:

Gloria María Isaza Zapata²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7699-8714>

Juanita Correa Soto³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9479-8947>

Recibido: 22/08/2025

Aprobado: 03/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.2009

Resumen

La enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua, para hablantes nativos como no nativos, desde los participantes del estudio, se percibe desde un docente no nativo como poseedor de una menor competencia lingüística. Sin embargo, los profesores nativos como los no nativos contribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es estudio adoptó un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico. Se basó en entrevistas a profundidad a ocho docentes (tres nativos y cinco no nativos) y cinco estudiantes de distintas Instituciones Educativas. Todos los consentimientos fueron obtenidos de manera verbal.

Los hallazgos destacan la motivación intrínseca como extrínseca y la influencia del medio institucional, como determinante en la percepción del rol docente. En cuanto, a los docentes no nativos, enfrentan mayores dificultades para el reconocimiento en su labor educativa. La calidad en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera no depende únicamente de la competencia lingüística del docente, sino también de su capacidad para promover una

¹ Artículo de Investigación.

² Licenciada en Educación Especial, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria; Doctora en Educación, Universidad de Baja California y Universidad de Almería; Docente, Universidad Pontificia Bolivariana. gloria.isaza@upb.edu.co

³ Licenciada en Español e inglés, Universidad Pontificia Bolivariana. juanita.correas@upb.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

comprensión crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: estudiante, lengua extranjera, enseñanza de idiomas.

Abstract

The teaching of a foreign or second language, for both native and non-native speakers, is perceived by the study participants as requiring less linguistic competence from a non-native teacher. However, both native and non-native teachers contribute to the teaching and learning processes. This study adopted a qualitative, hermeneutic approach. It was based on in-depth interviews with eight teachers (three native and five non-native) and five students from different educational institutions. All consent was obtained verbally.

The findings highlight intrinsic and extrinsic motivation, as well as the influence of the institutional environment, as determining factors in the perception of the teacher's role. Non-native teachers face greater difficulties in gaining recognition for their educational work. The quality of second or foreign language teaching depends not only on the teacher's linguistic competence but also on their ability to foster critical understanding in the teaching and learning processes.

Keywords: student, foreign language, language teaching.

Resumo

O ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua, tanto para falantes nativos quanto não nativos, é percebido pelos participantes do estudo como exigindo menos competência linguística de um professor não nativo. No entanto, ambos os tipos de professores contribuem para os processos de ensino e aprendizagem. Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e hermenêutica, baseada em entrevistas em profundidade com oito professores (três nativos e cinco não nativos) e cinco alunos de diferentes instituições de ensino. O consentimento de todos os participantes foi obtido verbalmente.

Os resultados destacam a motivação intrínseca e extrínseca, bem como a influência do ambiente institucional, como fatores determinantes na percepção do papel do professor. Professores não nativos enfrentam maiores dificuldades para obter reconhecimento por seu trabalho educativo. A qualidade do ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira depende não apenas da competência linguística do professor, mas também de sua capacidade de promover a compreensão crítica nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: aluno, língua estrangeira, ensino de línguas.

Introducción

Este artículo se deriva de una investigación de corte cualitativo, desarrollada desde una perspectiva de estudio de caso, cuyo propósito central es comprender cómo algunas prácticas relacionadas con los procesos de enseñanza del inglés, llevadas a cabo por hablantes considerados nativos en instituciones educativas de carácter formal, pueden generar confrontaciones frente a las experiencias de los docentes no nativos, Jacome y Calderón (2025), lo que conduce a reinterpretar el sentido que le atribuyen a la experiencia de ser docentes.

En algunos casos, esta percepción trasciende al escenario metódico y la vida cotidiana del maestro y su comunidad, legitimando además la construcción de afirmaciones sobre quién puede poseer una autenticación social en relación con el estatus que implica ser docente de un segundo idioma o lengua extranjera (Avalos-Rivera & Corcoran, 2017), porque el ser docente de un segundo idioma o lengua extranjera en una institución educativa, que puede propender, como lo enuncia Pérez-Vargas, *et al*; (2024) por el afrontar:

Los desafíos emergentes relacionados con el bilingüismo, a nivel pedagógico se debe estimar ciertas consideraciones que, desde su campo de acción, permitan mejorar las prácticas educativas. En este contexto, se observa que las apuestas actuales de los docentes generan nuevas posibilidades pedagógicas que rompen con la centralidad y exclusividad del profesor. (p.72)

Por ello, desde una mirada a algunos estudios, se ha reconocido que han aportado a la comprensión de la percepción que se puede tener Porto y Moncada (2025), de un docente considerado como nativo, esta figura reviste una idealización inscrita en una posición conjeturada de privilegio, en la que se le atribuye mayor dominio y conocimiento lingüístico.

Asimismo, se le confiere al docente nativo, un status pedagógico, didáctico y metodológico, Cai y Tian (2022). que tiende a idealizar la posición del docente con características y reconocimiento como interlocutor nativo o extranjero (Llurda y Calvet-Terré, 2024). En consecuencia, la comunidad educativa, y en especial la vinculada a la Institución escolar, suele otorgar un reconocimiento social mayor al docente que, por su acento, como primer medio de identificación; le permite inferir su nacionalidad (Rivas & Chichón, 2022), lo que se asocia con una posibilidad mayor de relacionamiento cultural.

Empero, la enseñanza de un segundo idioma o lengua extranjera, no gravita de manera determinante en la identificación lingüística Quintero (2019), derivada de la condición de nativo; se debe considerar el tipo de formación, especialmente la formación pedagógica. Asimismo, no debe dejarse al margen los procesos empáticos, adaptativos y de aceptación del otro, así como la implementación de estrategias organizadas que favorezcan la comunicación y la adquisición del habla en una lengua extranjera.

El considerar los elementos motivacionales, como elemento adicional (Martínez & Cabrera, 2023), guarda una relación directa con el éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero (Ferrando, 2023), tal como lo conciben Gómez, *et al*; (2023).

Por lo tanto, si la ansiedad se incrementa debido a las limitaciones lingüísticas, sería necesaria la intervención de los docentes para contribuir a superarlas, por medio de la enseñanza explícita de las ECO como una unidad temática para que los estudiantes aprendan a utilizarlas de manera consciente, lo cual tiene un efecto reductor de la ansiedad e incrementan la seguridad en las actividades que implican la interacción verbal. (p.108)

Aunque no se relaciona con el principio lingüístico, resulta fundamental conectar los beneficios y las pretensiones de los estudiantes, por los diversos estudios que han demostrado como tanto la motivación intrínseca como la extrínseca influyen significativamente en el aprendizaje, Según Mora, *et al*; (2024) “la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, desempeña un papel mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, impactando significativamente en el compromiso, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes” (p.107)

El conectar con una Institución Educativa con docentes nativos podría considerarse una ventaja, dado que han vivido el proceso de aprendizaje idiomático, y que favorece la comprensión de posibles soluciones para afrontar las dificultades presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes no nativos podrían, también percibir con claridad los retos que enfrentan los estudiantes al aprender un nuevo idioma y establecer estrategias que les sean comprensibles para abordar los escenarios lingüísticos y sintácticos (Nalesso, 2022), en el marco de una enseñanza contextualizada. Por tanto, atribuir afirmaciones estereotipadas de tipo lingüístico, Contreras (2023), entre el hablante nativo y no nativo, genera debate Heras (2024). en los contextos educativos.

Diseño metodológico

El estudio del cual se origina este artículo se fundamenta en una metodología cualitativa, la cual permite examinar fenómenos en el ámbito educativo y comprender cómo desde la subjetividad de los actores, emergen vivencias que se consolidan en prácticas. Estas, a su vez, derivan en percepciones construidas a partir de los significados y significantes que elaboran los integrantes de las comunidades.

Se accede, desde este enfoque cualitativo, a la realidad vivida desde las prácticas pedagógicas, en relación con la enseñanza impartida por hablantes nativos y no nativos, así como el aprendizaje experimentado por los estudiantes.

Desde una mirada cualitativa, se posibilita el acceso a sus discursos e interpretaciones emergentes en el contexto educativo in situ; con el propósito de comprender cómo los individuos relacionan sus experiencias con eventos cercanos, o cómo estos les permiten construir significados sobre sus propias respuestas; todo ello sin recurrir a ancladas en datos cuantitativos (Flick, 2018).

En este sentido, Escorcia (2020) sostiene que “los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como elementos legítimos de conocimiento científico” (p. 101), lo que permite múltiples visiones e interpretaciones sobre los fenómenos estudiados.

El enfoque metodológico se orientó desde el estudio de caso, el cual permite explorar a través de una aproximación contextualizada y comprensión hermenéutica, con el propósito de interpretar los significados construidos por los participantes a partir de las experiencias derivadas de su práctica y de la forma en que viven los procesos educativos.

La información se obtuvo a partir de entrevistas en profundidad realizadas a docentes y estudiantes de diferentes instituciones educativas. Desde sus narrativas, se recopilieron datos de ocho docentes: tres hablantes nativos (uno irlandés, uno inglés y uno estadounidense), todos con más de diez años de experiencia, y siete de los ocho docentes son de lenguas extranjeras con experiencia en escenarios bilingües. Igualmente, se entrevistaron 5 estudiantes que habían tenido contacto directo con docentes nativos en su proceso de formación en primaria y secundaria.

Los colaboradores otorgaron su consentimiento de manera verbal, garantizándoles la salvaguarda de su identidad y la información de carácter privado, como parte de su compromiso ético y de confidencialidad asumido (Limo & Santiago, 2023). Posteriormente, durante el análisis de la información, se realizó una codificación con las recurrencias encontradas en los discursos de hablantes nativos y no nativos.

Resultados

Se resalta en este acercamiento cómo los participantes expresan que el hecho de laborar en una institución educativa donde es obligatorio enseñar fonética desde los primeros grados (Chaves, 2025) y de enfocarse en el desarrollo de habilidades individuales de los estudiantes, puede favorecer el aprendizaje de una segunda lengua, (Pacheco, 2025) y fomentar su práctica en diversos escenarios comunicativos.

En relación con la comprensión auditiva, para los docentes nativos esta se convierte en una actividad más cotidiana que para los no nativos, lo que facilita la creación de canales de comunicación más eficientes y eficaces. Sin embargo, cuando estos docentes nativos no provienen de contextos donde el inglés es su idioma base, la pronunciación y el acento pueden representar un reto para los estudiantes, quienes pueden tener dificultades para entender las instrucciones, viéndose obligados a solicitarlas en repetidas ocasiones o a limitar su participación (De Anda Carrizal, 2025). Esta situación no se presenta con la misma intensidad en el caso de los docentes hispanohablantes.

Por ello, se repiten las palabras hasta que los estudiantes logren imitarlas correctamente, de acuerdo con el mensaje que se busca transmitir. Además, los docentes incorporan movimientos kinestésicos como estrategia para facilitar la adquisición del idioma, especialmente en aquellos estudiantes que aprenden de manera más efectiva con la acción física.

Los docentes nativos y no nativos coinciden en que el aprendizaje de un idioma está influenciado por las metodologías empleadas (Abud, 2024), especialmente cuando estas se enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, las correcciones se realizan únicamente cuando son necesarias, principalmente ante errores gramaticales o de pronunciación que interfieren con la comprensión del mensaje (Barboni, 2024).

Coinciden en que el acento no debe forzarse ni considerarse un aspecto fundamental, en este sentido, Zhang & Zhang (2020) enuncia que “el grado de satisfacción de los estudiantes de EFL con la competencia docente de hablantes nativos y no nativos tuvo un impacto menor en su motivación para aprender inglés” (p.5). por tanto, lo importante es mantener una buena pronunciación adecuada y el dominio competente del idioma.

Discusión

Aunque el docente nativo como el no nativo enfrentan dificultades con la adquisición del idioma por parte de algunos estudiantes (Piquer y Toconas, 2025), ambos prefieren centrarse en las habilidades individuales de los estudiantes para que progresen manera gradual. Lo que hace necesario adaptar los métodos de enseñanza Arguello, *et al* (2025), según las necesidades específicas del grupo, por ejemplo, en la pronunciación, ya que algunos niños no son plenamente conscientes de los sonidos de su lengua materna, lo que los lleva a transferir dichos sonidos al inglés.

Además, este proceso se encuentra transversalizado por la motivación, tanto del estudiante, como del docente; ya sea nativo como no nativo. Tal como lo plantea O'Neill, 2020 “la identidad del docente como nativo o no nativo tiene poca influencia en comparación con factores centrados en el estudiante, como la motivación, la exposición y las estrategias de aprendizaje” (p. 39).

El ser docente nativo o no nativo conlleva a la implementación de prácticas diferenciadas en las instituciones educativas, las cuales pueden incidir en el proceso de adquisición de un idioma (Bendeck *et al.*, 2025), así como en la forma en que los estudiantes se exponen y se adaptan a su aprendizaje.

Los intereses y necesidades de cada estudiante también influyen en la manera en que logran cumplir con las competencias requeridas. Algunas personas se sienten más cómodas escribiendo que hablando, y viceversa Fuentes (2025). El objetivo principal es que el estudiante comprenda el idioma y se adapte al proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que cada institución dispone de sus propios recursos pedagógicos y metas, los cuales orientan sus estrategias para alcanzar los niveles de reconocimiento del idioma propuesto.

Conclusiones

Los educadores nativos y no nativos presentan metodologías diferenciadas para la enseñanza del inglés, al igual que las instituciones educativas, que adoptan diversos enfoques pedagógicos Macías (2025). En este sentido, el proceso de adquisición del idioma moldea las experiencias tanto de docentes como de estudiantes, independientemente de su origen lingüístico. Cada individuo posee una exposición particular al idioma, lo cual influye directamente en la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la adquisición de una segunda lengua trasciende prestigio o procedencia del educador. Actualmente, depende en mayor medida de la motivación del estudiante, de las etapas en las que se inicie la formación, Hutaeruk y Damanik (2025), del acceso a recursos pedagógicos pertinentes y de la implementación de metodologías contextualizadas; factores que permiten que tanto hablantes nativos como no nativos se adapten de manera efectiva a los procesos formativos.

Referencias

- Abud, K. O. (2024). *El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación*. *Revista Torreón Universitario*, 13(37), 133-145. <https://doi.org/10.5377/rtu.v13i37.18182>
- Alcañiz Pérez, J. (2025). *El papel de la habilidad lingüística en la educación*.
- Avalos-Rivera, A. D., & Corcoran, J. (2017). Ser o no ser como un hablante nativo del inglés: Creencias ambivalentes e ideología en el imaginario de los profesores de inglés en Brasil y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1117-1141.
- Arguello Dueñas, F. L., Becerra García, A. E., Mina Ballesteros, J. E., & Meza Arguello, D. M. (2025). La enseñanza del inglés en el aula: implicaciones pedagógicas y académicas. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries And Society*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.63688/5mac6892>
- Barboni, S. J. (2024). Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos. *Ágora*, 4.
- Bendeck, J., Torres, J. C., & Zapata, C. (2025). Desafíos y tendencias en la adquisición del inglés: Perspectivas culturales, sociológicas y psicológicas. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica*, 5(3), 3582-3598. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i3.1416>
- Cabezas, L., Moyota Amaguaya, P. P., Escobar Murillo, M. G., & Cazar Costales, S. N. (2025, junio 29). Interferencia lingüística en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Cubana de Reumatología*, 27, e1429.
- Cai, Z., Zhu, J., & Tian, S. (2022). Preservice teachers' teaching internship affects professional identity: Self-efficacy and learning engagement as mediators. *Frontiers in psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1070763>

- Chaves Yuste, B. (2025). *La fonética sintética como enfoque de alfabetización temprana en lengua inglesa*. <https://doi.org/10.36006/09684-1>
- Contreras Izquierdo, N. M. (2023). Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: Identidad y prestigio. *Boletín de Filología*, 58(1), 275–307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032023000100275>
- De Anda Carrizal, P. Y. (2025). *Estrategias didácticas para promover la colaboración en el aprendizaje, desde lo individual hasta lo comunitario, particularmente en sexto grado de educación primaria*.
- Delgado, K. E. G., & Delgado, L. D. F. (2025). El docente, la motivación y el involucramiento en la clase de inglés. *Cuadernos Fronterizos*, (64), 87–90. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2025.64.19>
- Escorcía, L. S. S. (2020). *Investigación cualitativa: Una respuesta a las investigaciones sociales educativas*. Dialnet.
- Ferrando, E. (2023). La motivación en la enseñanza de segundas lenguas: Aproximación teórico-práctica en el ámbito del enfoque integrado AICLE. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 117–138.
- Flick, U. (2018). *Recopilación de datos cualitativos: Trazando las rutas*. En *Manual SAGE de recopilación de datos cualitativos* (pp. 1–16).
- Fuentes, J. C. A. (2025). *Aproximación teórica al perfil del docente de inglés y su efecto en la práctica educativa* [Tesis doctoral].
- George, T. (2020). Hermeneutics. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2020 ed.). Stanford University.
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Larenas, C. D. (2023). Causas y efectos de la ansiedad en clase de inglés: Factores cognitivos y afectivos. *Revista Fuentes*, 25(1), 101–110. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22097>
- Guagchinga-Chicaiza, N. W. (2025). El impacto del currículo en las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 114–126. <https://orcid.org/0000-0001-9127-7563>
- Heras, E. (2024). *La pragmática en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel secundario: un estudio de caso* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.3029/te.3029.pdf>
- Hernández, M. A. C., & Sánchez, H. P. (2025). Actitudes interlingüísticas en la educación intercultural: El caso de la formación docente inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Inter Disciplina*, 13(36), 67–81. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91345>
- Hutauruk, M. A., & Damanik, B. A. R. (2025). Benefits of bilingualism on cognitive development and academic achievement of elementary school children. *Sabda: Jurnal Sastra dan Bahasa*, 4(1), 54–62. Recuperado de <https://jurnal.researchideas.org/index.php/sabda/article/view/156>
- Jácome-Achi, S. S. ., & Calderón-Delgado, E. I. . (2025). Identidad del docente y su

- impacto en la enseñanza del inglés [Teacher identity and its impact on english language teaching]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(1), 31–41. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i1.285>
- Limo, F. A. F., & Santiago, R. J. M. (2023). *Investigación cualitativa*. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Lin, S., & Jin, C. (2020). Analysis on whether native or non-native English speaking teacher is better in TEFL in China. *Atlantis Press*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200316.240>
- Llurda, E., & Calvet-Terré, J. (2024). Hablante nativo y profesores de segundas lenguas no nativos: Una agenda de investigación. *Language Teaching*, 57(2), 229–245. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000271>
- Loachamin, E. S. S. (2025). *Análisis y causas de la interferencia léxica y sintáctica del español en el inglés de los estudiantes con nivel A1* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València].
- Macías Acosta, R. E. (2025). El papel de la lengua materna en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Una revisión sistemática. *RECIAMUC*, 9(3), 139–152. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(3\).julio.2025.139-152](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(3).julio.2025.139-152)
- Martínez, I. L., & Cabrera, M. D. C. Q. (2023). El papel de la motivación en la enseñanza/aprendizaje de lengua: Reflexiones en torno a la educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(33), 68–80. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9379>
- Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Nalesso, G. (2022). Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: Un estudio para la enseñanza de la lengua. *Revista sobre Investigaciones Léxicas*, 5(1), 7–36. <https://doi.org/10.17561/rilex.5.1.6420>
- O'Neill, B. (2020). *Teacher identity in English language teaching: Research and issues*. Routledge.
- Pacheco, A. L. V. (2025). Estrategias de aprendizaje autónomo para el desarrollo de competencias lingüísticas en el bachillerato en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 17(34).
- Pérez-Vargas, J. J., Idarraga-Gallego, M. F., & Quintero-Torres, F. A. (2024). Aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés como idioma extranjero. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 26(2), 70–85. <https://doi.org/10.14483/22487085.21730>
- Piquer, V. M., & Toconas, M. C. G. (2025). Desafíos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (ILE): Creencias y emociones de estudiantes adultos. *Contextos de Educación*, (38). <https://doi.org/10.63207/nt5d6s82>
- Porto, M., Calle, A. M. ., & Moncada, B. (2025). Comprensión y uso del inglés por parte

- de docentes argentinos, ecuatorianos y venezolanos. *Arboles Y Rizomas*, 7(1), 209-230. <https://doi.org/10.35588/ayr.v7i1.7247>
- Quintero Polo, A. H. (2019). From utopia to reality: Trans-formation of pedagogical knowledge in English language teacher education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 27-42. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.70921>
- Ramírez, S. V. (2025). *El caso de incorporación de un hablante nativo del inglés en la enseñanza del idioma: Propuesta para su formación docente* [Tesis de maestría].
- Rivas, I. M., & Chichón, J. L. E. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el profesorado de inglés nativo y no nativo. *Revista Praxis Educativa*, 18(49). <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9639>
- Sun, L. G., & Wudthayagorn, J. (2024). Investigating beliefs, attitudes, and motivation toward English language learning among Thai and Chinese undergraduate students in different study programs. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 734-758.
- Tinoco-Villanueva, T. P. (2024). La identidad profesional del maestro de inglés: El sentido de las prácticas de enseñanza. *Folios*, (60), 97-112. <https://doi.org/10.17227/folios.60-18458>
- Zhang, J., & Zhang, L. J. (2020). Learners' satisfaction with native and non-native English speaking teachers' teaching competence and their learning motivation: A path analytic approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 558-573. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1833834>

Directrices para los Autores

Los artículos presentados a la Revista Senderos Pedagógicos deben cumplir los siguientes criterios de publicación. Esta información también puede encontrarla en el Open Journal System (OJS) de la Revista: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/index>

1. Registro del autor en la plataforma OJS en la siguiente dirección: <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/user/register>
2. Los textos deben ser inéditos y originales, sin publicación previa en otros medios editoriales o de divulgación académica y sin postulación paralela para publicación en otra revista.
3. Con el fin de asegurar la confidencialidad y transparencia en el proceso editorial, los artículos no deben contener el nombre ni otra información que revele la identidad del autor. La información personal se consigna en la ficha de autor.
4. Adjuntar como un archivo independiente la declaración de conflicto de intereses.
5. Anexar la carta de autorización para la publicación del artículo.
6. El artículo debe estar escrito en tercera persona y tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, tablas, figuras, mapas y referencias.
7. El manuscrito debe presentarse en formato Word para Windows, letra Times New Roman 12 puntos, tamaño carta, espaciado anterior y posterior cero (0) puntos, interlineado doble, márgenes de 2.54 cm, escritos a una sola columna, alineación a la izquierda, sin justificar. Si el texto incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la edición; además, no deben superar las cinco (5) tablas y figuras en total.
8. La estructura que debe seguir un artículo de investigación es la siguiente: introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones.
9. El título no debe exceder las 10 palabras y 15 con subtítulo. El resumen debe ser máximo de 150 palabras; se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas. Las palabras clave deben ser entre tres (3) y cinco

- (5) y deben ser tomadas del Tesauro de la UNESCO: <http://databases.unesco.org/thessp>. El título, resumen y palabras clave deben traducirse al idioma inglés.
10. Las citas y referencias deben seguir las normas de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición, las cuales pueden ser consultadas en la siguiente dirección: <https://apastyle.apa.org/>. Las referencias se ubican al final del documento, en orden alfabético y solo se colocan las citadas en el artículo. Se pide al autor que evite una excesiva autocitación y cualquier tipo de dato en el cuerpo del texto que ofrezca pistas sobre su identidad o la del grupo autoral.
 11. Al emplear una sigla o una abreviatura, primero se registra su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis el término que será utilizado en el resto del documento.
 12. Si se resalta en el texto alguna palabra y se emplea algún anglicismo, se recomienda que sea en letra cursiva. Sin embargo, en el primer caso, no se debe abusar de ésta.
 13. Los números al interior del texto van en prosa, seguidos del número arábigo entre paréntesis. Ejemplo: se entrevistaron a tres (3) personas.
 14. Los pies de página se utilizan para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto; deben ser cortos y en ningún caso deben utilizarse para citar autores. Se transcriben en Times New Roman de 10 puntos.

Envío del artículo

Los artículos y sus respectivos anexos deben registrarse en la plataforma OJS de la Revista, indicando los siguientes aspectos:

- La sección de la Revista a la que se postula el manuscrito.
- El autor de correspondencia.
- El orden en el que aparecerán los autores en la publicación (aplica para artículos colectivos).

Al postular el artículo deben anexarse, en archivos apartes, los siguientes documentos: carta de originalidad, ficha de autor, declaración de conflicto de intereses y carta de autorización para publicación de artículo.



Tipografía: Freight Text Pro y Arial Rounded Mt
Materiales: propalcote de 300 g y bond de 90 g

Se imprimieron 100 ejemplares en los talleres de Papeles Pa' Ya
Carrera 69k # 71-23 (oficina 302), Bogotá, Colombia
Teléfono: +57 317 435 8309
E-mail: papeles.paya.sas@gmail.com
En el mes de diciembre de 2025

Sello Editorial TdeA
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Grupo de investigación Senderos
Calle 78B No. 72-220. Medellín - Colombia
www.tdea.edu.co

2025



Revista Senderos Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Los Espacios como Cartografía del Aprendizaje

Mauricio Jaraba Vergara

Narrativas Culturales en Ambientes Educativos: Estrategia para la Transformación Social

Luz Mary Agudelo Torres y Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía

Significados y Percepciones de Docentes y Estudiantes Sobre Convocatorias Académicas

Oscar Aristides Alonso Castilla y Gloria del Carmen Castilla Taleno

Percepción Sobre la Competencia Comunicativa como Acción Constructora del Aprendizaje

Mariogla Corina Cañas Guzmán y Pablo Ramón Gómez Navarro

La Relación Pedagógica con Estudiantes Neurodiversos en la Educación Básica

María Alejandra Ortiz Flórez, Andrea Moreno Vásquez, Ximena Penagos Betancur, Marlin Esther Palmera Miranda y Thomas Pérez Restrepo

Juegos Ancestrales e Identidad Étnica en la Infancia Afro

Sandra Milena Robayo Noreña y Rosa Berney Rentería Ramírez

La Gamificación como Estrategia Pedagógica en la Comprensión Lectora

Edith Vanessa Echavez Reyes y Lizeth Paola Montero Morales

Gamificación: Promoviendo la Lectura y Escritura en Estudiantes de Primaria

Elvia Ruth Rendón Castaño, Ely Vizcaíno Escobar y Erika Johanna Conde Martínez

Bienestar Emocional y Neurociencias en Niños de Básica Primaria

Andrea Urrego Gordon y Jeison Alexander González González

Origami: Estrategia Pedagógica para Optimizar Competencias Lectoras en Secundaria

Oscar Alexander Ballesteros Torralvo y Paola Yulied Ballén Pulido

Enseñanza Desde Hablantes Nativos VS Educadores no Nativos

Gloria María Isaza Zapata y Juanita Correa Soto

