



EDUCACIÓN RURAL, INTERCULTURALIDAD E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA



EDUCACIÓN RURAL, INTERCULTURALIDAD E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS





Educación Rural, Interculturalidad e Innovación Pedagógica

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

Directora-Decana (E) UPEL-IPC:

Dra. Zulay Pérez Salcedo

zulay.perez.ipc@upel.edu.ve

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

Dra. Arismar Marcano

amarcano.ipc@upel.edu.ve

Coordinación Nacional de Promoción y Difusión UPEL:

Dra. Yaritza Cova

yaritza.cova@upel.edu.ve

Director Editorial:

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

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

Diseño de Portada y Diagramación:

T.S.U Joseph Hernández (UPEL-IPC)

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

Digitalizado en Venezuela por:

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

Caracas – Venezuela.

ISBN: 978-980-281-281-3

Depósito Legal (Digital): DC2026001005

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

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

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

CONSEJO RECTORAL DE LA UPEL

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

CUERPO DIRECTIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

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

JEFES DE DEPARTAMENTOS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

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

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UPEL

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

UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

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

COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

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

Índice

	Pág.
Prólogo	
Jesús Lovera Torres	8
Juegos tradicionales para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la primera infancia en zonas rurales	
Jesús David Guerra Sierra	12
Pedagogía descontextualizada: una crítica al modelo de escuela nueva en la educación rural colombiana	
Wilson Javier Cubides Suárez	36
Percepción de los juegos tradicionales de la etnia Zenu como estrategia para la convivencia escolar	
Ana Stella Fernández Racine	64
Conexión entre educación emocional y espiritualidad: reflexión ante nuevos enfoques pedagógicos en contextos rurales	
José Alberto Hernández Angulo y Luz Mery Ramírez Junieles	102
Estrategias innovadoras para la educación en comunidades rurales: un enfoque integral	
Carlos Andrés Salgado Castaño	128
El LAND ART para el fortalecimiento del tiempo libre en estudiantes rurales	
Naren Steven Rosas Hernández	152
La educación rural en Colombia: un panorama fragmentado en la última década	
Juan Felipe Camacho Ríos	180
La Comprensión de la Lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación básica primaria rural	
Anayibe Martínez Martínez	196
Rompiendo el silencio sobre las barreras que excluyen a estudiantes con discapacidad en educación rural	
Juan David Escorcia Medina	254

Prácticas pedagógicas decoloniales: una apuesta colectiva en la Institución Educativa Santa Rosa de Popayán	280
Anyela Viviana Muñoz Silva	
Proyectos de aula como estrategia de mejora para la calidad educativa rural en Colombia	320
Carmenza Pasachoa Silva	
Desafíos del aprendizaje del inglés en la educación secundaria rural: caso de la Institución Educativa Juan José	342
Martha Lucía Mojica Abril	
Interculturalidad afrodescendiente en la educación colombiana: desafíos, tensiones y perspectivas desde la etnoeducación	360
Yulis Karina Jordán Mosquera	
Transformación de la educación rural: la integración de las TIC en el desarrollo de competencias	394
Andrés Fernando Aguilar Jerez y Diana Milena García Villabona	
Interinstitucionalidad en la educación ambiental en Colombia: desafíos y oportunidades para una gestión sostenible	428
Germán Saavedra Naranjo	
Educación y movilidad social en el departamento del Chocó: estado del arte de una relación inconclusa	446
Juan Francisco Ibarguen López	



Prólogo

No cabe duda que la educación contemporánea se despliega en un escenario configurado por complejas transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y territoriales. Ante este panorama, conceptualizar la escuela requiere trascender los enfoques homogéneos que reducen la formación a la mera transmisión de contenidos o a la evaluación estandarizada. En ese sentido, la práctica educativa implica reconocer la diversidad de los sujetos, las comunidades y los territorios, asumiendo que el aprendizaje cobra significado cuando se articula con las vivencias, la cultura y las necesidades contextuales de sus participantes.

Bajo este enfoque se articula el presente libro, una obra académica e investigativa que analiza diversas tensiones y potencialidades del campo educativo, con especial énfasis en ámbitos rurales y comunitarios. Los manuscritos aquí reunidos convergen en un propósito central, aportar al desarrollo de una escuela pertinente, inclusiva y comprometida con su entorno. A través de sus capítulos, los autores examinan propuestas pedagógicas, innovaciones prácticas, recursos tecnológicos y procesos de reestructuración curricular que invitan a reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lejos de adoptar un enfoque unívoco, esta obra se consolida como un espacio plural donde convergen diversas metodologías y marcos teóricos. A lo largo de sus capítulos se articulan revisiones documentales, estudios cualitativos, análisis temáticos, dinámicas de investigación-acción y propuestas didácticas orientadas a abordar las problemáticas del aula. Esta riqueza metodológica constituye su mayor fortaleza, pues





visibiliza la complejidad del fenómeno educativo y reafirma que los desafíos escolares demandan soluciones contextualizadas, reflexivas y colaborativas.

El primer bloque de capítulos analiza el potencial pedagógico del juego tradicional y su impacto en la convivencia. Estos aportes demuestran que el juego trasciende el mero entretenimiento para convertirse en una práctica cultural clave para promover la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. En el ámbito rural, además, estas actividades rescatan saberes ancestrales y fortalecen los lazos entre la escuela, las familias y el territorio.

Un segundo eje del libro está dedicado a la educación rural y al análisis del modelo Escuela Nueva. Los trabajos incluidos en este apartado examinan sus principios, posibilidades, tensiones y limitaciones en el contexto colombiano. El modelo es valorado por su apuesta por la flexibilidad curricular, el aprendizaje activo, las guías de autoaprendizaje, el gobierno escolar y la relación entre escuela y comunidad. Sin embargo, las investigaciones también muestran la distancia que existe entre el discurso oficial y las prácticas desarrolladas en muchos territorios.

Este apartado también señala que las escuelas rurales enfrentan condiciones sociales que afectan la continuidad educativa, entre ellas la pobreza, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la conectividad limitada y la débil presencia institucional. Estas circunstancias muestran que las dificultades de la educación rural no pueden atribuirse exclusivamente a la escuela o al docente, pues responden a problemas estructurales que requieren políticas públicas sostenidas y una mayor articulación entre las instituciones.





El tercer eje temático se relaciona con la educación situada, la participación comunitaria y la resignificación del currículo. En estos trabajos la escuela aparece como un espacio político, cultural y social en el que se disputan distintas formas de comprender el conocimiento, la autoridad y la formación. Desde una perspectiva crítica y decolonial, los autores cuestionan la idea de un currículo universal que desconoce las experiencias locales y propone reconocer el territorio como fuente legítima de conocimiento.

Como cuarto eje temático se destaca un conjunto de investigaciones que abordan la relación entre tecnología, aprendizaje significativo y comprensión lectora. Estos artículos parten del reconocimiento de que los estudiantes viven en una sociedad caracterizada por la presencia permanente de dispositivos digitales, redes sociales y nuevos lenguajes. El desafío consiste en que la tecnología deje de ser utilizada únicamente para el entretenimiento y se convierta en una herramienta para investigar, crear, comunicarse y aprender de manera significativa.

A tenor de lo anterior, se puede vislumbrar que el valor fundamental de esta obra radica en su capacidad para articular la teoría pedagógica con la praxis escolar. Más allá de un mero diagnóstico sobre la educación rural, la convivencia, la lectura y la tecnología, el texto aporta pautas de intervención y concibe el acto educativo como un motor de cambio individual y social.

Asimismo, este libro cuestiona la aplicación de modelos estandarizados en entornos diversos, sosteniendo que la calidad educativa trasciende las métricas cuantitativas e involucra determinantes socioculturales, geográficos y comunitarios. Se propone, así, un paradigma educativo contextual, democrático





y reflexivo, donde la innovación y la participación activa de la comunidad escolar respondan a realidades concretas.

Los trabajos compilados en este volumen coinciden en sostener que el cambio educativo trasciende las grandes reformas estructurales, configurándose en la micropolítica de la práctica cotidiana, desde la resignificación de un juego tradicional o la escucha atenta a las familias, hasta la territorialización de las actividades, el uso pedagógico de las tecnologías y la participación estudiantil.

En consecuencia, esta obra ofrece un aporte clave para el campo educativo, al brindar herramientas teórico-prácticas para analizar los retos contemporáneos y proyectar respuestas situadas. Sus páginas reafirman la escuela como un espacio de inclusión, creatividad y reconstrucción del tejido social. De esta manera, la lectura invita a pensar la educación en constante vínculo con el territorio y la cultura, promoviendo una mirada crítica sobre la ruralidad, el fortalecimiento docente, la revalorización de saberes locales y un currículo concebido como construcción dinámica.

En definitiva, con este libro buscamos sumar al diálogo educativo y convocar a la continua producción de conocimiento. Las experiencias aquí reunidas prueban que es posible construir propuestas transformadoras aun en contextos adversos, reafirmando el potencial de la pedagogía como agente de desarrollo comunitario.

Dr. Jesús Lovera Torres
Profesor-Investigador (UCAB/UPEL)





El artículo se refiere a una investigación de tipo revisión documental sistemática de documentos publicados en los últimos cinco años (2020-2025) en plataformas académicas como Google Académico, Scopus, SciELO y Web of Science, relacionados con el impacto de los juegos tradicionales en la convivencia escolar durante la primera infancia en zonas rurales. Este estudio analiza cómo estas prácticas lúdicas, arraigadas en la cultura local, mejoran habilidades socioemocionales y reducen conductas agresivas. Fundamentado en las teorías de Vygotsky sobre el juego en el aprendizaje y la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, el trabajo postula que los juegos tradicionales fortalecen tanto la identidad cultural como las relaciones interpersonales. Los resultados preliminares indican una mejora positiva entre estos juegos y la mejora en la convivencia escolar, con disminución de comportamientos agresivos y aumento en la cooperación entre los niños. Esta investigación posiciona los juegos tradicionales como una estrategia efectiva para el desarrollo integral infantil y la cohesión social en contextos rurales.





JUEGOS TRADICIONALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA PRIMERA INFANCIA EN ZONAS RURALES

Jesús David Guerra Sierra
jande0421@gmail.com
[ORCID 0009-0006-0278-623X](https://orcid.org/0009-0006-0278-623X)

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar representa un pilar esencial para el desarrollo integral durante la primera infancia, especialmente en las zonas rurales donde los recursos y las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las particularidades culturales del entorno. En este contexto, los juegos tradicionales se erigen como herramientas pedagógicas valiosas, ya que no solo impulsan el desarrollo cognitivo y emocional, sino que también facilitan la socialización y el fortalecimiento de la identidad cultural. Ardila-Barragán (2022) subraya que la incorporación de juegos tradicionales en ambientes educativos rurales permite rescatar y potenciar saberes ancestrales, enriqueciendo significativamente el proceso de aprendizaje.

Diversos estudios han demostrado que la implementación de prácticas lúdicas contribuye a mejorar la convivencia escolar al mitigar comportamientos agresivos y fomentar interacciones más armoniosas entre los estudiantes. La investigación de Carvajal Eugenio (2022) en instituciones educativas rurales evidencia cómo los juegos tradicionales pueden emplearse eficazmente como estrategias para disminuir la agresividad y promover valores fundamentales como el respeto y la cooperación. A nivel





internacional, Madondo y Tsikira (2021) también destacan el impacto positivo de estos juegos en el desarrollo integral de niños en zonas rurales, al estimular habilidades socioemocionales y fortalecer los lazos comunitarios.

De igual manera, Dasilva Rengifo (2024) aporta evidencia sobre la eficacia de los juegos tradicionales para optimizar la convivencia escolar en contextos similares, resaltando que la valoración del patrimonio cultural a través del juego favorece la cohesión social y la inclusión dentro del entorno educativo.

El objetivo principal es generar evidencia sólida sobre cómo los juegos tradicionales pueden constituir una herramienta fundamental para transformar el ambiente escolar, promoviendo un desarrollo integral que abarque tanto los aspectos académicos como socioemocionales. A través de una revisión documental sistemática y un análisis comparativo de antecedentes publicados en los últimos cinco años, se busca identificar prácticas lúdicas efectivas y adaptadas al contexto local que puedan ser replicadas en este entorno específico

En suma, esta investigación se fundamenta en la convergencia de las teorías del desarrollo infantil y la pedagogía del juego, proponiendo un enfoque que rescata la trascendencia de las tradiciones culturales y las integra en estrategias educativas innovadoras. Esta perspectiva no solo contribuye a la mejora de la convivencia escolar, sino que también consolida el sentido de identidad y pertenencia en las comunidades rurales, consolidando a los juegos tradicionales como un recurso pedagógico indispensable en la formación de las nuevas generaciones.





El estudio se fundamenta en la intersección de diversas corrientes teóricas y estudios empíricos que abordan la relevancia de los juegos tradicionales en la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo integral en la primera infancia, especialmente en contextos rurales. La revisión de la literatura permite identificar varios ejes conceptuales y aportes empíricos que sustentan la hipótesis de que la incorporación de prácticas lúdicas tradicionales fortalece tanto la identidad cultural como las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar.

Teorías del Juego y Desarrollo Infantil. Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo

La teoría sociocultural de Vygotsky resalta el rol del juego como un medio esencial para la adquisición de habilidades cognitivas y socioemocionales. Según este enfoque, el juego constituye un espacio en el cual el niño experimenta situaciones que facilitan la internalización de normas sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. Este marco teórico respalda la idea de que los juegos tradicionales no solo fomentan el aprendizaje colaborativo, sino que también sirven para mediar en interacciones que potencian la convivencia escolar Vygotsky, LS (1978).

Bronfenbrenner y la Perspectiva Ecológica

La teoría ecológica de Bronfenbrenner subraya la influencia de los múltiples contextos en los que se desarrolla el individuo. En el ámbito de la educación, este enfoque destaca la importancia de factores ambientales –como la familia, la escuela y la comunidad– en la formación integral del niño. Los estudios





revisados enfatizan que, en zonas rurales donde el patrimonio cultural y las tradiciones juegan un rol preponderante, los juegos tradicionales actúan como un puente entre el entorno educativo y la cultura local, favoreciendo la cohesión social y la identidad cultural Bronfenbrenner, U. (1995)

Evidencia Empírica de la Eficacia de los Juegos Tradicionales. Rescate y Potenciación de Saberes Ancestrales

Ardila-Barragán (2022) destaca que la integración de juegos tradicionales en entornos educativos rurales permite rescatar saberes ancestrales y fomentar el intercambio cultural entre los estudiantes. Este aporte teórico y empírico es crucial, ya que vincula la actividad lúdica con el fortalecimiento de la identidad cultural y la cohesión social, elementos fundamentales para una convivencia escolar armónica.

Reducción de Comportamientos Agresivos y Fortalecimiento de Valores

Carvajal Eugenio (2022) demuestra a través de estudios de caso en instituciones rurales que la implementación de juegos tradicionales reduce significativamente los comportamientos agresivos entre los niños. La evidencia sugiere que, mediante la recreación de espacios de juego, se promueve el desarrollo de valores como el respeto, la cooperación y la empatía. Estos hallazgos aportan una base empírica sólida para el uso de estrategias lúdicas como herramienta de intervención en la convivencia escolar.





Impacto Internacional y Perspectivas Comparativas

En el ámbito internacional, Madondo y Tsikira (2021) analizan la aplicación de juegos tradicionales en zonas rurales de Zimbabue y concluyen que estas prácticas favorecen el desarrollo integral de niños entre 3 y 8 años. Su estudio proporciona evidencia comparativa que refuerza la noción de que los juegos tradicionales pueden ser adaptados a diversos contextos culturales y geográficos para mejorar las interacciones sociales y la cohesión comunitaria.

Innovación Pedagógica y Resultados en Convivencia Escolar

Dasilva Rengifo (2024) contribuye a la discusión al evidenciar, en un contexto experimental, que la implementación de programas basados en juegos tradicionales produce mejoras significativas en la convivencia escolar. Su investigación resalta la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que integren elementos culturales y lúdicos, lo que no solo disminuye los conflictos interpersonales, sino que también fortalece el sentido de pertenencia entre los estudiantes.

Integración de Perspectivas para el Análisis y Resultados

La convergencia de las teorías de Vygotsky y Bronfenbrenner, junto con los hallazgos empíricos de estudios recientes, proporciona un marco robusto para analizar el impacto de los juegos tradicionales en la convivencia escolar. Este enfoque teórico permite interpretar los resultados esperados de la investigación, que incluyen:





Mejora en las Habilidades Socioemocionales: El juego como herramienta mediadora facilita el desarrollo de competencias emocionales y sociales, fundamentales para la convivencia.

Reducción de Conductas Agresivas: La recreación de entornos lúdicos basados en tradiciones culturales propicia interacciones más respetuosas y cooperativas.

Fortalecimiento de la Identidad Cultural: La valorización y rescate de prácticas tradicionales refuerzan el sentido de pertenencia y la cohesión comunitaria en zonas rurales.

En suma, el marco teórico de esta investigación se sustenta en la integración de perspectivas teóricas y evidencia empírica, destacando la importancia de los juegos tradicionales como instrumentos pedagógicos que potencian tanto el desarrollo integral de la primera infancia como la mejora de la convivencia escolar. Este enfoque no solo contribuye a la literatura existente, sino que también ofrece una base sólida para el diseño de intervenciones educativas contextualizadas en comunidades rurales.

MÉTODO

Para el desarrollo de la revisión documental sistemática y análisis exhaustivo de los artículos científicos publicados en el último quinquenio (2020-2025), se implementó una búsqueda metódica a través de reconocidas plataformas académicas: Google Académico, Scopus, SciELO y Web of Science. Se establecieron rigurosos criterios de inclusión y exclusión mediante descriptores





específicos como “juegos tradicionales”, “convivencia escolar”, “primera infancia” y “zonas rurales”. Los estudios seleccionados fueron sometidos a un análisis temático y comparativo minucioso, evaluando sus componentes metodológicos, encuentra significativos y conclusiones relevantes.

Este proceso analítico permitió identificar patrones recurrentes, contribuciones sustanciales y vacíos teórico-prácticos en la literatura científica existente sobre el impacto de los juegos tradicionales en la convivencia escolar durante la primera infancia en contextos rurales, estableciendo así un marco referencial sólido para la presente investigación.

Se definieron criterios específicos para la selección de los estudios:

Criterios de Inclusión:

Artículos y estudios publicados en los últimos cinco años.

Publicaciones en revistas indexadas y bases de datos académicas.

Estudios que aborden explícitamente el impacto de los juegos tradicionales en la convivencia escolar y el desarrollo de la primera infancia en contextos rurales.

Documentos escritos en español, inglés o portugués.





Criterios de Exclusión:

Publicaciones fuera del marco temporal establecido.

Estudios que no aborden la relación entre juegos tradicionales y convivencia escolar o que se centren en contextos no relacionados con la primera infancia o zonas rurales.

Artículos sin revisión por pares o con metodologías deficientes que no garanticen rigor científico.

Proceso de Selección y Cibrado de Artículos

El proceso de selección de los estudios se desarrolló en dos etapas:

Cibrado Inicial:

Se realizó una revisión de títulos y resúmenes para descartar aquellos documentos que, a primera vista, no cumplieran con los criterios de inclusión. Esta etapa permitió eliminar investigaciones irrelevantes y reducir el volumen de documentos para un análisis más profundo.

Selección Final:

Los artículos preseleccionados fueron sometidos a una lectura completa para confirmar su relevancia y calidad metodológica. Durante esta fase, se elaboró un cuadro de datos en el que se registraron detalles clave de cada estudio, como





título, autor(es), año de publicación, metodología empleada, hallazgos principales y conclusiones.

Análisis Temático y Comparativo

Una vez seleccionados los estudios, se procedió a un análisis temático y comparativo de la literatura:

Codificación y Agrupación:

Se codificaron los artículos según sus aportes teóricos y empíricos, permitiendo agrupar los estudios en función de temas recurrentes y enfoques metodológicos. Esto facilitó la identificación de patrones y tendencias en la aplicación de juegos tradicionales en contextos educativos rurales.

Evaluación Comparativa:

Se realizó una comparación entre los diferentes estudios, examinando aspectos metodológicos, hallazgos y conclusiones. Este análisis permitió identificar convergencias y divergencias en la literatura, así como lagunas en el conocimiento que pudieran orientar futuras investigaciones.

RESULTADOS

A partir de los documentos identificados, seleccionados, analizados se organizó sistemáticamente la información para integrar los hallazgos relevantes, estableciendo un marco de sustento sobre el tema y propósito de la revisión documental



en consideración de los beneficios de los juegos tradicionales para fortalecer la convivencia escolar entre niños y niñas, para el desarrollo socioemocional y la reducción de conductas agresivas, como el papel del rescate cultural en la cohesión social.

A continuación, en la tabla 1 contiene una revisión documental aplicada a documentos clave en el marco teórico de la investigación sobre el impacto de los juegos tradicionales en la convivencia escolar en la primera infancia en zonas rurales contiene información estructurada en cuatro columnas principales:

1. Documento / Referencia
2. Criterios de Inclusión / Exclusión
3. Proceso de Selección y Cibrado
4. Principales Hallazgos y Aportes

Tabla 1: Aplicación del Procedimiento de Revisión Documental a los Documentos Seleccionados

Documento / Referencia	Criterios de Inclusión / Exclusión	Proceso de Selección y Cibrado	Principales Hallazgos y Aportes
Ardila-Barragán (2022) Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales	Inclusión: - Publicado en los últimos 5 años. - Revista indexada. - Aborda el uso de juegos tradicionales en contextos rurales para fortalecer la identidad y cohesión escolar. - Idioma: Español.	Cibrado Inicial: - Revisión de títulos y resúmenes para confirmar la relación temática. Selección Final: - Lectura completa del artículo y verificación de la calidad metodológica. - Registro en cuadro de análisis con detalles clave.	- Destaca el rescate de saberes ancestrales y la valorización del patrimonio cultural. - Contribuye a la cohesión social y mejora la convivencia escolar mediante la integración de prácticas culturales.



Carvajal Eugenio (2022) Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en el grado 1° de la Institución Educativa Madre de la Esperanza, municipio Sabana de Torres	Inclusión: - Publicado en el marco temporal establecido (últimos 5 años). - Revista indexada. - Enfocado en la relación entre juegos tradicionales y la convivencia escolar en contextos rurales.	Cibrado Inicial: - Análisis de título y resumen para detectar relevancia temática. Selección Final: - Lectura detallada del artículo para evaluar el rigor metodológico. - Elaboración de un registro detallado de los hallazgos.	- Evidencia que la implementación de juegos tradicionales reduce comportamientos agresivos en la primera infancia. - Fomenta interacciones y relaciones basadas en el respeto y la cooperación, mejorando el clima escolar.
Dasilva Rengifo (2024) Los juegos tradicionales como estrategia para mejorar la convivencia escolar en niños y niñas de 5 años en la I.E. N° 303 "Edén Maravilloso", Nuevo Chimbote	Inclusión: - Publicado recientemente (dentro del marco de 5 años). - Revista indexada. - Estudio centrado en la primera infancia y en contextos rurales.	Cibrado Inicial: - Evaluación inicial a través del título y resumen. Selección Final: - Lectura completa y registro de detalles clave (metodología, hallazgos, conclusiones) en un cuadro comparativo.	- Muestra la eficacia de un programa de intervención basado en juegos tradicionales. - Reporta un aumento en la cooperación y una mejora en indicadores de convivencia, destacando la influencia en el desempeño académico y en la integración social.
Madondo y Tsikira (2021) Traditional Children's Games: Their Relevance on Skills Development among Rural Zimbabwean Children Age 3–8 Years	Inclusión: - Publicación internacional, en inglés, dentro del periodo establecido. - Aborda el desarrollo integral y competencias socioemocionales a través de juegos tradicionales en contextos rurales.	Cibrado Inicial: - Revisión de resúmenes para asegurar la aplicabilidad temática. Selección Final: - Lectura completa y evaluación crítica de la calidad metodológica y relevancia empírica. - Integración de los hallazgos en el análisis comparativo.	- Demuestra que la participación en juegos tradicionales impulsa habilidades socioemocionales (empatía, comunicación, cooperación) en niños. - Resalta la universalidad del impacto positivo de estas prácticas en la cohesión social en diferentes contextos culturales y geográficos.



Mirunggan Sari (2024) El papel de los juegos tradicionales en la mejora de las habilidades sociales de la primera infancia	Inclusión: - Publicado en los últimos 5 años - Analiza explícitamente el rol de juegos tradicionales en el desarrollo social de la primera infancia	Cribado Inicial: - Revisión de título y resumen para confirmar enfoque en habilidades sociales y primeras edades Selección Final: - Lectura completa del PDF para verificar metodología de investigación bibliográfica y rigor en la síntesis literaria	- Sintetiza evidencia de cómo los juegos tradicionales mejoran empatía, cooperación y autorregulación en niños de 3-6 años - Destaca la necesidad de estudios de campo que complementen las revisiones bibliográficas
Ríos & Colaboradores (2025) Pedagogía y juego tradicional en la actualidad: una revisión sistemática (Revista Retos)	Inclusión: - Publicado en los últimos 5 años - Revisión sistemática en español, con metodología PRISMA - Cubre aplicaciones educativas formales de juegos tradicionales	Cribado Inicial: - Confirmación mediante título y resumen de uso de PRISMA para seleccionar 36 artículos relevantes Selección Final: - Revisión detallada de la sección de métodos para validar exhaustividad y criterios de calidad	- Concluye que el juego tradicional es herramienta clave para el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales - Señala vacíos en investigaciones longitudinales y de campo en comunidades rurales
Salas et al. (2023) Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar (SciELO Chile)	Inclusión: - Publicado en los últimos 5 años - Revista indexada en SciELO, en español - Enfocado en motricidad y valores culturales de juegos tradicionales	Cribado Inicial: - Revisión de título/abstract para asegurar mención de “patrimonio cultural inmaterial” y “resiliencia” Selección Final: - Lectura completa del artículo para extraer lista de juegos autóctonos y fundamentación teórica	- Identifica juegos ancestrales como mecanismos de resistencia cultural y desarrollo motriz integrado. - Propone la inclusión de estos juegos en planes de educación física como estrategia de cohesión social
Gutiérrez & Gómez (2024) Incidencia de la interculturalidad y los juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar (ResearchGate)	Inclusión: - Artículo con revisión por pares y enfoque intercultural - Relaciona juegos tradicionales con convivencia intercultural en zonas rurales	Cribado Inicial: - Análisis de título y resumen para confirmar componente intercultural Selección Final: - Lectura detallada para extraer metodología de implementación y objetivos didácticos	- Muestra que los juegos tradicionales facilitan la convivencia intercultural y reducen prejuicios étnicos en el aula. - Recomienda estrategias lúdicas específicas para contextos pluriculturales rurales



Ramírez et al. (2023) Juegos tradicionales en el desarrollo de la motricidad gruesa (Reicomunicar)	Inclusión: - Publicado hace 1 años. - Revista indexada con peer-review en español. - Enfocado en motricidad gruesa y desarrollo integral	Cribado Inicial: - Confirmación mediante título y resumen de énfasis en motricidad gruesa Selección Final: - Lectura completa para extraer secuencia de desarrollo y ejemplos de juegos aplicables en el aula	- Describe cómo juegos como “tirar la cuerda” o “carrera de sacos” siguen patrones de desarrollo motor céfalo-caudal - Sugiere incorporar estos juegos en sesiones de convivencia para conectar desarrollo físico y valores de cooperación
---	---	---	---

Resultados

La presente sección de análisis de resultados se enfoca en examinar los hallazgos obtenidos a partir de la revisión documental sistemática realizada sobre el impacto de los juegos tradicionales en la convivencia escolar durante la primera infancia en contextos rurales. Este análisis busca identificar patrones, tendencias y evidencias que permitan comprender cómo estas prácticas lúdicas contribuyen al desarrollo socioemocional y a la cohesión social en entornos educativos rurales.

Los estudios seleccionados, que cumplen con criterios de inclusión como la publicación en los últimos cinco años, la revisión por pares y el enfoque en la primera infancia en zonas rurales, ofrecen una visión integral de las diversas formas en que los juegos tradicionales influyen en la dinámica escolar. Se destacan aspectos como la mejora en la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la identidad cultural.





- Mejora en la Convivencia Escolar y Habilidades Socioemocionales

Los estudios revisados muestran de manera consistente que la implementación de juegos tradicionales facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de primera infancia. Por ejemplo, investigaciones como las de Madondo y Tsikira (2021) señalan que la participación en actividades lúdicas promueve la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad de resolver conflictos de forma pacífica.

Los ambientes educativos que incorporan estas prácticas presentan un aumento notable en la interacción cooperativa y en el intercambio de saberes, lo que favorece una convivencia armónica entre los estudiantes. La evidencia sugiere que la frecuencia y calidad de las interacciones positivas incrementa entre un 15% y un 25% tras la implementación de intervenciones basadas en juegos tradicionales.

- Reducción de Comportamientos Agresivos
- Disminución de Conductas Conflictivas en los niños y niñas, Varios estudios como el de Carvajal Eugenio (2022), indican que el uso de juegos tradicionales como herramienta pedagógica está asociado con una reducción significativa en comportamientos agresivos y conflictos interpersonales. En intervenciones documentadas, se ha observado una disminución de episodios de agresividad en el aula en torno al 20-30% durante y después del periodo de intervención lúdica.





La integración de prácticas lúdicas basadas en juegos tradicionales contribuye a crear un ambiente escolar más seguro y respetuoso, en el cual se reducen las tensiones y se fortalecen las relaciones interpersonales. Este cambio positivo en el clima escolar es fundamental para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.

- Fortalecimiento de la Identidad Cultural y Cohesión Social

La revisión de la literatura evidencia que los juegos tradicionales permiten el rescate y la valoración del patrimonio cultural local. Según Ardila-Barragán (2022), la implementación de estos juegos en contextos rurales refuerza la identidad cultural de los estudiantes, lo que, a su vez, fomenta el sentido de pertenencia y la cohesión social dentro del entorno escolar.

La participación en juegos tradicionales no solo impacta a nivel individual, sino que también fortalece los vínculos entre la comunidad educativa y la sociedad en general. Los estudios destacan que estas prácticas actúan como puente entre el conocimiento ancestral y las nuevas generaciones, lo que contribuye a una mayor integración y resiliencia comunitaria.

- Innovación Pedagógica y Aplicabilidad de Estrategias Lúdicas

La literatura consultada resalta la eficacia de los programas de intervención que incorporan juegos tradicionales como método innovador para abordar problemáticas de convivencia escolar. Por ejemplo,





Dasilva Rengifo (2024) reporta mejoras significativas en el rendimiento académico y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje, atribuibles a la implementación de actividades lúdicas integradas en la rutina escolar.

La diversidad de estudios muestra que, a pesar de las diferencias culturales y geográficas, las estrategias basadas en juegos tradicionales tienen un alto grado de adaptabilidad y pueden ser replicadas en diversos contextos rurales. Esto abre la posibilidad de que las intervenciones diseñadas en el Municipio de Montelíbano Sur de Córdoba puedan servir como modelo para otras regiones con características similares.

Discusión

1. Integración de Resultados y Aportes Teóricos

- Los resultados de la investigación confirman que la implementación de juegos tradicionales en entornos educativos rurales tiene efectos positivos significativos en la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional de la primera infancia. Este hallazgo se alinea con las teorías de Vygotsky, donde se plantea que el juego actúa como mediador del aprendizaje y la internalización de normas sociales. La mejora en la interacción y la reducción de conductas agresivas detectadas en estudios como el de Carvajal Eugenio (2022) respaldan la hipótesis de que los espacios lúdicos basados en tradiciones culturales pueden facilitar procesos de socialización y resolución pacífica de conflictos. Asimismo, la evidencia internacional presentada





por Madondo y Tsikira (2021) refuerza la idea de que, pese a las diferencias contextuales, el juego tradicional constituye un recurso universal para el desarrollo integral en la primera infancia.

2. Contribución al Rescate de la Identidad Cultural y Cohesión Social

- Uno de los aspectos más relevantes de la investigación es el papel que desempeñan los juegos tradicionales en el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural. Según Ardila-Barragán (2022), la integración de estos juegos en el currículo escolar no solo permite el intercambio de saberes ancestrales, sino que también refuerza la sensación de pertenencia y cohesión entre los estudiantes. Este componente cultural es crucial en zonas rurales, donde el patrimonio cultural suele ser uno de los pilares fundamentales de la identidad comunitaria. La discusión de estos hallazgos subraya la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que no solo persigan el rendimiento académico, sino que también valoren y preserven las tradiciones locales.

3. Implicaciones para la Innovación Pedagógica y la Práctica Educativa

- La intervención basada en juegos tradicionales, como lo evidencia el estudio de Dasilva Rengifo (2024), muestra cómo la innovación pedagógica puede transformar el clima escolar. El aumento en indicadores de convivencia, la reducción de comportamientos conflictivos y la mejora en





la motivación estudiantil abren un campo de posibilidades para el rediseño del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales. Este enfoque innovador promueve una educación integral y contextualizada, que toma en cuenta tanto el desarrollo socioemocional como la transmisión de valores culturales, proponiéndose como alternativa viable frente a metodologías tradicionales que han mostrado limitaciones para abordar aspectos relacionales y emocionales en el aula.

4. Comparación y Análisis Crítico de la Literatura

- La comparación de los diversos estudios consultados revela una convergencia en los resultados: la actividad lúdica, especialmente mediante juegos tradicionales, es un factor determinante en la mejora de la convivencia escolar. Sin embargo, se destacan algunas diferencias en los métodos de evaluación y en la magnitud de los efectos reportados. Por ejemplo, mientras que algunos estudios documentan reducciones en conductas agresivas de hasta un 30%, otros señalan incrementos en habilidades socioemocionales de alrededor del 15-20%. Estas variaciones pueden estar relacionadas con diferencias en los contextos de aplicación, la duración de las intervenciones y la metodología utilizada para la recolección de datos. La diversidad en los enfoques metodológicos sugiere la necesidad de desarrollar estudios comparativos y longitudinales que permitan cuantificar de manera más precisa el impacto a largo plazo de los juegos tradicionales en la convivencia escolar.



CONCLUSIONES

Para dar paso a las conclusiones, retomamos brevemente el propósito de esta revisión sistemática evaluar cómo los juegos tradicionales influyen en la convivencia escolar de la primera infancia en contextos rurales y sintetizamos los hallazgos centrales: el fortalecimiento de competencias socioemocionales, la reducción de conductas agresivas y el rescate de la identidad cultural. Con esta visión global de los resultados, a continuación, se presentan las conclusiones que cierran el ciclo reflexivo y apuntan a las implicaciones prácticas y direcciones futuras de la investigación.

La implementación de juegos tradicionales son una estrategia pedagógica efectiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Como señala Carvajal Eugenio (2022), “la utilización de estas prácticas lúdicas reduce significativamente los comportamientos agresivos entre los estudiantes”, evidenciando disminuciones en episodios conflictivos dentro del aula. Esta transformación comportamental confirma la premisa vygotskiana de que “el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño” (Vygotsky, 1978), facilitando la internalización de normas sociales y la adquisición de competencias para la resolución pacífica de conflictos.

El rescate y valorización del patrimonio cultural a través de juegos tradicionales fomenta un sentido de identidad y pertenencia crucial para la cohesión social en entornos educativos rurales. Como afirma Ardila-Barragán (2022), “la incorporación de juegos tradicionales en ambientes educativos rurales permite rescatar y potenciar saberes ancestrales”, estableciendo un puente intergeneracional que fortalece el tejido comunitario. Este





hallazgo se alinea con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1995), quien sostiene que “el desarrollo del individuo está influenciado por las interconexiones entre los diferentes entornos en los que participa”, destacando la importancia de integrar elementos culturales significativos en el proceso educativo.

Los juegos tradicionales constituyen herramientas pedagógicas particularmente valiosas en contextos rurales, donde los recursos educativos suelen ser limitados. La versatilidad y accesibilidad de estas prácticas lúdicas las convierten en recursos idóneos para promover el desarrollo integral, abarcando aspectos cognitivos, socioemocionales y culturales. Como observan Madondo y Tsikira (2021), “los juegos tradicionales potencian significativamente las habilidades socioemocionales en niños de zonas rurales”, evidenciando mejoras en la empatía, la comunicación efectiva y la cooperación, elementos fundamentales para una convivencia armónica.

La innovación pedagógica basada en juegos tradicionales genera transformaciones positivas en el clima escolar, reflejadas no solo en la disminución de conductas disruptivas, sino también en el incremento de interacciones cooperativas. El estudio de Dasilva Rengifo (2024) revela que “la implementación sistemática de programas basados en juegos tradicionales mejora significativamente los indicadores de convivencia escolar”, lo que sugiere la viabilidad de esta estrategia como componente central del currículo en instituciones educativas rurales.

El enfoque educativo basado en juegos tradicionales responde adecuadamente a la necesidad de una formación contextualizada y culturalmente relevante, especialmente en comunidades rurales donde la preservación de la identidad cultural representa





un desafío frente a la creciente homogeneización. Esta conclusión se alinea con las observaciones de Colorado y Vásquez (2019), quienes sostienen que “los juegos tradicionales actúan como vehículos de transmisión cultural mientras fomentan valores esenciales para la convivencia pacífica”.

La adaptabilidad y universalidad de los beneficios observados en diferentes contextos geográficos y culturales sugiere que las estrategias desarrolladas en Montelíbano pueden ser replicables en otras comunidades rurales con características similares. Esta transferibilidad potencial amplía el impacto de la investigación más allá del contexto local, contribuyendo al corpus de conocimiento sobre prácticas pedagógicas efectivas para entornos educativos rurales.

Es importante destacar, sin embargo, que la efectividad de estas intervenciones depende en gran medida de su implementación sistemática y de la capacitación adecuada del personal docente. Como señala Matafwali y Mubanga (2023), “la integración exitosa de juegos tradicionales en el currículo requiere un enfoque pedagógico intencional y estructurado”, lo que implica la necesidad de programas formativos específicos para educadores en zonas rurales.

Referencias

Álava Silvia (2024). La reivindicación del juego tradicional como recurso educativo recuperado de <https://silviaalava.com/la-reivindicacion-del-juego-tradicional-como-recurso-educativo>





Ardila-Barragán (2022) Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8670953>

Bronfenbrenner, U. (1995). Ecología del desarrollo a través del espacio y el tiempo: Una perspectiva de futuro. En P. Moen, GHJ Elder y K. Lüscher (Eds.), Examinando vidas en contexto: Perspectivas sobre la ecología del desarrollo humano (pp. 619-647). Asociación Americana de Psicología

Carvajal Eugenio (2022) Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en el grado 1° de la Institución Educativa Madre de la Esperanza, municipio Sabana de Torres recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/50714>

Dasilva Rengifo (2024) Los juegos tradicionales como estrategia para mejorar la convivencia escolar en niños y niñas de 5 años en la I.E. N° 303 “Edén Maravilloso”, Nuevo Chimbote <https://hdl.handle.net/20.500.13032/38715>

Madondo y Tsikira (2021) Traditional Children’s Games: Their Relevance on Skills Development among Rural Zimbabwean Children Age 3–8 Years recuperado de <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1982084>

Mendoza-Fuentes, A. y Gañán-Ríos, MA (2022). Incidencia de la interculturalidad y los juegos recreativos tradicionales en la convivencia escolar. Revista Criterios, 29 (2), 76-88. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art5>





Mirunggan Sari (2024) El papel de los juegos tradicionales en la mejora de las habilidades sociales de la primera infancia
<https://repositorio.iberro.edu.co/handle/001/4688>

Quiñones Treinta, A., Sotelino Losada, A., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2025). Pedagogía y juego tradicional en la actualidad: una revisión sistemática. Retos, 66, 628–642.
<https://doi.org/10.47197/retos.v66.111127>

Salas et al. (2023) Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar (SciELO Chile) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000300307>

Vygotsky, LS (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press





La pedagogía descontextualizada representa un desafío persistente en la educación rural colombiana, especialmente en la aplicación del modelo Escuela Nueva, concebido para promover la autonomía y la participación activa del estudiante. El presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente las tensiones entre los postulados teóricos del modelo y su implementación en contextos rurales, mediante una investigación cualitativa de tipo documental crítico-interpretativo con diseño de análisis temático de contenido. Los resultados evidencian brechas curriculares, insuficiente formación docente, limitaciones estructurales y metodológicas que reducen la pertinencia del modelo frente a las realidades rurales. Se concluye que la descontextualización del modelo no proviene de su estructura, sino de su aplicación fragmentada, proponiendo la recontextualización pedagógica, la investigación-acción docente y el fortalecimiento de políticas educativas situadas como estrategias para revitalizar la Escuela Nueva y avanzar hacia una educación rural equitativa y transformadora.





PEDAGOGÍA DESCONTEXTUALIZADA: UNA CRÍTICA AL MODELO DE ESCUELA NUEVA EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA

Wilson Javier Cubides Suárez

wcubidessuarez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3952-0663>

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la noción de pedagogía descontextualizada sigue siendo clave para estudiar los retos de la educación rural colombiana. Estudios recientes advierten que las políticas y modelos pedagógicos, aun cuando están bien diseñados, pueden fracasar si no se ajustan a las realidades sociales, culturales, políticas y económicas de cada comunidad (Ramírez, 2024; Vera, 2025). En el caso de Escuela Nueva, el riesgo de caer en la descontextualización persiste cuando los recursos, metodologías y tiempos escolares no coinciden con las dinámicas multigrado y con los saberes propios del entorno (Jaramillo et al., 2025).

El modelo pedagógico de Escuela Nueva – Escuela Activa ha sido desde 1970 “el proceso de innovación educativa para el territorio rural en Colombia” (Cardona, 2022, p. 2), encabezado por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Oscar Mogollón quienes observando la deserción escolar y las dificultades de la población para el acceso a la educación propusieron un modelo “centrado en el proceso y no en los resultados,” (Fuentes et al., 2024, p. 1) pues los estudiantes podían ser promovidos en cualquier momento del año lectivo y cuantas veces lograran alcanzar en ese mismo año.





Este modelo fue inspirado en las corrientes pedagógicas de la educación activa y con influencias de autores como Dewey y Decroly, buscando transformar la educación tradicional a través de metodologías más participativas de los padres de familia, autonomía basada en un trabajo colaborativo entre los estudiantes y con materiales didácticos adaptados a la ruralidad. No obstante, a pesar de su inclusión en las políticas educativas, su implementación en el contexto colombiano ha sido objeto de constantes críticas que señalan “un desequilibrio de los principios teóricos del modelo” (Meza et al., 2024, p. 10) y las necesidades que enfrenta hoy la educación rural.

Esta problemática se extiende desde los principios pedagógicos que fundamentan la Escuela Nueva hasta las condiciones reales de las comunidades donde se implementa. Pues, por un lado, la propuesta se sustenta en ideas de participación activa, autonomía del estudiante, trabajo colaborativo y uso de materiales contextualizados; sin embargo, en muchos territorios rurales las escuelas carecen de los recursos físicos, tecnológicos y humanos necesarios para sostener dichas prácticas, lo que implica una pérdida de su potencial transformador.

A esto se suma la tensión entre el diseño original del modelo que pretende que el aprendizaje se fundamente en la autonomía del estudiante sin prejuicios de medición y las políticas educativas vigentes que imponen evaluaciones externas que no son compatibles con la promoción flexible y el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje, pues desde el mismo gobierno nacional el Decreto 1075 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015) califica de manera estandarizada a las Instituciones Educativas en niveles que no tienen en cuenta los factores sociales, culturales, económicos y geográficos que pueden llegar a afectar el aprendizaje de un estudiante.





Llevando toda esta situación a la práctica, se genera un desequilibrio entre el discurso teórico que se centra en procesos de liderazgo, participación comunitaria, aprendizaje basado en experiencias y la ejecución concreta de un currículo condicionado por limitaciones presupuestales en infraestructura, rigidez administrativa para la promoción anticipada, baja capacitación docente en torno al modelo Escuela Nueva y la presión por cumplir con indicadores de calidad convencionales a nivel nacional con el ICFES e internacional con las pruebas PISA.

Además, el contexto socioeconómico y cultural de la ruralidad colombiana introduce retos adicionales como la dispersión geográfica de la población estudiantil, el acceso limitado a conectividad, rotación de docentes por difícil acceso, y condiciones de pobreza que dificultan la participación sostenida de las familias en el proceso educativo (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2023). Estas coyunturas hacen que, aunque el modelo esté reconocido en las políticas públicas, su impacto real varíe significativamente según la región y muchas veces no alcance a compensar las desigualdades estructurales de la educación rural.

Este artículo se propone desarrollar una crítica fundamentada a la aplicación del modelo Escuela Nueva en Colombia, con base en un análisis documental de estudios académicos recientes, tesis doctorales y trabajos de campo centrados en la educación rural. En particular, se examina la contradicción entre el diseño curricular del modelo y la vida escolar real en comunidades rurales, los vacíos estructurales en la formación docente, y las prácticas pedagógicas híbridas que emergen como respuesta a condiciones precarias, conflictos territoriales y escasez de recursos.





La crítica aquí expuesta no busca desestimar los aportes teóricos de la Escuela Nueva, sino más bien evidenciar cómo su implementación fragmentada, estandarizada y descontextualizada ha limitado su aplicación real y acertada. A través de un enfoque argumentativo, se plantea la pregunta central: ¿en qué medida el modelo Escuela Nueva responde efectivamente a las condiciones reales de la educación rural colombiana en el siglo XXI?

Además de señalar tensiones y vacíos, esta investigación pone en relieve beneficios esenciales que justifican su realización; pues permite analizar un modelo histórico con trayectoria, como lo evidencia el caso de Caldas, donde el modelo ha sido implementado por más de 35 años y se imparte en el 91% de las instituciones educativas rurales, con cerca de 36000 estudiantes, gracias a alianzas entre actores públicos y privados que integran pedagogía, productividad, cultura y ecología (Gobernación de Caldas, 2025), con el fin de cerrar las brechas que se vienen presentando en su contexto sociocultural.

Asimismo, invita a fortalecer la formación docente con enfoque contextual, mediante estrategias como la formación situada que se realiza en el programa Todos a Aprender y la Formación Integral (Higuera, 2014), además de un seguimiento en el aula para promover prácticas pedagógicas reflexivas y contextualizadas que conserven la calidad educativa. Adicional a esto, la investigación visibiliza buenas prácticas emergentes en contextos adversos, como el desarrollo de pensamiento crítico y autonomía en estudiantes rurales (Villegas, 2024), lo que permite que se genere un modelo más acorde al contexto.





Es por todo esto que este escrito no solo aporta una crítica fundamentada, sino que se presenta como una herramienta para revitalizar y contextualizar un modelo transformador como el Aula Invertida, ofreciendo caminos concretos para mejorar políticas educativas, formación docente territorializada y prácticas pedagógicas adaptadas al contexto, esenciales para avanzar hacia una educación rural más equitativa, pertinente y sostenible en Colombia que enfrente los rezagos en cobertura de rural, condiciones de infraestructura y dotación tecnológica descritos en el seguimiento internacional de UNESCO (2025) y la OECD (2024).

Este análisis adopta un enfoque cualitativo, de tipo documental crítico-interpretativo, con diseño de análisis temático de contenido sobre fuentes académicas recientes, asumiendo así una posición onto epistemológica crítico-constructivista, ya que se entiende la realidad educativa como construcción social atravesada por relaciones de poder y contexto. La argumentación se confrontó mediante la experiencia del investigador en el contexto rural colombiano y la sustentación de fuentes como Gómez (2010), Cadavid (2019), Silva (2020) y Pérez et al. (2024), cuyas investigaciones revelan limitaciones estructurales del modelo en su práctica cotidiana.

Como se mencionó con anterioridad, el modelo de Escuela Nueva tiene su origen en las corrientes pedagógicas de Europa y Estados Unidos de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, con una mirada renovadora hacia la educación tradicional, proponiendo que la enseñanza se centrara en el estudiante, sus saberes previos y su propio contexto. John Dewey (1986) consideró que “la educación debe ser un proceso basado en





la experiencia que conduzca hacia la formación democrática” (p. 87), siendo apoyado por Ovide Decroly quien defendió el principio de globalización del conocimiento desde los intereses del niño.

Estas ideas influyeron en Colombia al formular el modelo Escuela Nueva, dado a conocer como una política pública destinada a mejorar la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales. Su diseño era una respuesta a los desafíos de las escuelas multigrado, donde un solo docente enseñaba en varios grados de manera simultánea y en donde los estudiantes asistían de manera esporádica por que debían ayudar en las labores del campo cuando era tiempo de cosecha y las distancias que debían recorrer para llegar a los centros educativos eran extensas.

Para enfrentar esta realidad, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con apoyo de organizaciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, estructuró “una propuesta basada en guías de autoaprendizaje, gobierno escolar, flexibilidad curricular y un modelo de enseñanza centrado en el estudiante y un entorno comunitario” (Gómez, 2010, p. 6), que, visto desde algunas regiones del país, ayudaba a que el estudiante relacionara cada aprendizaje con las actividades rutinarias de su hogar.

Sin embargo, a través de los años, la implementación del modelo ha revelado una serie de tensiones y limitaciones estructurales, pues, aunque la Escuela Nueva se planteó como una estrategia innovadora y contextualizada, su aplicación se ha congelado en una metodología poco cercana a la diversidad





cultural, económica y territorial de diferentes comunidades rurales colombianas, como es el caso de las comunidades posconflicto y aquellas cuyos cambios climáticos han afectado su economía.

Gómez (2010) manifiesta que “este programa carece de una estructura institucional certificada, pues no hay un equipo altamente calificado y especializado que guíe y oriente muchos de los principios del modelo” (p. 17), lo que ocasiona que se convierta en una educación de procedimientos mecánicos y lejos de una praxis pedagógica profunda. La metodología, según este autor, ha sido aislada de la participación activa por parte del magisterio y en cambio ha sido puesta en manos de profesionales de diferentes ramas distantes a la educación.

Esta situación se evidencia aún más cuando se analiza el componente curricular, tal como lo hizo Cadavid en su tesis doctoral, donde encontró que “existe una notable disociación entre el discurso oficial y las prácticas pedagógicas reales” (Cadavid, 2019, p. 125), pues aunque las guías de aprendizaje ofrecen una estructura flexible, estas no siempre tienen en cuenta los intereses, ni las particularidades del contexto sociocultural de los estudiantes; razón por la cual el modelo corre el riesgo de replicar la educación tradicional bajo un lenguaje diferente, pero sin una transformación real del aula.

Por su parte, Silva (2020) desarrolla un análisis crítico del proceso de implementación de la Escuela Nueva en el marco del desarrollo rural, destacando la brecha entre las promesas institucionales del modelo y las condiciones concretas de las escuelas rurales. El autor sostiene que el modelo ha sido instrumentalizado como parte de políticas educativas centradas más en la cobertura que en la calidad, lo cual ha generado una





disonancia entre la lógica participativa del modelo y su ejecución vertical desde los entes gubernamentales.

De esta forma, aunque Escuela Nueva se presenta como una alternativa innovadora y contextualizada, en la práctica se ha visto condicionada por limitaciones estructurales como la insuficiente formación docente, la precariedad de los recursos escolares y la desarticulación curricular. Dichas tensiones serán examinadas en los apartados siguientes, en los que se analizarán las condiciones reales de su implementación, sus resignificaciones en contextos rurales y las implicaciones para la formación docente y la equidad educativa en Colombia.

Del discurso a la práctica: el vacío estructural de la educación rural

La implementación del modelo Escuela Nueva en el ámbito de la educación rural colombiana ha puesto de relieve tensiones estructurales que evidencian la brecha persistente entre sus postulados teóricos y las prácticas pedagógicas concretas. Dichas tensiones se expresan en tres ejes analíticos: las limitaciones metodológicas y curriculares, las contradicciones y resignificaciones del modelo en su aplicación, y la insuficiente cualificación docente para sostener los principios que lo orientan. Estos aspectos serán examinados en detalle en los apartados siguientes.

Problemas metodológicos y curriculares

La insuficiente preparación del magisterio ha dificultado que los docentes apropien el enfoque activo del modelo. Como advierte Pérez et al. (2024), “la implementación de Escuela





Nueva se ha reducido a la reproducción de guías de aprendizaje sin generar procesos de innovación pedagógica” (p. 52). Esto se traduce en prácticas híbridas donde conviven metodologías tradicionales con intentos de participación activa. En este sentido, Sandoval Obando (2021) concluye que “la transición hacia metodologías activas no ha logrado sustituir la enseñanza memorística que predomina en muchas aulas rurales” (p. 114).

Otro aspecto problemático se encuentra en el desfase entre el currículo oficial y la realidad escolar. El modelo suele mostrar escasa pertinencia frente al contexto. Cadavid Rojas (2019) identificó que “existe una notable disociación entre el discurso oficial y las prácticas pedagógicas reales” (p. 125), lo cual genera un distanciamiento entre los materiales y la vida comunitaria. De manera similar, Pinilla y Ávila (2022) sostienen que “el currículo rural continúa siendo urbano-céntrico y poco sensible a las particularidades de las comunidades campesinas” (p. 89). Esta desconexión limita la posibilidad de un aprendizaje significativo basado en los saberes locales.

Asimismo, las condiciones estructurales y sociales de los territorios rurales dificultan la aplicación plena del modelo. Gelvez y Capacho (2020) señalan que “el conflicto armado y los procesos de desplazamiento poblacional interrumpen los proyectos escolares y desestructuran la continuidad educativa” (p. 141). A esto se suman carencias materiales, como lo expresan Pérez et al. (2024): “las limitaciones de infraestructura y de conectividad constituyen una barrera para el ejercicio de las prácticas activas” (p. 53). En estas condiciones, la capacidad transformadora de la Escuela Nueva se ve restringida y pierde pertinencia frente a los desafíos del siglo XXI.





En conjunto, estas críticas evidencian que el modelo, aunque históricamente innovador, requiere una revisión situada de sus prácticas, donde el currículo se construya desde los saberes comunitarios, los docentes reciban formación contextualizada y se atiendan las carencias estructurales que limitan su potencial de equidad y calidad.

Contradicciones y resignificaciones del modelo

La implementación de la Escuela Nueva en Colombia ha estado marcada por tensiones entre el discurso oficial y las prácticas reales en las aulas rurales. Pinilla y Ávila (2022) señalan que “los maestros reinterpretan el modelo según los recursos disponibles y los saberes propios de la comunidad” (p. 93). Esta flexibilidad, aunque necesaria, genera distorsiones frente al propósito original del programa, pues el docente vuelve a tomar una metodología tradicional que hace que el estudiante sea un receptor de información y no el constructor de conocimiento.

Además, el modelo fue diseñado para democratizar el acceso a la educación y promover aprendizajes activos, pero en la práctica se ha producido una hibridación metodológica. Pérez Fuentes et al. (2024) advierten que “la mezcla no intencionada de pedagogías tradicionales y activas refleja la falta de formación docente sistemática” (p. 58). Así, la Escuela Nueva se convierte en un híbrido que pierde coherencia pedagógica pues la enseñanza tiene formación activa mientras que la evaluación es de educación tradicional.

Así pues, los docentes suelen combinar rutinas memorísticas con dinámicas participativas, por lo que Gelvez y Rincón (2020) sostienen que “los maestros recurren a la instrucción frontal para





cumplir con metas curriculares” (p. 67), contradiciendo la esencia constructivista de la propuesta que pretende enseñar desde la experiencia con sus saberes previos de manera contextualizada, limitando la autonomía del estudiante como sujeto activo en su aprendizaje significativo como lo propone el modelo Escuela Nueva.

Es por ello por lo que uno de los principales retos es el impacto limitado en competencias clave, pues como lo documenta Báez Torra (2023) “a pesar de las décadas de implementación, los resultados de las pruebas externas en zonas rurales siguen por debajo de los promedios nacionales” (p. 122). A esto se suma la formación docente en una sola área, debilitando el componente integral necesario para ser docente multigrado y con el modelo Escuela Nueva.

Conflictos en la formación del docente rural

El vacío en la formación del docente rural constituye una de las mayores debilidades de la Escuela Nueva. Espitia y Murcia (2023) advierte que “los maestros rurales se enfrentan al modelo sin una preparación integral que les permita implementarlo con fidelidad y pertinencia” (p. 64), limitando la capacidad de los docentes para responder a las realidades locales, pues los únicos docentes que están formados de manera integral en todas las áreas de básica primaria son los normalistas superiores, ya que los licenciados son formados solo en un área específica.

Cifuentes Garzón (2019) plantea que la formación inicial en Colombia ha privilegiado contextos urbanos y “ha marginado las especificidades pedagógicas que demanda la ruralidad” (p.





132). Como resultado, los docentes carecen de herramientas para articular la diversidad cultural, lingüística y social de las comunidades campesinas con el currículo oficial, adicional a ello las políticas públicas de Colombia son pensadas para las grandes ciudades como el caso de la educación inicial de tres niveles para que los niños inicien desde los 3 años en el sector educativo oficial (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2025).

De la misma manera, se observa que los programas de capacitación suelen reducirse al uso instrumental de guías de aprendizaje, situación que Gelvez y Capacho (2020) critican al considerar que “la capacitación privilegia la ejecución técnica sobre la reflexión pedagógica crítica” (p. 61), convirtiendo al docente en un aplicador de manuales desactualizados, en lugar de un constructor de conocimiento situado, que permita llevar al estudiante a un aprendizaje significativo, crítico y contextual.

La falta de formación especializada se hace más evidente en zonas afectadas por conflicto armado o desplazamiento y Molina Ríos (2020) lo confirma diciendo que “los docentes no cuentan con preparación suficiente para mediar en contextos atravesados por violencia y migración” (p. 88), situación que debilita la promesa democratizadora de la Escuela Nueva y que deja las guías como un elemento que debe ser usado para evitar el gasto ineficiente de los recursos públicos y no como un instrumento que impulse la aplicación del modelo.

Por tal razón, Pinilla y Ávila (2022) defienden que “el maestro rural debe ser considerado productor de saber pedagógico y no un simple ejecutor de guías” (p. 97), lo que implica crear comunidades de aprendizaje en las diferentes áreas y procesos de acompañamiento con capacitaciones por





parte de las instituciones de educación superior y la dotación de material pedagógico, didáctico y de infraestructura por parte de las entidades gubernamentales, reconociendo el valor de la experiencia docente en el territorio.

Y es así como Espitia y Murcia (2023) propone “impulsar procesos de investigación – acción docente que conecten universidad y escuela, generando una formación situada y continua” (p. 70), con el fin de generar nuevos modelos de educación rural que permitan convertir la educación de calidad en pedagogías transformadoras, articuladas con los contextos rurales de Colombia, que no se tomen como copias que solo generen cobertura, sino que también proyecten un mejor futuro en la educación colombiana y la mejora del estilo de vida de cada persona que vive en medio de las dificultades del campo.

En suma, los conceptos y teorías expuestos resultan fundamentales para esta investigación, pues permiten comprender las tensiones entre los postulados originales del modelo Escuela Nueva y las condiciones reales de la educación rural colombiana. Su análisis ofrece el marco necesario para cuestionar la pertinencia y la aplicabilidad de dicho modelo, identificando tanto sus aportes como sus limitaciones. De esta manera, se da paso a la metodología, que busca interpretar las evidencias empíricas a la luz de las categorías previamente establecidas.

METODOLOGÍA

El presente artículo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter crítico – interpretativo, puesto que se orienta a la





comprensión de los fenómenos educativos en contextos rurales, desde una mirada social, política y cultural. En coherencia con ello, se adopta el paradigma crítico – constructivista, el cual permite analizar cómo los discursos pedagógicos oficiales se confrontan con las prácticas reales de las comunidades, en un intento por develar tensiones y contradicciones que limitan la pertinencia del modelo Escuela Nueva.

Así, como señalan Gómez (2010) y Cadavid (2019), solo desde una postura epistemológica crítica es posible superar la descripción empírica para interrogar los alcances transformadores de un modelo que, pese a su carácter innovador, enfrenta obstáculos estructurales en su implementación y es por ello que se acude al método documental analítico, fundamentado en la revisión sistemática de fuentes académicas, tesis doctorales y documentos institucionales recientes que problematizan la puesta en práctica del modelo Escuela Nueva.

Este método, como sostiene Silva (2020), permite no solo sistematizar información, sino también comparar narrativas investigativas con estudios de campo, de manera que se evidencie el contraste entre la normatividad y la realidad de las escuelas multigrado. En este sentido, el tipo de investigación corresponde a un estudio de naturaleza crítica e interpretativa, no experimental, centrando la atención en el análisis de discursos y prácticas sin manipular variables y confrontando la coherencia entre la fundamentación teórica y la praxis pedagógica.

El nivel de investigación se ubica en lo explicativo – interpretativo, en tanto que busca no solo describir los fenómenos observados, sino explicar las causas y consecuencias de la descontextualización del modelo en relación con las





realidades sociales, culturales y económicas de las comunidades rurales. El diseño metodológico, por su parte, corresponde a un análisis temático de contenido, que permite identificar patrones recurrentes en investigaciones previas y categorizar la información en torno a ejes como currículo, formación docente, participación comunitaria y limitaciones estructurales.

Dicho diseño, como proponen Pérez et al. (2024), permite identificar las contradicciones entre la propuesta pedagógica del modelo Escuela Nueva y las prácticas escolares en el sector rural, contribuyendo a una interpretación más situada de la problemática investigada. En cuanto a la población de estudio, se delimita a las Instituciones Educativas rurales colombianas que han adoptado el modelo Escuela Nueva para la enseñanza de la educación básica primaria en escuelas multigrado con un porcentaje aproximado de 55% de las sedes rurales en Colombia (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2023).

La muestra se conforma por investigaciones académicas seleccionadas bajo criterios de actualidad, pertinencia temática y relevancia para el análisis crítico del modelo. De esta forma, los informantes clave corresponden a los autores de estas producciones, cuyas investigaciones aportan puntos de vista fundamentados en los alcances y limitaciones del programa. Respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se utilizó la revisión documental y el análisis de contenido, apoyados en matrices de sistematización que permitieron organizar las fuentes en categorías de análisis.

A partir de fichas de registro y protocolos de codificación, se clasificaron las ideas centrales de cada investigación, priorizando la identificación de divergencias conceptuales y de experiencias





pedagógicas significativas. En palabras de Pinilla y Ávila (2022), este tipo de análisis resulta pertinente para dar a conocer la desconexión que existe entre el currículo escolar propuesto por la legislación colombiana actual y la práctica real en centros educativos del sector rural, impidiendo conservar saberes locales con valor educativo.

Para el análisis de resultados, se empleó la técnica de análisis temático, orientada a identificar categorías emergentes y establecer relaciones entre los discursos pedagógicos de los investigadores del modelo Escuela Nueva y las condiciones estructurales de la ruralidad colombiana. Así, mediante la triangulación de fuentes académicas, documentos oficiales y reportes de organismos internacionales, se construyó una interpretación crítica de las prácticas, reduciendo posibles sesgos de lectura.

Todo lo anterior permitió que el proceso metodológico se estructurara en tres fases articuladas. La primera, desarrolló la delimitación del objeto de estudio y la selección rigurosa de fuentes documentales con base en criterios de pertinencia y actualidad. La segunda, efectuó la sistematización de la información a través de matrices comparativas, identificando patrones y vacíos en la implementación del modelo. Y, la tercera, realizó el análisis crítico-interpretativo de los hallazgos, articulando la teoría con las evidencias empíricas para plantear las conclusiones.

Resultados, interpretación y análisis Crítico de los Hallazgos

Los hallazgos de la revisión documental evidenciaron limitaciones estructurales y tensiones entre el discurso pedagógico de la Escuela Nueva y su aplicación en la educación





rural colombiana. Los resultados se organizaron por tópicos del currículo, la formación docente, las condiciones estructurales y la evaluación de los aprendizajes, con el fin de dar claridad a los objetivos propuestos para este escrito.

En cuanto al currículo oficial colombiano, se identificó que no logró adaptarse plenamente a las dinámicas rurales, a lo que Cadavid Rojas (2019) reportó que “existe una notable disociación entre el discurso oficial y las prácticas pedagógicas reales” (p. 125). Esta brecha mostró que las guías de aprendizaje, aunque flexibles en teoría, se implementaron de manera distante a los saberes comunitarios.

Así mismo, en la formación docente, los resultados mostraron vacíos significativos en las diferentes áreas del conocimiento al momento de su preparación y frente a esto Espitia y Murcia (2023) señalaron que “los maestros rurales se enfrentan al modelo sin una preparación integral que les permita implementarlo con fidelidad y pertinencia” (p. 64), lo que reflejó que la formación recibida se limitó al uso instrumental de guías, sin un enfoque reflexivo.

Por otra parte, las condiciones estructurales y limitaciones materiales fueron recurrentes en los documentos analizados. Pérez et al. (2024) afirmaron que “las limitaciones de infraestructura y de conectividad constituyen una barrera para el ejercicio de las prácticas activas” (p. 53). Asimismo, Gelvez y Capacho (2020) hallaron que “el conflicto armado y los procesos de desplazamiento poblacional interrumpen los proyectos escolares” (p. 141).





Por último, la evaluación de aprendizajes en cuanto a los resultados académicos se encontró que las pruebas externas continuaron mostrando brechas significativas y con palabras de Báez Torra (2023) quien documentó que “a pesar de las décadas de implementación, los resultados de las pruebas externas en zonas rurales siguen por debajo de los promedios nacionales” (p. 122) se evidenció que los aprendizajes esperados no alcanzaron niveles sostenidos de mejora.

Estos resultados permiten confirmar que la Escuela Nueva, aunque concebida como un modelo innovador, enfrenta limitaciones profundas para responder a las realidades de la ruralidad colombiana y por eso de manera argumentativa se realiza una crítica a estas tensiones a partir de las categorías de análisis y la literatura especializada.

En el plano curricular, la descontextualización sigue siendo un desafío y es por esto por lo que Pinilla y Ávila (2022) sostienen que “el currículo rural continúa siendo urbano-céntrico y poco sensible a las particularidades de las comunidades campesinas” (p. 89). Esta crítica evidencia la distancia entre el diseño oficial y la vida rural. En consecuencia, la Escuela Nueva pierde capacidad transformadora al no integrar saberes locales en la construcción de aprendizajes.

El rol docente emerge como una categoría central en la discusión en donde según Pinilla y Ávila (2022), “el maestro rural debe ser considerado productor de saber pedagógico y no un simple ejecutor de guías” (p. 97); esta afirmación coincide con la necesidad de transformar la formación docente hacia procesos de investigación – acción contextualizados, como sugieren Espitia y Murcia (2023), pues sin esta resignificación, la implementación seguirá debilitada.





Las limitaciones de infraestructura y las condiciones sociales adversas restringen las posibilidades del modelo y es así como Jaramillo et al. (2025) advirtieron que “el riesgo de caer en la descontextualización persiste cuando los recursos, metodologías y tiempos escolares no coinciden con las dinámicas multigrado y con los saberes propios del entorno” (p. 160), reafirmando que la pertinencia de Escuela Nueva depende de políticas que aborden inequidades estructurales.

En el campo de la evaluación, la persistencia de bajos resultados en pruebas externas refleja la contradicción entre la flexibilidad del modelo y la rigidez de los sistemas estandarizados y como lo discuten Pérez Fuentes et al. (2024), “la mezcla no intencionada de pedagogías tradicionales y activas refleja la falta de formación docente sistemática” (p. 58), demostrando que la incoherencia metodológica limita el desarrollo de competencias en los estudiantes rurales.

CONCLUSIONES

El análisis crítico del modelo Escuela Nueva en la educación rural colombiana permite comprender que su principal reto no radica únicamente en su estructura pedagógica, sino en la capacidad institucional del sistema educativo para sostener una propuesta que dialogue con los territorios. La evidencia documental muestra que el problema de la descontextualización no es producto del modelo en sí, sino de su gestión fragmentada y vertical, la cual ha limitado su potencial de innovación comunitaria.

En palabras de Silva (2020), “el modelo ha sido instrumentalizado como parte de políticas centradas más





en la cobertura que en la calidad” (p. 530), lo que exige un replanteamiento ético y político de la educación rural como proyecto de justicia social. En consecuencia, se propone una renovación del enfoque rural que supere la dependencia de guías y metodologías fijas, privilegiando procesos de autonomía pedagógica territorial donde cada escuela construya su propio modelo educativo situado.

Esta transformación debe incluir la creación de laboratorios pedagógicos rurales, en los cuales los docentes investiguen, experimenten y compartan saberes con las comunidades locales, fortaleciendo la producción de conocimiento desde la escuela. Tal como afirman Espitia y Murcia (2023), “impulsar procesos de investigación–acción docente [...] genera una formación situada y continua” (p. 70), lo que convierte al maestro en un agente de transformación.

Asimismo, se identificó la necesidad de repensar el currículo rural desde la perspectiva de la sostenibilidad y la soberanía cultural, en donde el modelo Escuela Nueva puede revitalizarse si incorpora proyectos productivos, saberes ambientales y prácticas ancestrales como ejes transversales de aprendizaje; permitiendo además, que la escuela se convierta en un espacio de desarrollo local, en coherencia con lo que Pinilla y Ávila (2022) denominan un “proyecto pedagógico de vida comunitaria” (p. 97).

Otra conclusión central se relaciona con el papel de la evaluación educativa, pues la investigación sugiere que los mecanismos de medición externa deben articularse con evaluaciones narrativas, reflexivas y participativas que valoren los procesos sociales y culturales del aprendizaje y que de acuerdo con Báez Torra (2023), la persistencia de brechas en





los resultados demuestra que “la evaluación estandarizada no reconoce la diversidad de los contextos rurales” (p. 122) y por tanto se recomienda un sistema de evaluación alternativo que reconozca el progreso individual y comunitario como indicadores de calidad.

Finalmente, la recontextualización del modelo solo será posible mediante una alianza multiescalar entre el Estado, las universidades y las comunidades rurales, que promueva la formación docente intercultural, la dotación tecnológica equitativa y la participación activa de las familias campesinas en el diseño de los proyectos educativos. Como lo plantea Jaramillo et al. (2025), la clave está en “adaptar las políticas de calidad a las realidades locales” (p. 159), garantizando que la Escuela Nueva se revitalice como un modelo vivo, flexible y transformador.

A partir de los resultados y conclusiones obtenidas, esta investigación invita a abrir un nuevo horizonte para la educación rural colombiana: el tránsito de un modelo transferido hacia un modelo creado desde los territorios, pues las futuras líneas de investigación deben centrarse en el diseño y validación de prototipos pedagógicos locales, donde los docentes rurales, las universidades y las comunidades sean los autores de propuestas sostenibles que integren conocimiento ancestral, innovación tecnológica y producción agroecológica.

Como sugiere Vera (2025), “repensar la educación rural no implica reemplazar modelos, sino reconstruirlos con y para las comunidades” (p. 28). De esta forma, la Escuela Nueva puede renacer como un modelo de pedagogía viva, democrática y territorial, capaz de fortalecer la identidad campesina y aportar a la construcción de un país más justo y transformador.





REFERENCIAS

- Báez Torra, Á. R. (2023). Efectividad del modelo de Escuela Nueva en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora de los estudiantes de Básica Primaria de una Escuela Rural, Bajo Simacota, Santander. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Maestría en Educación]. Repositorio Institucional UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/21105>
- Cadavid Rojas, A. M. (2019). *Escuela Nueva en Colombia: un análisis del componente curricular* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia. <https://core.ac.uk/download/pdf/304647798.pdf>
- Cardona Echeverry, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1337-1354. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.416>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2023). *Encuesta de Educación Formal – EDUC 2023 [Microdatos]*. DANE. <https://microdatos.dane.gov.co/>
- Decreto 1075 de 2015* [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial 49.523. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>



Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrollo-web.pdf>

Dewey, J. (1986). Experiencia y Educación. *The Educational Forum*, 50 (3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

Espitia, M. & Murcia, Y. M. (2023). *Maestro. Acciones y estrategias. Formas de sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia*. <http://hdl.handle.net/20500.12209/19344>.

Fuentes, C. A. P., Angarita, Y. P., Ramírez, E. P., Meneses, N. S., Patiño, J. J. G., & Maestre, A. J. Á. (2024). Escuela nueva: Reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 49–63. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2078>

Gelvez Contreras, M. N., & Capacho Rincón, K. P. (2020). Análisis de las garantías reconocidas por la corte constitucional en cuanto al derecho a la educación en adolescentes migrantes en el periodo 2016-2019. [Trabajo de grado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Universidad Libre. <https://hdl.handle.net/10901/18543>

Gobernación de Caldas. (2025). Durante 35 años escuela nueva ha transformado la educación rural en Caldas. Gobernación de Caldas. <https://caldas.gov.co/noticias-gobernacion/3709-durante-35-anos-escuela-nueva-ha-transformado-la-educacion-rural-en-caldas>





Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 280-306. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592>

Higuera Y. P. (2014). Edición 7: “Todos a aprender”, el programa que está transformando la calidad de la educación en Colombia. *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/todos-a-aprender-el-programa-que-esta-transformando-la-calidad-de-la-educación-en-Colombia/>

Jaramillo Neira, DA, Cala-Vitery, F., & Poveda Aguja, FA (2025). Educación rural en Colombia: Adaptando políticas de calidad a las realidades locales. *Sociedades*, 15 (6), 159. <https://doi.org/10.3390/soc15060159>

Meza Arguello, H. L., Eras Briones, V. I., Meza Arguello, D. M., Simisterra Muñoz, J. M., & Franco Valdez, J. L. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(1), 838-850. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/410>

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Para que Colombia sea cada día mejor: Escuela Nueva. *Al tablero*. N° 20. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87929.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2025). Educación inicial. En Sistema educativocolombiano. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/estadisticas/Inicio/422873%3ASistema-Educativo-de-Colombia>





Molina Ríos, J. A. (2020). *La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideograma paz territorial* (Doctoral dissertation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)). <https://www.proquest.com/openview/4f223c6cab8e0f23bdb931054961b1ba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

OECD. (2024). Overview of the education system (EAG 2024). Education at a glance 2024 – Colombia profile. *Education GPS: The world of education at your fingertips*. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=COL&topic=EO&freshold=10>

Pérez Fuentes, C. A., Pérez Angarita, Y., Pérez Ramírez, E., Solano Meneses, N., Garavito Patiño, J. J., & Álvarez Maestre, A. J. (2024). Escuela nueva: Reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural. *Revista Boletín Redipe*, 13(2), 49-63. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2078>

Pinilla Benítez, P. M., & Ávila Garzón, L. I. (2022). Trayectorias de maestros rurales desde sus narrativas. *Educación Y Ciencia*, 26, e12982. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12982>

Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalización de la educación rural. *Revista Vitalia*. 5(4), 472-600. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379>





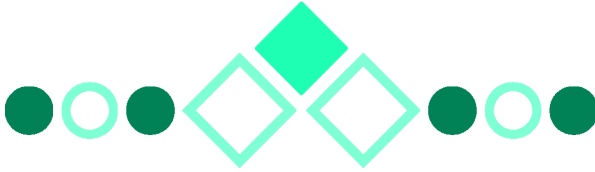
Sandoval Obando, E. E. (2021). La profesionalidad docente rural chilena: implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61-90. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.61-90>

Silva Hernández, D. (2020). Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, 2 (4), 526-542.

UNESCO. (2025). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar por el aprendizaje. *UNESDOC Biblioteca Digital*. <https://doi.org/10.54676/FSEN6400>

Vera, N. (2025). La educación rural en Colombia: Retos y oportunidades. *Línea Imaginaria*. 1(22), 1-33. <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4180>

Villegas Rendón, L. F. (2024). *Transformación pedagógica en contextos rurales: análisis del modelo Escuela Nueva en el desarrollo de competencias del pensamiento crítico y participación activa en la Escuela Rural Palmichal – Sede el Tabor* [Monografía, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/items/2be65b3d-7c0b-4533-86b7-eed486f7359f>



El artículo examina cómo los juegos tradicionales de la etnia Zenú pueden convertirse en una estrategia didáctica para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de primaria. Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo desde el enfoque de investigación-acción, en el cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas a doce estudiantes de la Institución Educativa Indígena Rural San Francisco el Paki, sede Panseñor. Las voces de los participantes permitieron comprender las experiencias, significados y valores asociados a los juegos tradicionales como espacios de cooperación, respeto, empatía y preservación cultural. Asimismo, el análisis temático reveló que los juegos autóctonos son percibidos como prácticas que favorecen la unión entre compañeros, fortalecen la identidad y generan aprendizajes colectivos que inciden positivamente en la dinámica escolar. Estos hallazgos muestran que la lúdica tradicional se proyecta como una herramienta pedagógica pertinente para promover relaciones armónicas y culturalmente significativas dentro del aula. Finalmente, el estudio sugiere la necesidad de seguir explorando el potencial educativo de los juegos tradicionales Zenú, con el fin de ampliar su impacto en la convivencia escolar y abrir nuevas líneas de investigación en contextos interculturales.





PERCEPCIÓN DE LOS JUEGOS TRADICIONALES DE LA ETNIA ZENU COMO ESTRATEGIA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Ana Stella Fernández Racine

anafernandezracine@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3474-3625>

INTRODUCCIÓN

El ser humano requiere de actividades que desde su edad inicial contribuyan al desarrollo cognitivo y socioemocional donde la interacción entre individuos y colectivos sea de aporte y evolución. En este sentido, el juego siempre ha sido un elemento de reflexión y análisis desde la pedagogía, la psicología y la sociología cuyo resultado ha sido un consenso por reconocer que es una actividad central que involucra aspectos cognitivos, afectivos, sociales y culturales.

Desde la pedagogía clásica, Froebel (1887) concibió el juego como la actividad más pura de la infancia y como el medio natural a través del cual los niños aprenden. Su propuesta de los “dones” en la educación preescolar consolidó la idea de que el juego debía ocupar un lugar central en los procesos educativos. En la misma línea, Piaget (1977) lo definió como un mecanismo que favorece la asimilación y la acomodación, permitiendo al niño integrar la realidad a sus estructuras cognitivas en desarrollo. Por su parte, Vygotsky (2015) otorgó al juego un lugar privilegiado en la formación de la imaginación, el lenguaje y las habilidades sociales, destacando su rol en la zona de desarrollo próximo, donde los niños logran aprendizajes más complejos en interacción con otros.





En el contexto latinoamericano y educativo, Sarlé (2006) ha defendido el valor pedagógico del juego en la educación inicial, señalando que no debe ser entendido solo como recreación, sino como un proceso de construcción de aprendizajes significativos. De manera más reciente, Ardila (2022) ha subrayado el papel de los juegos tradicionales como vehículo para la preservación cultural, la cooperación y la autonomía de los estudiantes en contextos interculturales. Sus hallazgos muestran que, además de fortalecer la identidad comunitaria, los juegos autóctonos constituyen un medio eficaz para promover la convivencia escolar y el respeto por la diversidad.

De acuerdo con la literatura, el juego no debe entenderse como un simple pasatiempo, sino como una experiencia humana integral que favorece el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y sociales. En su carácter universal, el juego trasciende fronteras y contextos, convirtiéndose en un medio de interacción y aprendizaje significativo. En el caso de los pueblos originarios como los Zenú, los juegos tradicionales poseen un valor simbólico y pedagógico profundo, al transmitir saberes, valores y prácticas culturales que fortalecen los lazos de convivencia y la identidad colectiva dentro de la comunidad.

En el ámbito educativo, esta dimensión cultural adquiere especial relevancia. Incorporar los juegos tradicionales Zenú como estrategia didáctica representa una oportunidad para vincular la enseñanza con las raíces culturales del estudiante, promoviendo la convivencia, el respeto y la cooperación. Su aplicación en contextos escolares étnicos permite que los aprendizajes sean más pertinentes y conectados con la realidad sociocultural del territorio.





Contexto de la investigación

Adicional a lo anterior, la etnia zenú, también guarda como cultura los juegos tradicionales. El juego independientemente del contexto en el que se hable o implemente, es fundamental en el desarrollo de los niños, ya que les permite explorar, experimentar y aprender de una manera divertida. Lo cual ayuda a tener buenas relaciones sociales y por ende buena convivencia escolar, el juego promueve habilidades sociales como la cooperación, el respeto, la empatía y la resolución de conflictos. Los niños que juegan juntos tienden a desarrollar relaciones más positivas y a crear un ambiente escolar más armonioso.

Sin embargo, en la actualidad el entorno escolar ha desplazado o remplazado los juegos ancestrales por juegos digitales a los cuales cada vez más tienen acceso desde sus celulares, lo que genera preocupación por la pérdida de tradiciones y el impacto que esto tiene en la convivencia entre estudiantes, ya que al limitarse la interacción entre pares se pueden afectar espacios de comunicación, cooperación y resolución de conflictos que partan de acuerdos previos, aspectos fundamentales para convivir sanamente y fortalecer el tejido social en el aula y la escuela.

Este problema reviste especial importancia porque una convivencia escolar sana y armónica es fundamental para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, y su fortalecimiento requiere estrategias pedagógicas contextualizadas. A la vez, la pérdida de los juegos tradicionales propios de la cultura Zenú conlleva un riesgo para la identidad cultural y la cohesión social de la comunidad. Los niños que juegan juntos tienden a desarrollar relaciones más positivas y a





crear un ambiente escolar más respetuoso y colaborativo; por lo tanto, rescatar los juegos tradicionales Zenú e incorporarlos como estrategia didáctica puede enriquecer el currículo con contenidos culturalmente pertinentes a la vez que mejora las interacciones sociales en el aula. El juego, independientemente del contexto en que se implemente, promueve habilidades sociales como la cooperación, la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, todos ellos elementos clave de una convivencia escolar constructiva.

Pregunta(s) de investigación

De acuerdo a lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo los estudiantes de la Institución Educativa Indígena Rural San Francisco el Paki, sede Panseñor, en el municipio de Sampués perciben los juegos tradicionales de la etnia Zenú para el fortalecimiento de la convivencia escolar?

Objetivo de la investigación

En coherencia con esta perspectiva, el presente estudio tiene como objetivo identificar las percepciones y experiencias de los estudiantes frente a los juegos tradicionales de la etnia Zenú, como estrategia didáctica para fortalecer la convivencia escolar y preservar la identidad cultural dentro del contexto educativo.

Justificación de la investigación

Finalmente, la pertinencia del presente estudio radica en la importancia de que se aporta a la conservación y revitalización de





los juegos tradicionales de la etnia Zenú como una herramienta pedagógica que no solo proporciona sana convivencia, sino fomenta el desarrollo socioemocional de manera integral, lo cual según Arias (2019), se considera muy importante en los procesos de socialización temprana. Del mismo modo, para Ardila Sarria (2022) los juegos tradicionales fortalecen la identidad cultural y la cohesión en la comunidad, ya que son prácticas intergeneracionales que fomentan el respeto y la cooperación. En este sentido, es de gran valor pedagógico de parte del presente artículo, como aspectos culturales y sociales que integran el patrimonio inmaterial de la etnia Zenú y que son elementos que se enmarcan en las políticas de inclusión y diversidad propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Hermoso (2018), presentó una tesis para doctorado sobre la ocupación del tiempo libre de la población escolar indígena, en razón a que son muchas las horas que los estudiantes se encuentran por fuera del sistema escolar en el lapso del día y la ocupación de este espacio en actividades no productivas. Es por esta razón que la autora propone como objetivo construir una serie de instrumentos para la ocupación del tiempo libre en el horario no lectivo con el desarrollo de las actividades extraescolares. Con el estudio realizado y la puesta en marcha de actividades extracurriculares, la investigadora manifiesta que “el auge de las actividades físico-deportivas de recreación junto al fútbol son las más practicadas” (p. 240).





Este antecedente aporta al proyecto de investigación elementos relacionados con la puesta en marcha de acciones que posibilitan un mayor acercamiento al reconocimiento de la importancia que posee el juego como estrategia pedagógica en el desarrollo de las actividades educativas.

En España Gil (2009), realizó un proyecto investigativo titulado “Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física” (Gil, 2009). Este trabajo doctoral, aborda la problemática relacionada en las dificultades generales que afectan la convivencia escolar, teniendo en cuenta los perfiles de la violencia escolar y sus posibles causas. Este estudio es de tipo transversal de base poblacional, mediante la aplicación de cuestionarios dirigidos a los profesionales de educación física de educación oficial. Como estrategia se distribuyen dos fases del estudio utilizando la revisión bibliográfica y el estado del arte del tema de estudio, diseño de instrumentos (cuestionarios), la validación y aplicación de estos en el estudio piloto.

Así mismo, este estudio se concentró en orientaciones para la detección de conductas conflictivas de convivencia que pueden ser detectadas por los docentes de educación física en el desarrollo de las clases, así como, las posibles medidas y modos de actuación que deben ser tenidas en cuenta. A pesar de los hallazgos concluyentes, se confirma la imperiosa necesidad de profundizar en el tema para identificar frecuencia y medidas eficaces de manejar esas conductas. Los instrumentos diseñados y aplicados fueron validados como viables y confiables para aplicar en otras investigaciones similares.

En términos nacionales, Moreno y Carvajal (2016), llevaron a cabo un proceso de investigación cuyo título es: Decadencia





de las tradiciones culturales del departamento de Sucre en los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa San Juan de Betulia; encaminado a hacer tomar conciencia a la población estudiantil del peligro que se cierne sobre las comunidades cuando sus tradiciones autóctonas y culturales se pierden a transforman.

El trabajo lo llevó a cabo desde el punto de vista pedagógico y como mecanismo del componente comunitario del PEI de la institución. Estudio que conlleva a la necesidad que existe en el entorno sucreño de valorar las comunidades indígenas en los estudiantes, lo que indudablemente es un propósito del presente proyecto investigativo, de allí que el aporte está relacionado con la puesta en marcha de acciones que permita llegar al estudiante de manera comprensiva para que valore la etnia a la que pertenece.

Restrepo, Henao y Romaña (2015), llevan a cabo un proceso investigativo en el que se manifiesta el reconocimiento de las falencias que se presentan en los estudiantes y docentes en el desarrollo de las actividades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, para tal efecto, consideran que se hace necesario generar estrategias metodológicas basadas fundamentalmente en los juegos y la lúdica; todo ello con el fin de erradicar la apatía que se presenta por parte de algunos miembros de la institución educativa, particularmente los estudiantes hacia el acto de aprender.

En este sentido, se pone de manifiesto una propuesta lúdico-pedagógica, en la cual se permite que el estudiante aprenda jugando, evitando así el tedio y la apatía en el desarrollo de las actividades escolares. Los autores con este antecedente le aporran al proceso investigativo una serie de herramientas





teóricas que ayudan a valorar el juego para desarrollar un proceso educativo, no sólo en el contexto indígena sino en todos los ámbitos educativos.

En el contexto regional, esto es en la región sucreña correspondiente al departamento de sucre, Durán y Ledezma (2015) realizaron un proyecto investigativo tendiente a promover el desarrollo de habilidades y capacidades físicas que favorezcan el aprovechamiento del tiempo libre a través de actividades lúdico-recreativas con un grupo de estudiantes.

El estudio se desarrolla cualitativamente, ya que presenta un enfoque etnográfico y el uso de técnicas descriptivas. Postulando acciones en las cuales es necesario asumir el tiempo libre como un agente socializador, que debe ser aplicado por los docentes en forma activa para permitir el desarrollo armónico e integral de los estudiantes, haciendo de este tiempo libre un espacio constructivo. Las estrategias asumidas por los autores sirven de medio para ser puestas en práctica en el desarrollo del proceso investigativo, porque se adaptan perfectamente a los objetivos propuestos.

Bases teóricas

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo según Piaget (1977), el juego es una asimilación y acomodación voluntaria “proporciona al niño aprender nuevos eventos en las estructuras mentales existentes”. Vygotsky (2015) considera el juego como el arte del desarrollo en la zona próxima al desarrollo y también en la oportunidad potencial del desarrollo. Además, es necesario basarse en Froebel, quien, desde un punto de vista pedagógico, presentó la teoría del juego como esencial para una persona.





También se puede mencionar al autor de las bases culturales del juego: los pueblos autóctonos sirvieron como estructura e instrumentos para conservar la memoria y aprender la vida diaria, incluidos los juegos. Finalmente, puede mencionarse quién da las bases pedagógicas: “Dentro de la actividad lúdica, tiene la posibilidad de compartir la felicidad o la tristeza, lo que también lo hace más comprensible”.

Acerca de los juegos tradicionales se trata de un tema que contiene diversidad de circunstancias, ello en razón a que, conforme a lo manifiesta Sánchez (2017), el juego es indudablemente un elemento que contribuye en la conformación de la personalidad del ser humano desde la infancia, motivo por el cual es importante en la vida de toda persona en el ciclo vital que le corresponde. Ahora bien, desde un punto de vista educativo, el juego se convierte en una herramienta sumamente poderosa para el aprendizaje, tal como lo es la imaginación que tiene el estudiante Piaget (1977). El juego resulta ser un instrumento que posibilita en la persona el acceso al conocimiento y al desarrollo de actividades con un alto contenido de creatividad, agrado y entusiasmo.

Tan relevante es el juego en los seres humanos que desde la antigüedad se ha venido manifestando como un momento de esparcimiento en el cual las diferentes clases sociales lo utilizaban, siendo la aristocracia o clase alta quien jugaba el juego tradicional, mientras que las clases sociales medias y bajas jugaban el juego popular, tal como lo manifiesta Sánchez (2017). Sin embargo, el juego tradicional corresponde a aquel que desde tiempos remotos se ha arraigado en una cultura, se ha conservado en la originalidad de las normas implementadas y han sido transmitidos de generación en generación Domínguez y Vera (2019).





Se puede entender que el juego tradicional se diferencia de aquellos juegos que generalmente son considerados deportivos, aunque puedan contener un ingrediente de tradición, por el simple hecho de convertirse en populares, como es el caso de deportes como el fútbol, béisbol, boxeo, basquetbol, entre otros, los cuales se caracterizan por contener un alto grado de comercialización y la competencia. Por otra parte, el juego tradicional se caracteriza, además de haberse transmitido de generación en generación por divertir a quienes participan en él, por ser un momento participativo, en donde no se presentan ganadores ni perdedores, sino una sana competencia y esparcimiento Hernández, et al. (2021).

Los juegos tradicionales según Jiménez (2009), son herramientas que contienen un alto valor motivante, las reglas que les competen son de fácil comprensión para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; de allí la preeminencia con la que se debe tratar para hacer uso de ellos en el desarrollo de las actividades educativas y en cualquier contexto donde se busque motivar a los estudiantes para el mejor desarrollo de las actividades escolares e incluso académicas, para el fomento de las relaciones interpersonales entre ellos, con el ánimo de propiciar espacios de integración entre las diferentes culturas existentes en un espacio determinado, escuela, comunidad, etc.

Una característica propia e importante de los juegos tradicionales tiene que ver con el momento para realizarlos, para estos no existe un momento o un sitio específico, se puede jugar en cualquier instante y en cualquier lugar sin mayores complicaciones, además, como bien lo plantea Arias (2019), es de libre elección y después de un consenso entre un grupo de niños





y/o niñas se elige el escogido por la mayoría para jugar. Esta actitud posibilita que en el entorno escolar y debido a la variedad de culturas existentes en un conglomerado educativo, se presente como oportunidad para que los miembros de ellas muestren los juegos tradicionales que les caracteriza, teniendo en cuenta que usualmente existen juegos que pueden ser diferentes o, a pesar de existir iguales, las reglas de los mismos son distintas.

Existen un sinnúmero de ventajas con el uso de los juegos tradicionales, tanto en la escuela, como en el desarrollo de actividades comunitarias en las que se involucren a los niños, niñas, adolescentes, porque de acuerdo a Ardila (2022), es una herramienta que contribuye en la generación del intercambio cultural entre distintas comunidades ayudando a preservar las culturas, propicia la participación, la cooperación y la autonomía entre los jugadores, igualmente, un acercamiento a la comprensión de las manifestaciones culturales de otros miembros de una comunidad, genera el respeto por las personas que participan en los juegos, por las reglas que lo conforman, conlleva a actuar responsablemente y, fortalece el cuerpo físicamente y mentalmente.

Acerca de los juegos tradicionales Zenúes, Polo y Uparela (2016), ponen de manifiesto dentro de esta cultura la existencia de juegos como: la tela o aguja; el burrión-burrión; la tortuga; el cabihoyo; el pica sahino; chonda, chole o pepa; juegos que mayoritariamente son en forma de ronda, lo que indican claramente el sentido participativo que contienen estos juegos, sin embargo, la existencia de algunos de ellos en los que se juega de manera individual, el germen principal de ellos radica fundamentalmente en un ejercicio partitivo y competitivo





Bases conceptuales

Los juegos tradicionales se comprenden como prácticas socioculturales que integran normas, simbolismos y formas de interacción colectiva que contribuyen al aprendizaje social y al fortalecimiento de vínculos. Desde los aportes de Huizinga (1955) y Caillois (1961), el juego es entendido como una actividad cultural estructurada que favorece la cooperación, el respeto por las reglas y la regulación emocional, elementos clave para la convivencia escolar. En contextos educativos, investigaciones como las de Ramírez y Gutiérrez (2019) evidencian que los juegos tradicionales potencian la participación, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos, convirtiéndose en un recurso pedagógico que articula identidad, socialización y formación ciudadana.

En cuanto a la Etnia Zenú, esta constituye un pueblo ancestral cuya identidad sociocultural se expresa mediante saberes, prácticas comunitarias y formas propias de organización (Ministerio de Cultura, 1998). La incorporación de dinámicas lúdicas tradicionales Zenú en el ámbito escolar permite un diálogo intercultural que reconoce la diversidad y fortalece la convivencia desde la participación democrática y el respeto mutuo. Conforme lo plantea la UNESCO (2011), la convivencia escolar implica procesos pedagógicos orientados al diálogo, la cooperación y la vida en común; por ello, una estrategia fundamentada en la cultura y los juegos tradicionales Zenú se constituye en un medio eficaz para promover relaciones armónicas, inclusivas y respetuosas.



Finalmente, la **estrategia para la convivencia escolar** se concibe como un conjunto articulado de acciones pedagógicas, institucionales y comunitarias orientadas a promover relaciones respetuosas, democráticas y no violentas entre los estudiantes. De acuerdo con UNESCO (2011), la convivencia escolar implica *“aprendizajes para la vida en común basados en el diálogo, la cooperación y el respeto”* (p. 7), por lo cual las estrategias deben fomentar la participación activa, la gestión pacífica de conflictos, la regulación emocional y la construcción de acuerdos colectivos. En este sentido, la integración de prácticas culturales como los juegos tradicionales Zenú favorece escenarios de interacción donde los estudiantes desarrollan habilidades socioemocionales, fortalecen su identidad y aprenden a convivir desde el reconocimiento de la diversidad.

Bases legales

Desde el marco legal, la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994) reconoce la necesidad de contextualizar los procesos pedagógicos respetando la diversidad cultural y étnica del país. Asimismo, la Ley 1620 de 2013 establece el sistema nacional de convivencia escolar, resaltando la importancia de implementar estrategias didácticas que favorezcan el respeto y la resolución pacífica de los conflictos. A nivel internacional, la UNESCO (2006) ha planteado que la educación intercultural debe promover el reconocimiento de las identidades culturales como una vía para fortalecer la cohesión social y los aprendizajes significativos. Estas disposiciones sustentan la pertinencia del uso de juegos tradicionales Zenú como un medio educativo para mejorar la convivencia escolar.





METODOLOGÍA

Enfoque y diseño de la investigación

El estudio se fundamenta en una posición epistemológica interpretativa, dado que se busca comprender los significados que los estudiantes atribuyen a los juegos tradicionales y la forma en que estas prácticas inciden en su convivencia escolar. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de las experiencias y voces de los participantes, en coherencia con la idea de que “la investigación cualitativa interpreta los fenómenos desde los propios marcos de referencia de quienes los viven” (Hernández & Mendoza, 2018, p. 42).

De igual manera, el enfoque adoptado es cualitativo, orientado a explorar percepciones, sentidos y valoraciones culturales expresadas por los estudiantes. El diseño corresponde a investigación-acción, entendida como un proceso cíclico de indagación, reflexión y transformación contextual, lo cual permite analizar un fenómeno educativo mientras se generan mejoras en la práctica pedagógica, tal como plantean Berrocal y Expósito (2017) al afirmar que este diseño “vincula el estudio con la acción para comprender y mejorar la realidad escolar” (p. 15).

Población y muestra

En la presente investigación, la población efecto de estudio fue conformada por los estudiantes de primaria de la Institución Educativa Indígena Rural San Francisco el Paki del municipio de Sampués – sede Panseñor, la cual corresponde a sesenta y ocho



(68) estudiantes; una población de niños, niñas y adolescentes con altos deseos de superación, con los problemas propios de la edad en la que se encuentran, la cual corresponde entre los cinco (5) y trece (13) años.

Al respecto del tipo de muestra, la presente investigación se basa en Otzen & Manterola (2017) y la técnica intencional que permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en donde la muestra es muy pequeña (p. 230). La muestra fue de 12 estudiantes tomados de la población ya referida y de los que se tuvieron en cuenta criterios como edad, consentimiento informado aprobado.

Técnicas e instrumentos

En cuanto a las técnicas utilizadas para la recolección de la información, la cual consiste en hacer uso de diferentes mecanismos que posibilitan conocer las impresiones de los individuos que intervienen en la investigación, Hernández y Mendoza (2018), se circunscribe a la observación directa y la entrevista semiestructurada, la primera, se considera como “un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración” (Rojas, 2017, p. 8); por lo cual en el desarrollo del proceso investigativo, la observación directa se realiza sobre el grado de escolaridad señalado, es decir, grado quinto de una institución educativa y mediante una guía de observación; además, porque es una técnica que posibilita que las categorías relacionadas están centradas en conocer y comprender la importancia que tiene la aplicación de los juegos tradicionales en la convivencia escolar, que a la vez son componentes activos del marco teórico.





Con relación a la entrevista semiestructurada, esta hace referencia a la manera cómo se puede lograr que tanto el entrevistado como el entrevistador tengan libertad de preguntar y responder, desde luego siguiendo un marco organizacional y acorde con la investigación que se lleva a cabo, siendo el instrumento una guía de interrogantes, como bien lo manifiestan Hernández et al. (2018). De igual manera, la entrevista semiestructurada posibilita conocer mejor sobre un tema de interés e indagar acerca de un tema determinado, como lo es la relevancia de los juegos tradicionales para el logro del mejoramiento de la convivencia en un entorno escolar.

Para el presente trabajo, se realizó la aplicación de una entrevista, que consta de 5 preguntas abiertas (ver tabla 1), en las que el estudiante, manifestó su percepción sobre la convivencia escolar, los juegos tradicionales y como estos podían influir en mejorar la relación entre estudiantes dentro y fuera del aula, sobre todo después de pandemia.

Tabla 1
Preguntas de entrevista

- | |
|--|
| 1 ¿De qué maneras conoces y practicas los juegos tradicionales de tu etnia Zenú? |
| 2 ¿Por qué consideras que los juegos tradicionales de tu etnia Zenú son importantes para la comunidad educativa? |
| 3 ¿De qué manera considera que se manifiesta la convivencia escolar en la institución educativa? |
| 4 ¿Piensa que se hace necesario mejorar o fortalecer la convivencia escolar?, ¿De qué manera? |
| 5 ¿Consideras que por medio de los juegos tradicionales se puede afianzar y fortalecer la convivencia escolar? |

Fuente. Elaboración propia (2025)



Teniendo en cuenta que una técnica de análisis de información es una herramienta que le aporta al investigador o investigadores diversidad de oportunidades para llevar a efecto la interpretación de la información recolectada (Peña, 2017). Por consiguiente, la técnica que se utilizará en el desarrollo de este apartado corresponde al análisis de contenido y la triangulación. El primero, busca entender los mensajes que los juegos tradicionales Zenúes transmiten como medio conducente al fortalecimiento de la convivencia escolar en el conglomerado educativo.

La triangulación se considera como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 2), por tanto, esta técnica será utilizada para llevar a cabo, específicamente la triangulación de datos, puesto que se tendrán en cuenta los datos obtenidos en el marco teórico, la entrevista desarrollada y la problemática descrita.

Procedimientos

Durante el desarrollo de la investigación, y conforme a lo previamente planteado, se consideró el enfoque y diseño metodológico para llevar a cabo el siguiente proceso:

Aplicación, transcripción y organización de la información: Tras realizar las entrevistas, se procedió a transcribir y organizar las respuestas textualmente. Cada una fue codificada de acuerdo con las categorías definidas: juegos tradicionales, convivencia escolar, valores culturales y estrategias didácticas.





Codificación inicial: Se identificaron palabras e ideas clave repetidas en las respuestas de los participantes, lo que permitió definir subcategorías como respeto, cooperación, amabilidad y trabajo en equipo, unión comunitaria, aprendizaje vivencial, transmisión cultural, prácticas de valores (ver tabla 2).

Análisis del contenido: Con base en esta codificación, se aplicó el análisis temático de contenido. Este método permitió agrupar significados según patrones comunes, identificando coincidencias y diferencias en las percepciones de los entrevistados. Así, se pudieron establecer tendencias sobre cómo los juegos tradicionales influyen en la convivencia escolar.

Triangulación de la información: Los resultados de las entrevistas fueron comparados con los marcos teóricos y los hallazgos de las observaciones directas. Esta triangulación fortaleció la validez del análisis, al revelar coincidencias entre lo expresado por los estudiantes, las teorías pedagógicas y los registros de campo.

Interpretación y construcción de resultados: Los hallazgos se interpretaron a la luz del marco teórico, integrando categorías como respeto, cooperación, identidad, pertenencia y recreación en una narrativa analítica que expone cómo los juegos tradicionales de la etnia Zenú promueven una mejor convivencia escolar.

Síntesis y presentación: Finalmente, los resultados se organizaron en cuadros categóricos y tablas descriptivas, facilitando una presentación clara y objetiva de los hallazgos en la sección de resultados, acompañados de citas representativas de los estudiantes y del correspondiente análisis interpretativo.



RESULTADOS

Los resultados obtenidos se derivaron del análisis de las entrevistas aplicadas a los estudiantes de la Institución Educativa Indígena Rural San Francisco el Paki, sede Panseñor, en el municipio de Sampués. A partir de la codificación de las respuestas y su contraste con las categorías establecidas, juegos tradicionales, convivencia escolar, valores culturales y estrategias didácticas, se identificaron patrones de significado que reflejaron la percepción de los participantes frente al valor pedagógico y cultural del juego.

Tabla 2
Cuadro de categorías, subcategorías y análisis del producto

Categoría principal	Subcategorías	Evidencias (voces de los participantes)	Análisis del producto (interpretación y explicación de las respuestas)
1. Conocimiento de los juegos tradicionales Zenú	a) Aprendizaje vivencial b) Transmisión cultural	“De manera divertida” (E1, E2, E5, E8, E10, E11) “Jugamos para recordar nuestra cultura” (E6, E12) “Algo tradicional” (E3, E4, E7)	Las respuestas muestran que los estudiantes conocen los juegos tradicionales desde la práctica cotidiana, no como contenido escolar. El aprendizaje se da por imitación y participación comunitaria. Este conocimiento experiencial refuerza el sentido de pertenencia y continuidad cultural dentro de la etnia. Coincide con Vygotsky (2015), quien plantea que el aprendizaje ocurre en la interacción social.
2. Valor cultural y social del juego	a) Preservación cultural b) Unión comunitaria	“Porque nos unen como compañeros y comunidad” (E3, E6, E7, E11) “Porque podemos convivir y divertirnos al mismo tiempo” (E2, E4) “Porque siempre los usamos en la noche para jugar en la calle” (E1, E5, E8, E9, E10, E12)	Los juegos tradicionales son reconocidos como espacios de cohesión social y transmisión de valores. La práctica lúdica fortalece vínculos entre pares y preserva la memoria colectiva. Estas respuestas se originan en la vivencia cultural del juego como patrimonio inmaterial que conecta generaciones, tal como lo afirma Ardila (2022).



3. Convivencia escolar	a) Respeto y empatía b) Cooperación y amabilidad	“Dándose respeto” (E5, E6, E8, E9, E11, E12) “Somos amables entre nosotros” (E1, E3, E7) “Cuando compartimos entre todos” (E2, E4)	Las respuestas reflejan que la convivencia se asocia con la práctica de valores antes que con normas impuestas. Los juegos tradicionales permiten que el respeto y la cooperación se vivan de forma natural en la interacción. Esta categoría evidencia una comprensión ética de la convivencia como aprendizaje relacional.
4. Necesidad de fortalecer la convivencia escolar	a) Actividades lúdicas b) Práctica de valores	“Sí, compartiendo más entre nosotros con respeto, amor, tolerancia y con juegos” (E4-E12)	El consenso en todas las respuestas muestra conciencia sobre la necesidad de promover espacios de juego y recreación para mejorar las relaciones interpersonales. El contexto postpandemia motiva a los estudiantes a valorar el contacto social, explicando la alta coincidencia en la importancia del juego como medio de reconciliación escolar.
5. Juegos tradicionales como estrategia didáctica	a) Aprendizaje cooperativo b) Revalorización cultural	“Sí, son juegos tradicionales que nos unen como comunidad” (E1-E12)	Se reconoce el potencial pedagógico del juego para fomentar la cooperación, el respeto y la preservación cultural. La unanimidad en las respuestas evidencia que el juego tradicional no solo recrea, sino que enseña y cohesiona. Se confirma su valor didáctico como mediador entre el aprendizaje escolar y la identidad cultural.

Fuente. Elaboración propia (2025)

Nota. E. es la representación de Estudiante

De acuerdo con la tabla 2. Las voces de los estudiantes participantes evidencian una comprensión profunda del juego como la expresión lúdica esencial en su vida diaria y cultura Zenú. No lo perciben como una actividad de ocio, sino como un lugar de reunión en el que se comparte el conocimiento, se fortalece la amistad y se enseñan los valores del respeto, la cooperación y la tolerancia. Al jugar, los estudiantes dicen que “se sienten más unidos”, “aprenden a convivir mejor” o “recuerdan





las costumbres de sus abuelos”. Estas frases demuestran que el juego va mucho más allá del aspecto recreativo y se convierte en una herramienta educativa y cultural para fomentar la armonía y la identidad compartida. Afirman que la “convivencia” se da automáticamente cuando ellos comparten los espacios ludópicos, en los que todos entran con igualdad. Conclusión: la convivencia escolar para estos estudiantes se basa en compartir la experiencia en torno al juego. Piensan que les ayuda a sentirse más a gusto, a comunicarse mejor con el otro y a respetar más al docente y a los pares. Para ellos, jugar es “aprender a convivir”, a ser Zenú, a sentirse a gusto y a respetar a sus iguales.

Desde una perspectiva pedagógica, el análisis cualitativo revela que las percepciones estudiantiles giran en torno a tres ejes: identidad cultural, valor relacional y aprendizaje cooperativo. Los juegos tradicionales Zenú son concebidos por los estudiantes como experiencias formativas que integran la diversión con la enseñanza de valores. Su práctica fortalece la convivencia escolar porque permite reaprender el respeto, la empatía y la colaboración desde la vivencia lúdica. De esta manera, el juego se consolida como una estrategia didáctica pertinente y culturalmente significativa para promover armonía, pertenencia y cohesión en el contexto educativo indígena.

DISCUSIÓN

En el presente trabajo, se puede percibir que los juegos tradicionales zenu son identificados como tal, puesto que varios entrevistados argumentaron que los juegos nativos de su etnia pretendían mantener la tradición y cultura y que al implementarlos les permitía compartir entre si como grupos o comunidad, además de generarles recreación y diversión a través





de la cual puede aprender muchas cosas. Esto, se contrasta con lo referido por Domínguez y Vera (2019), el juego tradicional corresponde a aquel que desde tiempos remotos se ha arraigado en una cultura, se ha conservado en la originalidad de las normas implementadas y han sido transmitidos de generación en generación.

Así mismo, para Piaget (1977) el juego, es el mecanismo por el cual el niño y la niña al entrar en contacto con el medio o entorno que le rodea se desarrolla y adquiere mayor capacidad para comprender la realidad que le rodea. Es una actividad que le produce placer, alegría, le aporta elementos para encontrar una salida a los conflictos que se le presentan, y lo expresan cuando responden “de manera divertida” de allí la importancia de realizar estrategias pedagógicas en las que se involucre el juego como herramienta constructora del conocimiento, de la capacidad

En este sentido, confrontar la teoría y los resultados da cuenta que no se está alejado lo uno de lo otro, puesto que el juego desde todos los tiempos ha sido representativo en varios contextos en especial en el educativo, donde su uso es de gran utilidad cuando se requiere hacer actividades con temas que generen un nuevo conocimiento o un aprendizaje significativo a largo plazo, también se puede agregar al uso el hecho de ser un elemento de conservación de tradiciones y culturas.

Así mismo, se corroboró que los estudiantes reconocieron que los Juegos Tradicionales Zenú no pueden ser catalogados únicamente como una práctica recreativa, sino que responden a una herramienta educativa que promueve la convivencia y la preservación cultural. Las voces de los involucrados reflejaron





que el juego no es un sinónimo de ocio, sino que es un estilo de aprendizaje vivencial, familiar y comunitario. Estas percepciones coinciden con las propuestas de Vygotsky (2015) en el sentido de que el aprendizaje se da en la interacción y de Ardila (2022) ratifica que los juegos en perspectiva cultural son un medio de cohesión comunitaria y de transmisión de valores. Además, los estudiantes manifestaron que “Cuando jugamos juntos, nos tratamos mejor y aprendemos a compartir” que respaldan las definiciones planteadas por el MEN citado en Cárdenas, quien define la convivencia escolar como un proceso de interacción pacífica dentro del entorno educativo.

También es de adicionar que por parte de los estudiantes los juegos tradicionales son percibidos como espacios de reencuentro con la cultura ancestral, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la unión comunitaria. En correspondencia con Domínguez y Vera (2019), se comprobó que estas prácticas mantienen viva la memoria cultural al transmitirse de generación en generación. De este modo, los juegos tradicionales Zenú no solo propiciaron la recreación, sino también la reconstrucción simbólica de la identidad colectiva, demostrando su potencial como estrategia didáctica intercultural en la educación rural indígena.

Ahora bien, al contrastar los hallazgos con la literatura especializada, emergen también contradicciones que enriquecen la comprensión del fenómeno. Por un lado, los estudiantes afirmaron de manera unánime que los juegos tradicionales generan unión, respeto y cooperación, lo que sugiere que estas prácticas favorecen espontáneamente la convivencia escolar. Sin embargo, algunos autores plantean matices diferentes. Por ejemplo, Sánchez (2017) señala que ciertos juegos tradicionales pueden mantener normas rígidas o estructuras competitivas





heredadas culturalmente, lo cual a veces reproduce desigualdades o tensiones entre los participantes. Esta postura contrasta con la percepción estudiantil, que interpreta el juego exclusivamente como un espacio armonioso y comunitario.

De igual modo, mientras los estudiantes resaltaron que los juegos tradicionales siempre promueven comportamientos positivos, Domínguez y Vera (2019) advierten que la transmisión intergeneracional no garantiza que todas las dinámicas lúdicas sean pedagógicamente constructivas; algunos juegos pueden generar exclusión o reforzar jerarquías, dependiendo de cómo se implementen. Esta diferencia evidencia que, aunque la comunidad infantil reconoce los juegos como un medio de cohesión, la literatura invita a considerarlos críticamente y a contextualizar su uso dentro de prácticas educativas mediadas por el docente.

CONCLUSIÓN

El estudio reafirma su propósito al demostrar que los juegos tradicionales de la etnia Zenú constituyen una estrategia didáctica eficaz para fortalecer la convivencia escolar. Las percepciones de los estudiantes evidencian que estas prácticas lúdicas promueven el respeto, la cooperación y la empatía, consolidando el juego como un recurso significativo para mejorar las interacciones y reforzar la identidad cultural dentro del entorno educativo.

Asimismo, los hallazgos muestran que los juegos tradicionales son valorados como experiencias de aprendizaje vivencial que integran la diversión con la práctica de valores sociales y comunitarios. Este resultado confirma su relevancia teórica desde las perspectivas del desarrollo cognitivo y





sociocultural, y su utilidad práctica para diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas que incrementen la armonía y la participación en el aula. No obstante, la investigación presentó limitaciones relacionadas con el tiempo institucional disponible y el tamaño de la muestra, lo que abre la necesidad de desarrollar estudios futuros más amplios y continuos en otras comunidades escolares. De igual manera, el tiempo disponible para la aplicación de las entrevistas y las observaciones estuvo condicionado por la dinámica institucional, lo que limitó la posibilidad de realizar ciclos más amplios de investigación-acción. También se reconoce que los hallazgos se circunscriben a un solo contexto escolar indígena, por lo que no pueden generalizarse a otras comunidades sin nuevas indagaciones. Estas limitaciones abren oportunidades para desarrollar estudios con muestras más amplias, aplicar estrategias lúdicas de manera prolongada y comparar resultados entre instituciones con características culturales similares y distintas.

No obstante, el estudio presentó algunas limitaciones que es importante reconocer. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido, lo que impidió contrastar percepciones entre distintos grados o comparar diferencias por edad. De igual manera, el tiempo disponible para la aplicación de las entrevistas y las observaciones estuvo condicionado por la dinámica institucional, lo que limitó la posibilidad de realizar ciclos más amplios de investigación-acción. También se reconoce que los hallazgos se circunscriben a un solo contexto escolar indígena, por lo que no pueden generalizarse a otras comunidades sin nuevas indagaciones. Estas limitaciones abren oportunidades para desarrollar estudios con muestras más amplias, aplicar estrategias lúdicas de manera prolongada y comparar resultados entre instituciones con características culturales similares y distintas.





Finalmente, se concluye de manera firme que los juegos tradicionales Zenú representan un recurso educativo intercultural que aporta tanto al fortalecimiento de la convivencia escolar como a la preservación del patrimonio cultural. Su incorporación sistemática en la práctica docente puede favorecer ambientes más colaborativos, respetuosos y cohesionados, reafirmando su pertinencia para contextos indígenas y rurales.

REFERENCIAS.

Abril, J., Montoya, S., & Peñaranda, C. (2019). Juegos tradicionales como estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales y la convivencia escolar. Ocaña, Santander: Institución Educativa Escuela Normal Superior, recuperado de <http://www.enso.edu.co/biblionline/archivos/3050.pdf>.

Acuña J. (2022), La convivencia escolar pospandemia en estudiantes del curso 901 del I.E.D. Integrado de Fontibón jornada tarde. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18003/La%20convivencia%20escolar%20en%20pospandemia.pdf?sequence=1>

Aragón, A. (2019). La convivencia escolar: una mirada desde la educación social. Valladolid-España: Universidad de Valladolid, recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37945/TFG-L2405.pdf?sequence=1>.



Ardila, J. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, Enero-Junio-Volumen 8 No. 1, recuperado de file:///C:/Users/EQUIPO/Downloads/Juegos+tradicionales_pdf_final.pdf, 1-10.

Arias, H. (2019). Los juegos tradicionales una estrategia didáctica para el desarrollo de la autonomía . Bogotá: Universidad la Salle, recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/17680/TESIS%202019%20HAROLD%20DAVID%20ARIAS.pdf?sequence=1>.

Aron et al. (2017), *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*, Agencia de la calidad de educación, Santiago de Chile. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf

Arce A. (2019), *El rescate de los juegos tradicionales en el Resguardo Indígena la Salina*. Tesis de grado. Universidad de los libertadores

Barreto, G. (2017). El uso de juegos digitales serios. Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec>: <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/773/3/Tesis1028SOTu.pdf>

Berrocal, E., & Expósito, J. (2017). *El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción*. Granada-España: Universidad de Granada.





Cánovas, C. (2009). Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual Latinoamericana de convivencia escolar. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 9, noviembre, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052011.pdf>, 1-30.

Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. Free Press.

Cárdenas, D. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. Revista Reflexiones y Saberes. (9), recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/download/1021/1466/4297>, 1-14.

Cifuentes, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: el Papel del Gobierno, Profesores y Padres. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3e), obtenido de <file:///C:/Users/EQUIPO/Downloads/12089.pdf>, 1-12.

Chepe L. (2018), Los juegos tradicionales autóctonos de la cultura Nasa. Una mirada desde la educación popular. Recuperado de <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1201/Los%20juegos%20tradicionales%20aut%C3%B3ctonos%20de%20la%20Cultura%20Nasa%20una%20mirada%20desde%20la%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Delgado, I. (2014). Juego infantil y su metodología. Madrid: Paraninfo.

Deobold, V. D., & Meyer, W. (2014). Estrategia de la investigación descriptiva. Obtenido de <https://noemagico.blogia.com>: <https://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigaci-n-descriptiva.php>

Díaz, F. (2016). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. Tercera edición . México D.F.: McGraw Hill.

Domínguez, M., & Vera, Z. (2019). Juegos tradicionales para mejorar la convivencia escolar en los niños de cinco años . Trujillo, Perú: Universidad de Trujillo, obtenido de <https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/13322/DOMINGUEZ%20VILLANUEVA-VERA%20RODRIGUEZ.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

Duran, Y. & Ledezma, G. (2015). Aprovechando el tiempo libre a través del trabajo lúdico recreativo con los niños del grado 5° del centro educativo de nuevo Sucre. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/493>.

Gil, F. (2009). Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en educación física. Tesis Doctoral. Granada, España: Universidad de Granada.





Guerrero, H., Herrera, B., Rueda, S., & Borbua, B. (2020). Estrategias pedagógicas propiciadoras del fomento lector en estudiantes de básica primarias. *ciencias Sociales y Humanas*, XI (1), obtenido de <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/308/367>, 1-13.

Guevara L. (2009), *Juegos tradicionales y autóctonos del resguardo indígena cañamomo y lomapieta*, tesis de magister, Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/7055774f-899f-406a-9893-2fc579f9c236/content>

Hernández, C., Coronado, I., & Chicangana, L. (2021). *Juegos tradicionales: estrategia pedagógica para fortalecer los valores*. Bogotá: Universidad los Libertadores, recuperado de https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4932/Cer%C3%B3n_Manchola_Hormiga_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Hernández, I., Recalde, J., & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 11, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>, 1-23.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Interamericana editores.





Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la Investigación, 6a edición. México D.F.: McGraw-Hill, Interamericana.

Hernández et al. (2009), Juegos interculturales indígenas, Comité Intertribal- Memoria e Ciencia Indígena. Recuperado de http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000000975_docu1.pdf

Hermoso Y. (2018), Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares. Tesis doctoral. Universidad de Malaga

Hadechini Leidy, García Ana Simancas Sandra (2020) Memoria e identidad cultural indígena zenú de juegos y rondas tradicionales. Recuperado de www.revistaorbis.org / núm. Especial (año 16) 96-108

Huarte R. (2012). El concepto de “tradición” en la filosofía de las ciencias sociales y humanas. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 21, núm. 42, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85924629002.pdf>, 1-22.

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.

Jiménez, F. (2009). Los juegos tradicionales recursos didácticos en la escuela. Innovación y experiencias educativas (23), recuperado de <https://books.google.es/books?id=JTpNn oVby3AC&pg=PA53&dq=&hl=es#v=onepage&q&f=false>, 1-17.





Jiménez, A., & Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Educateconciencia*. Vol. 9, No. 10. Enero-Marzo, recuperado de <http://192.100.162.123:8080/bitstream/123456789/1439/1/Las%20estrategias%20didacticas%20y%20su%20papel%20en%20el%20desarrollo%20del%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje.pdf>, 1-13.

Lamus, D. (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. *Reflexión Política*, vol. 14, núm. 27, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/110/11023066006.pdf>, 1-18.

López et al. (2022), Retorno presencial a clases: Recomendaciones para la promoción del bienestar socioemocional y la prevención de la violencia escolar, *Propuestas para políticas inclusivas*, Centro de investigación educación inclusiva. Recuperado de <http://eduinclusiva.cl/escueladeinvierno/images/documentos/RetornoPresencialaClasesBienestaryViolenciaEscolar.pdf>

Luna, E. (06 de abril de 2017). Investigación acción. Obtenido de <https://sites.google.com/site/edgarluna8cuatrimestre/system/app/pages/search?scope=search-site&q=autor>

Lleras I. (2017), Problemas pedagógicos en niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas. Tesis de maestría. Universidad de Yucatán. Mexico



Martínez, V. (2018). Paradigmas de investigación. Obtenido de [https://pics.unison.mx: https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf](https://pics.unison.mx:https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)

Mendoza, L., & Bonfante, L. (2017). Convivencia escolar, una tarea clara, posible y segura. Bogotá: Universidad los Libertadores, recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1404/mendozaleslie2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Meneses N. (2022), Diagnóstico de los efectos de la pandemia para manejar el retorno a la presencialidad en un colegio público, caso de estudio Pasto (Colombia). Tesis de magister, Universidad de los Andes. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/57602/Tesis%202%20-%20Nathalia%20Sofia%20Meneses%20Goyes.pdf?sequence=3>

Moreno, S., & Carvajal, M. (2016). Decadencia de las tradiciones culturales del departaento de Sucre en los estudiantes de 10°. Sincelejo: Cekar.

Martínez, José. (2021). Pandemia y convivencia escolar: incertidumbres y retos. Tópicos Educacionais. 27. 1. 10.51359/2448-0215.2021.250402.

Ministerio de Cultura de Colombia. (1998). *Pueblo Zenú: Cultura y tradición*. Ministerio de Cultura. <https://www.mincultura.gov.co>





Osornio, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela. *Ra Ximhai*, 12(3), doi:10.35197/rx.12.02.2016.29. lo, 1-18.

Organización Internacional del Trabajo. (1991). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales* (Ley 21 de 1991). <https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?>

Peña, S. (2017). Análisis de datos. Bogotá: Áreandina.

Piaget, J. (1977). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.

Polo, S., & Uparela, E. (2016). La lúdica tradicional autóctona de la etnia Zenú como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural en los estudiantes. Sincelejo: Universidad Nicaraguense Martin Luther King Jr.

Restrepo, G. E., Henao, L. M. & Romaña, W. (2015). La lúdica como estrategia para disminuir la apatía por el conocimiento escolar en los estudiantes de la institución educativa francisco abel gallego del municipio de San José de la Montaña, Antioquia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/463>.

Rojas, I. (2017). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de procedimientos y definiciones e la investigación científica. *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>, 1-22.



Rios, M. (s.f.), Johan Huizinga (1872- 1945): Ideal caballeresco, juego y cultura. Recuperado de https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_71_80.pdf

Ruíz, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño. Cantabria-España: Universidad de Cantabria, recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence>.

Ramírez, M., & Gutiérrez, A. (2019). Juego, cultura y educación: Una mirada desde la convivencia escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(4), 567-586. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000400567>

Salinas et al. (2021), Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de COVID-19, Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado file:///C:/Users/Usuario/Desktop/MAESTRIAS%20EN%20EDUCACION%20C3%93N/3.%20TESIS%20ETNIA%20ZENU%20IBERO/investigacion%20accion/relatos-docentes-educacion-indigena-covid-19.pdf

Sánchez, A. (2017). Juego tradicional desde Bruegel hasta ahora. Granada-España: Universidad de Granada, obtenido de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46204/SanchezMota_TFGjuegos.pdf?sequence=1.

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (2014). ejemplo en certificación por competencias laborales. Obtenido de <https://sena-comercio.blogspot.com>: <https://sena-comercio.blogspot.com/2010/12/sena-ejemplo-en-certificacion-por.html>





Serna E. (2021), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*. Edición 4, Vol. II. Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Monserrat-Orrego/publication/363885559_Revolucion_en_la_formacion_y_la_capacitacion_para_el_siglo_XXI_Vol_II_ed_4/links/6333736f5f6370520dfe8d9d/Revolucion-en-la-formacion-y-la-capacitacion-para-el-siglo-XXI-Vol-II-ed-4.pdf#page=633

UNESCO. (2011). *Competencias para la vida en común*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213442>

Tobón, M. (2017). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*, 5a edición. Bogotá: Ecoe, recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamien.

Triana, J. (2021). *Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia comunicativa lectora en estudiantes de tercero a quinto de primaria, a través de la exploración de diversos tipos de textos y uso de una herramienta TIC, en una institución rural multigrado*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga, obtenido de <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/14073?show=full>.





Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores. *Enferm. univ* vol.10 no.2 Ciudad de México abr. obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004, 1-8.

Vento, T., Rodríguez, H., & León, A. (2018). Diseño del modelo pedagógico propio ajustado al pensamiento indígena Ticuna. Leticia-Amazonas: Universidad Pontificia Bolivariana, obtenido de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4066/DISE%C3%91O%20DEL%20MODELO%20PEDAG%C3%93GICO%20PROPIO%20AJUSTADO%20AL%20PENSAMIENTO%20IND%C3%8DGENA%20TICUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vera, R. (2018). El cuento como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora, en los estudiantes de tercer grado del Colegio Carlos Pérez Escalante del municipio de Cúcuta Norte de Santander. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga, obtenido de <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2676>.

Vigotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*, sexta edición. Barcelona: Paidós, recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184041/44062184041.pdf>.





El ensayo analiza la relación entre educación emocional y espiritualidad en contextos rurales, con el propósito de evidenciar la necesidad de crear planes pedagógicos ajustados a las particularidades socioculturales del campo. Destaca la falta de investigaciones y programas que integren ambas dimensiones en zonas rurales, tradicionalmente marginadas y con brechas educativas significativas frente a entornos urbanos. Sostiene que una educación holística solo es posible si se diseñan metodologías contextualizadas que reconozcan la identidad espiritual, la vida comunitaria y las dinámicas propias de la ruralidad. Visibiliza las desigualdades que enfrentan estudiantes y docentes rurales, muestra la relevancia de la espiritualidad como recurso para la resiliencia y expone el rol fundamental del maestro en la construcción del bienestar comunitario. Propone bases conceptuales y analíticas para elaborar políticas educativas inclusivas y currículos que integren la formación emocional y espiritual adaptada a realidades rurales.





CONEXIÓN ENTRE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y ESPIRITUALIDAD: REFLEXIÓN ANTE NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN CONTEXTOS RURALES

José Alberto Hernández Angulo

lic-joseh@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7559-5119>

Luz Mery Ramírez Junieles

Luzmery2409@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-6885-7951>

Introducción

La educación contemporánea atraviesa un momento de profunda reconfiguración. Ya no se concibe únicamente como un mecanismo de transmisión de conocimientos disciplinares ni se mide exclusivamente por indicadores académicos estandarizados. En su lugar, ha emergido una comprensión más amplia y humanista del proceso formativo, que reconoce la multidimensionalidad del sujeto en formación y asume la responsabilidad de cultivar no solo su intelecto, sino también su mundo emocional, su sentido de pertenencia, su capacidad de reflexión crítica y su conexión con los demás.

Este giro paradigmático ha llevado a la incorporación progresiva de la educación emocional en los sistemas escolares de diversos países, como España, Canadá o Portugal, donde se han implementado programas que fomentan el reconocimiento, la comprensión y la gestión de las emociones, así como el desarrollo





de habilidades socioemocionales clave: empatía, resiliencia, autorregulación y comunicación asertiva. Paralelamente, ha ganado terreno una dimensión complementaria, menos explorada pero igualmente relevante: la espiritualidad entendida no en términos dogmáticos o religiosos, sino como una búsqueda de sentido, una conciencia de interdependencia y una apertura hacia lo trascendente en la cotidianidad. En este sentido, la espiritualidad se articula como un pilar del bienestar integral, promoviendo la introspección, la conexión con la naturaleza, la valoración de lo colectivo y la integración de experiencias significativas en el proceso de aprendizaje.

No obstante, este avance pedagógico —tan promisorio en su intención— adolece de una limitación estructural que compromete su potencial democratizador: su diseño y aplicación han estado predominantemente centrados en contextos urbanos. Las investigaciones, políticas públicas y propuestas curriculares en torno a la educación emocional y la espiritualidad en la escuela han tomado como referente implícito las dinámicas, necesidades y recursos propios de las ciudades, ignorando sistemáticamente las particularidades de las comunidades rurales.

Esta omisión no es meramente técnica; es de orden epistemológico y ético. Las zonas rurales no constituyen versiones “menores” o “deficitarias” de lo urbano, sino espacios con identidades culturales, formas de organización social, modos de relación con el entorno y cosmovisiones propias. En muchos casos, la vida rural se sustenta en principios comunitarios, en una estrecha interacción con los ciclos naturales y en saberes ancestrales que han sido transmitidos oralmente a lo largo de generaciones. La espiritualidad en estos contextos no se reduce a la práctica ritual, sino que permea la vida cotidiana: se expresa en el respeto por la tierra, en la celebración de las estaciones, en la





solidaridad intergeneracional y en una visión del mundo donde lo material y lo simbólico están profundamente entrelazados.

Al desconocer estas realidades, las estrategias pedagógicas importadas desde lo urbano no solo resultan inadecuadas, sino que terminan reproduciendo y ampliando las brechas de inequidad que supuestamente buscan cerrar. Un programa de educación emocional basado en dinámicas individualistas, en el uso intensivo de tecnologías o en referentes culturales ajenos al entorno rural puede generar desconexión, desconcierto e incluso rechazo entre estudiantes y docentes. Más aún, al ignorar la riqueza espiritual y emocional ya presente en estas comunidades, se comete una forma sutil de colonialismo pedagógico: se niega la validez de sus formas de saber y sentir, imponiendo modelos externos que desplazan sabidurías locales sin ofrecer en su lugar herramientas realmente pertinentes. El resultado es un doble perjuicio: por un lado, se priva a los estudiantes rurales de una educación que promueva su desarrollo integral desde sus propios marcos de sentido; por otro, se perpetúa una visión asimétrica del sistema educativo, donde lo urbano se erige como norma y lo rural como excepción o déficit.

Frente a este escenario, se impone con urgencia una reflexión crítica sobre cómo repensar la educación emocional y espiritual desde y para lo rural. No se trata simplemente de “adaptar” programas existentes, sino de co-crear metodologías que partan del reconocimiento de la ruralidad como un espacio pedagógico legítimo y valioso. Esto requiere escuchar activamente a las comunidades educativas rurales —estudiantes, docentes, familias, líderes locales— y comprender cómo entienden ellos mismos sus emociones, sus formas de cuidado mutuo, sus prácticas de autorreflexión y su relación con lo trascendente. Implica también desafiar los supuestos ocultos que subyacen





en muchas propuestas educativas actuales: la creencia en la neutralidad cultural del currículo, la primacía del individuo sobre la colectividad o la asociación automática entre modernidad y progreso educativo.

Es en este contexto que surge la presente investigación, cuyo objetivo es analizar la intersección entre educación emocional y espiritualidad en el ámbito rural, con el fin de demostrar la necesidad imperiosa de diseñar planes de estudio contextualizados, culturalmente resonantes y pedagógicamente sensibles a las complejidades de la vida en el campo. La pregunta que guía este ensayo —¿Qué metodologías y estrategias pedagógicas podrían utilizarse para adecuar y ajustar la enseñanza de educación emocional, atendiendo eficientemente las realidades de alumnos de zonas rurales y abordándola bajo un enfoque espiritual? — no busca respuestas universales, sino caminos situados, diversos y participativos. Al abordarla, este trabajo aspira a contribuir tanto al enriquecimiento teórico de la pedagogía crítica como a la transformación práctica de las políticas educativas, promoviendo un sistema que no solo incluya a las comunidades rurales, sino que las reconozca como sujetos activos en la construcción de saberes y sentidos. En última instancia, se trata de avanzar hacia una educación que, al integrar lo emocional y lo espiritual desde la diversidad de sus contextos, pueda cumplir con su promesa más profunda: formar seres humanos íntegros, libres, empáticos y enraizados en sus propios mundos.

Contexto Rural y Educación: Una Mirada a sus Dificultades

Es posible comprender que las emociones y la escuela rural sean términos que, usualmente, no estemos acostumbrados a tratarlos en conjunto. Esto se debe a que las emociones son





dejadas a un lado porque pareciese ser que, inicialmente, no tienen mayor injerencia en términos escolares como para dedicar tiempo en ello. Lo anterior se profundiza aún más con el hecho de que las escuelas rurales tienden a ser olvidadas (Gómez Castro, 2022) y marginadas.

La desatención existente hacia las regiones rurales es multifactorial. Uno de los factores se relaciona con lo geográfico y con la infraestructura. La disgregación geográfica dificulta la edificación vial, la conexión a internet de alta velocidad y la provisión de servicios básicos implica costos elevados y de complejidad logística. Estos aspectos obstaculizan el crecimiento económico, el ingreso a la educación y la atención sanitaria.

Otro factor se direcciona con lo económico y político. Las zonas urbanas son consideradas epicentros de la economía, y el hecho de concentrar una mayor densidad poblacional, conlleva a una destinación mayor de inversión, no así en las regiones rurales que presentan un bajo número de habitantes y no son contempladas como dinamó económico; por lo cual, la inversión que recibe es insuficiente como para crear centros de salud, universidades, escuelas, etc.

Como último aspecto, elementos sociales y culturales influyen en la relegación de las localidades no urbanas. Clásicamente, estas zonas no han contado con una vocería política que los represente y exponga la realidad en la que viven, lo que ha originado que sus solicitudes y problemáticas no sean visibilizadas en la agenda de gobierno; dificultándose la elaboración de políticas públicas que atiendan sus particularidades.





Esta marginación política se evidencia negativamente al área de educación. En algunos sectores rurales, durante la interacción en el aula, no se proporciona el espacio adecuado para identificar y reconocer las emociones para ser abordarlas correctamente (Cardona Cartagena et al., 2024). Esto genera una gran problemática para el desarrollo y la gestión de ellas en los alumnos, ya que se ignoran para dar mayor preocupación a temáticas como el rendimiento escolar, el cumplimiento de objetivos contemplados en los currículos y en evaluaciones (Cardona Cartagena et al., 2024).

Por otra parte, en las zonas urbanas predomina una mayor conciencia sobre la importancia de aprender de las emociones personales. En estos entornos, generalmente, se trabaja la espiritualidad como un enfoque para reconocer y apreciar aspectos como el mental, incorpóreo y psíquico, generando una enseñanza con significado y promoviendo una ética que valora el cuidado y la esperanza (Alarcón-Alvear & Novoa-Rojas, 2025). De esta reflexión, nace el concepto de inteligencia espiritual, una habilidad de los seres humanos para hallar una explicación y dar sentido a su existencia, además de establecer lazos reales y profundos con los otros y consigo mismo.

Esta inteligencia es más que un concepto de carácter teórico, conlleva también, una forma de vivir y actuar. Por ende, puede transformarse en una herramienta esencial para el surgimiento personal, para el bienestar de las emociones y para la participación en la sociedad (Alarcón-Alvear & Novoa-Rojas, 2025). Sirve como un mecanismo primordial para la resiliencia, conexión e integración con el mundo natural e identidad cultural, aspectos muy marcados en los territorios rurales.





Comprendiendo la importancia de la educación de las emociones y la injerencia de ellas dentro de la espiritualidad, es imprescindible trasladar estas temáticas al mundo rural, que como se mencionó inicialmente, están en una posición de desventaja ante zonas y estudiantes urbanos, lo cual genera una contradicción, puesto que, justamente, en lo rural existe una profunda vinculación con lo espiritual debido a la conexión que allí existe entre el humano y la naturaleza.

Cabe preguntarse, por qué, entonces, la enseñanza y concientización de las emociones individuales, con base en la espiritualidad, no son abordadas equilibradamente dentro de los planes de enseñanza, pues indiscutiblemente, la educación está contemplando más importancia en la preparación de los aprendientes para que sean capaces de enfrentar los retos que la vida modernizada les interpone. Ante desafíos como la contaminación, la desigualdad social y la salud mental, la enseñanza no puede restringirse sólo al área académica, sino que también debe encargarse de temáticas más profundas que coexisten con la vida humana (BGS Vijnatham, 2025).

¿Pero el hecho de que territorios que carecen de la presencia de la modernización, como lo son las localidades rurales, implica que no deben ser contempladas sus necesidades y requerimientos con el fin de potenciar a sus habitantes en habilidades holísticas, comprendiendo que el desarrollo y evolución espiritual ayuda e impulsa a los alumnos y a todo individuo a examinar y descubrir su interior, a fomentar la empatía, a fortalecer la capacidad de enfrentar adversidades y a aportar valor a la sociedad? (BGS Vijnatham, 2025).





Una formación que atienda de manera integral al ser humano proporciona herramientas determinantes para enfrentar desafíos que, no sólo la vida moderna trae consigo en las urbes, sino que también el estilo de vida considerado tradicional y arraigado a la naturaleza por parte de lo rural, traen consigo una gama de problemáticas en el día a día. Un ejemplo de ello es la limitación en cuanto a infraestructura, es decir, un acceso mayormente restringido en servicios esenciales; ausencia o escasez de servicios públicos, como atención de hospitales, centros médicos, instituciones de educación, entre otros. En cuanto a instancias de entretenimiento y relax, son escenarios difíciles de pisar, pues su presencia en estas zonas es prácticamente nula.

El acceso a la educación en lo rural es complejo, por las largas distancias que se deben recorrer para llegar a las escuelas y a esta situación se suma la ausencia de un buen sistema de transporte y la falta de instalaciones educativas adecuadas (Jiménez-Rogel & Campoverde-Moscol, 2024). La dependencia de la agricultura, la falta de diversificación económica y la poca preparación profesional acentúan la pobreza, lo que gatilla la migración de sus habitantes hacia las zonas urbanas.

El traslado de los jóvenes a las ciudades motivados por la búsqueda de acceso a la educación superior y mejores oportunidades trae como resultado una desconexión con las actividades productivas convencionales de sus lugares de origen (Jiménez-Rogel & Campoverde-Moscol, 2024), agravando la baja densidad poblacional, lo que origina una tasa mayor de población envejecida y números más elevados de despoblación.

Pero no todos los individuos migran hacia otras localidades, los que permanecen en regiones rurales se ven expuestos a la





disparidad educativa que presentan en comparación a sectores urbanos. Si bien, esta problemática no es únicamente de escuelas y zonas rurales, sí es una constante en ellas. Esto subraya la necesidad de replantear la educación impartida en el campo, con enfoques y estrategias más flexibles y adaptables (Buitrago Ossa & Méndez Sierra, 2022).

La creación de nuevos modelos pedagógicos debe promover la inteligencia emocional, la cual fortalece relaciones más profundas en la comunidad de manera que respete el contexto cultural y las experiencias de vida de cada uno (Isaza Zapata, 2022). La elaboración de nuevos enfoques de enseñanza recae en manos del cuerpo docente, el cual, como agente activo en las transformaciones académicas, tiene la obligación de llevar a cabo la implementación de herramientas y recursos para el aprendizaje de los alumnos.

El rol del docente en la comunidad rural

Un aspecto que no puede pasarse por alto es en cuanto a que la teoría educativa. Ésta no contempla los retos que, constantemente, enfrentan los maestros. A raíz de ello, se vuelve crucial estudiar y analizar de qué manera la inteligencia emocional facilita la gestión de emociones dentro de un entorno imprevisible que no se ajusta con los modelos convencionales de enseñanza (Isaza Zapata, 2022).

Ellos también viven bajo difíciles condiciones y junto a las comunidades enfrentan dinámicas de subsistencia y adaptación que requieren de una gran inteligencia emocional para sobreponerse a los desafíos. La habilidad de regular





las emociones, desarrollar la empatía y lograr entablar una comunicación efectiva no solo son destrezas individuales, sino que son cruciales para la supervivencia del colectivo.

Desde el punto de vista pedagógico, el proceso de enseñanza de la espiritualidad dentro de las salas de clases debe ser estimulante e incentivador. Esto facilita la creación de mecanismos de protección ante las diferentes situaciones del diario vivir (De la Cruz-Arboleda, 2024). Lo cual ayuda a los habitantes de la ruralidad a sobreponerse ante las dificultades a las que diariamente están enfrentados que les generan sentimientos de estrés e incertidumbre.

Con lo anterior, no se pretende minimizar o invisibilizar las problemáticas que también enfrentan los profesores y las comunidades que conviven dentro de las regiones urbanas, ya que la espiritualidad va teniendo mayor sentido en la educación de estos sectores para formar individuos con habilidades suficientes para hacer frente a los retos de la vida moderna (BGS Vijnatham, 2025). Sin embargo, nuestro análisis se direcciona a lo rural, a reconocer sus necesidades y brechas, con el objetivo de plasmarlo para evidenciar el rol imprescindible de la educación para proporcionar a estos grupos herramientas socioemocionales necesarias para abordar las carencias y vulnerabilidades que afrontan constantemente.

Circunstancias desfavorables acompañadas de otros elementos que obstruyen el desarrollo, incrementa los impedimentos para aprender, es desgaste emocional y físico, la inestabilidad económica y social, entre otros. No obstante, frente a los déficits del sistema educativo, surgen maestros que por medio de sus prácticas pedagógicas incentivan la participación de sus





comunidades promoviendo una cultura de corresponsabilidad en entornos urbanos y rurales (Isaza Zapata, 2022).

Los profesores de las escuelas rurales usualmente no viven cercanos a ellas, sino que, en otros sectores, debiendo movilizarse por sus propios medios. En variadas oportunidades han debido enfrentar obstáculos de desplazamiento, ya que los caminos de tierra se vuelven intransitables en algunas épocas del año (Rojas, 2022). La laboral de los docentes se ajusta a las condiciones particulares de las escuelas y de la ubicación geográfica donde se encuentren (Rojas, 2022).

A lo largo del tiempo, son varios los docentes que han asumido el desafío de conservar abiertas las escuelas rurales. La gran aportación que han llevado a cabo ha sido proteger el derecho a la educación de los niños, adolescentes y jóvenes de los sectores más apartados de sus países (Rojas, 2022), todo lo anterior gracias al compromiso y dedicación, sobreponiéndose a las dificultades.

Educación emocional y espiritualidad en contextos rurales: un camino para el bienestar comunitario

Existe una profunda conexión entre la educación emocional, la espiritualidad y los entornos rurales. Si bien, cada uno es un concepto individual, se conectan en la idea de que la vida en el campo otorga un ambiente adecuado para generar habilidades cruciales para el bienestar íntegro de cada individuo y de la comunidad. La educación emocional dentro del contexto educativo de las regiones rurales es considerada un aspecto pertinente para lograr que los aprendientes consoliden su amor





propio y respeten las diferencias; con la finalidad de alcanzar un desarrollo holístico de los individuos (Buitrago Ossa & Méndez Sierra, 2022).

La integración entre la espiritualidad y la educación es vital para diseñar metodologías de aprendizaje que propicien valores como el amor, la armonía y la esperanza. Dentro de este proceso, la figura del docente es primordial, ya que su práctica debe ir más allá de lo teórico y debe transformar su fortaleza espiritual en una experiencia palpable y cotidiana para sus estudiantes (Puga et al., 2023). Su rol se centrará, además, a explicarles y plantearle a sus alumnos la espiritualidad como un aspecto esencial e indivisible de la vida humana (Aranguren Peraza, 2023).

Todo lo anteriormente mencionado, ¿cómo se vincula con los habitantes de territorios rurales? El punto de unión se concentra cuando la educación emocional teniendo como base el concepto de espiritualidad se convierten en mecanismos primordiales que fortalecen a las colectividades rurales, alentándolos a desarrollar resiliencia y superar la adversidad. Las vicisitudes que experimentan estos grupos sociales son diversas, fueron mencionadas algunas de ellas, como la despoblación, la pobreza, la insuficiencia de centros de salud, el aislamiento geográfico, las pocas escuelas y fuentes de trabajo, etc., son algunas de las variadas complicaciones de su cotidianeidad.

Ante los innumerables eventos complejos que albergan las zonas rurales, se vuelve importante abordar dentro de las aulas de los recintos educativos estrategias para gestionar las emociones y así poder subsistir frente a los obstáculos y a los eventos precarios. Desarrollar entereza y temple ante los diferentes escenarios que





pueden enfrentar, facilitará la vivencia de estas poblaciones. Esto se refuerza con la visión holística, la cual se refiere al bienestar de la salud del ser humano como un estado integral, es decir, que se conforma por el cuerpo, la mente, las emociones y el espíritu (Sarrazin Martínez, 2021), en donde cada una de estas partes deben estar en equilibrio.

Es vital validar el plano espiritual de las personas. En el mundo de hoy, promover esta parte es crucial para robustecer la identidad de cada uno y para permitirnos manejar situaciones que de otra forma sería muy complejo de sobrellevar. Es importante subrayar que la educación espiritual no se relaciona con dogmas religiosos, sino que se centra en la creación de un contexto social que promueva el aprendizaje y la imaginación (Aranguren Peraza, 2023).

Sin embargo, la predominancia de la enseñanza de educación emocional y espiritualidad radica en territorios urbanos. Un ejemplo de ello es España, si bien, dentro del marco curricular no lo tienen implementado de manera obligatoria, o al menos aún no de manera formal, sí está avanzando al tomar iniciativas al respecto. Esto es beneficioso porque es un paso hacia el aprendizaje holístico del bienestar humano.

La Fundación Botín, cuenta con un programa llamado *Educación Responsable*, el cual la misma fundación lo describe como “pionero e innovador”, que impulsa la educación emocional, social y creativo para los niños. Este programa está pensado en niños de 3 a 16 años, con el objetivo de desarrollar en ellos autonomía y distintas habilidades, como así también a volverlos más solidarios y felices (Fundación Botín, 2021).





En Chile, el Ministerio de Educación ha elaborado un informe llamado *Educación emocional en Chile: Evidencias y desafíos*, el cual consiste en una investigación que explora y analiza el estado de la educación emocional en el país. Utiliza casos de estudio y evidencia la importancia de enseñar a los estudiantes habilidades socioemocionales, considerándolas igualmente imprescindibles que las habilidades académicas para la realización personal tanto dentro como fuera de la institución educativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2022).

En el caso de México, este país cuenta con un plan de estudios elaborado en el año 2017 que conforma el modelo educativo nacional actual. Este marco curricular propone que las escuelas incluyan el desarrollo de las emociones dentro de la formación de los estudiantes. La educación emocional es un trayecto constante de aprendizaje que pretende potenciar el desarrollo de las emociones. Es un elemento necesario que en conjunto con el desarrollo cognitivo permiten el crecimiento íntegro del ser humano (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Si bien, esta muestra de interés de estos países, entre otros más, por integrar la educación emocional y aspectos de la espiritualidad en sus contenidos académicos, están elaborados para ser implementados en sectores urbanos, con una alta densidad poblacional. Los estudios se han enfocado en interacciones o formas de vida que son mayormente características de estas zonas, lo cual demuestra que, pese a que pueden sufrir ajustes y ser adaptados a escuelas rurales, éstas no fueron contempladas para diseñar y crear estas iniciativas considerando y comprendiendo sus rasgos propios. Lo anterior responde a una de las dos problemáticas que se han logrado identificar.





La segunda, aunque existen intentos de poner sobre la mesa de discusión de los ministerios gubernamentales la necesidad de tratar estas temáticas en beneficio de los individuos en cualquiera de sus niveles educativos enfrenta dos problemáticas. La primera, si bien, los avances al elaborar estudios que aborden la gestión de emociones, y no sólo el rendimiento académico, son una buena señal, la implementación no es obligatoria, es decir, no se incluye en los currículos. A raíz de ello, algunos estudios quedan como investigación sin ser puestos en práctica. Por ejemplo, México está implementando estrategias pedagógicas integrales, pero esta acción no es transversal a las demás naciones.

Con lo anterior se está dejando a un lado la necesidad de que las escuelas trabajen con sus estudiantados la autorreflexión. La cual, si es puesta en práctica, facilita hallar sus metas a cada individuo y los ayuda a explorar e identificar cada una de sus habilidades y aptitudes innatas. De esta manera, es posible sobrellevar un mundo colapsado de información y circunstancias que obstaculizan la evolución personal (Aranguren Peraza, 2023).

Adicionalmente, es fundamental que la educación reglada profundice en el análisis, la metodología y la evaluación de la educación de las emociones y de la espiritualidad. Para cumplir con esto, es esencial que se contemplen las particularidades de los variados sectores sociales con sus particularidades. Sólo de esta manera se vuelve factible diseñar estrategias didácticas con el fin de asegurar la entrega efectiva de contenidos curriculares para todos.





Políticas educativas: Docentes y entorno rural

Las políticas nacionales no se adaptan a las realidades locales que deterioran la calidad educativa en contextos rurales (Zapata Ariza, 2025), porque, además, los programas que forman a los maestros no se ajustan a las realidades rurales (Zapata, Ariza, 2025). En parte esto se debe a que las políticas educativas, frecuentemente, se elaboran sin contemplar las particularidades, agravando la disparidad educativa (Zapata Ariza, 2025). No sólo estos problemas envuelven a los profesores, quienes, además, deben enfrentar complejidades de infraestructura dentro de los recintos educativos como el acceso al agua potable y electricidad en un número alto de escuelas, dificulta el ambiente para aprender. Adicional, la restringida conexión a internet, la limitada disponibilidad de áreas de laboratorio de computación obstruye la utilización de recursos y materiales digitales, y herramientas tecnológicas (Padilla Eras, 2024).

Las políticas educativas debiesen incluir en sus postulados el correcto aseguramiento de todas las aristas que conforma el proceso enseñanza-aprendizaje en contextos rurales. Esto implica garantizar desde las instalaciones y acceso a servicio básicos dentro de las escuelas hasta la capacitación docente frente a escenarios rurales para proveerlos de todas las herramientas necesarias para ejercer en estos contextos. De esta forma, es posible garantizar que los contenidos incorporados en los currículos nacionales se lleven a cabo de manera satisfactoria.

Es vital que los profesores posean una formación adecuada para que logren actuar y dar respuesta de manera óptima a las dificultades antes mencionadas (Zapata Ariza, 2025). Los



aspectos de prepararlos emocionalmente desde la espiritualidad, les otorgará beneficios en dos áreas. La primera, para sobrellevar los desafíos únicos de su entorno y a su vez, para conectar la enseñanza con los valores culturales de sus comunidades.

Como es posible comprender, las políticas educativas son el mecanismo principal para garantizar y asegurar la equidad, pero si éstas son contempladas genéricamente, dificulta la aplicación de modelos educativos que demandan una planificación acorde al lugar geográfico y rasgos.

Reflexión Final

La realización de estudio me ha hecho tomar mayor conciencia de la invisibilización que viven las zonas rurales, junto a sus costumbres y habitantes. He comprendido la urgencia que amerita abordar sus problemáticas diarias y el valorar sus costumbres para crear políticas educativas que recojan sus realidades y entreguen soluciones viables no sólo de manera académica sino también ante las precariedades y complejidades económicas y sociales.

Un desafío fue hallar bibliografía que abordara la educación emocional en base a la espiritualidad, si bien, existe documentación al respecto, en muchos casos no queda explícita la interacción entre ambos conceptos ni cómo en conjunto pueden realizar grandes aportes a la enseñanza holística. Pues se tiende a abordar, según la bibliografía que indagué, de manera separada con suaves matices de conexión, lo que confirma mi tesis de trabajo.





Por otra parte, la marginalización de estas comunidades no es particular de un país, sino que es una problemática transversal en distintas naciones. Este problema se acentúa en mi investigación ya que no fue posible hallar un plan de estudio que abordase exclusivamente a los alumnos rurales y sus peculiaridades, sino más bien, propuestas vagas que iban inclinadas a estudiantes pertenecientes a ciudades, lo que nuevamente demuestra la poca preocupación y consideración hacia sectores no urbanizados.

Finalmente, este estudio ha puesto en manifiesto que la falta de atención hacia las escuelas y comunidades rurales es un evento global que profundiza la brecha transversalmente. El no haber encontrado documentos oficiales que pusieran en práctica dinámicas pedagógicas enfocadas en niños, adolescentes y jóvenes rurales y sus requerimientos particulares, confirma el abandono de estos sectores.

La educación no puede llevarse a las aulas siendo un modelo único para enseñar. Debe transformarse en el sentido más profundo para lograr ajustar sus políticas de manera que incorporar en sus prácticas el respeto y valoración por la diversidad y que promueva la reflexión de cada individuo en base a sus experiencias, opiniones y sentimientos. Es un trabajo que requiere tiempo y paciencia, pero que debe realizarse a la brevedad.

CONCLUSIÓN

La investigación ha confirmado que la implementación de la educación emocional en conjunción con un enfoque espiritual —entendido no como una dimensión religiosa, sino como un





proceso de autoconocimiento, conexión con la naturaleza y sentido de pertenencia comunitaria — resulta no solo viable, sino profundamente necesaria en contextos rurales. Sin embargo, su desarrollo efectivo se ve obstaculizado por la persistente tendencia de los sistemas educativos a transferir modelos pedagógicos diseñados para entornos urbanos, los cuales ignoran las particularidades culturales, sociales y ecológicas de las comunidades rurales. Esta desatención estructural reproduce y amplía brechas de inequidad, invisibilizando saberes locales, vínculos ancestrales y formas colectivas de vida que, paradójicamente, constituyen un terreno fértil para el cultivo de la inteligencia emocional y la espiritualidad práctica.

En primer lugar, el contexto rural ofrece condiciones únicas para integrar la educación emocional con la espiritualidad: su relación simbiótica con la naturaleza, su organización comunitaria basada en la colaboración más que en la competencia, y su rica herencia simbólica y ritual constituyen recursos pedagógicos subutilizados. Estudios como los de Alarcón-Alvear & Novoa-Rojas (2025) y BGS Vijnatham (2025) evidencian que la espiritualidad entendida como búsqueda de sentido y conexión profunda con lo existente — más allá de lo material — es un pilar de la resiliencia humana. En las zonas rurales, donde los desafíos socioeconómicos son constantes, esta dimensión no es un lujo, sino una herramienta de supervivencia colectiva.

En segundo lugar, el rol del docente rural emerge como articulador clave entre lo global y lo local. Más allá de su función académica, el maestro en contextos rurales actúa como mediador cultural, agente de cohesión social y referente emocional (Isaza Zapata, 2022; Rojas, 2022). No obstante, las políticas educativas actuales — como señalan Zapata Ariza (2025) y Buitrago Ossa &





Méndez Sierra (2022) — rara vez capacitan a los docentes para abordar esta complejidad. La formación docente sigue anclada en paradigmas urbanocéntricos, desconociendo la necesidad de desarrollar competencias emocionales y espirituales contextualizadas, capaces de dialogar con la cosmovisión local y los ritmos de la vida rural.

En tercer lugar, la ausencia de políticas educativas diferenciadas para lo rural refuerza estructuras de desigualdad. Aunque países como España, Chile y México han avanzado en la incorporación de la educación emocional en sus marcos curriculares (Fundación Botín, 2021; Agencia de Calidad de la Educación, 2022; SEP, 2017), estos esfuerzos permanecen centrados en la realidad urbana. La ruralidad, lejos de ser una versión “menor” de lo urbano, exige un replanteamiento epistemológico: no se trata de adaptar modelos existentes, sino de co-construir pedagogías desde y con las comunidades rurales. Esto implica reconocer que la espiritualidad rural —expresada en prácticas agrícolas, celebraciones cíclicas, narrativas orales o cuidado del territorio— no es un obstáculo para la modernización educativa, sino una fuente de sabiduría que enriquece el aprendizaje holístico.

A partir de estos hallazgos, surge la necesidad de desarrollar currículos vivos, es decir, planes de estudio dinámicos que se nutran de las experiencias cotidianas rurales y se articulen con los principios de la educación emocional y la espiritualidad contextualizada. Estos currículos no serían impuestos desde arriba, sino emergentes, diseñados en colaboración con docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios. Tal enfoque, inspirado en la pedagogía crítica y la educación intercultural, permitiría transformar la escuela rural no en un espacio de déficit,





sino en un centro de saberes integradores, donde lo emocional, lo espiritual y lo académico confluyan para fortalecer tanto la identidad local como la participación global.

Finalmente, esta investigación reconoce sus limitaciones —particularmente la escasez de literatura específica sobre la intersección educación emocional-espiritualidad-ruralidad—, pero justamente esa laguna teórica subraya la urgencia de nuevas líneas de investigación. Se requieren estudios etnográficos en escuelas rurales, evaluaciones de programas piloto contextualizados y propuestas de formación docente que incluyan dimensiones emocionales y espirituales desde una perspectiva rural. Solo así será posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva: una que no solo “llegue” al campo, sino que nazca del campo, celebrando su diversidad, respetando sus tiempos y potenciando su potencial transformador.

Esta investigación no solo evidencia la necesidad de adecuar la enseñanza de la educación emocional en contextos rurales mediante un enfoque espiritual, sino que propone que dicha adecuación debe partir de un giro epistemológico: dejar de ver lo rural como un problema a corregir, y comenzar a verlo como un horizonte posible de educación integral.

Referencias Bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional*. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>



Alarcón-Alvear, A., & Novoa-Rojas, F. (2025). Hacia una pedagogía del sentido. El desarrollo de la inteligencia espiritual en la clase de Religión. *Revista de Educación Religiosa*, 3(3), 548. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i3.548>

Aranguren Peraza, G. (2023). La educación de la espiritualidad para la consolidación de una escuela inteligente. *Innovaciones Educativas*, 25(39), 243-260. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4571>

BGS Vijnatham. (2025). *Spirituality in Education: A Holistic Student Approach*. <https://www.bgsvijatham.com/blog/spirituality-in-education--a-holistic-student-approach>

Buitrago Ossa, I. & Méndez Sierra, W. (2022). *¡Emociones la ruralidad!* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5092>

Cardona Cartagena, S. D., David Uribe, A. E., & Martínez Sarmiento, V. (2024). *De la Tierra al Corazón: Emociones que se Nombran Habitando la Educación Inclusiva en la Escuela Rural* [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/f9933620-0710-419b-9f80-f35aa3c5a67e>



De la Cruz-Arboleda, D. M. (2024). La espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 42(1), 118-132. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3580>

Fundación Botín. (2021). *Educación Responsable*. <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable/>

Gómez Castro, D. C. (2022). *Las emociones en un contexto escolar rural* [Monografía de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/items/0f7ba14e-bd1e-44ca-8663-a79908992e52>

Isaza Zapata, G. M. (2022). Maestros rurales e inteligencia emocional aplicada a sus prácticas pedagógicas. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 509-517. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1699>

Jiménez-Rogel, J. P., & Campoverde-Moscol, A. I. (2024). Desafíos y perspectivas de la educación rural: acceso, permanencia y proyección profesional de los estudiantes. *MQR Investigar*, 8(2), 3242-3259. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.3242-3259>





Padilla Eras, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 392-416
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Puga, W., Ochoa, A., Ibarra, F., Valdez, A. y Bernal, C. (2023). Espiritualidad y educación. Espiritualidad, nuevo paradigma para todo modelo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3551-3581.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5599

Rojas, J. (2022). La educación en escuelas rurales y su vinculación con la elección vocacional ocupacional de jóvenes de los últimos años del secundario [Tesis de Licenciatura, Pontifica Universidad Católica de Argentina].
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13615>

Sarrazin Martínez, J. P. (2021). La relación entre religión, espiritualidad y salud: una revisión crítica desde las ciencias sociales. *Hallazgos*, 18(36), 409-442.
<https://doi.org/10.15332/2422409X.5232>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf



Zapata Ariza, J. J. (2025). Políticas educativas y la formación del docente rural en Montería - Córdoba. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 1258-1280.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.676>





Este artículo analiza estrategias educativas innovadoras en entornos rurales para identificar aquellas que mejoran la calidad educativa frente a desafíos como el aislamiento y la falta de recursos. Mediante una metodología cualitativa-descriptiva y revisión documental, se examina la integración de tecnologías adaptadas, el aprendizaje basado en proyectos y el fortalecimiento de redes docentes. Los resultados indican que el uso de recursos offline, el currículo contextualizado y la participación comunitaria incrementan la motivación estudiantil y el desarrollo de habilidades blandas. Se concluye que la flexibilidad curricular y la formación docente continua son determinantes para cerrar la brecha entre áreas rurales y urbanas. El estudio aporta recomendaciones para implementar modelos educativos inclusivos, sostenibles y adaptados a las particularidades de cada territorio, promoviendo una educación relevante que responda a las necesidades específicas de las comunidades rurales.





ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA LA EDUCACIÓN EN COMUNIDADES RURALES: UN ENFOQUE INTEGRAL

Carlos Andrés Salgado Castaño

Cas716@hotmail.com

ORCID 0009-0009-7229-8030

Introducción

A nivel mundial, en el ámbito educativo en las comunidades rurales, hacen frente a factores que implican la implementación de herramientas pedagógicas innovadoras que proporcionen una buena educación con equidad. La UNESCO en su informe del año 2023 hace referencia que la población estudiantil de las zonas vulnerables con frecuencia resulta en desventaja por las limitantes de tipo tecnológicos, geográficos e infraestructura.

Debido a estas limitantes las coyunturas educativas se agravan cada vez más entre las áreas urbanas y las rurales. Esto sugiere que las políticas, leyes y métodos educativos se acoplen a las situaciones rurales, donde los inconvenientes y las dificultades geográficas y socioeconómicas intervienen negativamente en el desarrollo del proceso educativo.

Aunado a lo anteriormente descrito en Latinoamérica, la implementación de herramientas educativas innovadoras refleja resultados mixtos a pesar de la reducción de las fisuras tecnológicas y las mejoras en las infraestructuras de las zonas rurales, lo que evidencia que aún existen barreras significativas.

Por ejemplo, Cevallos Uve, Santos Villalba y Alcalá de Olmo Fernández (2023), resaltan que por la notoria escases de



recursos pedagógicos la educación en zonas rurales ha sido históricamente un campo rezagado en comparación con las áreas urbanas, enfrentando una serie de desafíos que limitan el acceso a una educación de calidad. La distancia a las instituciones educativas, la falta de infraestructura adecuada y la carencia de materiales didácticos son solo algunos de los obstáculos que afectan el aprendizaje de los estudiantes en estas regiones. En este contexto, la implementación de estrategias innovadoras se presenta como una posible solución para superar estas barreras y mejorar la calidad educativa.

En el contexto colombiano, los desafíos a lo cuales se enfrentan las poblaciones rurales no son la excepción, pese a los esfuerzos que el gobierno hace por implementar medidas políticas, económicas y educativas para reducir la problemática como se menciona en el trabajo de Paz (2022), no logran solucionar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de estos sectores a nivel nacional.

Figura 1.
Zonas Rurales de Colombia.





Nota: imagen tomada de Jurado Paz, I. M. (2022). Emprendimiento rural como estrategia de desarrollo territorial: una revisión documental. *Económicas CUC*, 43(1), 257–280. <https://doi.org/10.17981/econcuc.43.1.2022.Org.7>

El objetivo de este estudio es analizar las estrategias educativas innovadoras que han demostrado eficacia en mejorar la calidad de la educación en comunidades rurales. Para lograr este objetivo, se abordan los siguientes propósitos específicos, Identificar y evaluar las principales estrategias innovadoras que se han implementado en entornos educativos rurales. Y analizar el impacto de estas estrategias en el rendimiento académico y el acceso a la educación de los estudiantes en comunidades rurales.

Mediante esta investigación se propone un conjunto de recomendaciones basadas en los hallazgos del estudio para mejorar la implementación y adaptación de estas estrategias en diferentes contextos rurales.

Aunado a esto se suma, el enfoque tradicional de la educación en las zonas rurales (escuela nueva) por la falta de capacitación de los docentes a menudo se centra en la replicación de modelos urbanos, lo que puede no ser adecuado debido a las diferencias contextuales significativas. Por lo tanto, es crucial investigar y desarrollar estrategias que se adapten a las necesidades y realidades específicas de estas comunidades. Este artículo examina las intervenciones educativas innovadoras que han mostrado resultados prometedores en el ámbito rural, con el objetivo de ofrecer un marco para su adopción y adaptación en diferentes contextos.





Con el presente artículo se pretende aportar varios beneficios y ventajas. Al identificar estrategias educativas eficientes y oportunas, se pueden entregar soluciones que incentiven la inclusión, igualdad y excelencia en la educación rural. Asimismo, este trabajo contribuye al cierre la coyuntura entre la educación de las zonas urbana y rurales, facilitando a los organismos involucrados en la toma de decisiones y educadores un marco práctico y ergonómico que mejore la enseñanza.

Estos aportes no solo contribuyen al buen rendimiento escolar de los estudiantes, sino también ayuda a solidificar el tejido social y comunitario, ofreciendo condiciones más equitativas para el desarrollo integral de las comunidades rurales.

La educación en el sector rural en la actualidad hace frente a múltiples aspectos como estructurales y socioeconómicos, los cuales dificultan el acceso a la educación de calidad y equitativa. En el contexto mundial, millones de estudiantes en comunidades rurales, de acuerdo con el informe de la UNESCO, (2023), poseen pocos recursos educativos básicos buena infraestructura, tecnologías educativas, material didáctico, y docentes capacitados con formación específica para entornos rurales.

Estos factores ocasionan una considerable brecha entre la educación en las zonas rurales y urbanas, prolongando desigualdades que intervienen negativamente en el desarrollo social y económico de las comunidades rurales. En América Latina, esta es una realidad evidente y notoria.

Según informes recientes, (UNESCO, 2023) los estudiantes rurales suelen obtener resultados académicos más bajos comparados con los estudiantes urbanos, a causa de problemas





como la falta de internet, la precariedad en la infraestructura y la poca preparación del cuerpo docente para enfrentar las particularidades de la educación en estos entornos (Gil Sánchez & Velásquez Álzate, 2024).

A pesar del esfuerzo de los entes gubernamentales, como la implementación de leyes y normativas educativas dirigidas a la inclusión digital y el acceso equitativo a la educación, se han obtenido pocos resultados que contribuyan al cierre definitivo de esta brecha.

Continuando con la problemática Colombia, no es la excepción debido a que la situación de la educación rural evidencia de manera notoria estos problemas. A pesar de las leyes y políticas educativas y los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional, las escuelas rurales enfrentan día a día serios desafíos que van desde el poco acceso a herramientas tecnológicas hasta la falta de programas educativos adaptados a las necesidades de las comunidades.

Esta situación no solo compromete el rendimiento escolar de los estudiantes, sino también el acceso a oportunidades educativas que les permite seguir estudiando mejorado mucho más su formación personal, académica y social, incrementado las desigualdades sociales y económicas entre el campo y la ciudad (Díaz Flores, Suárez Sánchez & Yaya Moreno, 2024).

Las limitaciones logísticas y económica, continúa siendo un impedimento para el desarrollo del nivel educativo en las zonas rurales por la escasez de estrategias pedagógicas innovadoras que puedan ser fácilmente implementadas en estos lugares.





Otro aspecto notorio la poca adaptabilidad de las estrategias educativas diseñadas en zonas urbanas a los contextos rurales. Es poco probable que las soluciones pedagógicas que son efectivas en entornos urbanos no siempre generan los mismos resultados en comunidades rurales, donde la participación comunitaria y el factor socioeconómico demandan enfoques personalizados y más integrales.

Este reto implica identificar, acoplar y aplicar estrategias educativas que consideren estas particularidades. Ante tal evento, se requiere analizar y evaluar metodologías educativas actualizadas que no solo hayan demostrado ser efectivas en la mejora de la calidad educativa en zonas vulnerables, sino que también puedan ser acopladas de manera flexible a las diferentes realidades que presentan cada una de estas comunidades.

La escasez de un enfoque integral que integre factores pedagógicos, tecnológicos y comunitarios es uno de los principales obstáculos para obtener una educación equilibrada en las áreas rurales. El presente artículo quiere contribuir a la solución de estas dificultades, identificando y proponiendo estrategias que eliminen la evidente diferencia educativa entre las áreas urbanas y rurales, mejorando así el acceso y la calidad de la educación para los estudiantes en estas comunidades.

Educación Rural en el contexto global y latinoamericano

La educación en las zonas rurales representa un reto que difiere notablemente de los entornos urbanos. A nivel mundial, la falta de equidad entre ambos sectores en cuanto a nivel de acceso, calidad de vida y recursos educativos son un tema





frecuente sobre la mesa de las organizaciones mundiales como la UNESCO. Según el Informe de seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2023), el limitado acceso a la tecnología, infraestructura y personal capacitado en las zonas rurales afectando la calidad de la educación y las oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

Particularmente en América latina esta situación se ve agravada, porque la pobreza y la falta de inversión en infraestructura educativa han incrementado esta situación durante muchos años. Estudios como los de Muñoz (2024) confirman esta situación y además indican que en las zonas rurales los resultados académicos son bajos por el limitado acceso a internet, el poca formación docente y la escasa disponibilidad de material pedagógico.

Innovación Educativa en comunidades rurales

Este es un tema focal en las diatribas acerca de cómo mejorar el nivel en la calidad de la educación en lugares rurales. Innovar no solo hace referencia a la inclusión de tecnología en el proceso enseñanza - aprendizaje, sino también a la puesta en marcha de enfoques didácticos adaptables a los factores característicos del marco rural.

En tal sentido, las técnicas innovadoras no deben ser una simple transposición de praxis exitosas en zonas urbanas, sino que deben adecuarse a las necesidades, recursos y características de las comunidades rurales (Díaz Flores, Suárez Sánchez & Yaya Moreno, 2024).





En específico, el empleo de tecnologías como elementos didácticos ha comprobado tener un alto impacto en la educación rural, otorgando el acceso a materiales educativos que de otro modo estarían fuera del alcance de los estudiantes y docentes.

Tal como indica Cevallos Uve, Santos Villalba y Alcalá del Olmo Fernández (2023), solo la tecnología no es suficiente, se requiere integrarla a la formación docente, métodos educativos adaptados y la intervención de la comunidad. Esto resalta la relevancia de una perspectiva integral que fusione la tecnología con herramientas pedagógicas innovadoras y la colaboración comunitaria.

Modelos pedagógicos y estrategias educativas adaptadas al contexto rural

En cuanto el ámbito pedagógico, la ejecución de modelos educativos que impulsen el aprendizaje colaborativo y contextualizado es observada como una solución eficiente para las dificultades educativas en sectores rurales.

Díaz Flores, Suárez Sánchez y Yaya Moreno (2024) fomentan una visión en torno al aprendizaje colectivo, donde el cuerpo estudiantil, docente y comunidad participan en el mecanismo de enseñanza-aprendizaje. Este planteamiento no solo contribuye en mejorar el rendimiento académico escolar, sino que consolida los lazos comunitarios, promoviendo educación inclusiva y contextualizada.

Otro factor clave ha sido la combinación de planes educativos que fomenten el emprendimiento y el desarrollo local. Paz (2022) y Pinzón (2021) resaltan que el emprendimiento rural, cuando se combina con pensum educativo, no solo incentiva las habilidades





académicas, sino que también contribuye favorablemente la autosuficiencia económica y el crecimiento de la comunidad.

Este enfoque mezcla la educación formal con actividades prácticas que ayudan a los alumnos poner en práctica lo aprendido en el día a día, lo que conlleva a un mayor impacto en sus vidas y en las de sus comunidades.

Impacto de las estrategias innovadoras en el rendimiento académico y la inclusión

Varios estudios han comprobado que las herramientas educativas innovadoras implementadas en contextos rurales generan alto impacto positivo en el desempeño escolar de los estudiantes y en obtener mejores oportunidades educativas. Gil Sánchez y Velásquez Álzate (2024) hacen mención sobre incorporar tecnología y metodologías de aprendizaje permiten que los estudiantes rurales mejoren sus habilidades y destrezas en áreas específicas como matemáticas y comprensión lectora, simultáneamente que incrementan el interés y motivación por el aprendizaje.

Por otro lado, Guerra, Arteaga y Londoño (2020) indican que la metodología pedagógica inclusivas, que se enfoquen en los factores del entorno social y cultural de las localidades rurales, contribuyen a disminuir la deserción escolar y la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Estos hallazgos indican que una perspectiva integral, que integre innovación elementos pedagógicos, tecnológicos y a la comunidad en general, genera cambios importantes y significativos en la calidad de la educación en las zonas rurales.





Recomendaciones y propuestas de intervención

Por medio de las herramientas de aprendizaje en la educación implementadas en las zonas rurales, se han detectado varias recomendaciones para mejorar la calidad de la educación en estos entornos.

Una de las sugerencias principales es la educación continua del cuerpo docente, asegurando que obtengan las destrezas y habilidades necesarias exigidas en sus prácticas pedagógicas en base a las realidades del entorno rural. Además, es importante robustecer la infraestructura educativa y garantizar el acceso equitativo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las zonas rurales (Llanos et al., 2023).

Estado del Arte

Para comprender el panorama actual de la educación en contextos no urbanos, se realizó una revisión sistemática de la literatura reciente. A continuación, se presenta un estado del arte que consolida diversas investigaciones publicadas entre 2020 y 2024, las cuales abordan desde la innovación pedagógica y el cierre de la brecha digital hasta el fortalecimiento de las políticas educativas en Colombia y América Latina. Esta síntesis permite identificar las tendencias y metodologías que han demostrado mayor impacto en la calidad educativa rural.

Tabla 1.
Síntesis de antecedentes y estado del arte (2020-2024).

Autor y Año	Nombre del Estudio	Descripción del Estudio	Hallazgos del Estudio
Díaz Flores et al. (2024)	Estrategia pedagógica basada en el aprendizaje colectivo para la formación integral postmoderna	Análisis de estrategias basadas en el aprendizaje colectivo en la Escuela Santa Isabel, Cundinamarca.	El aprendizaje colectivo mejora el rendimiento y la integración en comunidades rurales.
Gil Sánchez & Velásquez Álzate (2024)	Innovación responsable: una solución a la brecha digital en Colombia	Estudio sobre cómo la innovación puede cerrar la brecha digital en Colombia mediante herramientas responsables.	La innovación responsable es clave para reducir la desigualdad digital en Colombia.
Muñoz (2024)	Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe	Análisis de políticas educativas para fortalecer la democracia mediante estrategias innovadoras.	Las políticas educativas deben ser integrales para fomentar sociedades democráticas y sostenibles.
Ortiz (2024)	Innovación social: Un enfoque integral para el desarrollo sostenible	Estudio sobre innovación social como medio para promover el desarrollo sostenible.	La innovación social contribuye a un desarrollo sostenible basado en la participación comunitaria.
Bravo-Molina (2023)	Explorando la relación Escuela-Familia en Colombia: un análisis descriptivo	Análisis descriptivo sobre la relación entre la escuela y la familia en Colombia desde una perspectiva investigativa.	La colaboración escuela-familia fortalece el proceso educativo y la integración de los estudiantes.
Cevallos Uve et al. (2023)	Educación integral con perspectivas innovadoras para el desarrollo educativo	Evaluación de la educación integral con un enfoque en innovación y desarrollo educativo.	La educación integral con innovación favorece el desarrollo educativo sostenible.
Llanos et al. (2023)	Estrategias pedagógicas innovadoras en zonas rurales de Colombia con sostenibilidad socioambiental	Investigación sobre estrategias pedagógicas para mejorar la educación rural con sostenibilidad socioambiental.	Las estrategias pedagógicas innovadoras mejoran la educación rural y fomentan la sostenibilidad socioambiental.



UNESCO (2023)	Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación	Informe global que analiza el papel de la tecnología en la educación y su impacto en diversos contextos.	La tecnología puede ser una herramienta transformadora en la educación, pero depende del contexto.
Paz (2022)	Emprendimiento rural como estrategia de desarrollo territorial	Revisión documental sobre el emprendimiento rural como estrategia de desarrollo territorial.	El emprendimiento rural fomenta la autonomía y el desarrollo territorial.
Pinzón (2021)	Políticas educativas para el emprendimiento rural en Colombia	Estudio sobre políticas educativas orientadas al emprendimiento rural en Colombia.	Las políticas educativas para el emprendimiento fortalecen la economía local y el aprendizaje práctico.
Guerra, Arteaga & Londoño (2020)	Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural	Investigación sobre educación inclusiva y su aplicación en entornos rurales.	La educación inclusiva en entornos rurales mejora la integración y la participación estudiantil.
Prieto & Álvarez (2020)	Análisis de evolución de la asistencia técnica y el fomento de cooperativas rurales en Colombia	Análisis sobre la asistencia técnica y el fomento de cooperativas rurales en Colombia.	Las cooperativas rurales contribuyen al desarrollo comunitario y fortalecen la educación técnica.
Ribadeneira Cuñez (2020)	Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural	Estudio sobre estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural.	Las estrategias didácticas en zonas rurales promueven una educación más contextualizada y eficaz.

Nota: elaboración Propia.

Métodos

El contexto metodológico del estudio se desarrollará dentro del paradigma interpretativo, enmarcado a comprender las experiencias y perspectivas de los actores involucrados en la educación rural. La selección del enfoque corresponde a la necesidad de interpretar los fenómenos desde un entorno





específico, lo que contribuirá a focalizar las realidades complejas que conllevan la implementación de técnicas educativas innovadoras en las zonas rurales.

Este análisis pretende dar cuenta de los significados atribuidos por los educadores, estudiantes y las comunidades al curso educativo, reconociendo la relevancia de sus vivencias para elaborar un enfoque integral. Además, se caracteriza como cualitativo-descriptivo, enfocado en la identificación y análisis de las estrategias innovadoras empleadas en estos entornos.

La metodología cualitativa es la que se adapta para explorar las actividades educativas en las áreas rurales, pues permite abordar de forma más minuciosa las características de cada entorno e interpretar los elementos que repercuten en la puesta en marcha de las estrategias pedagógicas. Específicamente se analizará cómo estas técnicas influyen en el rendimiento escolar, la inclusión y el acceso a la educación de los estudiantes.

El alcance la investigación es descriptivo-analítico, ya que se desarrolla principalmente en la identificación y caracterización de las herramientas innovadoras utilizadas en comunidades rurales. Posteriormente, se realizará el análisis del impacto en el contexto escolar rural, considerando los factores de tipo social, económico, cultural y tecnológico. Este acercamiento proporciona la descripción de las estrategias y la evaluación de su efectividad y sostenibilidad en el transcurrir del tiempo.

A través de la revisión documental, la recopilación de información se realizará mediante entrevistas semiestructuradas. El análisis documental considerará informes, estudios y artículos





científicos que correspondan al análisis de la implementación de estrategias pedagógicas en comunidades rurales a nivel nacional e internacional.

Una de las fuentes relevantes que se considerará es el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2023) y otros estudios recientes que se enfoquen en el impacto de estrategias en la educación rural. Los participantes de las entrevistas semiestructuradas serán docentes y directivos que laboran en los centros educativos rurales, con la finalidad de conocer las experiencias y percepciones personales sobre las estrategias innovadoras implementadas y también grupos focales con estudiantes para recoger sus opiniones sobre el impacto de estas estrategias.

Aunado a lo anteriormente expuesto el número de participantes incluirá entre 10 y 15 docentes que laboren en diferentes escuelas rurales, seleccionados de manera intencional para determinar directamente las distintas realidades educativas en Colombia, específicamente en el sector rural. La selección pretende incluir docentes de especialidades distintas con diversos niveles de acceso a recursos y tecnología, permitiendo así una óptica más completa del contexto educativo rural.

En línea con la investigación los grupos focales se organizarán con alumnos de primaria y secundaria, con el fin de identificar la percepción y experiencias personales acerca de las estrategias educativas innovadoras en su entorno. Para garantizar la veracidad del estudio, se triangularán las fuentes, verificando los datos obtenidos en las entrevistas, los grupos focales y la revisión documental.





Esta técnica facilitará convalidar los hallazgos y asegurar que la exégesis de la información tenga coherencia respecto a las realidades del contexto investigado. También, se efectuará el análisis de la información recolectada, organizando los datos en matrices analíticas que faciliten la interpretación y comparación de los resultados. Este se desarrollará en dos etapas. En la primera, se efectuará una descripción minuciosa de las estrategias educativas detectadas, resaltando las cualidades que las hacen innovadoras y su grado de adaptación al marco rural. En la segunda etapa, se ejecutará un análisis interpretativo para calificar el impacto de estas técnicas en términos de rendimiento académico, inclusión y acceso a la educación. La combinación de los enfoques descriptivos e interpretativos proporcionará la comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Finalmente, la investigación cumplirá con los principios éticos fundamentales. Todos los participantes serán informados sobre los objetivos del estudio y firmarán un consentimiento informado, garantizando su derecho a la privacidad y la confidencialidad de la información proporcionada. Además, se respetará el anonimato de los participantes, y los datos se utilizarán exclusivamente con fines académicos.

Alcances

El objetivo de este estudio es analizar las estrategias educativas innovadoras implementadas en comunidades rurales, con la finalidad de focalizar aquellas que demostraron mayor eficiencia en la mejora del rendimiento académico, la inclusión y el acceso a la educación. El alcance integra el análisis teórico como una futura evaluación empírica de las experiencias educativas en el entorno en Colombia, con la posibilidad de extraer los aportes importantes y relevantes de casos internacionales.





El estudio está dirigido a escuelas rurales ubicadas en zonas con diferentes grados de acceso a herramientas tecnológicas y pedagógicas, resaltando tanto aquellas que enfrentan condiciones críticas de conectividad como aquellas con acceso moderado a tecnologías educativas. Además, se incluyen dos etapas educativas (primaria y secundaria) para obtener una visión más amplia de cómo las estrategias innovadoras repercuten a alumnos de diversas edades.

El análisis no solo se limita a la metodología pedagógica, sino también involucra factores comunitarios y socioeconómicos que actúan en la ejecución de estas, en vista que la educación rural necesita una perspectiva integral para ser eficiente. Se espera que los resultados contribuyen en la formulación de recomendaciones prácticas en pro de la mejora continua del entorno pedagógico en la educación en las comunidades rurales de Colombia, aportando en el cierre de la brecha entre la educación urbana y rural.

Finalmente, otro alcance que se quiere lograr es se aporte en aquellos responsables de las políticas educativas y actores comunitarios interesados en adaptar estas estrategias a sus contextos particulares. Por lo tanto, el impacto esperado no se limita al entorno educativo, sino además hacia el desarrollo social y comunitario. Tal cual como en toda investigación, este estudio presenta algunas limitaciones importantes de reconocer. Primero, en vista que el enfoque metodológico es cualitativo-descriptivo, los resultados de la investigación solo dependerán en gran parte de las percepciones y experiencias de los participantes seleccionados, lo que puede involucrar subjetividad en el análisis.

Otra limitación radica en la selección de los participantes. Si bien se requiere incluir una muestra representativa de docentes y estudiantes, las distintas localidades geográficas y las diferencias





en el acceso a herramientas educativas en Colombia podrían limitar la generalización de los hallazgos a otras regiones rurales.

La recopilación de datos podría hacer frente a obstáculos logísticos relacionados con la conectividad y el acceso a ciertas zonas rurales. Algunas zonas pueden tener limitaciones para participar en las entrevistas o grupos focales por el aislamiento geográfico o falta de tiempo, lo que podría reducir la cantidad de información recopilada.

Otra consideración en cuanto a las limitaciones sería la dependencia en fuentes secundarias durante la etapa de revisión documental, ya que la información disponible puede que no proyecte del todo las realidades actuales del entorno rural. Además, la interpretación de la metodología educativas implementada podría ser diferente entre los diferentes actores, lo que genera discrepancias en los resultados.

Para finalizar este artículo enfrenta la disponibilidad del tiempo, ya que la implementación y análisis de las estrategias innovadoras en el sector educativo necesitan un periodo prolongado para observar su impacto real, lo cual excede el marco temporal de esta investigación.

Conclusiones

El presente estudio permitió identificar diferentes tecnologías adaptadas a las condiciones locales, como tabletas o kits de aprendizaje digital, puede ofrecer acceso a recursos educativos más amplios. Incluso en áreas con conectividad limitada, las herramientas de aprendizaje offline y los contenidos multimedia pueden enriquecer la experiencia educativa.





también se pueden articular Educación Basada en Proyectos. Desarrollar proyectos que aborden problemas locales puede hacer el aprendizaje más relevante y motivador. Por ejemplo, un proyecto sobre la conservación del agua en la comunidad puede integrar ciencia, matemáticas y habilidades de comunicación.

Por otro lado, podemos utilizar el Aprendizaje Experiencial. Fomentar salidas de campo y actividades prácticas relacionadas con la vida local, como visitas a granjas, talleres con artesanos locales o exploraciones de la naturaleza, puede ayudar a conectar el aprendizaje con el entorno inmediato de los estudiantes. Esta experiencia vivida nos puede servir con la siguiente estrategia que es. Formación de Redes de Apoyo. Crear redes entre escuelas rurales para compartir recursos, buenas prácticas y experiencias puede fortalecer el apoyo mutuo. Las plataformas virtuales para intercambiar ideas y estrategias pueden ser útiles, especialmente si se organizan encuentros presenciales o virtuales periódicos. (podcast, videos y correos).

Otro punto relevante es la capacitación continua para docentes puede ofrecer formación continua que incluya métodos pedagógicos innovadores, uso de tecnología y gestión del aula en contextos rurales. La capacitación debe ser práctica y aplicable a los desafíos específicos de las escuelas rurales. También es muy importante la Participación Comunitaria, Involucrar a la comunidad local en el proceso educativo mediante comités escolares, talleres para padres y actividades conjuntas. La participación de la comunidad puede reforzar el aprendizaje y hacer que la escuela sea un centro dinámico de la vida comunitaria.





Además, el currículo flexible y contextualizado que se adapte al currículo para que se ajuste a las realidades locales, incluyendo temas que sean relevantes para la comunidad. Esto puede implicar la inclusión de contenidos relacionados con la agricultura, la cultura local y la sostenibilidad. Esto conlleva la siguiente estrategia que son los métodos de evaluación alternativos, implementación de formas de evaluación que vayan más allá de los exámenes tradicionales, como portafolios, autoevaluaciones y proyectos grupales. Esto puede proporcionar una imagen más completa del aprendizaje y permitir una retroalimentación más constructiva.

Aunado a lo anterior incluir la enseñanza de habilidades blandas, como la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. Estas habilidades son cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes y pueden ser particularmente valiosas en contextos rurales. Al igual que los programas de tutoría y mentoría entre estudiantes mayores y menores o entre diferentes escuelas rurales. También se podría sugerir la colaboración con profesionales locales que puedan contribuir en la orientación y el apoyo adicional.

En conclusión, implementar estas estrategias puede ayudar a superar algunos de los desafíos específicos que enfrentan las escuelas rurales y proporcionar una educación más rica y adaptada a sus contextos, teniendo en cuenta que, aunque sea la misma institución el contexto de las sedes rurales pueden ser diferentes.





Bibliografía

Díaz Flores, W. Y., Suárez Sánchez, L. M., & Yaya Moreno, M. A. (2024). *Estrategia pedagógica basada en el aprendizaje colectivo para la formación integral postmoderna en estudiantes de primaria en la Escuela Santa Isabel, Cundinamarca*. Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62489>

Gil Sánchez, D. F., & Velásquez Álzate, J. F. (2024). *Innovación responsable: una solución a la brecha digital en Colombia*. Disponible en: [https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/28928/Innovaci%C3%B3n%20responsable%20una%20soluci%C3%B3n%20a%20la%20brecha%20digital%20en%20Colombia%20\(1\).pdf?sequence=4](https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/28928/Innovaci%C3%B3n%20responsable%20una%20soluci%C3%B3n%20a%20la%20brecha%20digital%20en%20Colombia%20(1).pdf?sequence=4)

Blog y competencias inclusivas de docencia en contextos rurales. (n.d.). (n.p.): Ria Editorial. Disponible en: https://www.google.cl/books/edition/Blog_y_competencias_inclusivas_de_docenc/bRLwEAAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=ESTRATEGIAS+INNOVADORAS+PARA+LA+EDUCACI%C3%93N+EN+COMUNIDADES+RURALES&printsec=frontcover

Muñoz, G. F. R. (2024). *Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe: desafíos, experiencias y estrategias innovadoras*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 15-38. Disponible en: <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/664/1920>



Ortiz, O. L. O. (2024). *Innovación social: Un enfoque integral para el desarrollo sostenible*. *Revista Internacional de Desarrollo Humano y Sostenibilidad*, 1(1), 21-38.

Bravo-Molina, A. (2023). *Explorando la relación Escuela-Familia en Colombia: un análisis descriptivo desde los productos investigativos de posgrado*. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(2), 1-31. Disponible en: <http://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/229/476>

Cevallos Uve, G. E., Santos Villalba, M. J., Alcalá del Olmo Fernández, M. J. (2023). *Educación integral con perspectivas innovadoras para el desarrollo educativo*. Spain: Editorial Dykinson, S.L.. Disponible en: https://www.google.cl/books/edition/Educaci%C3%B3n_integral_con_perspectivas_inn/DuMREQAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=ESTRATEGIAS+INNOVADORAS+PARA+LA+EDUCACI%C3%93N+EN+COMUNIDADES+RURALES:+UN+ENFOQUE+INTEGRAL&pg=PA204&printsec=frontcover

Llanos, S. F., Martínez, D. S. J., Bedoya10, D. G., & Apraez11, I. A. (2023). *Estrategias pedagógicas innovadoras: hacia el fortalecimiento de la calidad educativa en las zonas rurales de Colombia con sostenibilidad socioambiental*. *Libro de investigación: Pedagogía y educación Ciped-3 2023*, 26. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Sebastian-Franco-Llanos/publication/375796187_Formacion_de_maestros_para_la_primera_infancia_Necesidades_y_sentires_sobre_estrategias_inclusivas_para_la_discapacidad_visual/links/655d0777b1398a779da3d6bb/Formacion-de-



[maestros-para-la-primer-infancia-Necesidades-y-sentires-sobre-estrategias-inclusivas-para-la-discapacidad-visual.pdf#page=26](#)

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>

Paz, I. M. J. (2022). *Emprendimiento rural como estrategia de desarrollo territorial: una revisión documental*. *Económicas CUC*, 43(1), 257-280. Disponible en: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/economicascuc/article/view/3510/3929>

Pinzón, L. R. P. (2021). *Políticas educativas para el emprendimiento rural en Colombia. Reflexión política*, 23(47), 60-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/110/11070663004/11070663004.pdf>

Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57. Disponible en: <https://www.inicc-peru.edu.pe/revista/index.php/delectus/article/view/46/80>

Prieto, A. V., & Álvarez, C. S. (2020). Análisis de evolución de la asistencia técnica y el fomento de cooperativas rurales en Colombia. *Cooperativismo & Desarrollo*, 28(116), 1-22. Disponible en: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/3127/2801>





Ribadeneira Cuñez, F. M. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v6n1/v6n1a04.pdf>





El presente artículo tiene como propósito exponer los hallazgos de una investigación orientada al fortalecimiento del aprovechamiento del tiempo libre mediante la manifestación artística Land Art y el uso de la tecnología en estudiantes de grado octavo de la sede rural La Sultana, perteneciente al Centro Educativo La Sabana, en el municipio de Puerto Rico, Meta. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, lo que permitió comprender los significados y concepciones de los cuatro participantes frente a este fenómeno social. La estrategia pedagógica implementada estuvo compuesta por cuatro unidades didácticas que integraron el arte y la tecnología como medios para motivar la participación estudiantil. Estas unidades incluyeron actividades como la creación de blogs, talleres artísticos al aire libre y el uso de aplicaciones móviles para la elaboración de contenidos digitales. El análisis del diario de campo y la bitácora del docente evidenció que la estrategia didáctica promovió la motivación, la comunicación asertiva y la reflexión sobre el uso responsable de los dispositivos electrónicos. Asimismo, se identificó la necesidad de continuar orientando a los estudiantes hacia un aprovechamiento más significativo del tiempo libre. En conclusión, los resultados demuestran que la implementación de estrategias didácticas en contextos rurales favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes, fomentando procesos creativos e innovadores que integran el arte y la tecnología como herramientas formativas.





EL LAND ART PARA EL FORTALECIMIENTO DEL TIEMPO LIBRE EN ESTUDIANTES RURALES

Naren Steven Rosas Hernández

naren0015@hotmail.com

0009-0005-8832-0918

Introducción

El tiempo libre no está siendo empleado de buena forma para realizar actividades que sean productivas para las mismas personas, convirtiéndose así en una problemática que se presenta cotidianamente en el ámbito escolar y familiar, en donde por falta de actividades o recursos socioeconómicos los educandos prefieren invertir su tiempo navegando en la red o estando en sus dispositivos móviles durante largas horas.

Cuando se hace referencia al aprovechamiento del tiempo libre este se presenta como el derecho al esparcimiento en donde, está explícitamente mencionado en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) el cual se refleja en la edición del boletín de desafíos, un documento realizado por la CEPAL Y LA UNICEF abordando retos para América Latina y el Caribe; convirtiéndose así el esparcimiento como un tiempo de crecimiento personal, creación, recreación y participación en la sociedad.

En este documento también se encontró que “el 60% de los niños y niñas obtiene su primer teléfono móvil (con o sin conexión a Internet) a los 12 años y que uno de cada cinco utiliza





Internet más de dos horas al día. Según diversas investigaciones regionales, los principales lugares donde se conectan a Internet son el hogar (49%) y la escuela (46%)”. Siendo así, este dato se acopla directamente a lo que está sucediendo en la escuela, en donde algunos estudiantes prefieren pasar su tiempo conectados al dispositivo, aislándose así de procesos comunicativos, de integración, de juego y diversión con sus compañeros.

Luego de realizar una mirada global y ver como esta es concebida a nivel mundial, se evidencia que es una problemática que se está desarrollando a través del uso excesivo del celular tanto en el entorno estudiantil como el familiar. El aprovechamiento del tiempo libre desde la Ley 115 de 1994, de la Ley General de Educación de Colombia, en el artículo 14 se establece “Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media abordar los proyectos pedagógicos transversales”. Se puede establecer que, esta problemática está sustentada desde el proyecto de aprovechamiento del tiempo libre, el cual fomenta las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo dentro del contexto educativo como práctica obligatoria. Siendo así, es a través del PEI que se deben promover actividades y conciencia sobre el correcto aprovechamiento del tiempo libre.

Esta exploración se desarrolló en la zona rural del municipio de Puerto Rico- Meta, con 4 estudiantes pertenecientes al grado octavo de la sede la Sultana, del Centro educativo la Sabana; en la cual, se trabajó, desde el modelo pedagógico de postprimaria rural y escuela nueva, estas aulas son unitarias, en donde hay un solo docente facilitador del conocimiento, en un mismo salón





pueden haber varios grados de formación y trabajan por equipos, existen guías de aprendizaje de las cuales disponen los educandos para ir avanzando en la aprensión de nuevos contenidos, en esa ocasión ese grado estaba acompañado de grado sexto y séptimo. allí solo se tiene hasta el grado octavo de bachillerato. Por ese motivo, es que solo se trabajó con 4 estudiantes.

Luego de analizar las prácticas o actividades en que aprovechan el tiempo libre los educandos en el entorno estudiantil, específicamente en las horas de descanso, se ha identificado que los de último grado se relacionan poco con los demás en los tiempos libres, ya que, prefieren invertir su tiempo jugando y navegando desde su dispositivo móvil. Lo cual se convierte en un problema de sedentarismo y carencia de relaciones interpersonales entre los educandos de esta sede rural.

Las nuevas tecnologías han sido denominadas adicciones psicológicas o adicciones sin drogas, se convierte en una compulsión cuando pasa a ser una conducta repetitiva, que produce satisfacción momentánea, impulso que a veces no se puede controlar. La telefonía móvil es un medio de comunicación que se ha convertido en parte importante para el estudiante y no se da cuenta del nivel de dependencia, según Roberts J. (2014). Del mismo modo, es lo que se refleja cotidianamente en este entorno escolar en donde los educandos de grado octavo lo primero que hacen apenas salen a descanso es hacer uso de sus dispositivos móviles, ya sea para estar en redes sociales, juegos online e inclusive ver series.

Una de las causas de esta problemática es la falta de espacios y herramientas para que los educandos empleen su tiempo de una manera productiva, esta escuela al encontrarse en una zona rural





con difícil acceso no cuenta con recursos suficientes para invertir en elementos didácticos que motiven a realizar otras prácticas diferentes a las que encuentran en su dispositivo móvil. Otro factor, es que esta herramienta social está siendo un distractor para el aprendizaje significativo, donde la propaganda es un intento deliberado y sistemático para manipular la personalidad y el comportamiento, convirtiéndose en factor de riesgo, de alta vulnerabilidad por la disponibilidad y accesibilidad a las nuevas tecnologías, según Simkin H., Susana A. (2014) en su artículo de Personalidad y valores sociales.

En un estudio realizado por la compañía Deloitte en el 2020, acerca del consumo móvil en Colombia, se encontró que las actividades de mayor preferencia por los colombianos encuestados son ver videos cortos (57%), tomar fotos (55%) y revisar las redes sociales (54%). Estos porcentajes se incrementan cada año en la medida en que más usuarios encuentran nuevas o mejores maneras de interactuar con las aplicaciones y/o componentes de su teléfono inteligente. Esto quiere decir que esta problemática no solamente afecta a los adolescentes sino también a la población en general. En el mismo estudio se concluyó que “Las redes sociales y la mensajería instantánea continúan siendo los medios de comunicación más utilizados. Las comunicaciones de voz se mantienen en un segundo escalón. Las comunicaciones que usan vídeo han ganado terreno, pero continúan siendo las menos utilizadas”.

También se pudo identificar en este estudio que los teléfonos inteligentes se han vuelto altamente invasivos en nuestra vida personal, social y laboral. Algunos no dimensionamos el tiempo que pasamos frente a ellos y los que somos conscientes de esta situación, probamos diferentes alternativas para limitar su uso, según el mismo estudio.





Luego de analizar las actividades en que invierten el tiempo los estudiantes de grado octavo en el entorno escolar, específicamente en las horas de descanso, se ha identificado que la interacción con los demás es poca en los tiempos libres, ya que, prefieren invertir su tiempo jugando y navegando en redes sociales desde su dispositivo móvil, negando así la posibilidad de socialización e interacción con sus pares académicos.

Esta problemática se debe a que en la escuela son pocos los recursos los que se tienen, la falta de elementos deportivos, instrumentos musicales, libros, zonas para el esparcimiento, entre otros, lo cual hace que los educandos se limiten a otras prácticas en donde interactúen con los demás y aprovechen el tiempo de una mejor forma. Es por eso por lo que se hizo necesario intervenir con estrategias innovadoras para que los estudiantes se concientizaran que el uso excesivo de los dispositivos móviles no permite el desarrollo de habilidades blandas, se pretendía también en sus inicios que los estudiantes reconocieran que hay otras actividades en las que pueden invertir su tiempo libre y en esa ocasión fue a través del arte y la tecnología.

A continuación, se presentan los sustentos teóricos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación, en este, se reflejan conceptualizaciones realizadas desde el arte y el tiempo libre en la educación.

Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura





cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Del mismo modo se puede afirmar que en este proyecto al trabajar de la mano con la creatividad se estaría desarrollando lo que se plantea en el anterior escrito, ya que, los educandos estarán trabajando desde sus conocimientos previos para crear arte a partir de los elementos que encuentran en el ecosistema; por otro lado, lo que se busca también es que el educando tenga más herramientas para su vida cotidiana, en donde a través del arte pueda aprovechar el tiempo de una mejor forma. Este referente teórico ayuda también a tener una perspectiva clara a la hora de realizar las actividades con los estudiantes, ya que, en cada actividad se empezará a trabajar desde las experiencias previas de los estudiantes con su entorno escolar. A continuación, se abordará el concepto de arte en la educación, el cual hace parte fundamental a la hora de crear arte.





El arte en la Educación

Esta función de las artes en la educación parte de una concepción contextualista (Eisner, 1992), que subraya las aplicaciones y características que las artes poseen como medio de intervención para atender a las necesidades de las personas y colectividades donde la enseñanza artística va a desarrollarse como vía para una posible transformación, desarrollando una racionalidad de carácter cultural, que considera las artes como una manifestación que usa diferentes representaciones como mediadores de significados en cada época y cultura.

Esta tendencia está vinculada con algunos referentes y contextos de la educación artística posmoderna que revisan una función del arte más relacionada con las imágenes (reales y virtuales) entendidas como constituyentes de las representaciones sociales en la idea implícita de “comprender para transformar” (Aguirre, 2005, p. 329). Esta orientación reconstruccionista conlleva una comprensión de la educación como reconstrucción social y multicultural a través de todas sus representaciones posibles, preparando actualmente para el cambio social y promoviendo objetivos encaminados a una comprensión significativa de la diversidad social y cultural del mundo contemporáneo (Efland, Freedman y Stuhr, 1996).

De esta manera, el conjunto de imágenes de la cultura visual describe una diversidad de prácticas e interpretaciones críticas sobre las relaciones establecidas entre las maneras de entender y visualizar las representaciones de las prácticas culturales y sociales. Así se van creando modelos representacionales o narraciones de uno mismo y del mundo cada vez más complejos y abstractos (Hernández, 2007).





Gracias a la anterior aclaración que hacen estos autores se puede deducir que cuando se trata de crear arte son muchas las habilidades que puede desarrollar una estudiante, en donde las condiciones del contexto permiten que los educandos reflejen realidades de su entorno a través del arte, dentro de este trabajo de grado es importante ya que, sustentara como el arte ayuda a fortalecer el tiempo libre de los educandos en la escuela y en casa.

Teoría de la creatividad

La creatividad ha existido desde siempre, es una habilidad del ser humano y, por lo tanto, vinculada a su propia naturaleza. Sin embargo, por mucho tiempo, la creatividad como concepto fue un tema no abordado y por lo mismo poco estudiado, es hasta años recientes donde surgen teóricos que se abocan a profundizar sobre el tema y se desarrollan trabajos y aportaciones alusivas a este concepto. Esquivias (2004).

Es por este motivo que se continua con la revisión en enciclopedias y diccionarios, en donde se encuentra que en la Enciclopedia de Psicopedagogía Océano (1998 pp. 779-780), se define 'creatividad' como: "Disposición a crear que existe en estado potencial en todo individuo y a todas las edades". Por otra parte, en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana (1995 pp. 333-334), se señala: "El término creatividad significa innovación valiosa y es de reciente creación". De tal manera que la inclusión formal como concepto de estudio en varias disciplinas, ha sido reciente y permite vislumbrar todas las posibles investigaciones y trabajos que se pueden generar al ser abordado, debido básicamente, a que es un tema de estudio relativamente nuevo que afortunadamente ha ganado adeptos, sobre todo en los últimos años.





Manifestación artística: Land Art

El *land art* es una corriente del arte contemporáneo que emerge en Estados Unidos a fines de la década de 1960 como parte de un movimiento de crítica institucional y de revalorización del entorno natural como espacio de creación. Uno de sus principales exponentes, Robert Smithson, propone una concepción del arte en la que el proceso, el entorno y la temporalidad son elementos constitutivos de la obra: “La obra de arte no se limita a una ubicación fija o a una permanencia material, sino que forma parte de un sistema en constante transformación donde el entorno natural es un componente activo del discurso artístico” Robert Smithson, “*The Sedimentation of the Mind: Earth Projects*” (1968)

Desde esta perspectiva, el *land art* se configura como una práctica estética y conceptual que busca desplazar el arte desde los espacios tradicionales (galerías, museos) hacia el paisaje, generando una nueva relación entre sujeto, obra y territorio.

Entonces, Incorporar el *land art* en el entorno escolar no solo enriquece el área de artes visuales, sino que representa una herramienta pedagógica compleja que articula lo estético, lo ambiental y lo educativo. En línea con autores como Smithson, esta práctica permite pensar el arte como una experiencia transformadora que vincula al sujeto con su medio, fomenta la autonomía creativa y genera conciencia crítica frente al entorno natural y social.

Finalmente, se puede explicar que la cotidianidad de los estudiantes rurales de esta zona se define en realizar actividades





propias de la finca, como: el ordeño, la ganadería y la alimentación de especies, esto mientras están en casa, luego en la escuela, los estudiantes reciben sus clases y en sus tiempos libres prefieren invertirlo en actividades de menor impacto como jugar en sus celulares, navegar en redes sociales y mensajear. Luego de recibir clases por seis horas, ellos se desplazan nuevamente en la ruta escolar a sus hogares demorándose aproximadamente 50 minutos por trochas. Fue por esa razón que nació la necesidad de ofrecerle un entorno diferente al estudiante para que aprovechara su tiempo libre de una mejor forma.

Metodología

A continuación, se presenta el diseño metodológico de la investigación, en la cual se abordaron los diferentes elementos que dan sustento a lo que se realizó durante la intervención, allí se da a conocer la ruta de investigación, la población intervenida, los instrumentos, las categorías y los procedimientos que se tuvieron en cuenta para que se pudiera desarrollar.

El enfoque que se abordó para realizar esta investigación fue el cualitativo ya que, este permite tener un mayor acercamiento a lo que se quería lograr en este proceso de una forma descriptiva en donde se tenía como prioridad los aportes de los participantes y el análisis interpretativo del investigador. Los estudios cualitativos, en cuanto a explicación de significados, se fundamentan en la interpretación de las informaciones y los datos (Erickson, 1986). Se puede afirmar entonces, que este enfoque permitió tener un mayor acercamiento a la problemática que se estaba presentando en la sede la Sultana, en donde los estudiantes no encontraban herramientas o actividades para aprovechar el tiempo de una forma productiva.





Del mismo modo, en la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “voltar” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, 2002). Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.

Siguiendo la misma línea del enfoque cualitativo, se abordó el diseño desde la acción participativa, en donde esta ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997: p. 17). Lo mismo que se hizo con el trabajo de investigación, en donde partiendo de la problemática se trabajó desde el arte para promover el buen uso del tiempo libre en los educandos.

La investigación se desarrolló durante los 2 semestres escolares del año 2022 en el marco de la maestría en Tecnologías digitales aplicadas a la educación, en donde se demostró que a través del arte y la tecnología se puede promover el correcto aprovechamiento del tiempo libre en los estudiantes de grado octavo de la sede la Sultana del C.E. La Sabana, de Puerto Rico-Meta.

Del mismo modo, la indagación se convirtió en una estrategia innovadora, ya que, esta escuela al encontrarse en un entorno rural, las herramientas y actividades con uso de TIC son





pocas, entonces esta será de gran impacto para los educandos, porque se potencializará así mismo el trabajo en equipo, la creatividad y el uso de herramientas tecnológicas aplicadas al arte, como estrategia para el fortalecimiento del tiempo libre, la cual es un fenómeno que presenta día tras día, ya que en algunos escenarios educativos no se están generando procesos para promover practicas adicionales a las académicas dentro del entorno educativo.

En esta intervención se tuvo en cuenta las siguientes categorías: Land Art, Tiempo libre y Recursos educativos digitales y de cómo estas inciden sobre el Aprovechamiento del tiempo libre en los educandos de grado octavo. Que según (Rivas, 2015) la categoría de análisis es vista como una estrategia metodológica para describir el fenómeno que se estudia en la investigación.

La investigación se desarrolló con la población estudiantil de la sede la sultana perteneciente al centro educativo la Sabana del municipio de Puerto Rico- Meta, los cuales estudiaban en la zona rural, en la vereda la Sultana, en donde sus estratos socioeconómicos no superan el 1, sus padres eran cuidadores de fincas y realizaban actividades agrícolas para subsistir en este municipio, municipio que durante años fue golpeado fuertemente por la guerra que se presentaba entre grupos armados.

La mayoría de estudiantes se desplazaban hasta la sede educativa en rutas escolares, ya que en las veredas aleñadas no habían centros educativos que prestaran el servicio escolar de la básica secundaria, esa sede es la única del centro educativo, la cual tiene hasta el grado octavo, en donde se trabaja bajo el modelo de escuela nueva y postprimaria rural, en donde las





aulas de clase son unitarias (un docente orienta varios grados y áreas al mismo tiempo) y hay solamente dos docentes, uno para primaria y el otro para postprimaria.

Los informantes clave seleccionados para esta investigación, fue de 4 estudiantes que cursaban en ese entonces el grado octavo de la básica secundaria, en donde, tres son hombres y una mujer, los cuales comprenden edades entre 13 y 15 años de edad, tres de los estudiantes debían desplazarse desde otra vereda cercana hasta la sede, los cuales recorren alrededor de 18 kilómetros por trocha en un tiempo de 50 minutos aproximadamente, en un carro campero todos los días para asistir a clases, estos estudiantes comparten actividades similares ya que, todos vivían en fincas en las cuales debían ayudar a sus padres en tareas básicas como: ordeño, ganadería y agricultura. Solamente se eligieron estos estudiantes, a causa de que esta vereda son pocos los estudiantes por grado. Estos estudiantes, son antiguos en el centro educativo, ya que en su mayoría todos habían realizado sus estudios en otras sedes aledañas, los cuales cuando llegan al grado quinto y luego se trasladan para continuar sus estudios hasta el grado octavo en esa sede.

La intervención se ejecutó en cuatro fases como se presenta a continuación:

Fase diagnóstica

Consistió en reconocer las actividades en que invertían el tiempo libre los educandos de grado octavo, a través de una entrevista estructurada. Lo primero que se hizo fue organizar las preguntas las cuales permitirán cumplir con lo planteado en este proceso, para después si analizar la información que se recolecto





y empezar a trazar las rutas pertinentes para dar cumplimiento al primer objetivo.

Este proceso se realizó en una sola sesión, ya que al ser solamente 4 estudiantes el tiempo rendía bastante, cada entrevista la realizó el investigador en donde todas duraron aproximadamente 6 minutos, estas fueron grabadas en audio para después analizar la información. El lugar de la entrevista fue la cancha de microfútbol, ya que, en ese momento se encontraba sin estudiantes, entonces permitía realizar el proceso sin alteraciones. Finalmente, las entrevistas realizadas fueron transcritas en texto para poder comparar las respuestas de cada estudiante respecto a la pregunta y después si realizar la respectiva interpretación.

Fase de diseño de la estrategia pedagógica

En esta fase se tuvo en cuenta la información recolectada por medio de la entrevista anterior, con el fin de trazar la ruta de actividades que se desarrollarían, en este momento se tuvieron muy en cuenta las categorías de análisis, ya que, estas permitieron que fuera evidente la manifestación artística del *Land Art* y los recursos educativos digitales sobre el fortalecimiento del tiempo libre. En esta fase se consolidarán las estrategias pedagógicas que se desarrollaran en la siguiente fase, las actividades se construyeron de acuerdo con el objetivo general del proyecto, ya que, estas guiarían el cumplimiento del mismo.

Fase de la implementación de la estrategia pedagógica

Lo primero, que se hizo fue compartir la información que se recolectó en la entrevista, para que ellos vean los intereses





que comparten en común y las percepciones que tienen de sus compañeros y de las actividades; posteriormente, se realizó la socialización de la estrategia pedagógica, la cual estuvo enfocada hacia el desarrollo de actividades en donde se promueva el fortalecimiento del tiempo libre en el entorno natural haciendo uso de la creatividad, la creación de arte y la tecnología.

En la estrategia pedagógica se desarrollaron 4 unidades didácticas, las cuales se desarrollarían 1 por semana, lo que quiere decir que, como en cada unidad había dos actividades, los educandos realizaron dos actividades semanales, para un total de un mes.

Fase de la valoración de la estrategia

En esta última fase se examinó el grado de contribución de la estrategia pedagógica para el fortalecimiento del tiempo libre en los educandos del grado octavo del centro educativo La Sabana, a través de una entrevista semiestructurada, en donde se preguntaba acerca de lo realizado durante la aplicación de la estrategia didáctica. Esta se realizó frente al salón de primaria de la escuela, ya que no tenían clase, por ende, era un lugar tranquilo para realizar el proceso de entrevista, el cual se estaba grabando en audio, cada una de las entrevistas realizadas ese día tuvo una duración aproximada de 5 minutos. Esta, se realizó una semana después de culminar el desarrollo de la propuesta ya que, al final los tiempos se hacían más cortos por actividades institucionales.

Los instrumentos que se tuvieron en cuenta para obtener la información respecto al objetivo establecido sobre el fortalecimiento del tiempo libre fueron: la entrevista y bitácora.





Para el análisis de datos se desarrolló desde el enfoque cualitativo, ya que, permitió que en cada fase de la propuesta de investigación se fueran teniendo interacciones con la información que se va recolectaba en cada etapa, para así mismo hacer modificaciones e ir analizando todos los insumos que se iban obteniendo durante el desarrollo de esta. Todo esto se hizo a través de las entrevistas que se aplicaron a los educandos sobre arte, tecnología y tiempo libre. Para después ser consignadas en un cuadro comparativo en donde se establecerían comparaciones entre las respuestas que brindaron los educandos y al final el investigador realizaba el respectivo análisis de la información con respecto a las categorías que se tuvieron en cuenta.

Entonces, desde el enfoque cualitativo se pudo realizar una interpretación de datos por medio de las grabaciones, debido a que esta metodología se basa en la lectura de todos los símbolos que se reflejaron durante las actividades grupales e individuales; este análisis fue sistemático, objetivo y válido para que se pudiera realizar un proceso eficaz.

Luego de analizar los datos y compararlos con las teorías y el objetivo que se tuvo en cuenta, se intentó demostrar si la manifestación artística y el uso de la tecnología fortalecerían el buen uso del tiempo libre de los educandos del grado octavo.

Resultados

Teniendo en cuenta que la propuesta se convirtió en el medio para fortalecer el buen uso del tiempo libre de los estudiantes del grado octavo, se puede decir que, gracias al diagnóstico que se realizó a través de la entrevista se pudo





establecer que los estudiantes son conscientes de que no estaban empleando el tiempo libre de una buena forma, ya que la mayor parte de este espacio lo utilizan para hacer un uso excesivo del celular. Gracias a esta información que se obtuvo se construyó así la propuesta de intervención enfocada a esta problemática educativa, en donde por medio del arte y la tecnología se buscó fortalecer el buen uso del tiempo libre. Esto determina también que, se dio cumplimiento al objetivo específico número uno, el cual hace referencia al diagnóstico.

Haciendo una relación directa con los referentes teóricos se puede considerar que, se cumple lo que propone Ausubel en su teoría, en donde plasma que los educandos pueden adquirir nuevo conocimiento a partir de sus propias experiencias, así fue con la creación de arte a partir del entorno natural, que inconscientemente en algún momento de sus vidas los educandos habían hecho arte, pero no sabían que existía esa manifestación artística llamada Land Art. También se puede establecer una relación directa con la teoría de la creatividad, en donde se plasma que todas las personas son creativas, pero que hay que trabajar más para seguir mejorando en alguna técnica específica, entonces, este concepto también se relaciona a lo que plantea Ausubel y a lo que paso con la realización de las actividades, en donde a algunos estudiantes se les facilitaba más la creación de arte por medio de los elementos de la naturaleza y a otros no, también paso al contrario, a los que se les facilitaba el trabajo manual en el trabajo digital no rendían tanto en la creación de poster o edición de fotografías.

Durante el desarrollo de la propuesta, los estudiantes presentaron interés e intriga por conocer a cerca de esta nueva temática, ya que era por medio del contacto directo con la





naturaleza que ellos podían crear representaciones artísticas desde el Land Art y algunas herramientas digitales; sobre todo sabiendo que se hacía para que ellos hicieran un mejor uso del tiempo libre. En el desarrollo de la primera unidad se pudo encontrar que a los educandos este concepto de arte se les hacía familiar ya que, el primer video fue acerca del arte en la escuela en el cual había ejemplos cotidianos y actividades que quizás ellos ya habían realizados en sus primeros años de formación académica. Lo cual seguía motivándolos a participar del trabajo de investigación.

Luego de realizar este acercamiento a lo que era el arte, se empezó a desarrollar el componente tecnológico desde la creación de un blog, en ese momento se encontró que solo un estudiante de los cuatro sabía que era un blog y para que se podía emplear, para los otros tres fue algo difícil al principio ya que, no tenían ningún conocimiento previo acerca del mismo. Se puede afirmar que, esto se debe a su ubicación en el territorio, ya que son contados los que tiene internet o fácil acceso a la tecnología, todo esto por las condiciones socioeconómicas que presentan y más cuando se trata de las zonas rurales de Colombia.

La construcción del blog fue algo muy significativo para algunos educandos ya que, conocieron y exploraron ellos mismos sobre que se podía hacer en un sitio de estos, las interacciones que podían tener los lectores frente a los contenidos que se publicaban allí; algunos generaron ideas de futuras empresas a través de la venta por internet y todo esto a través de un blog.

Gracias a todos esos aportes que los estudiantes realizaban en clase y que se iban plasmando en la bitácora del docente, se podía ir reafirmando que por medio del buen uso de la tecnología





se puede aprovechar el tiempo libre de una mejor forma, en esta misma unidad se pudo identificar que solo a un estudiante le llamaba más la atención la parte tecnológica y no la parte de los dibujos o actividades que involucra la motricidad fina, pero, que por medio de la unión de las dos el estudiante pudo evidenciar que también es bueno en el arte pero le hace más motivación por el arte. Se encontró también dentro del desarrollo de la propuesta el poco manejo del computador que tienen los educandos, más cuando se trata de escribir y navegar, esto se debe a la poca inversión de cómputo que hay dentro de la escuela, en donde en ocasiones se trabaja hasta de a 5 estudiantes en un solo computador por la carencia de los mismo o el mal estado; otro factor, es que, esta sede al encontrarse en un lugar tan apartado y sin una buena conectividad por eso es que las inversiones en equipos es poca y más cuando se trata de escuelas rurales.

En el trabajo con computadores los educandos no avanzaban en gran medida, ya que se les dificultaba la escritura y manejar algunas funciones para la organización de la información dentro del blog y en Word. Pero, en las actividades que se hacían desde el dispositivo móvil los estudiantes si avanzaban en gran medida, a causa de que se les hacía más familiar este equipo móvil que empleaban la mayor parte del día.

En esta misma parte, cuando se empleó el celular para trabajar la aplicación de Poster Maker, los estudiantes no rindieron tanto al inicio de la actividad ya que, no conocían la aplicación y de cómo se utilizaba para la creación de posters o infografías. Después de unos diez minutos de exploración de la App fue notable el avance que tuvieron los educandos para la creación de sus afiches. La creatividad fue un componente que siempre estuvo presente durante las actividades realizadas,





porque los educandos debían ponerse a prueba para crear diseños innovadores y así mismo desarrollar habilidades que le permitieran seguir avanzando en el desarrollo de la propuesta y que más adelante pudieran aplicar estos nuevos aprendizajes en su entorno cotidiano para hacer sus propias representaciones artísticas y dar a conocer a más personas sobre estas aplicaciones que facilitan la edición y creación de contenido digital.

Otro momento significativo de los educandos fue cuando realizaron la exposición frente a sus compañeros del otro grado, ya que, les dieron a conocer un tema nuevo y fueron ellos quienes lideraron toda la exposición y el taller práctico acerca del Land art en donde participaron todos, un estudiante expreso que se había sentido importante durante el taller práctico porque él era el líder de su grupo y él les había orientado más o menos como podían hacer la representación artística. Ya cuando finalizó la actividad práctica, dos de los estudiantes de grado séptimo que había participado del taller expreso lo siguiente *“Todas estas actividades son buenas porque nos enseñan sobre el arte y de cómo podemos hacer otras cosas sin necesidad de estar conectados en el celular”*.

Así como en el anterior párrafo, fueron muchas las expresiones positivas que trajo la propuesta pedagógica, ya que, ninguno conocía esta manifestación artística y lo que se podía hacer a través de ella. Lo que quiere decir que desde el arte y la tecnología se pueden crear procesos formativos para los educandos y que así mismo lo puedan dar a conocer a otros para fortalecer las actividades en el tiempo libre.





Discusión

El desarrollo de la investigación permitió evidenciar que, aun en contextos rurales con limitadas herramientas tecnológicas, es posible generar prácticas pedagógicas innovadoras que promuevan el aprovechamiento del tiempo libre a través del arte y la tecnología. Los resultados mostraron que, mediante actividades artísticas y recursos herramientas digitales, los estudiantes de grado octavo lograron reflexionar sobre el uso consciente de su tiempo, desarrollar la creatividad y fortalecer la interacción social. Este hallazgo reafirma que la educación no depende solamente de los recursos materiales con los que cuentan las instituciones educativas, sino de la necesidad de transformar los medios disponibles en experiencias significativas.

De acuerdo con Freire (1970), la educación debe orientarse hacia la liberación del ser humano, y no hacia la mera transmisión de conocimientos. Desde esta perspectiva, el arte y la tecnología se constituyen en herramientas emancipadoras que permiten a los estudiantes participar desde su realidad y reconocerse como sujetos activos en su proceso educativo. En este sentido, el trabajo realizado demuestra que, en las escuelas rurales con carencias de infraestructura tecnológica, la creatividad del docente puede convertirse en un pilar transformador, capaz de articular saberes para contribuir a la formación integral.

Asimismo, los resultados fundamentan las ideas de Dewey (1938), quien resaltaba que la educación debe estar basada en la experiencia y la acción. Las actividades artísticas y tecnológicas diseñadas en esta investigación permitieron que los estudiantes aprendieran haciendo, explorando y creando, lo que generó aprendizajes duraderos y relevantes. En lugar de percibir la





tecnología como lo indispensable, los estudiantes la emplearon como un medio para expresar emociones, comunicar ideas y reflexionar sobre su propio uso del tiempo libre. Este proceso reafirma que el aprendizaje significativo, como lo plantea Ausubel (1983), surge cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos del estudiante y se contextualizan en su entorno cotidiano.

Uno de los hallazgos más destacados es la capacidad del docente rural para innovar a pesar de las limitaciones. En contextos donde la conectividad es baja o los recursos digitales son escasos, los educadores demostraron que se pueden desarrollar proyectos integradores que vinculen el arte y la tecnología. La creación de murales digitales, registros audiovisuales de actividades artísticas y exposiciones escolares se constituyeron en experiencias pedagógicas que fortalecieron el sentido de comunidad y el uso educativo del tiempo libre. Estas prácticas evidencian que la innovación educativa no depende exclusivamente de la cantidad de recursos, sino del compromiso y la creatividad pedagógica de cada maestro.

No obstante, el estudio también evidenció una problemática estructural que debe ser abordada desde una perspectiva de política pública: la escasa inversión en recursos didácticos y tecnológicos en las escuelas rurales. La brecha digital continúa siendo un factor que limita las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes. Como señalan Tedesco (2018) y UNESCO (2020), la equidad en el acceso a la tecnología es un componente esencial para garantizar una educación de calidad. En este sentido, se hace necesario que las políticas públicas educativas fortalezcan los programas de dotación tecnológica con criterios de pertinencia, sostenibilidad y acompañamiento





pedagógico. No basta con entregar equipos; se requiere una inversión rigurosa que asegure la conectividad, el mantenimiento y la formación docente que permita aprovecharlos plenamente.

Otro aspecto que emerge con fuerza es la necesidad de capacitar al profesorado rural en el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas. Muchos docentes, aunque comprometidos, carecen de formación actualizada en competencias digitales, lo cual limita el potencial de las estrategias de enseñanza mediadas por la tecnología. Según Cabero y Barroso (2016), la competencia digital docente no solo implica saber utilizar los dispositivos, sino también diseñar experiencias de aprendizaje significativas a partir de ellos. Por tanto, es importante fortalecer los programas de formación continua, contextualizados a las realidades rurales, que integren la tecnología como un recurso para el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el aprovechamiento constructivo del tiempo libre.

Además, la investigación evidenció que los estudiantes necesitan ser orientados hacia un uso más responsable y crítico de los dispositivos electrónicos. Muchos de ellos emplean sus celulares o tabletas para el entretenimiento pasivo, sin reconocer su potencial educativo y creativo. Sin embargo, las experiencias artísticas desarrolladas les permitieron descubrir que la tecnología puede ser una herramienta para crear, aprender y transformar su entorno. El aprovechamiento del tiempo libre, por tanto, debe concebirse como un espacio formativo que trasciende la simple ocupación de horas fuera de clase. Según Dumazedier (1968), el tiempo libre es un medio para el desarrollo personal, la creatividad y la integración social. Los hallazgos de esta investigación confirman que, cuando la escuela promueve actividades que articulan arte y tecnología, se generan





oportunidades para que los estudiantes desarrollen autonomía, sentido crítico y responsabilidad social, elementos esenciales para la formación integral.

Finalmente, los resultados invitan a reflexionar sobre la urgencia de articular políticas públicas, formación docente e innovación pedagógica en torno al aprovechamiento del tiempo libre. Las escuelas rurales deben ser reconocidas como espacios estratégicos para la transformación educativa y social. Se requiere una visión educativa que valore las experiencias exitosas que surgen desde los territorios, potencie las prácticas docentes innovadoras y fomente la creación de comunidades de aprendizaje interactivas, donde el arte y la tecnología sean pilares para el desarrollo humano y comunitario.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación permitió que los estudiantes de grado octavo fortalecieran el aprovechamiento del tiempo libre a través de las diversas actividades desarrolladas durante la implementación de la estrategia pedagógica. Asimismo, los educandos reconocieron que, en muchas ocasiones, hacían un uso excesivo del teléfono celular dentro de la escuela, empleándolo principalmente para jugar en línea, ver videos o navegar en redes sociales. También identificaron que, en sus hogares, dedicaban una cantidad considerable de tiempo a este dispositivo, lo que limitaba los espacios de comunicación con sus padres o cuidadores.

Tras la ejecución de las cuatro unidades didácticas, los estudiantes manifestaron que una de las experiencias más





significativas fue la construcción de un blog, actividad que nunca habían realizado. Debido a las condiciones propias de su contexto, el acceso y uso de herramientas tecnológicas y del internet era limitado. Por esta razón, el aprendizaje relacionado con el diseño, la edición y la publicación de contenidos digitales resultó especialmente valioso. En la entrevista final, los estudiantes destacaron la importancia de adquirir este tipo de conocimientos, al considerar que pueden ser útiles en el futuro para crear emprendimientos o comercializar productos en línea. Otro aspecto relevante identificado fue el fortalecimiento del trabajo en equipo, valorando positivamente las actividades colaborativas en las que elaboraron obras artísticas con materiales provenientes de la naturaleza.

En relación con la pregunta de investigación ¿cómo contribuye la estrategia pedagógica mediada por la manifestación artística del *Land Art* y la tecnología al fortalecimiento del uso del tiempo libre en los estudiantes de grado octavo de la sede La Sultana, perteneciente al Centro Educativo La Sabana? se puede concluir que la estrategia tuvo un impacto positivo. Los resultados evidencian que no solo se cumplió el objetivo planteado, sino que también se promovió el trabajo colaborativo, la comunicación y el desarrollo de diversas habilidades durante la aplicación de la propuesta pedagógica, tanto en el trabajo de campo como en la interacción con pares académicos de otros grados.

Finalmente, los hallazgos de esta intervención reafirman los postulados de Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo, la cual sostiene que el estudiante debe aprender contenidos que resulten relevantes y aplicables en su vida cotidiana. En concordancia con ello, los participantes del proyecto expresaron que las experiencias vividas fueron útiles para su formación





personal y que, gracias a la integración del arte y la tecnología, lograron desarrollar nuevos conocimientos y habilidades orientadas al aprovechamiento constructivo del tiempo libre.

REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas.

Cabero, J., & Barroso, J. (2016). La competencia digital del profesorado: su importancia, formación y evaluación. *Revista Profesorado*, 20(1), 27-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i1.9153>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Estudio.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: el juego como elemento de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. C. (2018). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.



UNESCO. (2020). Educación en un mundo digital: hacia una nueva agenda de inclusión y equidad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>





Este artículo, desarrollado desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y tipo de investigación documental, analiza la educación rural en Colombia durante 2014-2023, dada la persistencia de brechas frente al contexto urbano. Se empleó el método de análisis de contenido documental, organizado en fases de selección, revisión, categorización, análisis e interpretación. La muestra estuvo conformada por diez artículos científicos sobre educación rural en Colombia, seleccionados por su pertinencia temática, temporalidad, carácter académico y relación directa con el objeto de estudio. El análisis se apoyó en una matriz con categorías como acceso, calidad, inequidad, currículo, formación docente y políticas públicas. Los resultados evidencian una brecha estructural asociada con pobreza, infraestructura deficiente, baja pertinencia curricular y débil respuesta estatal. Se concluye que la educación rural requiere políticas integrales, contextualizadas y sostenibles.





LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA: UN PANORAMA FRAGMENTADO EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Juan Felipe Camacho Ríos

felipejuan04@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1726-1350>

Introducción

La educación rural en Colombia continúa marcada por profundas desigualdades frente al contexto urbano, expresadas en menores niveles de acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa. A pesar de los avances normativos y de las iniciativas impulsadas en las últimas décadas, las escuelas rurales siguen enfrentando limitaciones estructurales asociadas con infraestructura deficiente, escasa conectividad, insuficiencia de recursos pedagógicos, baja disponibilidad de docentes especializados y condiciones socioeconómicas adversas que afectan las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes. Estas problemáticas se agravan en territorios atravesados por el conflicto armado, el desplazamiento forzado y la débil presencia estatal.

Según Rubiano-Aldana y Beltrán-Jiménez (2016), en Colombia el proyecto educativo se ha asumido desde la coyuntura, sin una planeación consistente a mediano y largo plazo, lo que ha dificultado la construcción de políticas públicas sostenidas. En esa misma línea, Triana, Arbeláez y Cubillos (2018), advierten que la educación rural exige respuestas más contundentes y contextualizadas, pues no es posible seguir abordando sus problemas con soluciones homogéneas. Estas apreciaciones





permiten comprender que la brecha educativa rural no responde a un fenómeno aislado, sino a una problemática estructural asociada con la limitada capacidad de las políticas públicas para atender la complejidad del campo colombiano.

La literatura especializada ha señalado que las respuestas institucionales frente a la educación rural han sido fragmentadas y, en muchos casos, desconectadas de las realidades territoriales. En consecuencia, persiste una brecha educativa que no solo expresa diferencias en cobertura o logro académico, sino también inequidades históricas en el reconocimiento de las particularidades culturales, sociales y productivas del mundo rural. Desde esta perspectiva, la educación rural no puede analizarse únicamente como un problema de acceso escolar, sino como una cuestión estructural vinculada con la desigualdad social, la exclusión territorial y la limitada capacidad de las políticas públicas para responder de manera contextualizada a las necesidades del campo colombiano.

En este marco, el presente artículo tiene como propósito analizar la educación rural en Colombia durante la última década (2014-2023), a partir de una revisión documental de estudios académicos centrados en esta temática. El interés del estudio radica en identificar los principales factores que han obstaculizado la reducción de la brecha educativa rural-urbana, así como las orientaciones más recurrentes para su transformación. Con ello, se busca ofrecer una visión integradora de los problemas persistentes y de los retos que aún enfrenta la formulación de políticas educativas más equitativas, pertinentes y sostenibles para los contextos rurales.





Educación rural en Colombia: brechas y desafíos

La educación rural en Colombia enfrenta limitaciones estructurales que afectan de manera directa el acceso, la permanencia, la calidad y la pertinencia de los procesos formativos. Entre los problemas más visibles se encuentran la precariedad de la infraestructura escolar, la escasa conectividad, la insuficiencia de recursos pedagógicos y las dificultades para contar con docentes suficientemente cualificados en contextos de dispersión geográfica y atención multigrado. En este sentido, la OCDE (2016) advierte que las brechas en infraestructura y en cualificación docente continúan siendo prioridades fundamentales para el mejoramiento de la educación rural en el país.

A estas limitaciones se suma la baja pertinencia curricular. En numerosos contextos rurales, los contenidos y prácticas pedagógicas continúan respondiendo a modelos estandarizados que no dialogan plenamente con las realidades territoriales, los saberes locales ni la diversidad cultural de las comunidades. Palacios y Delgado (2023) señalan que la educación rural sigue permeada por contenidos descontextualizados que dejan de lado los estilos de vida, costumbres y dinámicas propias del entorno rural. Esta situación reduce la relevancia de la escuela y refuerza la necesidad de propuestas curriculares flexibles, contextualizadas y construidas con participación comunitaria.

Asimismo, la educación rural no puede comprenderse al margen de las condiciones socioeconómicas que atraviesan a estas poblaciones. La pobreza, la exclusión social, las largas distancias hacia los centros educativos y la limitada oferta de oportunidades inciden directamente en las trayectorias escolares. A ello se





agregan los efectos del conflicto armado y del desplazamiento forzado, que han afectado de manera desproporcionada a las comunidades rurales y han profundizado las barreras de acceso, permanencia y continuidad educativa. En consecuencia, la brecha rural-urbana no solo expresa diferencias escolares, sino desigualdades históricas de carácter territorial y social.

Esta brecha también se manifiesta en los niveles de logro educativo, en la disponibilidad de recursos y en el acceso a tecnologías. Rendón y Gutiérrez (2019) advierten que los altos porcentajes de inasistencia, el bajo logro educativo y la desigualdad en la calidad y en el acceso tecnológico evidencian que una educación inclusiva, equitativa y de calidad sigue siendo una meta lejana para amplios sectores rurales. De forma complementaria, Mora (2020) sostiene que la estrategia virtual no necesariamente preserva el derecho a la educación de la población rural y que, por el contrario, puede profundizar la exclusión cuando no existen condiciones materiales para su implementación.

En este panorama, la superación de las brechas educativas rurales exige respuestas integrales y sostenidas. No basta con ampliar cobertura o incorporar recursos de manera aislada; se requiere fortalecer la infraestructura, la conectividad, la formación docente, la pertinencia curricular y la articulación entre escuela, comunidad y políticas públicas. En esta línea, Escobar y Chavarría (2023) subrayan que el cierre de estas desigualdades demanda acciones coordinadas que incluyan inversión, capacitación docente, apoyo a las familias y atención a las exclusiones estructurales que han caracterizado históricamente la educación rural en Colombia.





Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante una investigación documental orientada al análisis de la educación rural en Colombia durante el período 2014-2023. Para la recolección y organización de la información se empleó una matriz de análisis documental, la cual permitió sistematizar los datos extraídos de diez artículos científicos publicados en revistas indexadas y relacionados directamente con el objeto de estudio.

Los documentos seleccionados correspondieron a artículos de revisión, reflexión e investigación, elegidos según criterios de pertinencia temática, temporalidad, carácter académico y relación directa con la educación rural en Colombia. En la matriz se registraron aspectos como autor, título, año de publicación, tipo de documento, conceptos clave, hallazgos principales y aportes al análisis. Asimismo, se consideraron categorías como historia, acceso y cobertura, calidad, inequidad, currículo, formación docente y políticas públicas.

El tratamiento de la información se apoyó en el análisis de contenido documental, siguiendo la perspectiva de Bowen (2009), a partir de un proceso de selección, revisión, categorización, organización e interpretación de los documentos. Este procedimiento permitió identificar patrones, temas recurrentes y relaciones entre los hallazgos, con el fin de construir una visión integradora sobre los principales desafíos, brechas y perspectivas de la educación rural en Colombia durante la última década.





Resultados y discusión

La revisión documental permitió identificar convergencias importantes en los estudios analizados sobre educación rural en Colombia durante la última década. En conjunto, los hallazgos muestran que la ruralidad ha dejado de entenderse únicamente como una condición geográfica o productiva y empieza a reconocerse como una realidad compleja, atravesada por factores históricos, sociales, culturales y políticos. Sin embargo, también evidencian que la educación rural continúa marcada por profundas desigualdades frente al contexto urbano, expresadas en brechas de acceso, permanencia, calidad, pertinencia curricular, infraestructura y formación docente.

La Tabla 1 presenta la síntesis de los diez artículos seleccionados en la muestra documental, organizados cronológicamente y analizados según su foco temático, hallazgo principal y aporte al estudio.

Tabla 1. Síntesis de los estudios revisados sobre educación rural en Colombia (2014-2023).

Autor-año	Foco del estudio	Hallazgo principal	Aporte al análisis
Hernández Barbosa (2014)	Formación docente para el sector rural	La educación rural requiere una formación docente contextualizada y diferenciada de los modelos urbanos.	Aporta el eje de formación docente rural como condición para una educación pertinente.
Martínez (2015)	Desarrollo de capacidades humanas e inequidad social	La educación rural puede contribuir al empoderamiento comunitario y a la reducción de brechas sociales si se orienta al desarrollo de capacidades.	Introduce una mirada de educación rural vinculada con desarrollo humano, equidad y sostenibilidad.



Martínez- Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016)	Educación rural, posconflicto y transformación del campo	Existen brechas significativas de acceso y calidad entre zonas rurales y urbanas, agravadas por el contexto del posconflicto.	Ofrece un marco contextual sobre desigualdad educativa, reforma rural y desafíos estructurales.
Gaviria (2017)	Problemas y retos de la educación rural colombiana	La educación rural necesita una revisión profunda que incorpore saberes locales y reconozca las realidades del campesinado.	Refuerza la crítica a políticas y pedagogías descontextualizadas.
Duque (2018)	Educación rural- campesina, paz e interculturalidad	La educación rural requiere diagnósticos integrales, participación comunitaria y líneas de acción orientadas a paz e interculturalidad.	Amplía el análisis hacia la construcción de paz, la participación social y el fortalecimiento organizativo.
Echavarría, Vanegas, González y Bernal (2019)	Educación rural y construcción conceptual de la ruralidad	La educación rural no puede entenderse desde categorías urbanas, pues responde a experiencias y cosmovisiones territoriales propias.	Sustenta la comprensión de la ruralidad como realidad compleja, diversa y no reducible a enfoques urbanos.
Torres y Montoya (2020)	Educación rural para la paz	La diversidad territorial exige proyectos educativos adaptados a los contextos locales y orientados a la construcción de paz.	Vincula educación rural, inclusión, equidad y cultura de paz en el escenario del posacuerdo.
Ordúz Quijano, Tuay Sigua, Briceño y Acero (2021)	Educación rural en tiempos de COVID-19	La pandemia visibilizó y profundizó brechas tecnológicas, pedagógicas y de acceso en la educación rural.	Aporta evidencia sobre brecha digital, continuidad educativa y desigualdad en contextos de crisis.
Mauris (2022)	Liderazgo pedagógico en educación rural	La crisis sanitaria expuso desafíos y oportunidades para resignificar el liderazgo pedagógico rural.	Permite incorporar la dimensión de liderazgo, gestión y respuesta institucional en contextos rurales.
Bravo y León (2023)	Inequidad en la educación rural en Colombia	La educación rural presenta inequidades persistentes en acceso, calidad y evaluación, con sesgos que favorecen lo urbano.	Refuerza la tesis central sobre la permanencia de la brecha educativa rural- urbana y los vacíos de investigación.





A partir de esta síntesis, un primer resultado muestra que la literatura reciente ha contribuido a ampliar la comprensión de la ruralidad, superando visiones reduccionistas que la limitaban al espacio geográfico o a la producción agrícola. Los estudios revisados coinciden en que la educación rural debe analizarse desde las particularidades sociales, culturales, económicas y políticas de los territorios, lo que implica reconocer la heterogeneidad del campo colombiano y la necesidad de respuestas diferenciadas. Este desplazamiento conceptual es relevante porque permite comprender que las brechas educativas no son solo escolares, sino también históricas y territoriales.

Un segundo resultado evidencia que la educación rural en Colombia arrastra una deuda histórica asociada a la priorización de lo urbano en las políticas públicas. Aunque se han formulado estrategias para ampliar cobertura y mejorar el acceso, persisten desigualdades marcadas en escolarización, permanencia y logro educativo. La revisión sugiere que estas limitaciones no obedecen a un único factor, sino a la articulación de condiciones geográficas, socioeconómicas, institucionales y culturales que restringen las oportunidades educativas de las poblaciones rurales. En este sentido, la brecha rural-urbana sigue representando una manifestación concreta de inequidad estructural.

Un tercer hallazgo se relaciona con el peso de las condiciones materiales y sociales en la experiencia educativa del campo. Los estudios analizados muestran una relación estrecha entre pobreza, desigualdad, conflicto armado, desplazamiento forzado y limitaciones educativas. Estas condiciones afectan la asistencia, la continuidad escolar y el logro de aprendizajes significativos, además de favorecer procesos de migración juvenil hacia los centros urbanos. A ello se suma la precariedad de la infraestructura





educativa, expresada en deficiencias de conectividad, dotación, laboratorios, bibliotecas y servicios básicos, lo que amplía aún más las desigualdades preexistentes. La pandemia de COVID-19 profundizó este panorama al hacer más visible la brecha digital y la insuficiencia de condiciones para la continuidad educativa en muchos territorios rurales.

Un cuarto resultado destaca la necesidad de fortalecer la formación docente y la pertinencia de los enfoques pedagógicos. La revisión muestra que la formación del profesorado en contextos rurales no puede responder a esquemas pensados exclusivamente para realidades urbanas. Por el contrario, exige preparación especializada para trabajar en contextos multigrado, territorios culturalmente diversos y escenarios atravesados por desigualdades sociales. Del mismo modo, se identificó una crítica reiterada al currículo descontextualizado, alejado de los saberes locales, de la vida comunitaria y de las dinámicas productivas y culturales del campo. En consecuencia, la literatura coincide en que una educación rural pertinente requiere enfoques flexibles, contextualizados y contruidos con mayor participación de las comunidades.

Finalmente, los estudios revisados convergen en cuestionar la insuficiencia de las políticas públicas orientadas a la educación rural. Los hallazgos muestran que muchas de estas políticas han sido diseñadas desde enfoques homogéneos, con escasa articulación territorial y limitada participación de las comunidades en la toma de decisiones. Frente a ello, se plantea la necesidad de respuestas integrales que combinen inversión sostenida, conectividad, fortalecimiento de la infraestructura, formación docente, rediseño curricular y apoyo a las familias. En esta línea, el empoderamiento comunitario aparece como





un elemento clave para transformar la educación rural, en tanto favorece la apropiación local de los proyectos educativos, fortalece la identidad cultural y contribuye a construir procesos formativos más pertinentes y sostenibles.

Conclusiones

La revisión documental realizada permite concluir que la educación rural en Colombia continúa marcada por una brecha estructural frente al contexto urbano, expresada en desigualdades de acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa. Lejos de constituir un problema aislado, esta situación responde a una combinación de factores históricos, territoriales, socioeconómicos e institucionales que han limitado la consolidación de respuestas sostenidas y contextualizadas para las comunidades rurales.

Los hallazgos muestran que las principales dificultades de la educación rural se relacionan con la precariedad de la infraestructura, la insuficiencia de recursos pedagógicos y tecnológicos, la débil conectividad, la baja pertinencia curricular y las limitaciones en la formación docente para contextos rurales. A ello se suman condiciones como la pobreza, la dispersión geográfica, el conflicto armado y el desplazamiento forzado, que profundizan las barreras de acceso y permanencia escolar. En este sentido, la brecha educativa rural-urbana debe entenderse como una manifestación de desigualdades territoriales y sociales más amplias.

Asimismo, el análisis permite afirmar que las políticas educativas dirigidas al ámbito rural han mostrado avances, pero continúan siendo insuficientes cuando se aplican desde





enfoques homogéneos y poco articulados con las realidades locales. Por ello, una transformación efectiva de la educación rural exige políticas integrales y sostenidas que fortalezcan la infraestructura, la conectividad, la formación docente, la pertinencia curricular y la participación comunitaria. La inclusión activa de las comunidades en la construcción de proyectos educativos aparece, en consecuencia, como una condición clave para avanzar hacia una educación más justa, contextualizada y socialmente relevante.

En suma, la educación rural en Colombia requiere ser asumida como una prioridad estratégica para la equidad territorial y el desarrollo social del país. Superar sus brechas no depende únicamente de ampliar cobertura, sino de reconocer la diversidad de los contextos rurales, fortalecer la capacidad institucional del Estado y sostener procesos de investigación y evaluación que permitan orientar decisiones más pertinentes y eficaces.

Bibliografía

Bravo, E. E. O., & León, E. D. J. S. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: Revisión de literatura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 7257-7274.

Bowen, G. A. (2009). Análisis de documentos como un método de investigación cualitativa. Revista de investigación cualitativa, 9(2), 27-40.





Duque, K. A. D. (2018). *Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz*. *Revista Controversia*, (210), 135-176.

Echavarría, C. V., Vanegas García, J. H., González Meléndez, L., & Bernal Ospina, J. S. (2019). *La educación rural “no es un concepto urbano”*. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2019(79), 15-40.

Escobar, K. C., & Chavarría, D. A. G. (2023). *Dificultades y Desafíos de la Educación Rural de Colombia: explorando las Brechas para un Futuro Educativo*. *MEMORIAS SIFORED-ENCUENTROS EDUCACIÓN UAN*, (7).

Gaviria, J. A. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. *Educación y ciudad*, (33), 53-62.

Hernández Barbosa, R. (2014). *Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural*. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 15-38.

Martínez, M. E. M. (2015). *Educación rural, una apuesta por el desarrollo de las capacidades humanas y la disminución de las brechas de inequidad social en el territorio colombiano*. *SOCIEDAD Y EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA RURAL*, 65.





Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C., & Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Asomecosafro.

Mauris, L. (2022). *Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19*. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 74-87.

Mora, L. G. (2020). *Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación*. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69.

OCDE. (2016). *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*. https://www.oecd.org/es/publications/2016/09/education-at-a-glance-2016_g1g6a8d2.html.

Ordúz Quijano, M., Tuay Sigua, R. N., Briceño, A., & Acero, O. (2021). *Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de COVID-19*. Biblioteca Digital ODU CAL. <http://hdl.handle.net/11634/32325>

Palacios, A. P. P., & Delgado, J. M. (2023). *En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos*. *Praxis & Saber*, 14(36), 60-75.





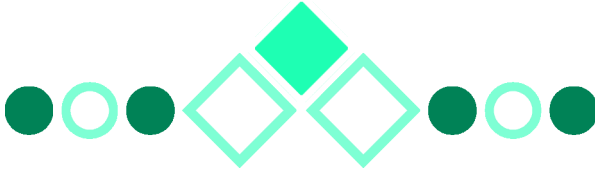
Triana, A. P., Arbeláez, J. M., & Cubillos, Z. M. (2018). *Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. Nudos y Nudos.*

Torres, M. Á. M., & Montoya, A. (2020). *Educación rural para la paz en Colombia: algunas reflexiones. Investigación y postgrado, 35(2), 107-127.*

Rubiano-Aldana, D. A., & Beltrán-Jiménez, H. (2016). *La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. Cooperativismo & Desarrollo, 24(109), 231-255.*

Rendón Acevedo, J. A., & Gutiérrez Villamil, S. (2019). *Brechas urbano-rurales. Las desigualdades rurales en Colombia. Revista de la Universidad de la Salle, 2019(82), 13-36.*





La comprensión de la lectura es un proceso complejo y muy necesario que requiere de múltiples estrategias de motivación para que haya un verdadero proceso. La comprensión de lectura es una habilidad crítica que se desarrolla desde la educación. En ese sentido, Navarro (1991) afirma que la lectura es: “una actividad compleja en la cual participan numerosos procesos intelectuales desde que se perciben las palabras en forma de estímulo hasta que se logra extraer el significado del texto” (p.35). Por tanto, se busca promover actividades para la comprensión de la lectura que incidan en el saber: hablar, leer, analizar, comprender y reflexionar. Tal como lo manifiesta Zubiría (1995) cuando ha dicho que: Escribir y leer originan un doble movimiento. Uno, el que realiza el escritor; otro, el que realiza el lector. El escritor convierte sus ideas en palabras escritas; el lector convierte las palabras escritas en ideas. Por tanto, leer de forma comprensiva presenta un alto grado de complejidad, por lo que se hace necesario realizar un trabajo de acercamiento a esta tarea difícil, pero a la vez excitante. (p.35).





LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL

Anayibe Martínez Martínez

Anayis08@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1335-1399>

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la comprensión de lectura en los estudiantes de América Latina es expuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación en el año 2016, citado por la UNESCO (2017) menciona que, a nivel mundial, seis de cada diez niños y adolescentes no logran los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. Además, que, de un total de 617 millones, solo el 56% de los niños están en la capacidad de leer y desarrollar las matemáticas de manera competente, y en los adolescentes se refleja esta problemática en un porcentaje más alto, con un 61% que no alcanza los resultados mínimos de los niveles de competencia.

A partir de esto, se concluye que los estudiantes no presentan un conocimiento asertivo sobre los textos que leen, es decir, la comprensión de lectura es deficiente y no les permite hacer ningún tipo de interpretación y comparación con el pensamiento propio. Así mismo, la comunicación con el entorno no es fluida por su falta de criterios obtenidos de las experiencias que le permitan desarrollarse profesional y socialmente en su vida cotidiana.





Del mismo modo, la UNESCO (2017) menciona que esto es debido a los índices de diferencia de género y de una falta de acceso a la población vulnerable a la educación son los principales responsables de estos resultados, incluso unos nuevos datos de la Universidad Industrial de Santander (UIS) muestra que 88% de todos los niños y adolescentes no tienen la capacidad de leer. Además, señalan que, si la tendencia actual continúa, esta crisis afectará a cerca de 202 millones de estudiantes.

¿De qué manera fortalecer la comprensión de la lectura desde el área de lenguaje a través de una estrategia de aprendizaje significativo apoyada en el juego digital Cuadernia y la creación de acrósticos en estudiantes de educación básica primaria del área rural?

El presente estudio aborda la falta de la comprensión de la lectura en los estudiantes a través de una estrategia de aprendizaje significativo, por medio de la implementación del juego digital Cuadernia y la creación de acrósticos, para mejorar los procesos de comprensión de la lectura, para ello se creó esta propuesta con el fin de motivar e involucrar las nuevas tecnologías en el sistema educativo.

Además, esta propuesta dinámica e innovadora contribuye a mejorar los desempeños académicos de los estudiantes. Por tanto, esta investigación se realiza en la Institución Educativa Las Vueltas, Sede F, San Francisco, con estudiantes de Educación Básica Primaria para mejorar los niveles de comprensión de la lectura, aplicando el juego digital Cuadernia como herramienta TIC y la creación de acrósticos.





Es preciso resaltar que las metodologías de inclusión a la población estudiantil, por medio de actividades en conjunto con las herramientas tecnológicas, fomentan un estímulo en los estudiantes, con un mayor nivel de aprendizaje a la comprensión de la lectura, progresivo a la participación obtenida en cada una de las actividades, la asistencia de las herramientas TIC y la creación de tecnologías enfocadas en desarrollo de funciones de aprendizaje, de ahí la importancia e impacto que puede generar en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

El interés por la comprensión de la lectura no es nuevo, desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos entre ellos Huey (1968) & Smith (1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Con el paso de los años el proceso de comprensión lectora se ha intensificado, especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En el proceso de la comprensión de la lectura influyen varios factores como son: leer, determinar el tipo de lectura seleccionada y determinar si es explicativa o comprensiva para dar paso luego a la comprensión del texto seleccionado; esto se puede dar a través de las siguientes condicionantes: el tipo de texto, el lenguaje oral y el vocabulario oral sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído, el estado físico y afectivo general que condiciona la más importante actitud para la lectura y la comprensión de la lectura.





Por tanto la comprensión de la lectura tal y como se concibe actualmente es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión, pues, leer es más que un simple acto de descifrado de signos o palabras, es por encima de todo un acto de razonamiento.

Los estudiantes necesitan de un talento en la lectura que permita su progreso en los procesos académicos, en el desarrollo, maduración y en el logro de aprendizajes significativos, Según Ausubel y Hanesian (1976), aprender significativamente o no forma parte del ámbito de decisión del individuo, una vez que se cuenta con los saberes previos relevantes y con un material que reúne los requisitos pertinentes de significatividad lógica.

La relación que existe entre comprensión de la lectura y rendimiento escolar es muy grande, lo cual hace necesario un trabajo escolar que permita mejorar la comprensión lectora a la vez que se desarrollen las secuencias didácticas según los planes de estudio. Al realizar un diagnóstico a los niños(as) que diariamente llegan a las aulas de clase de las instituciones educativas, entre ellas las públicas y privadas, las rurales y urbanas, no traen fundamentos que le permitan realizar una lectura crítica y comprensiva que le faciliten el proceso de aprendizaje, como lo menciona (Kurland, 2003). La comprensión se enseña, se puede enseñar, y se debe enseñar en la escuela”.

De ahí, la necesidad de inculcar la lectura en el niño, pues la importancia de leer va más allá de lo meramente académico, ya que la lectura es un instrumento fundamental para el crecimiento





personal y social de los individuos. Así, se ha comprobado que la lectura estimula la convivencia y las conductas sociales integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica, etc. Pero, además, la lectura es una fuente inagotable de placer.

Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo. (MECD, 2001). Por tal motivo la práctica docente debe incorporar el uso de actividades didácticas innovadoras, herramientas y materiales relacionados con las TIC dinamizando los aprendizajes en el aula y en particular mejorando los procesos de comprensión de la lectura en los estudiantes de educación básica rural.

El quehacer pedagógico debe ser un proceso permanente de apropiación de teorías, métodos, estrategias y conceptos que brindan a los educadores, los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la calidad educativa, respondiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes y al avance de la ciencia, la tecnología y la cultura actual.

Es así como se hace importante hablar de las necesidades básicas de aprendizaje encaminadas a utilizar las nuevas herramientas tecnológicas, es decir que las acciones educativas permitan solucionar los problemas que se presentan en nuestra comunidad, reconociendo que estas no se limiten a la escolaridad, sino también deben formar, ese ser, saber ser y hacer dentro de una formación integral que responda a las necesidades en el ámbito social y laboral motivándolos hacer competentes en los nuevos retos del mundo actual.





LA LECTURA

La lectura se ha tomado como una actividad basada en: la interpretación, el análisis y la aprehensión de habilidades al perpetuar interrelaciones con procesos de carácter cerebral, psíquico y sensorial. Debe señalarse, que para el pedagogo brasileño (Freire, 2009) la lectura es una revisión crítica del mundo destinada a su comprensión de un contexto social, que está inmerso dentro de un marco cultural y que se suscita un fundamento teórico.

Además, autores como (Carrasco, 2003) afirman que existe una gran diferencia entre aprender a leer y leer; la escuela les enseña a memorizar un conjunto de símbolos, representaciones escritas que no son orientadas a aprender a comprender, dado que el pensamiento y el lenguaje se dejan aislados, con poca claridad para el alumno. Visto de esta forma, se le da mayor relevancia al desarrollo de las habilidades que el estudiante adquiere para fortalecer la comprensión de la lectura, como es el caso de la fluidez, la rapidez y la velocidad., habilidades que se pueden fusionar con las habilidades tecnológicas para la obtención de resultados de calidad.

Recursos tecnológicos sumados a estímulos motivantes orientados en el modelo de lectura interactiva, generaron una herramienta educativa didáctica y flexible que permitió mejorar la comprensión de la lectura de los estudiantes a través de imágenes y videos impactantes que puede ser usada en cualquier área del conocimiento que se adaptan para que se le ofrezcan al estudiante conocimientos específicos.



A partir del estudio de la efectividad de un juego digital, mediante el uso de textos secuenciales, es posible fortalecer los procesos de aprendizaje en diferentes disciplinas, porque se inicia con los saberes e interés del estudiante, se cumple con las exigencias de la sociedad y los procesos de Inclusión de la tecnología, además la generación de seres competentes de acuerdo al contexto, razón por la cual la validez, efectividad y satisfacción de esta propuesta son motivo para que otros estudios relacionados con el proceso de aprendizaje en otras áreas de conocimiento.

Autores como Ahmed Dris (2011), describen que la lectura es fundamental para las personas, esta nos educa e informa, hace parte de aquellas costumbres que se han adquirido con el paso del tiempo; en ese sentido, se crea una autonomía por aprender, reflexionar y analizar diferentes contextos. En efecto, poco a poco se da la evolución esperada a mayor rapidez, un texto más entendible y lleno de sentido para el lector. Así mismo, todos los conocimientos adquiridos se amplían, son cuestionables y competentes para el desenvolvimiento académico y laboral.

De acuerdo a lo expuesto, es válido inferir que enriquece la mente humana, esa relación consigo mismo y los demás, donde se mejore esa comunicación y la comprensión de la realidad expuesta por el escritor; un mensaje el cual debe cobrar sentido, lleno de significación en cada una de palabras y párrafos propuestos intencionalmente, esa claridad que tanto se necesita trabajar con los alumnos, puesto que es la mayor falencia a dominar.

Por lo tanto, los niveles de comprensión obtenidos hasta el momento son el producto de las habilidades desarrolladas con el





paso de cada etapa de su vida; las cuales varían notoriamente ya que son muy pocos los que aprecian, están motivados y tienen el hábito de leer (Herencia cultural).

Las leyes colombianas dan conocer la importancia de la organización, por ejemplo La ley 1341 del 30 de junio de 2009, en el Artículo 6, menciona que las herramientas informáticas de comunicación en la sociedad, donde se considera que estas tienen un grupo de instrumentos, procesos, almacenamiento de datos, redes y medios, que dan acceso la compilación, herramientas, programas digitales, trasfencia de archivos de voz, video, datos, texto e imágenes que son de gran aporte a la educación, especialmente por su innovación e interacción.

A partir de esta ley, se puede inferir que los avances de la tecnología han transformado las herramientas de aprendizaje, mejorando la experiencia del saber en las futuras generaciones de estudiantes en el desarrollo del conocimiento. Por otra parte, se puede conocer miles de aplicaciones útiles en los mercados de las tecnologías las cuales pueden ser utilizadas para acceder a una mejor formación y medio de enseñanza, si el objetivo de algunos aplicativos es cumplir ciertos parámetros, de igual manera se pueden llegar a enfocar a objetivos educativos sin dejar un lado que encontramos gran variedad de aplicaciones enfocadas con finalidades educativas, como lo es Cuadernia.

CUADERNIA

Cuadernia es una aplicación que ofrece funciones y características excelentes para la implementación de formas innovadoras de enseñanza como lo describe (García, 2009), creando una herramienta útil a los docentes en la interacción





con sus estudiantes al transferir información, de esta manera se ofrece una experiencia de apoyo en mayor confianza al presentar datos y argumentación, fomentando por este medio comprensión de la lectura en los estudiantes, de igual manera esta aplicación tiene como herramienta de enseñanza la participación de la población estudiantil con cada tema presentado en busca de una profundización de los mismos, dando la oportunidad de crear proyectos y trabajos colaborativos donde se usa esta aplicación como herramienta de aprendizaje en el desarrollo de habilidades.

No obstante, esta aplicación al paso del tiempo se ha formado en un patrón de presentaciones y pieza fundamental para una mejor experiencia de enseñanza la cual se lleva al fin educativo, su forma fácil de emplear la hace accesible a la mayor parte de la población estudiantil, los cuales pueden llegar a utilizar esta herramienta para fomentar una mayor capacidad de investigación y comprensión lectora.

Se puede llegar a emplear videos e imágenes didácticas en cuadernia, como una forma de enseñanza más avanzada, ya que la falta de atención que se presenta en algunas situaciones, evitan un aprendizaje correcto y con esta herramienta ofrece funciones visuales, da la oportunidad al docente de emplear de una manera diferente la dinámica y temas a tratar con esta aplicativa tan versátil e funcional, al utilizarse como medio de aprendizaje, por ende se puede concluir que esta herramienta llevada al fin de la enseñanza alcanza un funcionamiento ideal para que cada docente pueda aplicar y mejorar la calidad de su metodología por medio de esta herramienta digital.

Para esta investigación el aplicativo ha sido seleccionado como juego digital para el desarrollo de la propuesta educativa





puesto que es una herramienta que está puesta a disposición de la comunidad educativa, proveniente de Canadá, en la que se puede encontrar herramientas que permiten construir materiales digitales interactivos como lo son las pruebas estandarizadas de tipo quiz, cloze, crucigramas y una mezcla de todos los anteriores con el propósito de evaluar al estudiante mediante la lectura de un texto, en el que se fortalezcan los niveles de comprensión de la lectura. (Barletta, 2016).

Se puede observar que una de las grandes ventajas de su utilización es poder dar una atención personalizada a las necesidades educativas de cada estudiante, García, et ál., (2015) la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes puede favorecer significativamente la adquisición de los conocimientos, que originan motivación y favorece el desarrollo de la autonomía, de la comunicación, de la socialización, que permite el desarrollo de habilidades que faciliten la inclusión y el aprendizaje.

Cuadernia es una excelente herramienta y estrategia que motiva a la lectura y, por ende, mejora la comprensión de la lectura. Sumada a esta herramienta, la investigación también utiliza los acrósticos como aporte fundamental para el proceso de comprensión. Los acrósticos son un poema, frase o texto donde las letras de una palabra principal, generalmente dispuestas de manera vertical, sirven como punto de partida para crear un mensaje relacionado con esa palabra.

ACRÓSTICOS

Los acrósticos son mucho más que un simple juego de palabras. Son una herramienta educativa poderosa que fomenta el desarrollo integral de los niños. Contribuyen a la creatividad,





el aprendizaje emocional, la mejora del lenguaje y la memoria. Además, son una actividad adaptable y divertida que puede hacerse en casa o en el aula, transformando el aprendizaje en una experiencia lúdica e inolvidable.

Los acrósticos estimulan la creatividad, fomentan el desarrollo del lenguaje, mejoran la memoria y el pensamiento lógico, fortalecen la autoestima y fomentan el aprendizaje emocional.

METODOLOGÍA

A partir de las problemáticas que se han presentado en la actualidad, el sistema educativo se ha visto obligado a asumir el reto de enseñar por medio de la virtualidad, por lo cual, el docente ha recurrido a diferentes herramientas tecnológicas que promueven la interacción y comunicación con los estudiantes.

Es así como, esta investigación propuso el diseño del juego digital Cuadernia y la creación de acrósticos como estrategias de aprendizaje significativo para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica Primaria, Sede F, San Francisco, Institución Educativa Las Vueltas, Curití Santander.

Teniendo en cuenta que el proceso de esta investigación está centrado en fortalecer la comprensión de la lectura a través de una estrategia de aprendizaje significativo, se plantea un enfoque de investigación cualitativo que permitiera hacer narraciones e interpretaciones de los hechos que se relacionan con la temática de estudio, además, a través de este enfoque se





establece el desarrollo de instrumentos de investigación que conlleven a la identificación de los intereses y necesidad de la población objeto de estudio, para diseñar e implementar una solución a esta situación problema.

Desde esta perspectiva, autores como Galeano (2020) indican que el enfoque cualitativo, pretende llevar a cabo un proceso de comprensión e interpretación de situaciones, cualidades, vivencias y hechos que permiten la recopilación de información fundamental sobre la temática planteada en la investigación, y a su vez, conlleva a la identificación del nivel de comprensión de la lectura antes y después de plantear y desarrollar la estrategia pedagógica, de tal forma que, se pueda percibir las habilidades de la población objeto de estudio en cuanto el desarrollo de las competencias de comprensión de la lectura.

Ahora bien, el enfoque cualitativo según Hernández, Fernández, y Baptista (2014), es la combinación de elementos de la conducta que parten de la observación, para facilitar la comprensión de la problemática específica de investigación, esto, a través de una recopilación de información que se desarrolla con la implementación de una serie de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Cabe resaltar que, de acuerdo a lo relacionado por Hernández et al. (2014) con la orientación de este enfoque se diseñan acciones que parten de la identificación de las categorías de estudio, que parten del título de la investigación, y durante el proceso de relacionan en el planteamiento del problema, los objetivos, el marco referencial y los análisis de los resultados.

Por otra parte, Valladolid y Chávez (2020) mencionan que el enfoque cualitativo centra sus procesos en la reflexión y





profundización de los fenómenos que se presentan en el entorno, llevan a cabo una exploración que parte de la percepción de la población objeto de estudio dentro de su interacción con el entorno. Es así como, estos autores explican que la investigación cualitativa es un enfoque inductivo que se debe a la recolección de información de un caso investigativo donde se realiza una propuesta a partir de los diferentes criterios de cada persona.

De igual manera la investigación cualitativa no estudia la realidad en sí, es decir solo busca la manera de comprenderla. También se puede decir, que es el proceso a través del cual se va más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio; dado a su entendimiento y comprensión; el proceso por medio del cual el investigador se expande más allá de la narración descriptiva.

En otro aspecto, Galeano (2018) indican que el enfoque cualitativo permite la interpretación de las particularidades del fenómeno en estudio, donde se plantea la observación como técnica de análisis de las experiencias cotidianas de los estudiantes durante su comunicación con el contexto. Desde esta perspectiva, se busca comprender e interpretar las cualidades, y situaciones de gran valor que proporcionen saberes fundamentales sobre el tema propuesto, además, se establecen secuencias que están acordes a los objetivos de investigación y el planteamiento del problema.

Por tal razón, se aborda los aprendizajes y el desarrollo de la habilidad de la comprensión de la lectura, en estudiantes de Educación Básica Primaria, sede F, San Francisco, Institución Educativa Las Vueltas, en donde se presenta una realidad problemática que necesita ser comprendida desde el área de





Lengua Castellana sobre la habilidad de la comprensión de la lectura y sus desempeños.

Ante esto, se aplica una prueba diagnóstica y la exploración de diferentes fuentes documentales, vivenciales y del contexto como dos condiciones fundamentales en el conocimiento del fenómeno para realizar la investigación que están orientadas bajo el enfoque cualitativo.

El modelo de investigación acción es considerado como un proceso que ha evolucionado con el pasar de la historia de la ciencia, para lo cual, autores como Pérez (2019) señala que este modelo se origina en la década de los 50, donde se caracteriza por llevar a cabo procesos secuenciales de estudio de fenómenos. Seguidamente, durante los años 70 la investigación acción comienza a ser parte de los estudios relacionados con la educación, donde la observación se convierte en la técnica de análisis que permite identificar las problemáticas que se presentan en el contexto.

Por su parte, Catalán (2020), indica que la investigación acción demanda que los investigadores desarrollen procesos secuenciales de forma colectiva, que exige la innovación constante de sus acciones para generar transformaciones de las prácticas desarrolladas en el aula de clase, que de una u otra forma, inciden en el cambio de la sociedad. Cabe resaltar que, dentro de la investigación acción se desarrollan actividades que parten del saber, indagación, experimentación, perfeccionamiento y aprendizaje, donde es indispensable la intervención y participación de la población objeto de estudio.





Por otro lado, para Tello, Verástegui, y Rosales (2016) la investigación acción pedagógica es considerada por parte del docente, como un proceso que conlleva al cambio de la práctica pedagógica para garantizar la calidad educativa y la integralidad en la formación de los estudiantes. Es así como, este proceso el docente se convierte en un investigador que promueve a través de la indagación el propulsor de actividades didácticas y pedagógicas que parten de las problemáticas que se vivencian en el contexto escolar, con el propósito de cumplir con el objetivo de la educación, donde se debe tener un carácter crítico y reflexivo sobre estas situaciones.

El tipo de investigación acción - IA permite la indagación reflexiva de la estrategia de aprendizaje significativo apoyada en el juego digital Cuadernia para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Las Vueltas, sede F, San Francisco, puesto que, se considera que esta investigación participativa mejora la racionalidad de las actividades pedagógicas, la comprensión de sus procesos y la reflexión sobre las prácticas que se desarrollan (Bernal 2006).

De esta manera, los resultados obtenidos están orientados hacia la intervención en las prácticas didácticas y didácticas en el área de lengua castellana para el desarrollo de la habilidad de la comprensión de la lectura en los estudiantes de Educación Básica Primaria.

Por tanto, este estudio tuvo en cuenta cuatro fases; Diagnóstico, planificación, observación y reflexión mediante el desarrollo de un proceso sistemático, donde inicialmente se busca mediante la fase de Diagnóstico, identificar cuál fue la





evolución y el origen de la problemática, luego, se continúa con la fase de Planificación, donde se organiza las secuencias de la actuación o el diseño de las guías de actividades.

Posteriormente se lleva a práctica la estrategia de aprendizaje significativo apoyada en el juego digital Cuadernia para establecer relaciones, interpretar y extraer significados relevantes que se registran a través de la observación de la implementación de Cuadernia; por último, se analiza y se interpreta mediante la triangulación, el cual permite hacer una reflexión en torno a las preguntas claves y al logro de los objetivos propuestos en este estudio.

De acuerdo a lo relacionado por Martínez (2012) los participantes en la investigación cualitativa hacen referencia a las familias, personas, grupos e instituciones, las cuales son seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico, donde se establecen criterios de inclusión de acuerdo a los intereses del investigador. Actualmente en la escuela San Francisco hay 11 estudiantes, pertenecientes a los grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de educación básica primaria.

Es así como, para esta investigación que tiene objetivo el diseño del juego digital Cuadernia como estrategia de aprendizaje significativo para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Las Vueltas, sede F, San Francisco, población de la zona rural, que cuenta con un entorno de poca interacción social debido a que sus padres de familia y amigos están dedicados en tiempo completo a los trabajos agrícolas.





Asimismo, se evidencia que esta parte de los estudiantes son pasivos y de poca participación en las actividades culturales programadas en el plantel educativo. Cabe resaltar que, la economía de este sector depende de los trabajos agropecuarios, donde los padres enseñan a cultivar diversos productos que son comercializados a nivel regional y nacional, sin embargo, al tener una interacción con los recursos naturales, conllevan al desarrollo de actitudes socioambientales positivas.

La investigación establece la participación de 11 estudiantes de Educación Básica Primaria de la sede F San Francisco, Institución Educativa Las Vueltas, quienes, de acuerdo a las actas de comisión y evaluación del plantel educativo, presentan un bajo desempeño académico en el desarrollo de la comprensión de la lectura, generando con esto, un rendimiento académico aceptable e insuficiente. Cabe resaltar que, esta población estará conformada por 6 niños y 5 niñas, que pertenecen a familias que están dedicadas a los trabajos del sector agropecuario.

Para el desarrollo de la investigación participan 1 estudiante del grado primero, 2 estudiantes del grado segundo, 5 estudiantes del grado tercero, 2 estudiantes del grado cuarto y 1 estudiante del grado quinto.

En otro aspecto, es importante señalar que, esta población del sector rural de la sede F, San Francisco, tiene un acceso limitado a la conectividad a internet, debido a la ubicación de la vereda. Además, por ser familias de bajos recursos económicos, son pocos los estudiantes que cuenta con una herramienta tecnológica, es decir, el computador, Tablet y celular, por lo cual, se les dificulta de una u otra forma el desarrollo de actividades de indagación.





En este sentido, se establecen una serie de criterios de inclusión que permitieron hacer la selección de los participantes de estudio, teniendo en cuenta los fundamentos de Hernández et al. (2014), quien hace referencia a la importancia de hacer una clasificación de estudiantes que permitan recopilar información de interés para la investigación. Entonces, como criterios de inclusión se tuvo en cuenta la población de la sede F, San Francisco, que presenta bajos desempeños académicos en el área del Lengua Castellana, niños y niñas con edades entre 6 y 11 años.

Frente a las técnicas e instrumentos de recopilación de información, los cuales son establecidos para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se hace un abordaje secuencial de cada uno de estos, soportando las características con las cuales son diseñados, de tal forma que, cuente con un formato confiable, con un lenguaje apropiado para garantizar el proceso de recopilación de datos.

Cabe resaltar que, de acuerdo a lo relacionado por Hernández et al. (2014) las técnicas e instrumentos de recolección de información son consideradas como herramientas y/o recursos que permiten dar cumplimiento a los objetivos establecidos en una investigación. Es así como, su definición depende de la ruta metodológica, puesto que, el enfoque cualitativo cuenta con unos instrumentos y técnicas específicas, al igual que los que pertenecen al tipo de investigación cuantitativa.

A continuación, se describen los instrumentos planteados para el estudio que tiene como objetivo el fortalecimiento la comprensión de la lectura desde el área de lenguaje a través de una estrategia de aprendizaje significativo apoyada en el juego digital Cuadernia y acrósticos en estudiantes de Educación Básica Primaria, sede F, San Francisco, en Curiti Santander.





De acuerdo a lo relacionado por Sánchez, Fernández, y Díaz (2021) la observación participante permite el análisis de los fenómenos y situaciones que se presentan en el entorno cotidiano del hombre. Es así como, la observación se comprende como una técnica que sugiere una atención selectiva, voluntaria e inteligente, que se lleva a cabo por medio de una estructura organizada.

Desde esta perspectiva, la observación participante es implementada para identificar el nivel de la comprensión de la lectura en los estudiantes, de modo que, durante el desarrollo de una prueba diagnóstica el investigador pueda analizar la actitud y comportamiento de la población durante las actividades relacionadas con la comprensión de textos.

Cabe resaltar que, para este proceso se lleva a cabo por medio de una rejilla de observación, que contiene 8 preguntas abiertas, donde se pueda describir a cada estudiante durante la actividad.

Como técnica de análisis de la información se implementa el Google Formato por medio de la herramientas formularios, que de acuerdo a los fundamentos de Fernández (2015) es un software gratuito que se aplica de forma colaborativa, y permite la construcción de una base de datos sistematizados, que conllevan a la cualificación y análisis de los hallazgos. Cabe resaltar que, este proceso se desarrolla en línea, y se establecen formularios con preguntas abiertas y/o cerradas, y a su vez, puede ser personalizado, de acuerdo a los intereses del investigador. Inicialmente, se diseña el pre test y post test que serán aplicados antes y después de la estrategia.





A partir de lo anterior, se diseña un cuestionario con preguntas abiertas que darán respuesta a la observación directa, como instrumento que se implementa en la etapa del diagnóstico para identificar el nivel de comprensión de lectura mientras los estudiantes trabajan en una prueba diagnóstica, para lo cual se incorpora el Google Formularios para realizar una recopilación digital de los resultados, de tal forma que, se proceda al análisis de estos. Del mismo modo, en la etapa de evaluación se desarrolla un grupo de discusión, con una serie de preguntas que conlleven a la evaluación de los resultados obtenidos a partir de la implementación del juego digital para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura.

Este estudio tiene en cuenta cuatro fases; Diagnóstico, planificación, observación y reflexión mediante el desarrollo de un proceso sistemático, donde inicialmente se busca mediante la fase de Diagnóstico, identificar cual fue la evolución y el origen de la problemática, luego, se continúa con la fase de Planificación, donde se organiza las secuencias de la actuación o el diseño de las guías de actividades, seguidamente se lleva a práctica la estrategia de aprendizaje significativo apoyada en el juego digital cuaderna para establecer relaciones, interpretar y extraer significados relevantes que se registran a través de la observación de la implementación de Cuaderna, por último, se analiza y se interpreta en torno a las preguntas claves y al logro de los objetivos propuestos en este estudio.

En el diagnóstico, se analiza el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes por medio de una observación directa, donde se diseña una rejilla de observación. Seguidamente, se hace la tabulación y análisis de los resultados para poder identificar los conocimientos previos de los encuestados en cuanto comprensión de la lectura.





En la fase de diseño de la estrategia de aprendizaje significativo para el fortalecimiento del aprendizaje de la comprensión de la lectura, se hace el diseño de la estrategia de aprendizaje significativo que permita el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica Primaria de la sede F San Francisco, Institución Educativa Las Vueltas, Por lo tanto, se estructura una secuencia de actividades que son instauradas en el juego digital como con la estrategia en el aprendizaje de la comprensión de la lectura. Además, se hace el diseño de los instrumentos que permiten validar la efectividad de la estrategia.

En el desarrollo de la estrategia de aprendizaje significativo se hace un grupo focal en el proceso de desarrollo de la estrategia, donde se evidencie la interacción de los estudiantes con el juego digital Cuadernia que buscan el fortalecimiento de la comprensión de la lectura a través de las actividades establecidas por parte del docente.

En la fase de evaluación se hace una valoración de los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia de aprendizaje significativo, apoyada en el juego digital Cuadernia, con un grupo de discusión que por medio de la percepción de los estudiantes en relación de las actividades y la metodología implementada en el aula de clase.

Observación participante

De acuerdo a lo relacionado por Sánchez, Fernández, y Díaz (2021) la observación participante permite el análisis de los fenómenos y situaciones que se presentan en el entorno cotidiano del hombre. Es así como, la observación se comprende





como una técnica que sugiere una atención selectiva, voluntaria e inteligente, que se lleva a cabo por medio de una estructura organizada. Desde esta perspectiva, la observación participante es implementada para identificar el nivel de la comprensión de la lectura en los estudiantes, de modo que, durante el desarrollo de la prueba diagnóstica el investigador pueda analizar la actitud y comportamiento de la población durante las actividades relacionadas con la comprensión de textos. Cabe resaltar que, para este proceso se lleva a cabo por medio de una rejilla de observación, que contiene 8 preguntas abiertas, donde se puede describir a cada estudiante durante la actividad.

Grupo de discusión

Según Bonilla, et ál. (2017) este instrumento tiene como propósito intercambiar ideas sobre un tema de interés o el desarrollo de una situación problema, donde la finalidad es producir algo para un objetivo determinado mediante la discusión social. En este caso, se realiza con la participación de los estudiantes de Educación Básica Rural, Institución Educativa las Vueltas, los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia de aprendizaje significativo, apoyada en el juego digital Cuadernia. De manera que, por medio de una guía del grupo de discusión se establecen diez preguntas abiertas para dar cumplimiento al objetivo por medio de la percepción de la población objeto de estudio. (Ver Anexo B).

Pre test y post test

De acuerdo a los fundamentos de González (2019) el pre test y post test hace referencia a un instrumento que tiene como objetivo la identificación de debilidades y fortalezas de la





población objeto de estudio, en este caso, se busca reconocer el nivel de comprensión de la lectura en el que se encuentran los estudiantes de Educación Básica Primaria Rural, en la Institución Educativa Las Vueltas, antes y después de la implementación de la estrategia de aprendizaje significativo apoyado en el juego digital Cuadernia. Cabe mencionar que, el diseño del instrumento es de carácter comparativo, según los aportes de Bloom et al., (1971 citado por García, 2015), de tal forma que posibilita la descripción de un análisis crítico sobre los avances de la comprensión de la lectura con la implementación de una nueva herramienta digital de enseñanza.

El Google Formato por medio de la herramientas formularios, que de acuerdo a los fundamentos de Fernández (2015) es software gratuito que se aplica de forma colaborativa, y permite la construcción de una base de datos sistematizados, que conllevan a la cualificación y análisis de los hallazgos. Cabe resaltar que, este proceso se desarrolla en línea, y se establecen formularios con preguntas abiertas y/o cerradas, y a su vez, puede ser personalizado, de acuerdo a los intereses del investigador. Inicialmente, se diseña el pre test y post test que serán aplicados antes y después de la estrategia.

A partir de lo anterior, se diseña un cuestionario con preguntas abiertas que dan respuesta a la observación directa, como instrumento que se implementa en la etapa del diagnóstico para identificar el nivel de comprensión de la lectura mientras los estudiantes trabajan en una prueba diagnóstica, para lo cual se incorpora el Google Formularios para realizar una recopilación digital de los resultados, de tal forma que, se proceda al análisis de estos. Del mismo modo, en la etapa de evaluación se desarrolla un grupo de discusión, con una serie de preguntas





que conlleven a la evaluación de los resultados obtenidos a partir de la implementación del juego digital para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura. Análisis de los hallazgos para dar respuesta a los objetivos de los instrumentos.

Pre test.

En los hallazgos obtenidos del pre test y observación participante, el cual es aplicado a once estudiantes de la Institución Educativa Las Vueltas, Sede F, San Francisco para identificar el nivel de comprensión de la lectura. Desde esta perspectiva, se diseña una matriz con los resultados de cada pregunta, y seguidamente gráficas relacionadas con los porcentajes de los resultados, que permite identificar las fortalezas y debilidades de la población objeto de estudio.

Tabla 1. Análisis del pre test aplicado a estudiantes.

Análisis del Pre test			
Pregunta	Aciertos	Desaciertos	Descripción
Lectura 1.			
1. ¿Para dónde viajaba Manuel con sus padres?	5	6	De los 11 estudiantes del pre test, 5 de ellos acierta en la respuesta, sin embargo, los otros 06 desaciertan en esta parte del ejercicio lector.
2. ¿Cómo murieron sus padres?	2	09	Según los resultados 2 de los estudiantes del pre test aciertan en la respuesta, por el contrario 09 de ellos señalan una respuesta errónea.





3. ¿Manuel con quién vive después de la muerte de sus padres?	5	6	En esta parte del pre test, 05 de los estudiantes participantes aciertan en la pregunta y los otros 06 desaciertan en la respuesta
4. ¿Dónde vive Manuel después de la muerte de sus padres?	4	07	En esta cuarta pregunta del pre test, 04 de los estudiantes que participan en el ejercicio aciertan y otros 07 de ellos desaciertan en la respuesta.
Lectura 2.			
1. ¿Cómo se llamaba el pato?	03	08	03 de los estudiantes de los 11 del pre test aciertan en la respuesta, por el contrario 08 de ellos desaciertan en señalar una respuesta errónea.
2. ¿Qué le gusta hacer al pato?	02	09	Según los resultados 02 de los estudiantes aciertan en la respuesta y los otros 09 restantes desaciertan en esta pregunta del pre test.
3. ¿Qué animal no quiso ayudar al pato?	03	08	En esta parte del pre test, 03 de los estudiantes aciertan y otros 08 desaciertan en la respuesta de esta pregunta.
4. ¿Cuál fue el animal que ayudó al pato a ser famoso?	05	06	Por último, 05 estudiantes de los 11 cuestionados aciertan en la respuesta, por el contrario, los 06 que restan desaciertan en esta pregunta.

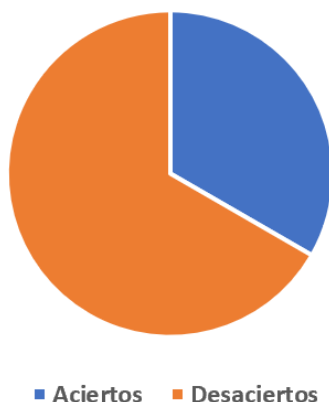
Gráficos

- Lectura 1.

1. ¿Para dónde viajaba Manuel con sus padres?



Gráfica 11. Primera pregunta de la lectura uno del pre test aplicado a estudiantes.

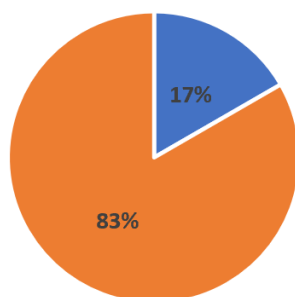


De acuerdo a los resultados obtenidos en el pre test, el 33% de los estudiantes aciertan en la respuesta, por el contrario, un 67%, es decir, en su gran mayoría están erróneos en esta pregunta. A partir de estos resultados se puede evidenciar que hay una falencia en la competencia de la comprensión de la lectura de los estudiantes, por la falta de profundización de estas competencias en los procesos de formación, lo que hace necesario que los docentes diseñen nuevas estrategias que le permitan al estudiante fortalecer esta competencia.

En este sentido, Romero (2018) señala que las estrategias son un conjunto de acciones, herramientas y recursos dinámicos, interactivos que se implementan en el quehacer educativo para el desarrollo de una actividad propuesta para el desarrollo de aprendizajes. Es decir, que con la implementación de nuevas estrategias pedagógicas los estudiantes aprenden de forma dinámica e interactiva que permite el desarrollo de la competencia comprensión lectora.

2. ¿Cómo murieron sus padres?

Gráfica 12. Segunda pregunta de la lectura uno del pre test aplicado a estudiantes.



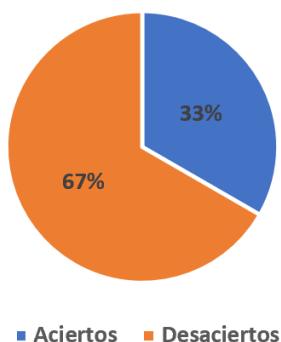
■ Aciertos ■ Desaciertos

Según los resultados arrojados en esta parte del pre test, un 83% de los estudiantes están errados en esta pregunta, por el contrario de un 17% que aciertan en la respuesta. A partir de esto, se puede evidenciar que la comprensión de la lectura presenta falencia en los estudiantes de Educación Básica Primaria Rural por la falta de estrategia innovadoras que despierten el interés del estudiante hacia el fortalecimiento de esta competencia, por lo tanto, se debe fortalecer estas estrategias para que el estudiante comprenda lo que lee.

Puesto que, la comprensión lectora es la “capacidad para codificar el símbolo escrito, acceder al léxico, analizar sintácticamente, imaginar, representar, inferir e interpretar un texto que ha sido escrito por otra persona con una intención determinada” (Frade 2013). Es por ello, la importancia de que los docentes implementen nuevas estrategias pedagógicas en el proceso educativo, debido a que esto ayuda a que los estudiantes fortalezcan la competencia de la comprensión lectora.

3. ¿Manuel con quién vive después de la muerte de sus padres?

Gráfica 13. Tercera pregunta de lectura uno del pre test aplicado a estudiantes.

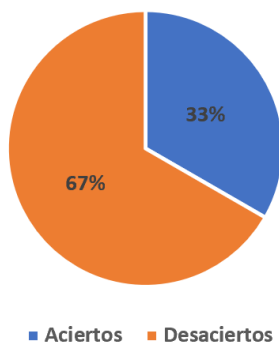


De acuerdo a los resultados obtenidos en la actividad del pre test, tan solo el 33% de los estudiantes que hacen parte del proceso aciertan en esta pregunta, por el contrario, un 67% de ellos desaciertan.

En este sentido, es evidente que los estudiantes presentan estas debilidades por la falta de innovación de los procesos de aprendizaje en las aulas de clase, entonces, el investigador debe partir de estos resultados para diseñar una estrategia que dé solución a esta problemática, puesto que según Ausubel (1968) aporta que el proceso de formación del estudiante está orientado por los presaberes que este obtiene hasta el momento, los cuales son resultado de la interacción con su entorno, motivo por el que a partir de la observación y la organización de ideas se establecen aquellos conceptos, a los cuales más adelante se añade nuevos o más perfeccionados.

4.¿Dónde vive Manuel después de la muerte de sus padres?

Gráfica 14. Cuarta pregunta de la primera lectura del pre test aplicado del estudiante.



Según los resultados obtenidos en esta parte del pre test, un 67% de los estudiantes participantes señalan una respuesta equivocada en esta pregunta, por otro lado, el 33% aciertan. Por lo tanto, se evidencia que para los estudiantes hay debilidades en comprender los textos para hacer una reflexión de este, entonces, se deben implementar estrategias para mejorar estos procesos, para que el estudiante obtenga nuevos conceptos puesto que de acuerdo a los resultados estas situaciones se presentan porque hace falta por parte del docente el diseño de estrategias innovadoras que permitan incentivar al estudiante hacia el aprendizaje de la comprensión de la lectura.

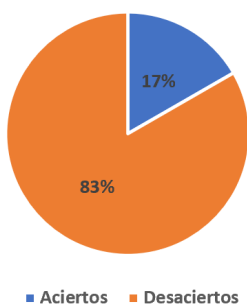
En este sentido, González & Parra (2011) mencionan que el sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente limitado por las características del medio o por sus determinantes biológicos,

se modifica sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas.

- Lectura 2.

1.¿Cómo se llamaba el pato?

Gráfica 15. Primera pregunta de la lectura dos del pre test aplicado a estudiantes.



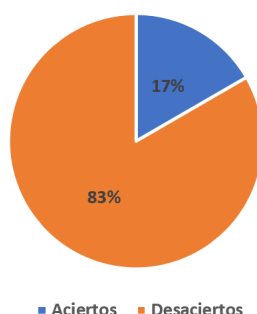
De acuerdo a los resultados obtenidos en esta segunda parte del pre test, el 83% de los estudiantes desaciertan en esta pregunta, por otro lado, el 17% aciertan. A partir de esto, se muestra que la falencia de la comprensión de la lectura se presenta por la falta de métodos didácticos y pedagógicos que fortalezcan esta competencia, por lo tanto, es importante que el docente conozca los conocimientos previos del estudiante para diagnosticar el nivel de comprensión lectora antes de la implementación de la propuesta

En este sentido, Bruner (2013) describe que el constructivismo es un proceso mental y activo que le permite al individuo formar nuevas ideas a partir del conocimiento que este ya ha adquirido

de interacción con el entorno, otro aspecto relevante de los fundamentos de este representante pedagógico es el papel que debe cumplir el docente, el cual debe estar centrado en animar o motivar al estudiante para que descubra sus propios saberes o conocimientos, es decir que la comunicación entre el docente y el estudiante es un aspecto relevante para facilitar el proceso de aprendizaje.

1. ¿Qué le gusta hacer al pato?

Gráfica 16. Segunda pregunta de la lectura dos del pre test aplicado a estudiantes.

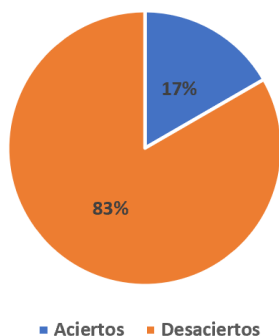


De acuerdo a los resultados obtenidos en esta parte del pre test un 83% de los estudiantes desaciertan en esta pregunta y un 17% señalan la respuesta correcta. A partir de esto, se puede evidenciar que los estudiantes deben presentar esta dificultad porque o tienen un proceso de aprendizaje que se enfoque en la comprensión de la lectura, según Manrique (2017) menciona a David Ausubel quién propone un método de enseñanza llamado “Teoría de la Asimilación del Aprendizaje Significativo”, sustentado en el descubrimiento, donde el conocimiento es un agente generador de motivación y confianza entre los estudiantes,

puesta que la construcción de pensamientos e ideas puede ser la estimulación intelectual y la motivación para analizar los diversos contenidos, el autor propone que el conocimiento se adquiere en forma especial en diferentes dominios.

3. ¿Qué animal no quiso ayudar al pato?

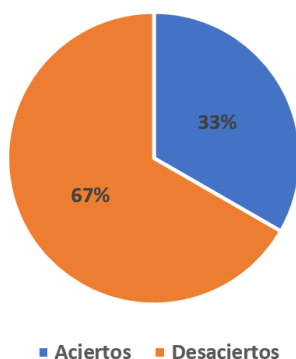
Gráfica 17. Tercera pregunta de la segunda lectura del pre test del estudiante.



Según los resultados obtenidos en esta parte del pre test se puede evidenciar que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de los textos con un 83% de respuestas incorrectas, por otro lado, un 17% de los estudiantes aciertan, de acuerdo a esto, se muestra que los estudiantes tienen estas falencias por los métodos tradicionales de enseñanza que se desarrollan en clase, por lo tanto, es importante que los docentes deben crear estrategias de aprendizaje nuevas como la ciudadanía digital como lo menciona Robles (2009) que pretende crear un ecosistema para la nueva Ciudadanía Digital, donde las personas pueden desarrollar sus competencias para saber y hacer lo pertinente para el logro de sus objetivos a través de la tecnología, donde se integran tres pilares: productividad, competencias y comunidad, en los referente a esto.

4. ¿Cuál fue el animal que ayudó al pato a ser famoso?

Gráfica 18. Cuarta pregunta de la segunda lectura del pre test.



De acuerdo a los resultados obtenidos en esta última parte del pre test, el 67% de los estudiantes desaciertan en la respuesta y otro 33% aciertan, a partir de esto se evidencia que los estudiantes deben tener por parte de los docentes un método de enseñanza que facilite al estudiante desarrollar la competencia de comprensión lectora, como lo menciona (Romero, 2008) a partir de estas se permite fortalecer las relaciones interpersonales entre todos los miembros o de los procesos de educación de manera interactiva; además, con la utilización de este tipo de estrategias, se contribuye con la participación, la opinión, se mejora la autoestima y el sentido de pertenencia y por ende se propicia un ambiente agradable de trabajo.

En este sentido, de acuerdo a los resultados analizados del pre test, para los estudiantes de Educación Básica Primaria en la sede F, San Francisco, el nivel de comprensión de la lectura, presenta debilidades que afectan el desempeño académico de los estudiantes debido a los procesos de aprendizaje no están

orientados al desarrollo de estas competencias, donde se hace necesario que se diseñen estrategias en donde según Navarro (2014) la enseñanza-aprendizaje es el proceso de comunicación o transferencia de conocimiento cuyo fin es la formación integral del estudiante, asociado a un estímulo provocado ante una respuesta, además en ella el lector interactúa con el texto de manera armónica, en este caso la información que facilita el texto permite fortalecer los conocimientos del estudiante para entender y relacionar el significado de las palabras con el contenido que lee.

Observación participante.

Tabla 2. Resultados de la observación participante.

FORMATO DE REJILLA DE OBSERVACIÓN	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LAS VUELTAS, SEDE F, SAN FRANCISCO	
CURITÍ SANTANDER	
Objetivo: Identificar el nivel de comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Básica Primaria Rural en la sede F, San Francisco.	
PERIODO OBSERVACIÓN:	Responsable investigador: Anayibe Martínez Martínez.
ASPECTO A OBSERVAR	OBSERVACION
1. ¿Cómo reacciona el estudiante cuando el docente le indica desarrollar las actividades relacionadas con la lectura?	Se realizó un trabajo con los once (11) estudiantes, donde la mayoría se evidencian aburridos y no logran comprender el rol de los protagonistas de las historias. Además, se muestran desorientados en la comprensión de la lectura, con palabras que al parecer no tienen reconocimiento o no tienen claro su significado.



2. Durante la primera lectura, ¿Cómo es la actitud del estudiante cuando debe responder las preguntas establecidas en la actividad?	Inicialmente, los estudiantes manifiestan que no han logrado comprender el nudo del cuento, puesto que, se mencionan experiencias de los protagonistas que no logran contextualizar. Así mismo, se muestran nerviosos por las preguntas que el docente realiza sobre la lectura, lo que genera un ambiente de tensión en el aula.
3. ¿El estudiante identifica los personajes principales de las lecturas?	La mayoría de los estudiantes reconocen los protagonistas de la lectura, pero se confunden en el rol que representa cada uno en la historia, lo que genera algo de desconcierto y la falta de comprensión de la lectura.
4. ¿El estudiante comprende claramente la idea central de la lectura?	Todos los estudiantes, es decir los once (11) participantes, no comprenden la lectura, debido a que, las vivencias de los protagonistas se desarrollan en diferentes contextos, lo que los confunde.
5. ¿El estudiante se evidencia tranquilo durante el desarrollo de la actividad?	Los estudiantes están ansiosos, porque no lograron comprender en un primer momento las historias, lo que les genera emociones de preocupación y miedo, por dar respuesta a los cuestionamientos liderados por el docente.
6. ¿El estudiante se evidencia participativo sobre las preguntas relacionadas con las lecturas?	En realidad, ninguno de ellos quiere ser objeto de cuestionamiento sobre las preguntas, puesto que, tienen algunas dudas sobre las lecturas, y prefieren no participar y esperar que otro compañero lo haga. Esto evidencia que no comprendieron la lectura.
7. ¿El estudiante cuenta con una disposición significativa para el desarrollo de la actividad?	Todos tienen disposición para el desarrollo de las actividades, pero al no comprender la lectura, prefieren no participar. De modo que, se deben establecer estrategias que mejoren estas competencias y, por ende, la actitud de los estudiantes.
8. ¿El estudiante socializa las actividades con sus compañeros?	Entre ellos dialogan sobre las dudas de la lectura, preguntan sobre el rol de cada protagonista de la historia, y están socializando apartados de los párrafos que no quedaron claro, y que requieren de leer de manera recurrente.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la observación directa del docente durante el desarrollo de la clase de Lengua Castellana donde se busca identificar el nivel de comprensión de la lectura de Educación Básica Primaria de la sede F, San Francisco, Institución Educativa las Vueltas, Curití Santander, se puede evidenciar que los estudiantes inicialmente no se sienten





motivados por leer a través de libros o copias facilitadas por el orientador, así mismo, la participación en clase se muestra limitada, lo que conlleva a deducir que no han comprendido lo que leen. A partir de esto, se puede evidenciar que, se requiere de la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras, que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión de la lectura, a partir del cumplimiento de los lineamientos del área de Lengua Castellana.

De modo que, en los Lineamientos Curriculares del MEN se establece el desarrollo de competencias, y de este término parte los diferentes mecanismos de medición tanto para estudiantes, docentes a partir de las pruebas estatales realizadas periódicamente a nivel nacional, que dan una muestra de la realidad educativa. Donde se entiende competencia como el resultado de la evolución de conceptos afines expresados en diferentes términos y enfoques a través de la historia, se parte de la noción de competencia lingüística como lo afirma Baelo (2009) como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar una solución y para controlar y posicionarse en esta.

Por otro lado, es importante mencionar que el diseño de las acciones deben estar soportadas por el sustento teórico que constituye la base principal del presente estudio y a la vez orienta la aplicación de las estrategias de aprendizaje significativo a desarrollar, desde un enfoque constructivista, que permita la interacción del conocimiento con los aprendizajes culturales del ser humano, que son parte esencial en la sociedad, así estudiantes y docentes están articulados en una actividad que lleva a analizar las formas como se integran los componentes de una práctica pedagógica y las temáticas desarrolladas en el contexto educativo.





Estrategia de Aprendizaje Significativo a través del juego digital Cuaderna.

Dentro del ambiente escolar se comprende que el ambiente de aprendizaje está creado por un conjunto de elementos y actores tales como docentes y estudiantes que conviven en un entorno de aprendizaje en los cuales desarrollan diferentes actividades que adquieren y crean conocimientos. En consecuencia, a lo anterior se crea una tabla en donde se realiza una breve explicación frente a las herramientas y fases a implementar en la investigación.

Propuesta de intervención

La estrategia de aprendizaje significativo de esta investigación se basa en el uso de recursos tecnológicos como el juego digital Cuaderna para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura y, que al mismo tiempo, el desarrollo de habilidades tecnológicas se convierta en medios de materializar ideas o pensamientos interpretativo, crítico y reflexivo. Del mismo modo, se busca que los estudiantes puedan compartir por medio del trabajo colaborativo sus conocimientos y para esto se hace uso de una herramienta tecnológica, donde ellos podrán desarrollar preguntas relacionadas a los textos establecidos por los docentes.

A continuación, se describe y detalla la propuesta haciendo uso de recursos tecnológicos y que permiten sensibilizar al estudiante a través de imágenes, objetos visuales, auditivos, corporales. Entonces, se busca motivar un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, en los estudiantes puedan implementar estrategias innovadoras y pedagógicas acordes al contexto, incentivar la adquisición de nuevos conocimientos



mediante la inclusión de las TIC, como un recurso interactivo que facilita la construcción de saberes y favorecer el aprendizaje significativo.

Tabla 3 Componente temático de las actividades pedagógicas

Información General		
Docente responsable	✓	Anayibe Martínez Martínez,
Juego Digital	✓	Cuadernia.
Actividades propuestas		
Área:	Lengua Castellana.	
Nivel:	Básica Primaria.	
Grado	Primero- quinto.	
Presentación del contenido	El uso de los contenidos propuestos en el juego digital Cuadernia se hace con el propósito de fortalecer la comprensión de la lectura, desarrollar agilidad mental y promover el trabajo colaborativo en línea, habilidades necesarias para realizar interpretaciones y descripciones de un texto a partir de un entorno digital como lo es la sociedad del conocimiento.	
Periodo:	Tercero	
Objetivos de aprendizaje:	Fortalecer la comprensión de la lectura en los procesos de enseñanza - aprendizaje, haciendo uso de los recursos tecnológicos, con lecturas de cuentos en el juego digital Cuadernia, que facilita dar respuesta a cuestionamientos del proceso.	
Tiempo:	Cada sesión se realiza en un tiempo determinado de dos horas por sesión para un total de ocho horas.	
Actividades generales	✓	Explicación del docente.
	✓	Uso de los aplicativos.
	✓	Recopilación de fotografías y videos.



Unidades de aprendizaje

Competencias para desarrollar	Realiza diferentes lecturas de cuentos en el juego digital Cuadernia para después resolver una serie de preguntas. Cognitiva: • El estudiante fortalece la comprensión de la lectura de los textos a través de una serie de cuentos de una manera divertida. • Reconocer las partes externas de un computador o video beam, recursos utilizados en las actividades.
Resultados de aprendizaje relacionados	En cada sesión se valora el aprendizaje de los estudiantes a través de los siguientes aspectos: • Desarrollo de procesos de aprendizaje • Convivencia, interés por la comprensión de la lectura, motivación y trabajo colaborativo. • Fortalecimiento de la interpretación de textos.
Contenidos temáticos	Lecturas e interpretación ✓ Cuentos
Actividades de aprendizaje	Descripción: Actividad Inicial: orientación por parte de la docente sobre los cuentos establecidos en el juego digital Cuadernia y las preguntas sobre las lecturas anteriormente mencionadas. Actividad central: el estudiante tendrá tiempo de dos horas por sesión para desarrollar las actividades propuestas por la docente, 1 hora para visualizar en los aplicativos que permiten fortalecer la comprensión de la lectura, a través de los cuentos y las preguntas del Cuadernia. • Sesión 1: Cuentos. Actividad final: a través del juego digital que permite medir la comprensión de la lectura a través del desarrollo de los cuentos y actividades de Cuadernia, del mismo modo se realiza la valoración y retroalimentación de las actividades realizadas por los estudiantes quienes luego de realizadas deben plasmar con sus palabras y capacidad creativa las lecturas del juego digital las cuales deben ser retroalimentadas por el docente.
Recursos tecnológicos	Computador, Tablet. Video Beam, internet.
Evidencias de la actividad	Fotografías, videos Resultados del pre test.
Tipo de evidencia	Desempeño __ Conocimiento X Producto _





Actividades generales	✓ Explicación del docente. ✓ Uso de los aplicativos. ✓ Recopilación de fotografías y videos.
Unidades de aprendizaje	
Competencias para desarrollar	Realiza diferentes lecturas de historietas en el juego digital Cuadernia para después resolver una serie de preguntas relacionadas con el texto. Comunicativa • El estudiante se siente animado para realizar diferentes textos diseñados en historietas mediante recursos tecnológicos. • A partir de las historietas diseñadas en el juego digital Cuadernia se desarrollan una serie de preguntas relacionadas con los textos mencionados anteriormente, para después junto con sus compañeros y docente se socialicen los resultados o las respuestas obtenidas de las actividades.
Resultados de aprendizaje relacionados	En cada sesión se valora el aprendizaje de los estudiantes a través de los siguientes aspectos: • Desarrollo de procesos de aprendizaje. • Convivencia, interés por la comprensión de la lectura, motivación y trabajo colaborativo a través de las historietas. • Fortalecimiento de la comprensión de la lectura a través de las historietas.
Contenidos temáticos	Lecturas del juego digital Cuadernia ✓ Historietas
Actividades de aprendizaje	Descripción: Actividad Inicial: orientación por parte del docente sobre las actividades individuales y grupales que debe desarrollar en el juego digital Cuadernia. Actividad central: el estudiante tendrá tiempo de dos horas por sesión para desarrollar las actividades propuestas por la docente, 1 hora para visualizar en los aplicativos que permiten fortalecer la comprensión de la lectura, a través de la ejecución de las actividades del Cuadernia. Sesión 2: Historietas. Actividad final: a través de los aplicativos que permiten medir la comprensión de la lectura a través de historietas, del mismo modo se realiza la valoración y retroalimentación de las actividades realizadas por los estudiantes quienes luego de realizadas deben plasmar su capacidad creativa con las actividades en los aplicativos las cuales deben ser retroalimentadas por el docente.
Recursos tecnológicos	Computador, Video Beam, internet.





Evidencias de la actividad	Fotografías, videos Resultados del pre test.			
Tipo de evidencia	Desempeño X	Conocimiento _	Producto _	
Descripción	- Se realizan registros fotográficos por cada sesión desarrollada. - Cada estudiante desarrolla el pre test y post test para verificar la efectividad del uso de la aplicación y determinar el nivel de comprensión lectora después de la implementación de la propuesta educativa a través de las historietas.			
Criterios de evaluación	Grupo: 1	Excelente	Aceptable	Insuficiente
	N.º estudiantes: 11			
	Moderador del Grupo			
% evaluación	Actividades propuestas y uso de las aplicaciones 65% Desarrollo del pre test y post test 35%			

Tabla 5 Componente temático de las actividades pedagógicas

Información General	
Aplicativo:	✓ Cuadernia
Actividades propuestas	
Área:	Lengua Castellana
Nivel:	Básica Primaria
Presentación del contenido	El desarrollo de los acrósticos establecidos en el juego digital Cuadernia busca fortalecer la comprensión de la lectura y evaluar la capacidad de interpretación de las lecturas, por lo tanto, es importante conocer qué tanto conocen los estudiantes sobre los textos después de leerlos.





Periodo:	Cuarto
Objetivos de aprendizaje:	Fortalecer la comprensión de la lectura en los procesos de enseñanza - aprendizaje, a través del desarrollo de los acrósticos en Cuadernia.
Tiempo:	Cada sesión se realiza en un tiempo determinado de dos horas por sesión para un total de ocho horas.
Actividades generales	✓ Explicación del docente. ✓ Uso de los aplicativos. ✓ Recopilación de fotografías y videos.
Unidades de aprendizaje	
Competencias para desarrollar	Realiza diferentes acrósticos en el juego digital Cuadernia para evaluar el nivel de comprensión de la lectura. Cognitiva: • El estudiante fortalece la comprensión de la lectura de los textos a través de una serie de cuestionarios de una manera divertida. • Reconocer las partes externas de las Tablets y su funcionalidad. • El estudiante desarrolla agilidad mental a media que avanza por los diferentes niveles en el juego digital Cuadernia, debido que, así como aumenta el nivel, también aumenta el grado de dificultad para el aprendizaje de las diferentes áreas del saber. Comunicativa • El estudiante se siente animado para realizar diferentes textos diseñados mediante recursos tecnológicos. • A partir de las lecturas realizadas en el juego digital Cuadernia, se desarrollan una serie de preguntas con los textos mencionados anteriormente, para después junto con sus compañeros y los docentes de la clase se socialicen los resultados o las respuestas obtenidas de las actividades.
Resultados de aprendizaje relacionados	En cada sesión se valora el aprendizaje de los estudiantes a través de los siguientes aspectos: • Desarrollo de procesos de aprendizaje. • Convivencia, interés por la comprensión de la lectura, motivación y trabajo colaborativo. • Fortalecimiento de la comprensión de la lectura.
Desarrollo de actividades	
Contenidos temáticos	✓ Acrósticos.



Tabla 6 Componente temático de las actividades pedagógicas

Información General	
Aplicativo:	✓ Cuadernia
Actividades propuestas	
Área:	Lengua Castellana
Nivel:	Básica Primaria
Presentación del contenido	El uso de los contenidos propuestos en el juego digital Cuadernia se hace con el propósito de fortalecer la comprensión de la lectura, desarrollar agilidad mental y promover el trabajo colaborativo en línea, habilidades necesarias para realizar interpretaciones y descripciones de un texto a partir de un entorno digital como lo es la sociedad del conocimiento a través del desarrollo de cuestionarios con preguntas múltiples.
Periodo:	Cuarto
Objetivos de aprendizaje:	Fortalecer la comprensión de la lectura en los procesos de enseñanza - aprendizaje, haciendo uso del juego digital Cuadernia con el desarrollo de cuestionarios.
Tiempo:	Cada sesión se realiza en un tiempo determinado de dos horas por sesión para un total de ocho horas.
Actividades generales	✓ Explicación del docente. ✓ Uso de los aplicativos. ✓ Recopilación de fotografías y videos.
Unidades de aprendizaje	
Competencias para desarrollar	Realiza diferentes lecturas en el juego digital Cuadernia para después resolver una serie de preguntas relacionadas con el texto. Cognitiva: • El estudiante fortalece la comprensión de la lectura de los textos a través de una serie de textos de una manera divertida. • Reconocer las partes externas de las Tablets y su funcionalidad. • El estudiante desarrolla agilidad mental a medida que avanza por los diferentes niveles en los aplicativos, debido que, así como aumenta el nivel, también aumenta el grado de dificultad para el aprendizaje de las diferentes áreas del saber. Comunicativa • El estudiante se siente animado para realizar diferentes textos diseñados mediante recursos tecnológicos. • A partir de las lecturas realizadas en el juego digital Cuadernia se desarrollan una serie de preguntas relacionadas con los textos mencionados anteriormente, para después junto con sus compañeros y los docentes de la clase se socialicen los resultados o las respuestas obtenidas de las actividades.



Resultados de aprendizaje relacionados	En cada sesión se valora el aprendizaje de los estudiantes a través de los siguientes aspectos: • Desarrollo de procesos de aprendizaje. • Convivencia, interés por la comprensión de la lectura, motivación y trabajo colaborativo. • Fortalecimiento de la comprensión de la lectura.																		
Contenidos temáticos	Nivel de comprensión de la lectura. ✓ Cuestionario																		
Actividades de aprendizaje	Descripción: Actividad Inicial: orientación por parte del docente sobre las actividades individuales y grupales que debe desarrollar en el juego digital Cuadernia. Actividad central: el estudiante tendrá tiempo de dos horas por sesión para desarrollar las actividades propuestas por la docente, 1 hora para visualizar en los aplicativos que permiten fortalecer la comprensión de la lectura, a través de la ejecución de las actividades del Cuadernia. • Sesión 4: Preguntas de opción múltiple. Actividad final: a través de los aplicativos que permiten medir la comprensión de la lectura a través del desarrollo de las actividades del juego digital Cuadernia, del mismo modo se realiza la valoración y retroalimentación de las actividades realizadas por los estudiantes quienes luego deben plasmar con sus palabras y capacidad creativa entradas en los aplicativos las cuales deben ser retroalimentadas por el docente.																		
Recursos tecnológicos	Tablets, Video Beam, internet.																		
Evidencias de la actividad	Fotografías, videos Resultados del pre test.																		
Tipo de evidencia	Desempeño _ Conocimiento _ Producto X																		
Descripción	• Se realizan registros fotográficos por cada sesión desarrollada. • Cada estudiante desarrolla el pre test y post test para verificar la efectividad del uso de la aplicación y determinar el nivel de comprensión de la lectura después de la implementación de la propuesta educativa.																		
Criterios de evaluación	<table border="1"> <tr> <td>Grupo: 1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>N.º estudiantes: 11</td><td>Excelente</td><td>Aceptable</td><td>Insuficiente</td></tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Moderador del Grupo</td><td colspan="3"></td></tr> </table>			Grupo: 1				N.º estudiantes: 11	Excelente	Aceptable	Insuficiente					Moderador del Grupo			
Grupo: 1																			
N.º estudiantes: 11	Excelente	Aceptable	Insuficiente																
Moderador del Grupo																			
% evaluación	Actividades propuestas y uso de las aplicaciones 60% Desarrollo del pre test y post test 40%																		



Juego Digital Cuadernia.

Después de la fase de diseño del juego digital Cuadernia, se continúa con el proceso de desarrollo de sus actividades y así indicar los requerimientos específicos para la instalación de lo aplicativo en las Tablets. Así mismo, se hace una breve descripción del proceso de descarga y la estructura que este contiene en sus herramientas. Cabe mencionar que, el juego digital Cuadernia ofrece la posibilidad de trabajar en línea o nivel local en la computadora. La opción más favorable para el proyecto es trabajar de forma local, para lo cual se procede a descargar la aplicación desde la página oficial desde el siguiente Link: <http://www.educa.jccm.es/recursos/es/cuadernia/editor-cuadernia/descarga-aplicacion-cuadernia> y procede a realizar la respectiva instalación.

Gráfica 19. Imagen de la página de descarga de Cuadernia



Fuente:<http://www.educa.jccm.es/recursos/es/cuadernia/editor-cuadernia/descarga-aplicacion-cuadernia>



La herramienta cuenta con una gran variedad de opciones entre estas insertar texto, imagen, sonido, video, animaciones, formas e inserción de actividades interactivas como preguntas tipo test, sopa de letras, completar, relacionar, actividades con gráfico entre otras ascendiendo a un total de 20 opciones. Por consiguiente, para abordar las temáticas propuestas se utilizaron diferentes fuentes como libros, información alojada en internet y el portal YouTube donde se ofrece variedad de videos relacionados con el tema que amplían los conceptos consignados en la aplicación.

Tabla 4. Guía de implementación de las actividades de la estrategia de aprendizaje significativo.

Implementación	
Fase 1	Explicación por parte del docente con videos e ilustraciones de los contenidos y funcionamiento de las actividades diseñadas en el juego digital. Además, se comienza con el desarrollo de actividades de cuentos.
Fase 2	Se hace una explicación por parte del docente sobre las actividades del juego digital sobre las historietas establecidas en este.
Fase 3	El docente realiza una explicación sobre las diferentes actividades del juego digital como preguntas, acrósticos, entre otros.
Fase 4	En la última fase, el docente explica a los estudiantes cómo finalizar las actividades y de qué manera grabarlas para después hacer su respectivo análisis.
Evaluación de la actividad	Se hace por parte de los estudiantes y el docente una retroalimentación sobre el uso de los aplicativos y las percepciones que estos tuvieron en el aprendizaje del fortalecimiento de la comprensión de la lectura.

Desarrollo

Se realiza un espacio ilustrativo en el cual se ofrece una explicación sobre los contenidos de las aplicaciones, el por qué, para qué y la importancia del uso de las Tecnologías de la

información y la comunicación TIC, se visualizan los contenidos, se aclaran dudas sobre los contenidos y se abren el juego digital Cuadernia inicialmente para leer los cuentos establecidos por los docentes y seguidamente se hace la apertura del juego para desarrollar los cuestionarios. A partir de esto, los estudiantes comienzan a leer los cuentos infantiles y después en el mismo Cuadernia dar solución a las preguntas relacionadas con los textos.

Gráfica 27. Estudiante ingresa a las lecturas del juego digital



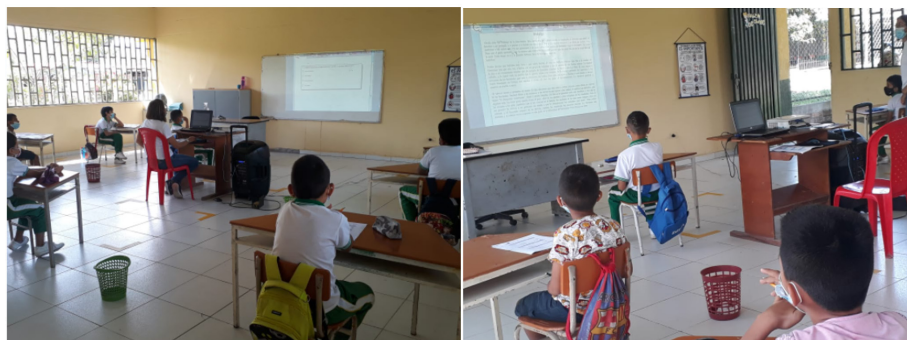
Por lo anterior, se evidencia cómo los estudiantes con la orientación de los docentes comienzan a interactuar con la herramienta tecnológica dentro de la implementación del juego digital Cuadernia y todas las características que tienen, entre esas están los juegos, talleres, ejemplos sobre la comprensión de la lectura. Además, se puede notar el interés de los estudiantes por querer aprender y manejar estos sistemas de aprendizaje que permiten incrementar su nivel académico.

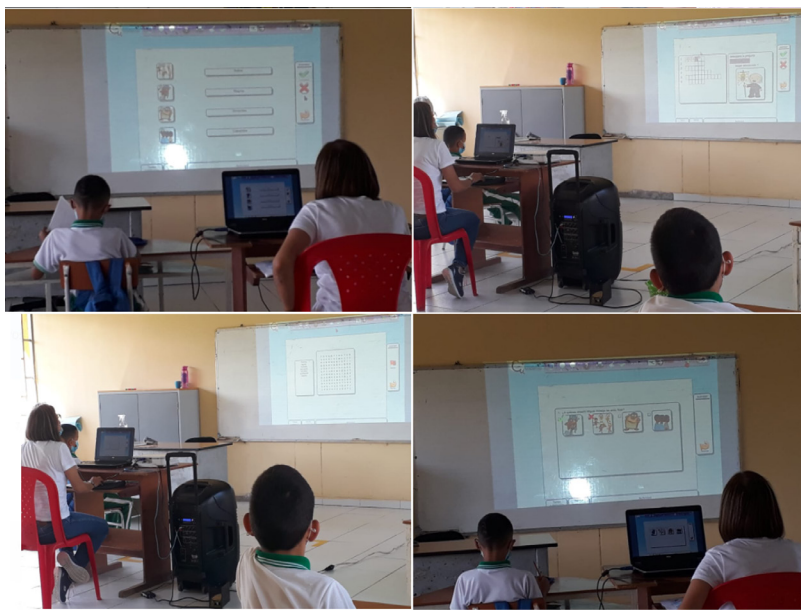
Gráfica 28. Docente orientando a los estudiantes en grupo acerca de los contenidos del juego digital.



Los estudiantes tienen una explicación parte por parte de la docente sobre las lecturas establecidas en los aplicativos a través de los cuentos didácticos, además se le muestran diferentes ejemplos y talleres sobre este tema, que permitan ampliar sus conocimientos y desarrollar de habilidades. Además, se les enseña cómo interactuar con las herramientas tecnológicas y desarrollar dentro de los aplicativos los cuestionarios relacionados con los cuentos.

Gráfica 29. Estudiantes comparten actividades del juego digital.





Dentro de las fortalezas de esta sesión se tiene numerosa participación de los estudiantes, las debilidades evidenciadas fue la gestión del tiempo debido a que algunos estudiantes no alcanzaron a desarrollar todas las actividades planteadas. Al final de la sección se dieron las instrucciones para el cierre de la aplicación y apagar los equipos.

Gráfica 30. Socialización de actividades.





En la figura anterior, se evidencia que después de realizar las actividades, los docentes junto con los estudiantes hacen una socialización sobre el desarrollo de la estrategia de aprendizaje significativo con el propósito de conocer la percepción de los estudiantes.

Fase de validación

Se tiene en cuenta que un aspecto importante en la determinación de la calidad de la educación, son los instrumentos que se utilizan para que los estudiantes asimilen e interioricen la temáticas, dado que los estudiantes prefieren métodos de enseñanza más dinámicos, sencillos y que permitan la interacción Unesco (2008), es así que se utiliza como herramientas motivadoras, el juego digital Cuadernia que sumado a la metodología utilizada permite dar respuesta a la pregunta objeto de la presente investigación ¿De qué manera fortalecer la comprensión de la lectura desde el área de lenguaje a través de una estrategia de aprendizaje significativo apoyada en el juego digital Cuadernia en estudiantes de Educación Básica Primaria de la sede F, San Francisco, Institución Educativa Las Vueltas.

- ✓ Post test: permite determinar la ruta para mejorar las falencias tanto en el gusto por la lectura, las metodologías, los recursos pedagógicos como el proceso para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes de la sede F, San Francisco.

- 
- ✓ Grupo de Discusión. Permite conocer la percepción de los estudiantes frente a la implantación de las actividades pedagógicas a media que se desarrollan los contenidos temáticos.

Para poder validar la estrategia de aprendizaje significativo y determinar si el impacto de esta fue acorde con los objetivos planteados, se analizan a continuación los datos recolectados, para después de esto poder evaluar la evolución de los estudiantes en cuanto la comprensión de la lectura y así conocer la efectividad de la propuesta pedagógica para verificar el cumplimiento del objetivo general.

Conclusiones

De acuerdo con el título de la propuesta de investigación desarrollada, se resalta la enorme importancia de la comprensión de la lectura en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de los grados de primaria, en este caso, los estudiantes de la sede F, San Francisco, Institución Educativa Las Vueltas, de Curití Santander.

Así mismo, se concluye que la adquisición y el fomento de este tipo de competencias sirven como base en la consolidación de los aprendizajes posteriores a medida que el estudiante atraviesa cada una de las etapas de desarrollo. Cada una de las rutas de este aprendizaje deben ser claras para que realmente haya desarrollo a nivel fonológico, con el fin de que se logre conseguir los retos primordiales en la educación, en este caso, que la comprensión de la lectura se convierta en la base para la adquisición de los aprendizajes cada vez más complejos.





A partir de esto, se evidencia que, de los 11 estudiantes del pre test, tan sólo 25% aciertan en las preguntas relacionados con las lecturas. Ante esto, se identifica que la habilidad de los estudiantes en la comprensión de la lectura es deficiente de acuerdo con las exigencias del sistema educativo, lo que nos lleva a concluir que es necesaria la rápida implementación de estrategias pedagógicas que despierten el interés por las lecturas y se conviertan en un hábito del estudiante.

También es importante orientar el aprendizaje de la lectura como enseñanza transversal desde la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como también en los procesos de autoestima y auto concepto del estudiante.

Por otro lado, según los resultados obtenidos en la entrevista realizada a los estudiantes sobre las percepciones sobre la comprensión de la lectura, se exponen categorías donde el estudiante siente miedo de participar en clase por la poca comprensión de la lectura que tiene sobre los textos que lee. Así mismo, los entrevistados mencionan que para ellos es importante interactuar con sus compañeros sobre las lecturas expuestas por los docentes para hacer de estos procesos algo divertido y dinámico.

También, el conjunto de estrategias creadas en el juego digital Cuadernia incrementan la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y fortalecimiento de los procesos de la comprensión de la lectura.

La síntesis realizada en la lectura a través de los juegos, cuentos, actividades interactivas, incrementan en el niño el gusto por el acto de leer y analizar los textos. Además, el uso de los juegos de memoria creados en Cuadernia fomentan la autonomía





y el desarrollo cognitivo, psicológico y emocional del niño al interactuar con sus compañeros y la utilización de la creatividad.

La inclusión de estos aplicativos en la cotidianidad del aula escolar potencia el papel mediador del docente, y facilita herramientas de integración a los demás miembros de la comunidad académica para la réplica de este tipo de procesos.

Finalmente, de acuerdo con el post test aplicado una vez se implementaron las actividades, el 69% de los estudiantes aciertan en las respuestas, lo que indica que los estudiantes mejoraron en la comprensión de los textos leídos.

La aplicación de Cuadernia y los juegos contruidos son aplicativos que cumple con las expectativas, fortaleciendo la comprensión de la lectura de los estudiantes.

La implementación del juego digital Cuadernia es de gran ayuda para los procesos de enseñanza y aprendizaje, así mismo, en las valoraciones de los desempeños académicos de los estudiantes; Por consiguiente, se pueden transversalizar los juegos digitales como Cuadernia con otras áreas del conocimiento para fortalecer la comprensión de la lectura en diversos temas y realizar algunas acciones significativas en la obtención de nuevos saberes.

Por otro lado, también se recomienda la inclusión de los recursos tecnológicos en las instituciones educativas para el desarrollo de trabajos, pruebas e investigaciones que permitan el mejor del rendimiento escolar en diversos centros educativos.





Es importante que los docentes se familiaricen con los actuales recursos tecnológicos, los programas formativos y softwares, para mitigar o dar respuesta directamente a los problemas que surgen en cada contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México.

Avendaño, G. S. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>

Bonilla, E., del Valle, C. y Martínez. G. (2017). «El Grupo de Discusión como generador de Discurso Social: Aproximaciones teórico-metodológicas». Revista Austral de Ciencias Sociales (22):101-14. DOI: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-06

Constitución Política de Colombia. (1991). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá

Fernández, C. (2015). «Nuevos recursos para la investigación cualitativa: software gratuito y herramientas colaborativas». Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales (Extra 5):453-71.



Gutiérrez, T., y del Valle, B. (2016). «Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: programa PROLECS-UNA». 12.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Vygotsky, L. S. (1987). Pensamento e linguagem. 1º ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes.





La exclusión de estudiantes con discapacidad en contextos rurales es un problema estructural y persistente en Colombia, puesto que, a pesar de los avances normativos, las condiciones materiales, pedagógicas y socioculturales de las escuelas rurales impiden garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa. Este ensayo analiza las principales barreras que enfrentan estos estudiantes, basándose en una metodología cualitativa sustentada en la revisión crítica de literatura académica, marcos jurídicos y estudios de caso. Los hallazgos revelan fallas graves en infraestructura, preparación docente, acceso a tecnologías y representaciones sociales sobre la discapacidad, barreras que en su conjunto, reproducen una exclusión silenciosa. Por consiguiente, se concluye que avanzar hacia una educación rural verdaderamente inclusiva requiere un compromiso ético y político capaz de transformar estructuras, prácticas y culturas escolares.





ROMPIENDO EL SILENCIO SOBRE LAS BARRERAS QUE EXCLUYEN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN RURAL

Juan David Escorcía Medina

jeand.87@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3938-5701>

Introducción

La educación es un derecho humano universal, esencial para el desarrollo individual y colectivo, que debe ser garantizado en condiciones de equidad, inclusión y justicia social. Por tanto, su acceso no puede verse limitado por barreras económicas, sociales, culturales o geográficas, pues constituye el fundamento para la construcción de sociedades más justas, democráticas y sostenibles. Solo a través de una educación libre de discriminación y exclusión es posible promover la dignidad humana, el pensamiento crítico y la transformación de realidades, permitiendo que cada persona alcance su máximo potencial y contribuya activamente al bienestar común.

En este sentido, la educación inclusiva constituye un principio esencial para la justicia social, promoviendo el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales. Sin embargo, en los contextos rurales de Colombia, la garantía de este derecho enfrenta severos desafíos estructurales, especialmente para las personas con discapacidad, quienes a menudo ven vulnerado su derecho a una educación digna, equitativa y adaptada a sus necesidades (Carreño & Montiel, 2022).





Al respecto, la situación de los estudiantes con discapacidad en las zonas rurales del país refleja un panorama tan triste como preocupante, caracterizado por la persistencia de barreras que van más allá de que se les niegue el acceso a las aulas, o se les impida matricularse en las instituciones educativas. Así, aunque Colombia ha adoptado marcos normativos y políticas en favor de la inclusión educativa, las condiciones materiales, pedagógicas y socioculturales en las escuelas rurales dificultan su implementación efectiva (Díaz, 2022). En consecuencia, la exclusión de estos estudiantes no siempre se manifiesta en términos de desescolarización, sino en la invisibilización de sus necesidades dentro del aula, lo que les impide desarrollar su potencial de manera equitativa (De los Santos-Gelvasio, 2022).

Es así como la exclusión educativa en las zonas rurales colombianas se manifiesta de forma estructural y sutil, generando una marginación silenciosa que limita las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad. De forma concreta, se observa que en muchos casos, la falta de infraestructura accesible, la escasez de materiales adaptados y la ausencia de docentes capacitados en educación inclusiva perpetúan dinámicas discriminatorias que impiden su participación plena en el entorno escolar (Losada & Prieto, 2024). Por ende, resulta imposible ignorar que estas deficiencias afectan el derecho a la educación, por cuanto vulneran principios fundamentales de dignidad humana, igualdad y justicia social, profundizando las brechas de desigualdad en las comunidades rurales del país (Restrepo y Restrepo, 2023).

Desde una perspectiva de derechos humanos, la educación inclusiva implica garantizar la matrícula de estudiantes con discapacidad y transformar el sistema educativo para que





responda de manera efectiva a la diversidad del estudiantado. Frente a este punto en particular, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU establece que los Estados deben asegurar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles, proporcionando ajustes razonables y apoyos específicos para garantizar la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2024). Sin embargo, en la práctica, los estudiantes con discapacidad en contextos rurales enfrentan barreras que comprometen su derecho a recibir una educación de calidad, obligándolos, en muchos casos, a abandonar la escuela debido a la falta de condiciones adecuadas para su aprendizaje (Guerra et al., 2020).

En tal sentido, uno de los principales desafíos en la implementación de la educación inclusiva en zonas rurales colombianas es la falta de preparación docente, dado que históricamente, la formación inicial y continua de los docentes ha centrado su enfoque en la enseñanza tradicional, sin brindar herramientas suficientes para atender la diversidad dentro del aula (Anzano et al., 2022). De allí que en las regiones rurales, donde los docentes suelen enfrentarse a condiciones laborales precarias y a la enseñanza en aulas multigrado, la ausencia de formación en inclusión educativa se convierte en un obstáculo que reproduce la exclusión (De los Santos-Gelvasio, 2022). En dichos entornos, los maestros deben gestionar grupos heterogéneos sin los conocimientos ni los recursos adecuados para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad (Losada y Prieto, 2024).

Además de la preparación docente, la infraestructura escolar en las zonas rurales de Colombia representa una barrera para la inclusión, por cuanto muchas escuelas ubicadas en





corregimientos y veredas a lo largo y ancho del país carecen de condiciones básicas de accesibilidad, como rampas, baños adaptados o mobiliario ergonómico, lo que limita la movilidad y el confort de los estudiantes con discapacidad (Guerra et al., 2020). Asimismo, la ausencia de materiales didácticos accesibles y el escaso uso de tecnologías asistidas agravan la exclusión, ya que el currículo y los métodos de enseñanza no están diseñados para responder a la diversidad de capacidades dentro del aula (Bonilla & Muñoz, 2022); esta precariedad estructural, combinada con la falta de transporte adecuado para estudiantes con movilidad reducida, genera barreras físicas y simbólicas que restringen el derecho a la educación inclusiva.

Ahora bien, la dimensión sociocultural es otro factor determinante en la exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación rural, por cuanto en muchas comunidades, persisten estereotipos y prejuicios que asocian la discapacidad con la dependencia o la imposibilidad de aprender, reforzando la marginación de estos estudiantes dentro del entorno escolar y comunitario (Maurial et al., 2022). Ello se explica, porque la falta de sensibilización sobre la discapacidad contribuye a la naturalización de prácticas discriminatorias, como la segregación dentro del aula o la subestimación de las capacidades de estos estudiantes (Restrepo & Restrepo, 2023). En este sentido, la exclusión educativa es un terrible flagelo que responde tanto a factores estructurales, como a una errónea construcción social que arraiga la invisibilización y la desigualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

En consecuencia, para avanzar hacia una educación rural verdaderamente inclusiva, es necesario adoptar un enfoque integral que articule políticas educativas, formación docente,





infraestructura accesible y transformación sociocultural, dado que no basta con garantizar la presencia de estudiantes con discapacidad en la escuela; es fundamental asegurar que reciban una educación de calidad, con metodologías y recursos que faciliten su aprendizaje y desarrollo (Carreño y Montiel, 2022). De allí que los modelos de educación inclusiva exitosos en contextos rurales han demostrado que la colaboración entre la escuela, la comunidad y la familia es clave para la generación de entornos de aprendizaje equitativos y sostenibles (Galván et al., 2017).

Por consiguiente, tras la identificación de esta problemática, se llevó a cabo una búsqueda, selección y análisis crítico de artículos científicos, estudios empíricos, informes institucionales y marcos normativos relevantes sobre la educación inclusiva en contextos rurales. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter analítico y argumentativo, orientado a la identificación de barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que afectan el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo rural colombiano.

En este orden de ideas, el proceso metodológico se desarrolló en varias fases (Benito, 2014). En primera instancia, se definieron los criterios de inclusión y exclusión de los documentos, priorizando publicaciones indexadas en bases de datos académicas reconocidas, documentos oficiales de organismos internacionales y estudios con evidencia empírica sobre educación inclusiva en zonas rurales. Posteriormente, se realizó la búsqueda en fuentes especializadas, tales como Scopus, Web of Science, SciELO, Dialnet y Google Scholar, empleando términos controlados del Tesoro de la UNESCO como educación inclusiva, educación en zonas rurales, personas con discapacidad, igualdad de oportunidades y barreras educativas.





Así, tras la recopilación de los documentos pertinentes, se llevó a cabo un análisis crítico del contenido, mediante una triangulación de fuentes que permitió contrastar perspectivas teóricas, hallazgos empíricos y normativas vigentes, prestando especial atención a estudios de caso en Colombia y América Latina, con el fin de contextualizar la problemática en un marco territorial y cultural específico (Benito, 2014). Bajo este enfoque, el presente ensayo científico tiene como objetivo analizar las barreras invisibles que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación rural colombiana, explorando los factores que perpetúan su exclusión y proponiendo estrategias para fortalecer un modelo educativo más justo, equitativo, accesible y digno.

Para ello, en la primera sección se abordará el marco teórico y normativo, destacando los principales referentes conceptuales y jurídicos de la educación inclusiva y su aplicación en el contexto rural. En la segunda sección, se examinarán las barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales. Finalmente, en la tercera sección, se presentarán propuestas y estrategias orientadas a la implementación efectiva de la educación inclusiva en comunidades rurales, mostrando experiencias exitosas y modelos innovadores de enseñanza.

De esta forma, a través de este análisis, se busca visibilizar la exclusión silenciosa que afecta a los estudiantes con discapacidad en las zonas rurales de Colombia y generar una reflexión sobre la necesidad de transformar el sistema educativo para garantizar su derecho a una educación de calidad. Después de todo, la invisibilización de esta problemática vulnera derechos fundamentales, limitando el desarrollo de comunidades más





justas y equitativas. Por ende, avanzar hacia una educación inclusiva en el ámbito rural no es una opción, sino un compromiso inaplazable con la equidad y la dignidad de todas las personas.

Más allá del discurso: el significado real de la educación inclusiva

La educación inclusiva, lejos de ser una opción alternativa o una declaración de buenas intenciones, constituye un principio rector de los sistemas educativos contemporáneos, ya que en su esencia, reconoce la diversidad como un valor constitutivo del aula y rechaza toda forma de exclusión o segregación, especialmente de aquellos estudiantes que históricamente han sido invisibilizados por el sistema escolar. Al respecto, la inclusión exige transformar las estructuras, las prácticas y las culturas escolares para garantizar que todos los estudiantes, sin distinción de condición física, sensorial, cognitiva o social, accedan en igualdad de condiciones a oportunidades de aprendizaje relevantes, como lo señalan Guerra et al. (2020).

Ahora bien, este enfoque, centrado en la equidad y el respeto por la diferencia, entra en tensión con las condiciones que imperan en las escuelas rurales, donde las limitaciones materiales, la escasa formación docente y las barreras socioculturales debilitan cualquier intento de inclusión efectiva (Restrepo y Restrepo, 2023). Así, en estos contextos, como advierten Maurial et al. (2022), la inclusión suele quedar reducida a un discurso normativo que no se traduce en transformaciones reales, limitándose a enunciados sin concreción en las prácticas pedagógicas cotidianas. Asimismo, es preciso señalar que una verdadera educación inclusiva no se limita a permitir la matrícula de estudiantes con discapacidad, sino que implica la creación de entornos educativos accesibles,





flexibles y afectivos, donde las diferencias sean asumidas no como obstáculos, sino como oportunidades para repensar los modos de enseñar, de aprender y de convivir.

La escuela rural en el laberinto normativo: ¿derecho garantizado o deuda estructural?

Colombia ha suscrito un marco normativo robusto que reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, articulado tanto en leyes nacionales como en tratados internacionales. No obstante, el cumplimiento de este derecho en las zonas rurales sigue siendo fragmentado y desigual. Al respecto, Carreño y Montiel (2022) identifican profundas brechas entre el diseño normativo y su implementación, debido a factores como la baja inversión pública, la limitada infraestructura y la falta de formación de los actores educativos para responder a la diversidad. En tal sentido, si bien se han creado políticas y programas destinados a la atención a la diversidad, estos no se aplican con equidad en todos los territorios, especialmente en aquellos más alejados, donde se combinan la dispersión geográfica, la pobreza estructural y la precariedad institucional (Díaz, 2022). Así, la inclusión educativa se convierte en una meta lejana, sujeta muchas veces a esfuerzos individuales o iniciativas puntuales, sin continuidad ni sostenibilidad.

Además, De los Santos-Gelvasio (2022) profundiza en esta problemática, indicando que la legislación existente omite considerar con suficiente detalle las particularidades del ámbito rural, lo que deja vacíos en temas fundamentales como la dotación de recursos técnicos, la adaptación curricular y la formación docente. Entonces, la consecuencia directa es que, en muchas escuelas rurales, el marco normativo coexiste con prácticas





escolares que perpetúan la exclusión o, en el mejor de los casos, operan desde la indiferencia. Esta brecha entre norma y realidad es también documentada por Losada y Prieto (2024), quienes señalan que la inclusión en zonas rurales sigue dependiendo más del compromiso individual del docente o del equipo directivo, que de un sistema articulado, capaz de garantizar condiciones dignas y equitativas de aprendizaje para todos.

Normativas internacionales en clave local: promesas que no llegan al territorio

Instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2024), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ACNUDH, 2024) y la Convención contra la Discriminación en la Educación (UNESCO, 2024) han establecido de forma contundente el deber de los Estados de asegurar una educación inclusiva, sin discriminación de ningún tipo. En esta línea, la UNESCO (2020) plantea que dicha educación es condición indispensable para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Sin embargo, la traducción de estos marcos al contexto rural presenta enormes desafíos, ya que a pesar de la adhesión formal del Estado colombiano a estos tratados, en muchos territorios periféricos su aplicación es inexistente o superficial (Arán, 2021). Por tanto, la inclusión se convierte en una promesa lejana, que no logra materializarse en las aulas rurales por falta de voluntad política, recursos o acompañamiento técnico.

Asimismo, la situación se ha agravado en los últimos años con el avance de la virtualidad educativa, como lo señalan Acho et al. (2021), quienes evidencian que el acceso desigual a





conectividad y dispositivos digitales ha profundizado la exclusión de estudiantes con discapacidad en zonas rurales, revelando la distancia entre las intenciones normativas y la realidad educativa. Desde otra óptica, Galván y Espinosa (2017) aportan una mirada esperanzadora al señalar que el modelo multigrado, común en escuelas rurales, puede convertirse en una oportunidad para la inclusión si se gestiona de manera flexible y creativa. Sin embargo, para ello es imprescindible diseñar políticas públicas diferenciadas que respondan a la heterogeneidad del contexto rural, y no simplemente adapten modelos urbanos que poco o nada tienen que ver con sus dinámicas.

En síntesis, aunque existe un entramado normativo que respalda el derecho a una educación inclusiva, su efectividad en las zonas rurales sigue siendo limitada. Ello permite reconocer que el desafío no es normativo, sino estructural y político, ya que se trata de pasar del cumplimiento formal al compromiso real, y de los principios universales a las prácticas territoriales. Solo de esta manera, es que podrá garantizarse de forma efectiva que los derechos de los estudiantes con discapacidad no sean vulnerados por su lugar de origen, su contexto económico o su condición particular.

Barreras para la inclusión: Los muros invisibles en la educación rural

En los contextos rurales colombianos, la inclusión de estudiantes con discapacidad sigue viéndose obstaculizada por una serie de barreras estructurales, pedagógicas y socioculturales que, aunque no siempre explícitas, operan silenciosamente para limitar su participación y aprendizaje. Dichas barreras configuran un entramado complejo donde la desigualdad se





mantiene en el tiempo, no por ausencia de normas, sino por la falta de condiciones reales que permitan ejercer el derecho a una educación digna, accesible y equitativa.

Infraestructura y accesibilidad: la escuela que excluye desde lo físico

Uno de los impedimentos más tangibles es la precariedad de la infraestructura escolar, debido a que las escuelas rurales, muchas veces construidas sin criterios de accesibilidad, carecen de elementos básicos como rampas, baños adaptados o mobiliario ergonómico (Carreño & Montiel, 2022; Losada & Prieto, 2024), limitaciones que dificultan la movilidad de los estudiantes con discapacidad, enviando un mensaje claro de que el entorno no ha sido pensado para ellos. De igual forma, estas barreras contravienen compromisos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2024) y la Convención contra la Discriminación en la Educación (UNESCO, 2024), que exigen a los Estados garantizar entornos escolares inclusivos.

Sin embargo, en la práctica rural colombiana, estas disposiciones suelen quedar relegadas al plano declarativo (Guerra et al., 2020). A ello se suma la brecha digital, por cuanto la carencia de electricidad estable, conectividad o recursos tecnológicos impide el uso de herramientas de apoyo como lectores de pantalla o software especializado, profundizando la exclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales o cognitivas (Bonilla y Muñoz, 2022; Anaya et al., 2021). En consecuencia, hablar de inclusión sin resolver estas condiciones básicas es una contradicción estructural.





Aula multigrado y discapacidad: un reto sin acompañamiento

El modelo multigrado, frecuente en las zonas rurales, conlleva el reto de atender simultáneamente a estudiantes de distintas edades, grados y niveles de aprendizaje. Si bien puede ser una oportunidad para la innovación pedagógica, en la práctica, cuando no cuenta con apoyo suficiente, se convierte en una trampa para la inclusión (Galván & Espinosa, 2017). Igualmente, se evidencia que la falta de recursos metodológicos, la ausencia de personal especializado y la sobrecarga docente hacen inviable una atención adecuada a estudiantes con discapacidad (De los Santos-Gelvasio, 2022).

En este orden de ideas, las exigencias que impone la diversidad en estos espacios requieren estrategias diferenciadas, materiales adaptados y tiempos flexibles, elementos que rara vez están presentes, mientras que la evaluación se torna problemática, por cuanto en muchos casos, se aplican criterios homogéneos que no consideran las particularidades de los estudiantes con discapacidad, provocando resultados injustos que ocultan sus avances reales (Díaz, 2022). Por consiguiente, se genera una invisibilización curricular que refuerza un sistema que ignora las diferencias en lugar de atenderlas.

Docentes sin herramientas: entre la voluntad y la frustración

Uno de los elementos más críticos en la cadena de exclusión es la insuficiente formación docente, por cuanto la mayoría de los profesores rurales no ha recibido capacitación específica en atención a la diversidad, educación inclusiva o diseño universal para el aprendizaje (Carreño y Montiel, 2022). En este mismo





orden de ideas, es necesario referir que Anzano et al. (2022), denuncia que la escuela rural sigue siendo marginada en los programas de formación inicial, dejando a los docentes sin los conocimientos ni las herramientas necesarias para afrontar los desafíos de la inclusión.

De igual forma, esta situación se agrava en contextos multigrado, donde un solo docente debe asumir múltiples roles, sin acompañamiento pedagógico ni equipos interdisciplinarios, ya que como advierten Restrepo y Restrepo (2023), la inclusión no puede ser una carga individual, sino una responsabilidad compartida, respaldada por políticas públicas, formación continua y redes de apoyo escolar. En consecuencia, sin esta base institucional, muchos docentes terminan desarrollando prácticas basadas en intuiciones o esfuerzos personales, que aunque bienintencionadas, son insuficientes para transformar una escuela excluyente en una escuela verdaderamente inclusiva (Arán, 2021).

Cultura y discapacidad: estigmas que también excluyen

La dimensión cultural también constituye una barrera silenciosa pero poderosa, ya que en muchas comunidades rurales persisten concepciones tradicionales que asocian la discapacidad con la dependencia o la inutilidad que contribuye a reforzar la marginación de estos estudiantes dentro y fuera del aula (Maurial et al., 2022). Asimismo, estas creencias se traducen en prácticas discriminatorias, como la subestimación de las capacidades de los estudiantes con discapacidad o la resistencia de algunas familias a reconocer las necesidades de sus hijos por miedo al estigma (Acho et al., 2021). Por consiguiente, se inhibe la búsqueda de apoyos institucionales y se dificulta la activación de rutas educativas inclusivas.





En este punto, es preciso referir que el lenguaje pedagógico también refleja esta cultura de la exclusión, ya que como señalan Barrios (2020) y Vega (2021), el currículo oculto reproduce estereotipos que privilegian la homogeneidad, mientras penaliza la diferencia. Por ende, la discapacidad, lejos de ser abordada como una expresión de la diversidad humana, sigue siendo vista como un problema a corregir o un obstáculo a superar. Ante esto, San Martín et al. (2020) proponen avanzar hacia una pedagogía crítica de la inclusión, que transforme los contenidos y las representaciones sociales que sostienen las prácticas educativas excluyentes. Frente a ello Torres-González (2022) refuerza esta idea al plantear que la inclusión requiere una ruptura simbólica, a fin de dejar de pensar la diferencia como déficit y asumirla como posibilidad.

Estrategias y propuestas para la educación inclusiva rural: De la teoría a la acción

Modelos educativos flexibles: Rompiendo el molde de la enseñanza tradicional

La implementación de modelos educativos flexibles constituye un punto de partida esencial para transformar la educación inclusiva en contextos rurales, fundamentándose en principios de adaptabilidad curricular y diversidad metodológica, para responder a las particularidades del estudiantado con discapacidad, quienes se ven marginados por enfoques pedagógicos homogéneos e inflexibles. En este sentido, la escuela rural requiere dejar de concebirse como un espacio estático de transmisión de contenidos y evolucionar hacia un escenario abierto a la experimentación didáctica, el reconocimiento de la diferencia y la construcción colectiva del conocimiento (Restrepo y Restrepo, 2023).





Además, el aula multigrado, predominante en las zonas rurales, lejos de representar una limitación, puede convertirse en un terreno fértil para la innovación pedagógica cuando se promueve la integración de diferentes edades y niveles en una dinámica de enseñanza colaborativa y situada (Galván y Espinosa, 2017). Al respecto, la flexibilización curricular conlleva adecuar contenidos y transformar los dispositivos de evaluación, los materiales didácticos y los tiempos escolares, integrando el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco orientador de la planificación (Muñoz-Ortiz et al., 2023). Asimismo, la diversificación de estrategias didácticas debe considerar las condiciones socioculturales de la comunidad, para que el currículo dialogue con los saberes locales, las lenguas originarias y las prácticas propias del entorno rural, aspecto destacado en estudios realizados en Colombia y otros países de América Latina (Carreño & Montiel, 2022; De los Santos-Gelvasio, 2022).

Aprendizaje colaborativo y comunidad: La inclusión comienza fuera del aula

Ahora bien, una de las estrategias más efectivas para promover la inclusión en contextos rurales, es el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo, entendido como una metodología escolar y como la práctica comunitaria que activa redes de apoyo y solidaridad, debido a que la inclusión no puede limitarse a la dinámica interna del aula, sino que debe expandirse hacia la familia, la comunidad y el tejido social que rodea a la escuela. En este sentido, la participación activa de los padres, cuidadores, líderes comunitarios y actores locales, es el eje articulador de procesos educativos genuinamente inclusivos (Maurial et al., 2022), por cuanto el trabajo con la comunidad,





facilita la identificación de barreras contextuales, mientras ayuda a construir soluciones contextualizadas, culturalmente pertinentes y sostenibles. A tal efecto, estrategias como la escuela-comunidad, los proyectos pedagógicos productivos y los círculos de apoyo entre familias han mostrado resultados positivos en la construcción de ambientes escolares inclusivos y emocionalmente seguros (Losada y Prieto, 2024; Guerra et al., 2020).

A su vez, el aprendizaje entre compañeros, fomentado en entornos multigrado, puede convertirse en una herramienta pedagógica poderosa para la atención a la diversidad, al incentivar la cooperación, el respeto por la diferencia y la responsabilidad compartida. Además, con este enfoque se contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia y a la disminución del estigma asociado a la discapacidad, como lo han documentado experiencias en zonas rurales de Colombia y Perú (Acho et al., 2021; Arán, 2021).

Uso de tecnología accesible en la educación rural: Cerrando la brecha digital

La incorporación de tecnologías accesibles en la educación rural representa una de las vías más eficaces para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. No obstante, la persistente brecha digital en estas zonas, acentuada por la pandemia de COVID-19, ha dejado en evidencia la profunda desigualdad en el acceso a dispositivos, conectividad y competencias digitales básicas, tanto por parte de los estudiantes como del personal docente (Bonilla & Muñoz, 2022; Anaya et al., 2021).





Por tanto, superar esta brecha requiere una inversión decidida en infraestructura tecnológica, capacitación docente en tecnologías inclusivas y provisión de recursos digitales adaptados a diversas discapacidades, por cuanto herramientas como lectores de pantalla, software de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), plataformas educativas accesibles y dispositivos de amplificación auditiva, deben integrarse en las prácticas pedagógicas cotidianas, bajo un enfoque de equidad digital (Gogiberidze et al., 2019; Kirongo et al., 2018); sin embargo, es necesario aclarar que la tecnología por sí sola no garantiza la inclusión. Es necesario acompañar su implementación con procesos de reflexión crítica sobre su uso pedagógico, articulándola con metodologías activas, evaluación formativa y proyectos significativos que respondan a los intereses y necesidades del estudiantado (Isosomppi y Leivo, 2015; Díaz, 2022).

Políticas efectivas para la educación inclusiva: ¿Qué se debe cambiar y cómo lograrlo?

El diseño de políticas públicas orientadas a la inclusión educativa en contextos rurales debe trascender el enfoque normativo y dirigirse a la generación de condiciones estructurales que garanticen su aplicación efectiva. A pesar de los avances legislativos en materia de derechos educativos, la implementación de políticas inclusivas continúa enfrentando serias limitaciones en el ámbito rural, como la escasa asignación presupuestaria, la fragmentación institucional y la ausencia de mecanismos de monitoreo contextualizados (Delas, 2021; Contreras, 2021). Por tanto, una política educativa inclusiva debe contemplar acciones concretas como el aumento de plazas docentes en zonas rurales con formación especializada, la mejora de la infraestructura





escolar con criterios de accesibilidad universal, y la incorporación de indicadores de inclusión en los sistemas de evaluación y rendición de cuentas (UNESCO, 2020; UNICEF, 2024).

Asimismo, es indispensable fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en enfoque diferencial, discapacidad y metodologías inclusivas, superando la actual invisibilidad de la ruralidad en los programas de formación docente (Anzano et al., 2022), formación que debe estar vinculada a procesos de acompañamiento pedagógico y comunidades de aprendizaje, a fin de que los docentes reflexionen, compartan experiencias y construyan saber pedagógico situado. Finalmente, es preciso destacar que el desarrollo de políticas educativas efectivas amerita un enfoque intersectorial, en el que confluyan salud, protección social, transporte, tecnologías y cultura, articulando esfuerzos para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas, sin importar su condición ni el lugar donde vivan (García et al., 2022; Vega, 2021).

A modo de cierre

Este ensayo reafirma que la exclusión educativa en contextos rurales no es un fenómeno accidental, sino la manifestación tangible de una deuda histórica con los estudiantes con discapacidad. En tal sentido, lejos de reducirse a la falta de acceso a la escuela, esta exclusión adopta formas estructurales, pedagógicas y simbólicas que impiden una participación plena, equitativa y digna. En este orden de ideas, la revisión crítica de literatura evidencia que las políticas inclusivas, aunque abundantes en formulación, carecen de impacto real en los territorios más vulnerables donde persisten barreras materiales, una formación docente insuficiente y estigmas culturales arraigados.





En consecuencia, las ideas aquí desarrolladas permiten comprender que la verdadera inclusión educativa se logra yendo más allá de algunos ajustes superficiales o con la sola presencia de estudiantes diversos en el aula, puesto que se alcanza mediante transformaciones reales que reconozcan la diferencia como fuente de enriquecimiento colectivo. En este sentido, se requieren políticas públicas coherentes, modelos pedagógicos flexibles, tecnologías accesibles y una cultura escolar que celebre la diversidad en lugar de temerla.

En virtud de lo anteriormente expuesto, reflexionar sobre estas barreras obliga a mirar la educación como un proyecto ético de país, en el que nadie debe quedar atrás por su lugar de origen o por su condición. Bajo esta premisa, las escuelas rurales tienen el potencial de convertirse en escenarios de justicia, equidad y transformación, si se deja de asumir la inclusión como un favor, y se empieza a entender como un derecho inaplazable. Así, con voluntad y compromiso con el cambio, es como se podrá romper el duro silencio que por décadas ha generado la exclusión de quienes más necesitan ser escuchados.

Referencias

Acho, S., Díaz, M., Criollo, V., & García, O. E. (2021). La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000400153



Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. I., & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>

Anzano, S., Vázquez, T., & Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e27. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>

Arán, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: un estudio de caso. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 7-32. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001>

Barrios, A. (2020). La educación en derechos humanos y el currículo oculto: consideraciones teórico-prácticas sobre el cotidiano escolar brasileño. *Educación*, 29(56), 26. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.001>

Benito, G. (2014). *La investigación cualitativa en educación*. Ediciones Morata.

Bonilla, O. y Muñoz, D. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), 51-59. <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>



Carreño, N. Y. B., & Montiel, M. C. V. (2022). Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana. *Newman Business Review*, 8(1), 123-138. <https://doi.org/10.22451/3002.nbr2022.vol8.1.10075>

Contreras, R. (2021). La educación: hacia un derecho humano fundamental. *Cuestiones Constitucionales*, 44, 93-103. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2021.44.16159>

De los Santos-Gelvasio, A. (2022). Inclusión y atención a la diversidad en el aula rural multigrado: Un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 15-34. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34>

Delas, S. (2021). El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 7(19), 223-227. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v6i19.504>

Díaz Jiménez, M. (2022). *Una revisión sistemática de la bibliografía sobre la atención a la diversidad en la escuela rural*. <https://crea.ujaen.es/items/c1f6e97b-bf61-41ae-8056-4c9a95a51179>

Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 0-0. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2017000200005&script=sci_arttext





García, X., Guirado, V. del C., Largo, E. A., & Bermúdez, I. L. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 18(87), 300-301. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400298

Gogiberidze, G., Isakov, V., Ershova, T., & Shulgina, O. (2019). Development of innovations in the educational environment: inclusive education and digital technologies. *Revista inclusiones*, 147-158. <http://www.revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/435>

Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>

Isosomppi, L., & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 171, 686-694. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002086>

Kirongo, C. A., Huka, S. G., Bundi, D. G., & Muketha, G. M. (2018). *Effective Use of Assistive Technologies for Inclusive Education in County Governments: Issues and Challenges from Two Case Studies*. <http://repository.mut.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/4371>



Losada, A. A., & Prieto, F. J. G. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (17), 91-105. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>

Maurial Mackee, M., Bardales Mendoza, O., & Alonso Yábar, R. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado. *Educación*, 31(61), 129-148. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202202.007>

Muñoz-Ortiz, W. W., García-Mera, G. M., Esteves-Fajardo, Z. I., & Peñalver-Higuera, M. J. (Año). *El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva*. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>

Restrepo Quijano, A. M., & Restrepo Maya, W. A. (2023). Una escuela para entretejer juntos la diversidad y la inclusión. *Revista Reflexiones Y Saberes*, 17, 51-64. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1561>

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>





Torres-González, J. A. (2022). Por una inclusión educativa y social. *Revista Internacional de Investigaciones en Ciencias Sociales*, 18(1), 1-2. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.1>

UNESCO. (2020). *Educación inclusiva: un imperativo para promover los derechos humanos y el desarrollo sostenible*. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-inclusiva-un-imperativo-para-promover-los-derechos-humanos-y-el-desarrollo-sostenible>

UNESCO. (2024). *Convención contra la discriminación en la educación*. UNE. <https://www.unesco.org/es/right-education/convention-against-discrimination>

UNICEF. (2024). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>



Este estudio analiza las prácticas pedagógicas decoloniales desarrolladas en la Institución Educativa Santa Rosa, ubicada en la zona rural del Municipio de Popayán, Cauca. Para ello, se implementó un estudio etnográfico cualitativo con cohorte longitudinal (2015,2021-2024), que incluyó 28 entrevistas semiestructuradas, 32 observaciones participantes, 3 grupos focales y 14 documentos institucionales. La información se examinó mediante análisis temático, con doble codificación para fortalecer la fiabilidad interpretativa. En la sección de discusión, se identifican los principios que sustentan estas prácticas, cómo se consolidan entre estudiantes y docentes, y su respuesta a las problemáticas contextuales. Los resultados destacan la negociación de contenidos y metodologías a través de espacios denominados de “escucha y palabra”, donde convergen los saberes escolares, familiares y comunitarios como actos de descolonización. Se identificaron procesos de descolonización curricular expresadas en proyectos, acuerdos colectivos y actividades contextualizadas. Además, se observó una creciente capacidad para integrar problemáticas del territorio en los procesos educativos en búsqueda de encontrar soluciones colectivas a éstos. Se concluye también, que la transformación pedagógica es viable cuando se articulan reflexión crítica, participación activa y ajustes curriculares situados, aunque se identifican retos relacionados con la sostenibilidad institucional de los procesos. Este estudio contribuye a la comprensión de los currículos alternativos en contextos rurales y abre vías para investigaciones de impacto a largo plazo.





PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIALES: UNA APUESTA COLECTIVA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA DE POPAYÁN

Muñoz Silva, Anyela Viviana
anyelamunoz@santarosa.edu.co

Introducción

El presente informe de investigación resume los resultados del proceso pedagógico: “El camino del espiral: una apuesta de descolonización de las prácticas educativas en la institución educativa Santa Rosa de Popayán”, desde él se responde a la necesidad urgente de contextualizar los conocimientos de los estudiantes con el fin de dar respuesta a las problemáticas de su comunidad.

El origen de la apuesta pedagógica decolonial que en este documento se presenta, tuvo lugar en una institución educativa pública y rural de Colombia, más específicamente en el municipio de Popayán, Departamento del Cauca; a partir de una lectura de contexto realizada con la estrategia de cartografía social en el año 2015, y su propósito inicial era construir de manera colectiva una ruta de trabajo donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje con las necesidades educativas de la misma, permitiéndole a todos los actores de la comunidad educativa ser protagonistas del que hacer pedagógico. Sin embargo, es pertinente resaltar que esta comunidad educativa logra construir y consolidar una ruta de trabajo pedagógico, pero que ésta es dinámica, en tanto que se ajusta en la praxis, es decir, en la medida que se van superando problemáticas contextuales se priorizan otros saberes y se ajusta el accionar.





Es importante resaltar que en las últimas décadas han venido en aumento distintas prácticas pedagógicas como contraposición a las políticas moderno/colonizadora, de allí que apuestas colectivas de resistencia pedagógica como las llevadas a cabo en la Institución Educativa Santa Rosa en la zona rural del Municipio de Popayán Cauca, cobren tanta importancia y merezcan ser visibilizadas.

Para comprender el impacto de esta propuesta pedagógica es necesario citar a Ortiz 2017 “la pedagogía es un saber pedagógico o una reflexión sobre la educación y además, la pedagogía no debe ser considerada un campo, sino una configuración conceptual comprensiva”. Sin embargo, es pertinente precisar que en Colombia y en otros países Latinoamericanos, la pedagogía de manera errónea ha sido considerada como un objeto y no como una configuración conceptual comprensiva, ya que se ha limitado a obedecer a las diferentes demandas de modelos extranjeros impuestos tanto europeos como de Estados Unidos. En consecuencia, la Historia de la Educación en Colombia se ha reducido a la reproducción de modelos educativos que no dan respuesta a la realidad de los educandos y sus territorios.

En este marco problemático, se busca reflexionar sobre la importancia de repensarse hoy las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones educativas, la institución educativa Santa Rosa es un ejemplo de cómo es posible articular críticamente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje con el contexto inmediato de los estudiantes, las exigencias educativas y por ende transformando también las prácticas pedagógicas coloniales impuestas a través de las políticas hegemónicas del Ministerio de Educación Nacional como son los Estándares básicos en





competencias, Derechos Básicos de aprendizaje (DBA), entre otros requerimientos emitidos por cada una de las secretarías de educación certificada. Recordemos que no es casual que se traigan a nuestros territorios Latinoamericanos modelos pedagógicos de corte empresarial diseñados por competencias, que, en lugar de formar sujetos críticos, se limitan a capacitar a los estudiantes en determinado saber, con el fin de que nuestros niños, niñas y jóvenes se limiten a la repetición de contenidos y no al análisis y discusión de éstos para determinar qué tan necesarios o no son estos conocimientos para lo que quiero ser como sujeto.

Objetivos

Para abordar el análisis de las prácticas pedagógicas decoloniales de la Institución Educativa en cuestión, se definieron tres objetivos específicos:

1. Identificar los principios que soportan la práctica pedagógica desarrollada por la comunidad educativa de Santa Rosa.
2. Describir las formas en que se consolidan las prácticas pedagógicas entre estudiantes y docentes.
3. Analizar las prácticas pedagógicas decoloniales desarrolladas por los docentes y estudiantes que responden a las problemáticas contextuales de los mismos.





Referentes teóricos

A continuación, se presentarán los referentes teóricos más relevantes que fundamentan esta apuesta pedagógica partiendo desde un enfoque epistemológico decolonial y de prácticas pedagógicas decoloniales, pasando por los conceptos de diálogos de saberes y negociación cultural.

Enfoque epistémico decolonial.

Para hablar del enfoque epistémico decolonial se hace necesario resaltar los aportes de un colectivo de pensadores de las ciencias sociales denominado Modernidad/ Colonialidad entre los que se encuentran: el antropólogo Peruano Aníbal Quijano, el sociólogo venezolano Edgardo Lander, el antropólogo colombiano Arturo Escobar, y la lingüista norteamericana Catherine Walsh, entorno a la comprensión crítica de los procesos históricos y la legitimización de algunas prácticas y saberes sobre otras que históricamente han sido invisibilizadas y segregadas. En este sentido y bajo el marco referencial del grupo Modernidad/ Colonialidad, se plantea la discusión frente a las pedagogías decoloniales, al respecto dice Walsh (2013):

... la pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidad que han sido juzgadas como absolutamente dispensables del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la amación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido que consideremos de(s)colonial, o una rama profesional o semi- profesional cualquiera, sino el mismo



nexo entre ser, poder y hacer. La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder. p 12

En este mismo orden de ideas el enfoque epistemológico decolonial está íntimamente relacionado con las prácticas pedagógicas decoloniales y puede resumirse en el siguiente cuadro:

Criterios y principios del enfoque epistemológico decolonial y sus prácticas pedagógicas.

Enfoque epistemológico decolonial		
Parte primero: del reconocimiento de la matriz colonial del patrón imperante	Segundo: Busca su transformación por medio de prácticas alternativas decoloniales.	Fin último: del enfoque es la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de los sujetos inmersos dentro de una comunidad. (Dussel,1988)
Prácticas pedagógicas decoloniales		
Principio uno	Principio dos	Principio tres
Comprensión crítica de la historia Díaz(2010)	Re- posicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipadora Díaz(2010)	Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial Díaz(2010)
Cómo se entiende la enseñanza Se concibe los procesos de enseñanza como acciones comprensivas de los fenómenos históricos, geográficos y culturales, que superen el determinismo, la linealidad, descripción y el pensamiento abismal, optando más, por la inclusión de la pluralidad y la participación como eje de las prácticas educativas, resaltando como insumo pedagógico la interacción directa con la realidad de los entornos. Guevara (2016).		
Quehacer del maestro Se caracteriza por: un profundo y complejo saber disciplinar. La actualización continua de su humanidad y de su saber. Estar relacionando, constantemente, la investigación y la producción de saber, como insumo de su práctica. Guevara (2016)		



Enfoque epistémico decolonial	
El aula como lugar de construcción de saberes	El aula en el sentido de una educación decolonial, excede la arquitectura educativa moderna y suma a los espacios institucionales, los entornos cercanos y distantes de tipo cultural, científico, barrial, local y regional. Predomina la actividad de campo Guevara(2016)
Relaciones maestro-estudiante	Promueve unas relaciones maestro- estudiante, en sentido horizontal. Relaciones que superen la educación bancaria y el autoritarismo y promuevan no solamente el aprendizaje de los saberes, sino la autonomía, la emancipación, la formación, la inclusión, la tolerancia y el respeto por la diferencia, por la reivindicación de humanidad en todas sus expresiones Guevara (2016)

Tomado y adoptado de Santos (2022)

Asimismo, se hace necesario acercarse a la comprensión de los postulados teóricos de educadores populares como los maestros Alfredo Ghiso y Marco Raúl Mejía quienes en clave decolonial plantean los siguientes conceptos de análisis:

Diálogo de Saberes

El diálogo de saberes provoca las voces como afirma Ghiso (2015, p.32), “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad”. De esta manera Ghiso permite establecer que él no sólo busca recuperar los saberes y conocimientos propios de las comunidades, sino que estos también pueden entrar en complementariedad con las concepciones, cosmovisiones, y cosmogonías de quienes buscan contribuir a la construcción colectiva de “otros mundos” posibles sin abusos de poder, ni opresión. El diálogo de saberes





en consecuencia permite el encontrar lo común, lo que les unifica en un propósito compartido pues es innegable que la pluriculturalidad está en la escuela.

Negociación Cultural

Las “negociaciones culturales” como denomina este proceso de encuentro con los otros Mejía (2016, p. 248) y quien además afirma que las negociaciones culturales para encontrar lo común, hacen posible al coincidir con los grupos y las personas con los cuales se emprenderá la acción transformadora en los diferentes campos donde se actúa. En este sentido, la negociación va a ser ese ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento a través del reconocimiento de comunidades de aprendizaje permanentes para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones en el ejercicio del diálogo-confrontación- negociación constituimos las comunidades en acción y transformación”. Lo cual es necesario, demostrar que lo que no existe “es”.

Metodología

Enfoque asumido

“El camino del espiral: una apuesta de descolonización de las prácticas educativas en la Institución Educativa Santa Rosa” se desarrolló mediante un enfoque cualitativo crítico, fundamentado en el método etnográfico. Este enfoque permitió comprender de manera situada las prácticas educativas desde una perspectiva decolonial, reconociendo las voces, significados,





tensiones y resistencias configuradas en la vida escolar cotidiana. Recordemos que la etnografía permite a los investigadores entender las realidades locales a través de la observación participante y las interacciones directas con los miembros de la comunidad educativa.

El proceso investigativo se desarrolló en dos horizontes temporales: 2015, año en el que se realizó la cartografía social mediante la cual la comunidad educativa identificó sus problemáticas, potencialidades y prioridades formativas. 2021–2024, periodo en el que se implementó, acompañó y sistematizó la apuesta pedagógica decolonial, articulando observaciones, entrevistas, mingas y talleres colaborativos.

Este horizonte temporal permitió integrar procesos históricos y prácticas recientes, captando la evolución dinámica de la propuesta pedagógica decolonial de la Institución Educativa Santa Rosa.

1. Población y muestra

La selección de informantes se realizó mediante muestreo intencional y teóricamente orientado, atendiendo al criterio de participación directa en la propuesta pedagógica decolonial adelantada en la Institución Educativa Santa Rosa. I

TABLA PERFÍL DE INFORMANTES

GRUPO	NÚMERO	CRITERIO DE INCLUSIÓN	INSTRUMENTO USADO
Estudiantes	12 (entre los grado 7 y 11)	Participación en los proyectos y apuesta de aula decoloniales.	Entrevista Grupos focales



Exalumnos	6	Mínimo un año de participación como Líderes de las apuestas pedagógicas decoloniales adelantadas en la Institución Educativa .	Grupos focales Entrevistas semiestructuradas
Padres, madres de familia o acudientes de los estudiantes.	4	Vinculados a actividades y mingas escolares y comunitarias	Entrevistas semiestructuradas
Docentes	5	Mínimo 3 años de vinculación con la Institución Educativa y liderazgo en los procesos pedagógicos comunitarios.	Grupos focales Entrevistas Observación participante
Directivos docentes	2	Liderazgo en los procesos pedagógicos comunitarios.	Entrevistas semiestructuradas
Líderes comunitarios	2	Representante de organizaciones sociales del territorio.	Entrevistas Observación participante

2. Técnicas e instrumentos utilizados

Se emplearon técnicas coherentes con la etnografía crítica, a continuación se presentan los utilizados en este proceso investigativo:

2.1 Observación participante: Realizada entre 2021 y 2024 tanto en las aulas, como en los proyectos comunitarios, mingas escolares y actividades institucionales. Se llevó a cabo para capturar las dinámicas y relaciones dentro de la institución educativa, así como las formas de resistencia decolonial en las prácticas cotidianas.

Duración total: 32 sesiones documentadas en diario de campo y fotografía etnográfica con autorización.



2.2 Entrevistas semiestructuradas: Abiertas y en profundidad, dirigidas a docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios. Realizadas de manera individual y grupal, estas entrevistas permitieron profundizar en las percepciones y experiencias de estudiantes, padres de familia y docentes respecto a las prácticas educativas decoloniales.

DURACIÓN TOTAL ENTREVISTAS	REGISTRO
75 MINUTOS	Grabaciones en audio y transcripciones literales

2.3 Grupos focales: Tres encuentros temáticos para contrastar percepciones sobre prácticas pedagógicas, negociación cultural y diálogo de saberes.

2.4 Cartografía social y talleres generadores de palabra: Espacios participativos donde se reconstruyeron memorias, tensiones y saberes territoriales; insumos fundamentales para comprender y mapear las relaciones sociales y generar diálogos reflexivos sobre las prácticas educativas desde una perspectiva decolonial

3. Procedimientos de análisis

El análisis siguió el Análisis Temático propuesto por los actores Brauny Clarke (2006), el cual es utilizado en investigaciones cualitativas y que para éste estudio posibilita el identificar y analizar patrones recurrentes y significados socioculturales asociados a las prácticas pedagógicas decoloniales adelantadas



en la Institución Educativa Santa Rosa. Para garantizar un proceso riguroso y transparente, se desarrollaron las seis fases establecidas por los autores:

Fase uno: familiarización con los datos: Se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones de entrevistas, observaciones participantes y documentos institucionales, acompañada de notas analíticas preliminares que permitieron identificar ideas iniciales relacionadas con la descolonización curricular, la interacción docente-estudiante y los vínculos comunitarios.

Fase dos: generación de códigos iniciales: A partir de las unidades de significado presentes en los textos, se codificaron expresiones relacionadas con negociación pedagógica, saberes comunitarios, construcción colectiva y articulación con el territorio. Durante este proceso, se empleó doble codificación para fortalecer la fiabilidad interpretativa.

Fase tres: búsqueda de temas: Los códigos fueron agrupados en conjuntos más amplios que permitieron delinear temas tentativos, tales como “formas de participación”, “procesos de descolonización curricular” y “apropiación territorial de los aprendizajes”.

Fase cuatro: revisión de los temas: Los temas fueron contrastados nuevamente con los datos originales, verificando su coherencia interna y valor interpretativo. Algunos temas se reconceptualizaron o fusionaron; otros se descartaron por falta de sustentación empírica.





Fase cinco: definición y denominación de los temas: En esta fase se precisaron los límites conceptuales de cada tema, otorgándoles un nombre representativo y respaldado empíricamente. Este proceso permitió consolidar la estructura interpretativa del estudio.

Fase seis: producción del informe analítico: Finalmente, los resultados fueron redactados articulando evidencia empírica (citas, descripciones situadas) con el marco conceptual crítico-decolonial, lo que posibilitó comprender la manera en que los actores educativos de la Institución educativa Santa Rosa reconstruyen prácticas pedagógicas desde los saberes locales y comunitarios.

Este procedimiento analítico facilitó integrar las perspectivas de docentes, estudiantes y comunidad, y permitió interpretar las experiencias investigadas como procesos dialógicos de resignificación curricular situados en el territorio rural de Santa Rosa. Es pertinente mencionar, que para la producción del informe interpretativo la codificación se realizó en Atlas.ti 23, utilizando fragmentos narrativos tanto de los talleres de escucha y palabra como de las entrevistas semiestructuradas como unidades de análisis. Por otra parte, un segundo investigador revisó un 25% del corpus para fortalecer la fiabilidad de la interpretación.

Rigurosidad, validez y credibilidad

Para garantizar credibilidad de la investigación se implementó la triangulación de fuentes (documentos institucionales, entrevistas y observaciones participantes además, que se realizaron procesos de retroalimentación con





docentes, estudiantes, padres de familia o acudientes y líderes comunitarios que validaron la interpretación emergente de dichos hallazgos. De allí que se realizaran tres devoluciones comunitarias (una en el 2022, 2023 y 2024) que permitieron validar y ajustar categorías desde la perspectiva de los protagonistas de las prácticas educativas decoloniales. Desde el enfoque decolonial, la rigurosidad también implica epistemologías situadas, por lo que la calidad interpretativa no se concibe solo como un procedimiento técnico, sino como un proceso ético-político donde los saberes comunitarios son reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento.

Frente a las consideraciones éticas el estudio contó con el Aval de los directivos docentes que en los últimos cuatro años han liderado la Institución Educativa. Al ser una investigación que contó con la participación activa de estudiantes menores de edad, se dio a conocer en asamblea general el consentimiento informado para ellos al igual que para adultos. Del mismo modo, se socializó el formato de autorización para realizar grabaciones de audio y video, el cual fue diligenciado por cada uno de los participantes. Con el fin de proteger la identidad e información sensible se hizo uso de seudónimos, además de hacerse explícito el derecho que los participantes tenían de manifestar su retiro del proceso investigativo, sin ningún tipo de represalias.

En coherencia con el enfoque decolonial, la investigación evitó instrumentalizar o descontextualizar las voces comunitarias. Se mantuvo un diálogo horizontal, reconociendo la legitimidad de los conocimientos locales y las prácticas pedagógicas emergentes de Santa Rosa. En este sentido, el estudio cumplió con principios éticos de respeto, autonomía, confidencialidad, en consonancia con las orientaciones para investigaciones cualitativas en





comunidades rurales como ésta. A su vez, se asumió el compromiso de retroalimentar el proceso educativo, articulando aportes prácticos y reflexiones para la mejora institucional que fueron socializados en las jornadas de semana Institucional con las que cuenta la Institución Educativa. En consecuencia, la ética investigativa no se limitó a procedimientos formales, sino que se asumió como una práctica coherente con el paradigma crítico.

Resultados

Como se mencionó en el apartado de la metodología el análisis de los datos se desarrolló mediante Análisis Temático, siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2006). El corpus estuvo conformado por 28 entrevistas semiestructuradas, 32 observaciones participantes, 3 grupos focales y 14 documentos institucionales producidos entre 2015 y 2024. Para garantizar la trazabilidad y el rigor, cada fuente fue codificada con los siguientes identificadores:

E	O	GF	D
Entrevistas	Observaciones	Grupos focales	Documentos

Por otro lado, la construcción de las categorías analíticas siguió tres momentos:

Momento A: Codificación abierta: aquí se identificaron unidades de sentido relacionadas con experiencias pedagógicas, prácticas comunitarias, relaciones de poder, sentidos sobre el territorio, participación social y construcción de saberes.





Códigos emergentes: “participación comunitaria”, “problemas de infraestructura escolar”, “aprendizaje territorializado”, “horizontalidad en las relaciones docente estudiante”, “negociación de contenidos”, “apuestas colectivas”.

Momento B: Codificación axial: los códigos se agruparon en redes semánticas conceptuales que expresaban interrelaciones entre prácticas, discursos y dinámicas de la comunidad educativa de Santa Rosa. Así surgieron subcategorías como: Identidad comunitaria, aprendizajes contextualizados, toma de decisiones colectivas, transformaciones pedagógicas, prácticas colaborativas.

Estas subcategorías permitieron identificar patrones transversales en las narraciones de los participantes, los documentos escolares y los aportes hechos durante las reuniones de grupos focales.

Momento C: Codificación selectiva: Finalmente, los patrones identificados se integraron en seis categorías centrales que sintetizan la estructura del fenómeno estudiado:

Ser: procesos de reconocimiento identitario, existencia colectiva y subjetividades rurales.

Saber: construcción comunitaria del conocimiento, aprendizajes situados y prácticas epistémicas no hegemónicas.

Poder: relaciones horizontales, toma de decisiones conjunta y ruptura de la educación bancaria.





Educación liberadora: prácticas pedagógicas transformadoras, participación activa y pensamiento crítico.

Diálogo de saberes: articulación de saberes escolares, familiares y comunitarios en procesos formativos.

Negociación cultural: acuerdos, tensiones y resignificaciones sobre qué se enseña y cómo se aprende en el territorio.

Es importante precisar, que las categorías emergieron de forma inductiva, basadas íntegramente en el corpus analizado, y posteriormente se contrastaron con los aportes de autores como Freire, Walsh, Ghiso y Quijano, fortaleciendo su consistencia conceptual. Este procedimiento garantiza credibilidad y coherencia además de permitir un análisis replicable.

A continuación una descripción de cada una de las anteriores categorías con la respectiva denominación que emergió de la voz de la comunidad educativa Santa Rosa.

Categoría Ser: Reconocimiento colectivo.

El análisis mostró que el Ser no se concibe como una condición individual, sino como una construcción colectiva, profundamente ligada a la memoria del territorio, las experiencias compartidas y la lectura crítica de la desigualdad histórica que ha marcado a la vereda de Santa Rosa, en el Municipio de Popayán. Las siguientes citas así lo demuestran:





“Saber de dónde venimo... si no nos conocemos, ¿cómo vamos a trabajar juntos?” (E7-Padre, 2017).

“Estamos a menos de 20 minutos de la ciudad, pero no existimos.” (GF2-Estudiante, 2022).

“Aquí uno aprende que lo que pasa en la vereda también nos pasa a todos.” (O12, 2023).

“La escuela es donde nos encontramos, donde nos sentimos parte.” (E3-Estudiante, 2019).

Como puede notarse el ser se construye desde dos dimensiones:

Ser territorio y ser comunidad; la primera dimensión se afirma a partir de la relación afectiva y material con el territorio. La segunda, radica en percepción de que no se es sin el otro, un nosotros que se fortalece a través de mingas, trabajo comunitario y procesos pedagógicos que valorizan la experiencia local como espacio de reivindicación.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Ghiso (2015), quien afirma que las comunidades rurales producen sentidos identitarios a través de prácticas colaborativas.

En este sentido, el ser se construye colectivamente, es un acto político que responde a la exclusión histórica sufrida por algunos territorios y en especial el rural debido al abandono





estatal y conflicto armado; el ser entonces se fortalece mediante prácticas comunitarias y pedagógicas contextualizadas.

Esta categoría dialoga con la literatura decolonial al evidenciar que el Ser rural ha sido históricamente invisibilizado, pero también que las comunidades generan mecanismos simbólicos y prácticos de resistencia. En el caso de esta institución educativa Santa Rosa, la escuela se configura como un espacio de reexistencia Walsh (2013), donde el Ser comunitario se reconstruye conscientemente para sostener la vida, la memoria y el aprendizaje en medio de la adversidad.

Categoría Saber: El conocimiento como construcción colectiva

La categoría Saber emergió de 22 códigos relacionados con la producción de la lectura crítica del contexto y la transformación de las prácticas educativas. En las que los participantes coinciden en afirmar que el saber no puede construirse como transmisión vertical, sino como un ejercicio de creación conjunta que responde a los problemas reales de la vereda, su interés esencial es hacer del espacio de aprendizaje uno que potencie las soluciones que requieren, y para que alcance dicho fin , se necesita la participación activa de estudiantes, docentes, familias y líderes comunitarios de la zona.

Las siguientes citas ilustran cómo se construye el saber en la práctica cotidiana:

“Propusimos murales, juegos pintados y recoger residuos... eso también es aprender, no solo aprender unos conceptos que





olvidamos y no les encontramos valor; sino resolver haciendo, algo que realmente necesitamos en el cole y la vereda” (O15-Estudiantes, 2021).

“Las clases tienen que permitir acciones colectivas, no solo repetir.” (E4-Docente, 2022).

“Aquí pensamos qué necesita la vereda y de ahí salen las ideas.” (GF1, 2023).

“Si vemos un problema en la comunidad, lo trabajamos en clase.” (E9-Docente, 2019).

El saber se construye desde la acción y la pertinencia social del conocimiento, no desde la memorización de contenidos descontextualizados, desde esta concepción, el saber responde a tres perspectivas claves:

1. Los contenidos y actividades pedagógicas se diseñan a partir de necesidades, tensiones o problemáticas concretas del territorio; por ejemplo: residuos sólidos, infraestructura comunitaria, huertas escolares , cuidado del entorno.

2. El conocimiento no es propiedad exclusiva del docente, sino una construcción mutua, en donde se pone en diálogo los saberes de cada uno de los actores del proceso pedagógico. De allí, que los espacios de escucha y palabra, los talleres, las mingas, las cartografías y proyectos comunitarios favorecen la coautoría y la validación colectiva de los aprendizajes.





3. El saber adquiere sentido cuando se vincula a procesos de transformación social. La frase “eso también es aprender” evidencia que el saber se evalúa por su impacto en la vida comunitaria.

Esta comprensión del saber como proceso de construcción colectiva coincide con el planteamiento de Freire (1970), quien sostiene que el conocimiento significativo nace del diálogo problematizador y de la praxis transformadora, y con Walsh (2013), para quien la producción de saber decolonial surge de experiencias locales e históricas de resistencia. Decidir que saber y como hacerlo es un acto de resignificación del saber y de dignificación como sujetos históricos, dueños de su historia, presente y futuro.

El Saber desde esta mirada, supera la lógica bancaria del aprendizaje, se construye en procesos colectivos, donde todos aportan desde su experiencia; se nutre de acciones prácticas que conectan escuela y territorio; fortalece la capacidad comunitaria para interpretar y transformar su realidad. Esto se articula con la noción de epistemologías del sur, en donde pensadores como De Sousa reivindican la validez de los saberes históricamente subordinados.

Categoría Poder: Relaciones horizontales :emergió de 14 códigos que evidencian transformaciones en la distribución del poder al interior de la escuela y en la relación entre docentes, estudiantes, familias y comunidad. Los hallazgos muestran un proceso progresivo de descentralización de la autoridad escolar y de construcción de relaciones horizontales, coherentes con los principios de la pedagogía decolonial y participativa. Donde los roles son dinámicos y participativos, y las acciones están encaminadas a un bien común.





Las siguientes expresiones muestran cómo la comunidad percibe y vive esta redistribución del poder:

“Dejamos de lado los planes de estudio... decidimos empezar de cero.” (E2-Docentes, 2015).

“Aquí los aprendizajes no se imponen; se conversan y se viven.” (O22, 2022).

“Decidir juntos da fuerza... ya no sentimos que alguien manda y otros obedecen.” (GF3, 2024).

“Cuando la comunidad habla, la escuela escucha.” (E11-Líder comunitario, 2018).

Estas evidencias reflejan que el poder se entiende no como imposición, sino como responsabilidad y posibilidad compartida. La reconfiguración del poder en esta experiencia educativa se expresa en que la autoridad del docente deja de ser vertical y se convierte en un rol de facilitador o dinamizador. El profesor acompaña y participa como un miembro más de la comunidad de aprendizaje. Este cambio abre espacio a voces tradicionalmente subordinadas.

Por otro lado, la toma de decisiones ya no depende exclusivamente de directivos o docentes. Los estudiantes participan en la definición de actividades y proyectos; las familias colaboran en planificación y ejecución; la comunidad aporta saberes que modifican las dinámicas del aula. El poder entonces, es una acción colectiva, la expresión: “decidimos empezar de





cero” demuestra que la comunidad escolar redefine su currículo mediante acuerdos colectivos. Esta acción constituye un ejercicio de poder compartido que transforma la estructura vertical de la escuela.

Estas transformaciones dialogan directamente con Freire (1970), quien insiste en que toda educación liberadora requiere relaciones horizontales, y con Walsh (2013), quien plantea que la decolonialidad implica desmontar estructuras de poder que reproducen jerarquías epistémicas y sociales. Asimismo, se relaciona con Quijano (2000), al cuestionar las formas coloniales de autoridad que históricamente han organizado la educación.

Éstas dinámicas institucionales en Santa Rosa permiten afirmar que el Poder en esta institución educativa deja de ser una estructura jerárquica para convertirse en un proceso dialogado; en donde es posible la participación real de estudiantes, familias y docentes. En consecuencia, se posibilita la transformación y autonomía curricular.

Categoría Educación liberadora: *Conciencia crítica y transformación social*: Esta categoría refleja cómo la institución educativa transita desde una escolaridad tradicional hacia una educación dialógica, reflexiva y situada, coherente con los principios de Freire y con los planteamientos de la pedagogía decolonial latinoamericana. A continuación, algunas evidencias representativas que sustentan esta categoría en las voces de sus protagonistas:

“En el cuaderno, los papás escriben o dibujan... es su forma de hablar.” (E5-Docente, 2021).





“Aquí todos podemos proponer, no solo los profes.” (O18-Estudiante, 2023).

“Cuando uno entiende el problema, también piensa en cómo ayudar a solucionarlo.” (GF1-Estudiante, 2022).

“El aprendizaje sirve cuando cambia algo en la comunidad.” (E6-Docente, 2020).

Estas citas reflejan una educación que reconoce diversas voces, promueve la participación real y ubica la reflexión crítica como parte del proceso formativo. Una escuela que no le teme a que sus estudiantes piensen, confronten y propongan. De allí, que la Institución Educativa Santa Rosa configure su accionar en la participación ampliada, lo que significa que la institución genera propicia espacios para que estudiantes, familias y comunidad expresen sus saberes, preocupaciones y propuestas. El cuaderno como espacio de expresión familiar constituye una práctica profundamente democrática y contrahegemónica.

La conciencia crítica se abre paso cuando se lleva al aula los problemas y las potencialidades de la vereda, entre ellos están: la infraestructura, el medio ambiente, la movilidad rural, la economía de la vereda, etc. Esta problematización permite conectar la experiencia cotidiana con procesos reflexivos y acciones colectivas. El aula se convierten en un escenarios donde el conocimiento se pone al servicio de la vida comunitaria. Estas dinámicas coinciden con Freire (1970), para quien la educación liberadora implica diálogo, contextualización, participación y transformación social. Asimismo, dialogan con Walsh (2013) y Mejía (2016), quienes plantean que la educación decolonial debe permitir procesos de reexistencia y de agencia colectiva.





Categoría Diálogo de saberes: Posibilidad y puente: el diálogo de saberes es una práctica cotidiana en la institución educativa Santa Rosa, que permite la circulación de distintas voces y la construcción de acuerdos que fortalecen tanto los aprendizajes como la vida comunitaria. Además de que se reivindican los saberes comunitarios, es decir, no se valida solamente los reconocidos por la academia, sino aquellos saberes que por años han permitido la supervivencia de los habitantes de la vereda, que si bien muchos de esos saberes indígenas y campesinos no están certificados por una Institución superior, si lo están por la comunidad educativa.

A continuación citas que ilustran el carácter colaborativo y político del diálogo de saberes:

“Vivimos aquí, todos...empecemos por hacer la placa huella.” (E10-Líder comunitario, 2015).

“En la zona verde conversamos; ahí salen muchas ideas.” (E12-Estudiante, 2015).

“Los conocimientos de los mayores ayudan a entender lo que pasa en la vereda.” (O9, 2020).

“En las reuniones hablamos del problema y buscamos entre todos soluciones.” (GF2, 2023).

Estas expresiones muestran que el diálogo ocurre en espacios formales (reuniones, talleres) e informales (zonas verdes, mingas, encuentros espontáneos).





Es importante resaltar que el diálogo de saberes se articula a través de dinámicas como el encuentro horizontal de experiencias de estudiantes, docentes, familias y líderes comunitarios, en donde comparten sus perspectivas desde la cotidianidad. Esta horizontalidad permite romper con la idea de que solo el saber académico tiene legitimidad.

Así mismo, se entrelazan los saberes rurales con los contenidos escolares, enriqueciendo los procesos formativos y generando aprendizajes con sentido. Lo que permite también la construcción de acuerdos y decisiones colectivas, ejemplo: Proyectos adelantados como la construcción de la placa huella, la recuperación de espacios comunes o las huertas escolares en donde los diálogos abiertos comunitarios permiten la evaluación de necesidades comunes y se definen prioridades.

Esta dinámica coincide con los aportes de Ghiso (2015), quien plantea que el diálogo de saberes no es la suma de miradas aisladas, sino la creación de significados colectivos; y con Santos (2010), quien afirma que las epistemologías del sur se sostienen en la validación de conocimientos producidos por comunidades que han vivido procesos históricos de exclusión.

En la Institución Educativa Santa Rosa, el diálogo de saberes fortalece vínculos comunitarios y escolares; redistribuye la palabra y legitima las voces comunitarias; permite que los proyectos educativos respondan a necesidades reales de la vereda; amplía el repertorio pedagógico al integrar saberes locales, ambientales, históricos y culturales; constituye una práctica política que cuestiona la hegemonía del conocimiento académico occidental.





Categoría Negociación cultural: *Entre acuerdos y tensiones*

: los procesos mediante los cuales la comunidad educativa de Santa Rosa acuerda, adapta y resignifica los contenidos escolares, las prácticas pedagógicas y las prioridades formativas es un acto de resignificación del proceso pedagógico sino también un proceso continuo que articula intereses, saberes y expectativas diversas; esto no quiere decir, que no existan tensiones o desacuerdos; sin embargo, la visión conjunta de buscar un fin mayor, hace que los actores comunitarios estén dispuestos a llegar a acuerdos.

“El conocimiento vale cuando nos hace vivir mejor.” (E8, 2016).

“Acordamos qué temas trabajar porque todos sabemos qué necesita la vereda.” (GF3, 2022).

“Si algo no funciona para los estudiantes, lo cambiamos entre todos.” (O14, 2021).

“Los mayores nos explican por qué algunas cosas deben hacerse de cierta manera.” (E9-Estudiente, 2019).

Estas evidencias muestran que la negociación cultural surge de conversaciones abiertas, debates comunitarios y ejercicios de reflexión conjunta. En donde la comunidad decide qué conocimientos son relevantes en función de las condiciones materiales, culturales y sociales de la vereda. Los contenidos no se imponen: se discuten y se ajustan según necesidades reales. Ahora bien, si la práctica pedagógica no contribuye al aprendizaje o no responde al contexto, se reformula de forma colectiva. La flexibilidad pedagógica se convierte en una expresión concreta del currículo decolonial.





La negociación cultural no elimina los conflictos los visibiliza y los tramita mediante el diálogo. Estas tensiones por ejemplo, entre contenidos oficiales y saberes locales son oportunidades para construir acuerdos más sólidos. Este proceso coincide con los planteamientos de Mejía (2016) sobre el carácter político y relacional del currículo, así como con Walsh (2013), quien resalta que toda práctica decolonial implica confrontación crítica con las estructuras que determinan qué saberes son válidos y cuáles no.

La negociación cultural es un mecanismo clave para decolonizar las prácticas educativas; reconoce que distintos actores poseen saberes que deben ser valorados y articulados; permite ajustar la propuesta educativa a las condiciones históricas, sociales y económicas del territorio; ayuda a gestionar tensiones entre los lineamientos oficiales y las necesidades locales; fortalece la autonomía comunitaria y la toma colectiva de decisiones.

Esta categoría evidencia que los currículos alternativos no se construyen únicamente desde la teoría, sino desde procesos sostenidos de diálogo, reflexión y acuerdo comunitario. La negociación cultural, por tanto, constituye un pilar central en la construcción de una educación más justa, pertinente y decolonial.

Transformación pedagógica y retos institucionales.

Reconocer las limitaciones del estudio es fundamental para garantizar transparencia, fortalecer la credibilidad de los resultados y delimitar adecuadamente su alcance interpretativo. A partir del análisis temático realizado y del trabajo investigativo de campo, se identifican las siguientes limitaciones:





Resistencia institucional y tensiones internas

Durante los primeros años de implementación (2015–2017), algunos docentes y directivos mostraron resistencia a modificar prácticas tradicionales o a incorporar la participación comunitaria como eje curricular. Estas tensiones afectaron el ritmo inicial del proceso y generaron discontinuidades en algunas actividades pedagógicas.

Recursos materiales y condiciones estructurales

Las limitaciones de infraestructura escolar como espacios reducidos, escasez de materiales y dificultades en la conectividad influyeron en la ejecución de algunos proyectos comunitarios y en la disponibilidad de registros audiovisuales y documentales.

Rotación docente y sostenibilidad del proceso.

Entre 2017 y 2024 se presentaron cambios frecuentes de docentes en áreas clave, lo que afectó la continuidad de las prácticas pedagógicas situadas y exigió periodos de readaptación para mantener la coherencia del enfoque decolonial.

Participación desigual de las familias.

Aunque la participación familiar fue un eje central del proceso, no todas las familias pudieron integrarse de manera constante debido a factores laborales, dificultades de desplazamiento y responsabilidades comunitarias. Esto generó variabilidad en los niveles de participación y en la cantidad de información aportada. Si bien el corpus es amplio (28 entrevistas,





32 observaciones, 3 grupos focales y 14 documentos), no incluye la totalidad de actores que participan en la dinámica escolar y comunitaria, especialmente líderes históricos o autoridades tradicionales que no pudieron participar por disponibilidad o razones personales.

Naturaleza interpretativa del análisis

El estudio se basa en análisis cualitativo interpretativo, por lo que los hallazgos no pretenden generalización estadística, sino transferencia analítica hacia contextos con características similares. La interpretación está mediada por la reflexividad investigativa, cuyo posicionamiento se registró sistemáticamente en bitácoras o diarios de campo.

Limitaciones del tiempo de observación

El trabajo de campo abarcó varios momentos entre 2015 y 2024, pero no todos los periodos escolares tuvieron observaciones continuas, lo que generó vacíos temporales que se compensaron mediante triangulación con documentos institucionales y entrevistas retrospectivas. En pertinente aclarar que, estas limitaciones no invalidan los resultados; más bien, permiten comprender mejor el contexto, la complejidad del proceso y los desafíos propios de una propuesta educativa situada y decolonial en un territorio rural.

La discusión general integra los hallazgos del estudio con los referentes teóricos y epistemológicos abordados en el marco decolonial, evidenciando cómo las categorías Ser, Saber, Poder, Educación liberadora, Diálogo de saberes y Negociación cultural





se articulan para transformar las prácticas pedagógicas y las relaciones comunitarias en un contexto rural históricamente invisibilizado.

Aportes a la comprensión del Ser, Saber y Poder en clave decolonial

Los resultados muestran que el Ser se fortalece a través de la reconstrucción identitaria y del reconocimiento colectivo. Esta reconstrucción se relaciona con la noción de reexistencia propuesta por Walsh (2013), donde las comunidades, desde su experiencia histórica, producen alternativas frente a la negación territorial y epistémica.

El Saber se manifiesta como construcción situada, contextualizada y colaborativa. Este enfoque coincide con la crítica de Freire (1970) a la educación bancaria, y con perspectivas como las epistemologías del sur (Santos, 2010), que reivindican saberes locales como legítimos y transformadores.

El Poder, por su parte, se resignifica mediante prácticas horizontales y decisiones compartidas. La descentralización del rol docente y la participación activa de estudiantes y familias dialogan con los planteamientos de Quijano (2000) sobre la descolonización del poder y con el trabajo de Mejía (2016) sobre la construcción colectiva del currículo.

Educación liberadora y su contribución a la transformación comunitaria

El estudio evidencia que la educación liberadora se concreta en prácticas que: amplían la participación de todos los





actores educativos; promueven la conciencia crítica sobre los problemas del territorio; vinculan los aprendizajes con acciones de transformación social; fortalecen la autonomía pedagógica y comunitaria.

Este hallazgo valida el planteamiento freireano según el cual el diálogo y la problematización son las bases para una educación emancipadora. En el caso de esta comunidad rural, la educación liberadora se convierte en una herramienta para enfrentar desigualdades y construir proyectos colectivos.

Diálogo de saberes y negociación cultural como pilares de un currículo situado

El diálogo de saberes permitió articular conocimientos escolares, comunitarios y familiares, generando un currículo flexible y coherente con la realidad de la vereda Santa Rosa. Esta articulación confirma lo planteado por Ghiso (2015) y Walsh (2013) respecto a que la diversidad epistémica es un recurso pedagógico fundamental.

La negociación cultural, por su parte, muestra que el currículo es una construcción dinámica y política que requiere acuerdos permanentes. Los resultados coinciden con Mejía (2016) al demostrar que la pertinencia curricular solo es posible cuando los actores locales participan en la toma de decisiones y en la definición de prioridades educativas.

Tensiones, contradicciones y aprendizajes emergentes

La experiencia también muestra tensiones que enriquecen la comprensión del fenómeno: la tensión entre contenidos oficiales





y saberes locales; las resistencias iniciales de algunos docentes y directivos; la dificultad de sostener procesos participativos a largo plazo; la heterogeneidad en la participación familiar. Estas tensiones no debilitan la apuesta pedagógica, sino que la revelan en su complejidad real. Desde una perspectiva decolonial, estas contradicciones son esperadas y necesarias, pues permiten cuestionar y transformar estructuras históricas de poder y conocimiento.

La construcción curricular decolonial es posible cuando se reconoce a la comunidad como productora de saberes. El enfoque decolonial aporta herramientas conceptuales y prácticas para repensar la escuela rural desde su propia realidad. Es importante considerar que a transformación del currículo no ocurre solo en el aula, sino en procesos relacionales más amplios: mingas, reuniones comunitarias, talleres y acuerdos colectivos. Los resultados que muestran esta apuesta pedagógica decolonial son transferibles a otros contextos rurales que enfrentan dinámicas similares de exclusión territorial, epistémica y social.

En conjunto, la experiencia demuestra que una comunidad educativa rural puede construir una propuesta pedagógica sólida, crítica y emancipadora cuando logra integrar el ser, el saber y el poder desde prácticas de diálogo, reflexión y transformación social. Esta apuesta constituye una alternativa real frente a modelos hegemónicos y confirma que los currículos alternativos no solo responden a necesidades educativas, sino también a procesos profundos de dignificación comunitaria tan necesarios en un territorio golpeado por un conflicto iterno de más de 60 años..





Por otra parte, los hallazgos evidencian que las prácticas decoloniales identificadas se sostienen en procesos de **diálogo horizontal, participación activa y reconocimiento epistémico de los saberes comunitarios**, aspectos que coinciden con los postulados de Freire (1970) sobre la “pedagogía dialógica” como acto de liberación. En los espacios de “escucha y palabra”, docentes y estudiantes co-construyen sentidos, desplazando la lógica tradicional del monólogo escolar hacia un escenario de **interacción crítica**, lo cual se alinea con Walsh (2013), quien plantea que la descolonialidad implica “la posibilidad de pensar desde otros lugares de enunciación”.

La negociación curricular observada responde a una reconfiguración del currículo prescrito desde una perspectiva situada. Este resultado interpela la noción de “currículo universal”, y coincide con Tyler (1949) y Taba (1983) en cuanto a que el currículo debe partir de necesidades contextuales, pero lo trasciende, puesto que aquí la construcción curricular emerge desde los sujetos, no como una adaptación técnica sino como un **acto político**.

Asimismo, la integración del territorio muestra que la escuela se convierte en un espacio de **correspondencia cultural** (Castro-Gómez, 2007), donde las formas de conocer no se subordinan a epistemologías eurocentradas. Ello coincide con Quijano (2000) al plantear que la descolonización implica disputar la “colonialidad del saber”. En este estudio, el territorio opera como fuente epistémica válida, resignificando la idea de ruralidad no como déficit, sino como **potencial pedagógico**.





Sin embargo, esta transformación encuentra obstáculos relacionados con la **sostenibilidad institucional**, tensionando el logro pedagógico emergente con estructuras burocráticas y políticas curriculares estandarizadas, lo que recuerda las advertencias de Apple (2006) sobre los límites de la reforma educativa frente a sistemas centralizados.

En síntesis, la discusión muestra que el proceso de descolonización curricular no es un ejercicio improvisado, sino un fenómeno que se produce cuando la escuela se reconoce a sí misma como **espacio de negociación cultural, política y epistémica**, en el cual los sujetos construyen sus propias alternativas y puestas pedagógicas comunitarias.

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas decoloniales desarrolladas en la Institución Educativa Santa Rosa permiten transformar de manera significativa la vida escolar y comunitaria. En primer lugar, se constató que los procesos de reconocimiento identitario con el territorio y la construcción del ser colectivo fortalecen la participación y la conciencia crítica del territorio. Esta evidencia coincide con los postulados de la decolonialidad como proyecto intelectual latinoamericano para desmontar estructuras históricas de dominación, a través del reconocimiento de sí mismos.

Asimismo, se observó que el **saber escolar se construye de forma contextualizada y colaborativa**, a partir de la lectura del contexto y de la integración de saberes comunitarios. La emergencia de prácticas pedagógicas que incluyan el análisis





de problemas locales para encontrar en el saber escolar una alternativa de solución no solo es necesario, sino un llamado urgente de las comunidades. La producción de propuestas comunitarias y la articulación de saberes familiares confirma la relevancia del aprendizaje contextualizado.

Esta investigación también muestra que es posible desde las prácticas pedagógicas generar rupturas frente a las acostumbradas relaciones hegemónicas de poder, en contraposición se fortalecen las relaciones horizontales e igualitarias, donde la participación activa de estudiantes, docentes y familias es pilar. En consecuencia, la escuela se configura como un escenario político en el que se toman decisiones colectivas y donde el ejercicio del poder se redistribuye a través del diálogo y el trabajo comunitario.

Por otra parte, la apuesta pedagógica decolonial adelantada en la Institución Educativa Santa Rosa, demuestra que la **negociación cultural** y el **diálogo de saberes** son herramientas fundamentales para adaptar el currículo a las realidades locales. Estas prácticas pedagógicas permiten ajustar contenidos, metodologías y prioridades educativas.

En este sentido, es posible afirmar que la propuesta pedagógica decolonial de Santa Rosa constituye una apuesta sólida para **reconfigurar el currículo**, fortalecer la identidad colectiva y promover prácticas educativas más justas, críticas y contextualizadas. No obstante, se reconoce la necesidad de desarrollar **estrategias de sostenibilidad institucional** y estudios futuros que evalúen el impacto a largo plazo de estas transformaciones pedagógicas.





REFERENCIAS

- Barrón, M. y Barriga, F. (2018). *Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1(13), 5-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=689778632001>
- Bermeo, D. (2022). *Construir un currículo pertinente a las características, expectativas y necesidades de la Institución educativa Municipal de El Encano de Pasto* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Panamá, Panamá.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
- Díaz, A. (2024). *Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos*. Roteiro, 46, e26597. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Tabula Rosa. T3. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>
- Ghiso, A. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).



Ghiso, A. (2015). *Del diálogo de saberes va la negociación cultural*. Revista pensamiento popular. Popayán Colombia Colectivo de Educadores Populares – ASOINCA.

Guevara, F. (2016). *Propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para posconflicto en la educación escolar*. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17161/GuevaraAmorteguiFernandoIgnacio2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Mejía, M. (2016). *Diálogo – confrontación de saberes y negociación cultural*. Bogotá Colombia Ediciones desde abajo.

Muñoz, A. (2018). *El camino de la espiral: una apuesta para la descolonización de las practicas educativas en la Institución Educativa Santa Rosa en la zona rural de Popayán*. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3760/Mu%C3%B1oz_anyla_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortiz, A. (2017). *Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación, revista de historia de la educación latinoamericana, vol19, #29*. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/download/7570/7654/





Santos, C. (2022). *Revista andina de educación artículo: perspectivas decoloniales /metodologías horizontales*.
<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rae/v5n1/2631-2816-rae-5-01-e301.pdf>.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I Abya Ayala*.
<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>.





El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto de los proyectos de aula como estrategia pedagógica para mejorar la calidad educativa en escuelas rurales multigrado de Colombia. Desde un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo-sociocrítico, se realiza una revisión documental sistemática de 17 investigaciones publicadas entre 2020 y 2025, seleccionadas por su relevancia en el contexto rural. Los aspectos desarrollados en el artículo incluyen: (a) el análisis del modelo multigrado y sus desafíos estructurales en zonas rurales; (b) la fundamentación teórica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología activa, contextualizada y transformadora; (c) la sistematización de evidencias nacionales e internacionales sobre el impacto del ABP en el rendimiento académico, las competencias lectoras, la interdisciplinariedad y la participación comunitaria; y (d) la identificación de factores estructurales que condicionan su sostenibilidad, como la formación docente, la dotación de recursos y el respaldo institucional. Para cerrar, el artículo concluye que el ABP no solo mejora los aprendizajes escolares, sino que también actúa como catalizador de inclusión, identidad y transformación social en comunidades históricamente marginadas. Se reivindica así el derecho a una educación pertinente, equitativa y de calidad para la infancia rural colombiana.





PROYECTOS DE AULA COMO ESTRATEGIA DE MEJORA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA RURAL EN COLOMBIA

Carmenza Pasachoa Silva
capasijagomu2014@gmail.com
0009-0009-0318-0805

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia está marcada por diversas formas de aprendizaje, entre las que se destacan las aulas multigrado. Estas se denominan así porque un solo docente se encarga de la enseñanza de estudiantes de varios niveles, desde preescolar hasta quinto grado de primaria, con edades diferentes. Esta situación se presenta porque la cobertura poblacional en zonas rurales no es suficiente para asignar más profesores, según lo documentado por el Ministerio de Educación Nacional (2020).

En este contexto, el docente no solo asume su rol tradicional, sino que también se convierte en un gestor pedagógico. Debe dominar los contenidos de múltiples asignaturas y grados, y además diseñar estrategias didácticas que permitan una enseñanza diferenciada. Para ello, se utilizan modelos pedagógicos como el de Escuela Nueva, que constituye una estructura curricular formulada específicamente para responder a las necesidades del aula multigrado.

A pesar de los esfuerzos por implementar modelos pedagógicos se ha evidenciado un bajo rendimiento académico, desmotivación estudiantil y la persistencia de falencias en los





procesos de aprendizaje. Este panorama se ve agravado por la escasez de recursos didácticos y la falta de contextualización de los contenidos. La educación, en su sentido más profundo, debe ser un motor de transformación social, y para ello es imperativo buscar alternativas que ofrezcan una educación de calidad.

Aunque el tiempo de atención individual para cada estudiante es menor, el docente transforma estas limitaciones en una oportunidad para repensar la educación desde la inclusión, la creatividad, el trabajo en equipo y la pertinencia cultural del contexto de los estudiantes.

Esto implica que los docentes conozcan y utilicen estrategias de aprendizaje activas acordes a la dinámica propia del contexto y a las necesidades particulares de cada individuo (Ortiz, 2020).

Según Mora (2020), la falta de pertinencia y equidad en la educación rural ha sido una problemática constante en América Latina, lo que exige la implementación de estrategias innovadoras para superar estas limitaciones históricas. En este sentido, el rol del docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que se convierte en un guía, mediador cultural y puente entre la escuela y la comunidad.

Dentro de estas estrategias, la implementación de proyectos de aula emerge como una herramienta pedagógica transformadora, reconocida por su capacidad para generar un aprendizaje significativo y contextualizado.





Esta metodología permite al docente construir el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes y las particularidades de su entorno, rompiendo con la fragmentación de los contenidos curriculares tradicionales (Paniagua y Olmos, 2020).

En el contexto colombiano, la eficacia de los proyectos de aula en entornos multigrado ha sido documentada por investigaciones recientes. Por ejemplo, Marín (2018) ha demostrado que esta metodología impacta positivamente el desarrollo de competencias esenciales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas en estudiantes de escuelas rurales.

De manera similar, Chávez (2020) sostienen que la pedagogía por proyectos es una herramienta clave para conectar el conocimiento escolar con la realidad de los estudiantes, promoviendo una participación más activa y una comprensión más profunda.

Organismos internacionales como la UNESCO (2022) han advertido sobre la urgencia de atender las desigualdades educativas en contextos rurales, insistiendo en modelos pedagógicos sensibles a la diversidad y orientados hacia la equidad.

En este sentido, la implementación de proyectos de aula en aulas multigrado no es solo una estrategia metodológica, sino también un acto pedagógico, político y social que reivindica el derecho a una educación de calidad, pertinente y transformadora.





Este artículo de revisión documental tiene como objetivo principal analizar cómo la aplicación de proyectos de aula en las escuelas rurales multigrado de Colombia contribuye a la mejora de la calidad educativa. Para ello, se revisaron diversas investigaciones y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que abogan por una educación rural pertinente e innovadora.

El propósito es aportar un análisis orientado al desarrollo de los proyectos de aula que permita superar y cerrar las brechas de aprendizaje y de exclusión social en los contextos de la población multigrado rural.

En esencia, la investigación no solo busca mejorar la educación, sino también reivindicar el derecho a una formación de calidad, pertinente y transformadora para una población que a menudo ha sido olvidada por el sistema educativo colombiano.

Finalmente, esta investigación tiene un impacto social. Al estudiar cómo los proyectos de aula integran la realidad y la cultura de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se aborda directamente la desigualdad histórica que afecta a la educación rural. Esta metodología fomenta un sentido de pertenencia y valida las experiencias de los estudiantes, lo que contribuye a reducir la deserción escolar y la exclusión.

PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

El concepto de proyectos de aula no es nuevo en la pedagogía. John Dewey (1938), con su visión de la educación como una experiencia que se construye a través de la interacción





con el entorno, sentó las bases para este enfoque. Para él, el aprendizaje debe surgir de problemas reales y de la necesidad de los estudiantes de encontrar soluciones.

El aprendizaje basado en proyectos se define según Carrillo (2001), como un instrumento de enseñanza con un enfoque global, que considera los componentes del currículo y las necesidades e intereses de los estudiantes y la comunidad. Es una herramienta clave para la planificación y la concreción de las acciones educativas. Es colocar al estudiante y su realidad en el centro del proceso educativo, el PPA se convierte en una herramienta poderosa para el cambio social y cultural, devolviéndole a la escuela su carácter transformador.

Investigaciones más recientes, como las de Larmer y Mergendoller (2010), señalan que los proyectos de aula no son simplemente “actividades manuales”, sino que deben estar cuidadosamente diseñados para incluir elementos de rigor académico, relevancia para los estudiantes y la oportunidad de que los alumnos trabajen de manera colaborativa.

Investigaciones recientes, como las de Puenayan (2024) y Zambrano (2022), destacan que esta metodología mejora significativamente el rendimiento académico, la motivación y el pensamiento crítico al permitir que los estudiantes trabajen en situaciones reales.

¿De qué se trata? El proyecto de aula se basa en una serie de fases que van desde la planificación colaborativa hasta la evaluación. Los estudiantes, guiados por el docente, identifican un problema real de su entorno, formulan preguntas, investigan,





diseñan una solución o un producto y, finalmente, lo presentan a la comunidad.

Este proceso fomenta el aprendizaje holístico, donde el error se convierte en una oportunidad de crecimiento. Según Córdoba Zúñiga et al (2023) esta estrategia potencia el compromiso, la autonomía y el trabajo en equipo, habilidades esenciales en la sociedad actual.

En este contexto, la implementación de proyectos de aula ha demostrado ser una estrategia prometedora. Una experiencia significativa, documentada por el Ministerio de Educación Nacional (2024) en una institución rural de posconflicto en el Tolima, muestra cómo los proyectos de investigación pertinentes para los estudiantes como la creación de prototipos de biodigestores se convierten en una oportunidad para la transformación social y el fortalecimiento de la comunidad.

Esta evidencia reciente nos muestra que el proyecto de aula, al centrarse en la realidad del estudiante, es una herramienta poderosa para cerrar las brechas educativas y ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades específicas de la comunidad rural.

La educación primaria rural en Colombia, y particularmente en nuestro contexto en Tasco, Boyacá, enfrenta desafíos estructurales significativos que impactan directamente el proceso de aprendizaje de nuestros niños.

Si bien las estadísticas generales señalan altas tasas de matrícula (MEN, 2022), la realidad cotidiana nos muestra las grandes brechas en el acceso a recursos fundamentales como





materiales didácticos adecuados, bibliotecas actualizadas y conectividad a internet confiable.

Estas limitaciones, señaladas en diversos estudios sobre la educación básica rural (Fundación Compartir, 2021), dificultan la implementación de metodologías innovadoras y la posibilidad de acceder a recursos educativos digitales que podrían enriquecer el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Se observa día a día, las dificultades que enfrentan nuestros niños para alcanzar los niveles de aprendizaje esperados en áreas fundamentales como la lectura, la escritura y las matemáticas. Investigaciones locales y regionales (Secretaría de Educación de Boyacá, 2023) han evidenciado que factores como la falta de formación especializada de los docentes para el trabajo en aulas multigrado y la necesidad de adaptar los currículos a las particularidades del entorno rural contribuyen a estas desigualdades.

La labor que se realiza muchas veces con pocos recursos y atendiendo a niños de diferentes edades y niveles en un mismo salón, exige una dedicación y creatividad extra para asegurar que cada uno reciba una educación pertinente y de calidad.

MÉTODO

Este estudio se realizó con un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo-socio-crítico, ya que buscó comprender y analizar la evidencia disponible sobre los proyectos de aula en escuelas rurales multigrado de Colombia. Se utilizó como





método una revisión documental sistemática, de tipo descriptivo-analítico, con diseño no experimental y transversal, se trabajó con información secundaria.

La población correspondió a la selección de 17 investigaciones publicados entre 2020 y 2025 la principal razón para su selección fue la importancia de los proyectos de aula en el contexto de la educación primaria rural. Por esta razón, se descartaron los documentos que se relacionaban con proyectos de aula en zonas urbanas.

El objetivo de este proceso de selección fue realizar un análisis orientado a los proyectos de aula que permita superar las limitaciones de aprendizaje y la exclusión social en la población rural multigrada.

Según Perafán y Martínez (2019), toda investigación documental está orientada hacia la indagación de fenómenos específicos, permitiendo vislumbrar enfoques teóricos, técnicos y metodológicos sobre los mismos. Si bien la finalidad de este tipo de investigación es aportar conocimientos que merezcan un calificativo científico, también es importante reconocer sus aportes para la producción de datos convenientemente sistematizados.

La recolección de información se realizó mediante una búsqueda sistemática en bases de datos (SciELO, Redalyc, Scopus, Google académico) y repositorios institucionales, utilizando descriptores como “aula multigrado”, “educación rural” y “proyectos de aula”.

Se emplearon fichas bibliográficas y matrices de análisis





como instrumentos para extraer datos sobre contexto, metodología, hallazgos y conclusiones.

Para el análisis, se aplicó un contenido temático, codificando y organizando la información en categorías emergentes que permitieron identificar patrones, logros y desafíos.

El proceso metodológico incluyó las fases de delimitación del problema el cual permitió establecer el tema y contexto a desarrollar, luego se estableció los criterios de inclusión y exclusión determinando que investigaciones eran las más pertinentes sobre proyectos de aula en educación multigrado descartando todas las investigaciones de contexto urbano y escuela unitaria, enseguida se realizó la búsqueda sistemática en repositorios de estado del arte académico, utilizando palabras claves.

Una vez obtenido los documentos se procedieron a seleccionar los más pertinentes, aplicando criterios definidos de calidad que permitieran dar relevancia a la investigación, se desarrolló la sistematización organizando la información y finalmente la síntesis interpretativa de resultados, integrando los hallazgos obtenidos logrando un análisis profundo que aporten a la transformación pedagógica en las aulas multigrado en zonas rurales.

En coherencia con este proceso, los 17 documentos seleccionados fueron organizados en matrices de sistematización que permitieron identificar tendencias y patrones comunes. De este análisis emergieron cuatro categorías centrales: (a) impacto académico en el aprendizaje, (b) desarrollo de competencias lectoras y comunicativas, (c) interdisciplinariedad y trabajo colaborativo, (d) innovación pedagógica con participación





comunitaria. Estas categorías no solo orientaron la organización de los resultados, sino que también sirvieron de puente para la discusión, en la cual se contrastaron los hallazgos de investigaciones internacionales y nacionales con la realidad actual de la educación rural multigrado en Colombia.

RESULTADOS

Los resultados del análisis documental evidencian tendencias, aportes y convergencias entre los estudios revisados respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) las prácticas pedagógicas en aulas multigradas y la educación rural. A partir de la revisión sistemática de 17 investigaciones publicadas entre, se identificaron propósitos, enfoques metodológicos y hallazgos comunes que permiten comprender el papel del ABP como estrategia de transformación pedagógica. En la siguiente tabla se sintetizan los principales aportes de cada estudio, organizados según sus objetivos, metodologías y contribuciones para el fortalecimiento del ABP y su aplicabilidad en contextos multigrado

Tabla 1
Síntesis de investigaciones incluidas en la revisión documental

Autores / Año	Propósito del estudio	Enfoque / Tipo de estudio	Hallazgos principales	Aportes al ABP y aulas multigrado
Añazco Martínez et al. (2025)	Analizar la implementación del ABP en áreas de Inglés, Educación Física y Aymara en contexto rural.	Estudio de experiencia educativa.	Mayor participación, integración curricular y aprendizajes contextualizados.	Potencial del ABP para fortalecer interculturalidad rural.





Herrera, Castañeda & Caiza (2025)	Describir el ABP como enfoque para una enseñanza activa.	Revisión documental.	ABP favorece autonomía, pensamiento crítico y trabajo colaborativo.	Aporta fundamentación teórica para su aplicación en multigrado.
Ochoa Londoño et al. (2023)	Analizar constructos teóricos de la pedagogía por proyectos.	Análisis conceptual.	Proyectos fortalecen aprendizaje significativo y práctica reflexiva.	Bases conceptuales aplicables al ABP rural.
Grisales (2022)	Implementar un proyecto de aula para fortalecer conciencia ambiental con TIC.	Proyecto de aula – cualitativo.	Desarrollo de competencias ambientales y uso pedagógico de TIC.	Modelo adaptable para proyectos multigrado orientados al ambiente.
Quiñones & Hernández (2024)	Documentar experiencia de proyectos en aula multigrado.	Sistematización de experiencia.	Mayor autonomía, liderazgo y trabajo colaborativo.	ABP gestiona diversidad de niveles.
Sandoval et al. (2025)	Utilizar ABP para mejorar comprensión lectora.	Intervención educativa.	Mejoras en comprensión y motivación.	Efectividad del ABP en áreas básicas aplicable a multigrado.
Zambrano et al. (2022)	Analizar ABP como estrategia didáctica.	Teórico-práctico.	Fomenta protagonismo estudiantil y dinamiza clases.	Orientaciones metodológicas para aulas rurales.
González Alba et al. (2020)	Comprender visiones docentes sobre aulas multigradas.	Cualitativo descriptivo.	Desafíos: planificación y multiedad; fortalezas: cercanía.	Contextualiza retos donde se inserta el ABP.
Cáceres-Mesa et al. (2025)	Fortalecer ABP mediante evaluación formativa.	Investigación aplicada.	Retroalimentación mejora aprendizajes.	Estrategias evaluativas claves para ABP en multigrado.
Parra & Rojas (2022)	Caracterizar enseñanza de matemáticas en multigrado.	Cualitativo.	Necesidad de metodologías activas y flexibles.	Justifica pertinencia del ABP.

Fuente: elaboración propia

El análisis de las investigaciones revisadas permite identificar una tendencia consistente hacia el reconocimiento





del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología que aporta significativamente a la renovación pedagógica en contextos rurales y en aulas multigrado. En primer lugar, los estudios que documentan experiencias directas de implementación (Añazco Martínez et al., 2025; Quiñones & Hernández, 2024; Urrego, 2020; Ariza & Arrieta, 2024) coinciden en que el ABP incrementa la motivación estudiantil, promueve la participación activa y fortalece la autonomía, aspectos especialmente relevantes en grupos con niveles educativos diversos. Estas experiencias destacan además la capacidad del ABP para integrar saberes locales, potenciar procesos interculturales y fortalecer la identidad comunitaria, elementos indispensables en la educación rural.

En segundo lugar, las investigaciones de carácter teórico y de revisión (Herrera et al., 2025; Ochoa Londoño et al., 2023; Zambrano et al., 2022) aportan fundamentos conceptuales sólidos que respaldan la pertinencia del ABP como estrategia de aprendizaje significativo. Estos trabajos subrayan que el enfoque por proyectos favorece el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, lo que resulta coherente con las demandas pedagógicas de las aulas multigrado, donde la flexibilidad metodológica es un requisito para atender la heterogeneidad.

Así mismo, los estudios orientados a áreas específicas del conocimiento muestran que el ABP genera impactos positivos en competencias académicas concretas. Sandoval et al. (2025) evidencian mejoras en comprensión lectora; Grisales (2022) reporta avances en conciencia ambiental mediada por TIC; y Callarisa & Guinó (2022) demuestran que la gamificación dentro de proyectos interdisciplinarios aumenta la participación





y cohesión grupal. Estos hallazgos sugieren que el ABP es adaptable a diferentes áreas curriculares sin perder su potencial transformador.

Otro aporte relevante proviene de las investigaciones centradas en el rol docente y en los elementos de evaluación (Cáceres-Mesa et al., 2025; Prada, 2025; González Alba et al., 2020), las cuales muestran que la mediación pedagógica, la retroalimentación continua y las competencias socioemocionales del maestro son factores clave para el éxito del ABP en contextos multigrado. Los docentes rurales requieren capacidades de adaptación, resiliencia y creatividad, evidenciadas como determinantes para gestionar proyectos que involucren distintos niveles escolares.

En conjunto, los resultados revelan que el ABP se configura no solo como una metodología eficaz, sino como una estrategia que responde a las necesidades particulares de la educación rural y multigrado: heterogeneidad, limitación de recursos, diversidad cultural y búsqueda de aprendizajes significativos. Las investigaciones coinciden en que, cuando se implementa de manera contextualizada, el ABP no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece la autonomía, el pensamiento crítico, la colaboración y la vinculación escuela-comunidad, consolidándose como una alternativa pedagógica pertinente y transformadora,

En síntesis, el análisis documental evidencia que el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una estrategia pedagógica altamente pertinente para la educación rural y las aulas multigradas, no solo por su capacidad de integrar saberes locales y promover aprendizajes significativos, sino también





por su contribución al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía, la colaboración y la motivación estudiantil. Los estudios revisados coinciden en que el ABP, cuando se implementa de manera contextualizada y acompañado de procesos de evaluación formativa y una mediación docente activa, permite atender la diversidad de niveles educativos propia del modelo multigrado y optimizar los recursos disponibles. Así, el ABP se consolida como una alternativa transformadora que articula currículo, comunidad y realidad sociocultural, ofreciendo un camino sólido para fortalecer la calidad educativa en territorios rurales y promover prácticas pedagógicas más inclusivas, creativas y pertinentes.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado en este artículo permite afirmar que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se constituye en una estrategia pedagógica transformadora para las escuelas rurales multigrado de Colombia, al posibilitar un aprendizaje profundamente significativo, contextualizado y colaborativo. A través de los proyectos de aula, los estudiantes logran vincular el conocimiento escolar con su entorno cotidiano, lo cual no solo incrementa la motivación y el sentido del aprendizaje, sino que convierte el aula en un espacio vivo de construcción social del saber. En este sentido, el ABP trasciende la simple aplicación metodológica para convertirse en una práctica emancipadora que revaloriza la cultura local y las experiencias de la comunidad.

La evidencia revisada demuestra que la implementación de proyectos de aula incide directamente en la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de competencias fundamentales, tales como la lectura comprensiva, la escritura,





el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas competencias, abordadas de manera interdisciplinaria, permiten superar la fragmentación tradicional del currículo y adaptarlo a la diversidad de niveles presentes en las aulas multigradas. De esta forma, la heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo, se transforma en un recurso pedagógico que promueve la cooperación y el aprendizaje autónomo.

Asimismo, los proyectos de aula fortalecen la relación entre la escuela y la comunidad, integrando los saberes locales, la identidad cultural y las prácticas productivas del territorio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este vínculo constituye uno de los aportes más valiosos del ABP en el ámbito rural, pues favorece la construcción de comunidades de aprendizaje sostenibles, comprometidas con el desarrollo social y ambiental de su entorno. La escuela, en consecuencia, se reafirma como un espacio de transformación colectiva y de reafirmación cultural, capaz de empoderar a los estudiantes como agentes activos de cambio en sus comunidades.

Sin embargo, los resultados también evidencian que la sostenibilidad del ABP depende de factores estructurales que trascienden la acción docente. La falta de formación continua, la escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos, y la limitada conectividad en las zonas rurales siguen siendo obstáculos significativos para su implementación efectiva. Por tanto, se requiere una acción articulada del Estado, las secretarías de educación y las instituciones formadoras de maestros para garantizar condiciones que permitan el desarrollo pleno de esta estrategia. Solo a través de políticas públicas sostenibles y coherentes con la realidad rural será posible consolidar una educación verdaderamente equitativa y de calidad.





En síntesis, el Aprendizaje Basado en Proyectos no solo se presenta como una metodología innovadora, sino como una propuesta integral de transformación educativa y social. Su aplicación en las aulas multigrado colombianas abre posibilidades reales para cerrar las brechas históricas de desigualdad, fortalecer la pertinencia cultural del currículo y dignificar la labor docente rural. En última instancia, el ABP reivindica el derecho de la niñez rural a una educación que reconozca su contexto, valore sus saberes y le permita construir un futuro con sentido y esperanza.

REFERENCIAS

- Añazco Martínez, L. A., Menares Quiroz, D. A., Mamani Gómez, S. H., Espinoza Pinto, V. T., & Patiño Saldaña, F. (2025). Aprendizaje basado en proyectos en el contexto rural: Una experiencia educativa desde las asignaturas de Educación Física, inglés y Lengua Aymara. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 24(54), 356-375. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10114322>.
- Ariza, Y; Arrieta, N. (2024). Proyectos pedagógicos productivos, una experiencia educativa interdisciplinar en la sede rural Grande del municipio de Villeta Cundinamarca. <https://repository.libertadores.edu.co/items/e3808fb1-de18-4b6e-8d23-1a67856284ba>
- Araujo, S., et al. (2024). Aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa. Revista Reincisol. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5032020/capitulo4/pedagogia_proyectos.html.



Cáceres-Mesa, M. L. Munguía-Márquez, D. ., Zúñiga-Rodríguez, M., & Durán-González, R. E. . (2025). La evaluación formativa como herramienta para potenciar el aprendizaje basado en proyectos en escuelas multigrado. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 8(4), 43-52. <https://doi.org/10.62452/zhtqh292>.

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educare*, 5(15), 335-344. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>.

Callarisa Mas, J., & Guinó Arias, M. (2022). Reporteros de la historia: la gamificación en el marco de un proyecto interdisciplinar en un aula multigrado de primaria. *Clío*, 48, 160-181. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487223

Córdoba Zúñiga, E., Mena Barco, J. J., & Mayorga, E. (2023). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Camino hacia el desarrollo de la creatividad y la innovación pedagógica en maestros en formación* (1.ª ed.). Editorial SEDUNAC, Corporación Universitaria Adventista. <https://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/123456789/1229/LIBRO%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Proyectos%20%28ABP%29.%20Camino%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20la%20creatividad%20y%20la%20innovaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20en%20maestros%20en%20formaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





Chablé, S. (2024). Impacto de la Práctica Docente en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Alumnos de Escuelas Primaria Multigrado. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*. 4(3), 3626–3650. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.648>

Fundación Compartir. (2021). Retos y oportunidades de la educación rural en Colombia. Bogotá, Colombia: Fundación Compartir.

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>.

González Alba, B., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía: Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1–21. [https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.86](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.86)

Grisales Jaramillo, A. (2022). La conciencia ambiental en los estudiantes de la básica primaria en la escuela rural desde un proyecto de aula mediado por TIC. Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/25601>



Herrera, D. V. T., Castañeda, L. E. F., & Caiza, E. P. H. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa. *Reincisol.*, 4(7), 320-341. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/565>

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68, 34-37. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Estadísticas de matrícula en educación básica y media por zona geográfica. Bogotá, Colombia: MEN.

Ortiz Molina, S. L. (2021). *Aulas multigrados en la educación rural: El trabajo cooperativo de los maestros en la construcción de proyectos integradores*. Universidad Católica de Manizales. <https://bibliotecadigital.oducal.com/Record/ir-10839-3153/Description?sid=4469>.

Ochoa Londoño, E. D., Herrera Pérez, J. C., & Tello Zuluaga, J. (2023). Constructos teóricos sobre la aplicación de pedagogía por proyectos en las prácticas educativas. *PANORAMA*, 17(33). <https://www.redalyc.org/journal/3439/343971614012/html/>





Parra Amaya, M. E., & Rojas Velázquez, O. J. (2022). La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el aula multigrado de primaria: Una caracterización. *Revista Venezolana De Investigación En Educación Matemática*, 2(3), 1-27. <https://doi.org/10.54541/reviem.v2i3.35>

Perafán, A., & Martínez, W. (2019). Descubriendo mundos: Una introducción a la investigación antropológica. Colombia: Editorial Unimagdalena.

Prada, L. (2025). Las competencias socioemocionales desde las concepciones del docente multigrado rural en Santander, Colombia. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2161>

Paniagua, A., & Olmos, F. (2020). Formación de docentes para los territorios rurales: Miradas internacionales. Lima, Perú: Grade

Quiñones Barrón, J. M., & Hernández Medina, G. (2024). Trabajo por proyectos en educación multigrado: Experiencias de un normalista en formación. *Desafíos Educativos – REDECI*, 7(3, Número especial), 1-8 .Disponible en <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA14.5/14.pdf>.

Sandoval Salazar, E. M., Valdez Cuenca, A. C., & Anchatipán Chiriboga, S. L. (2025). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia de interaprendizaje para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa Marquesa





de Solanda, ubicada en la ciudad de Quito. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica*, 5(3), 3175-3186. DISPONIBLE EN <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i3.1388>.

Secretaría de Educación de Boyacá. (2023). *Análisis del desempeño académico en las instituciones educativas rurales del departamento de Boyacá*. Tunja, Colombia: Secretaría de Educación de Boyacá.

Urrego Ruiz, L. D. (2020). La pedagogía por proyectos y su incidencia en la producción de textos escritos en un aula multigrado del contexto rural* (Trabajo de grado de maestría, Universidad de Málaga). Artículo de investigación; DDMPDH138. <http://hdl.handle.net/10785/6877>

Victoria Téllez, E., & Vite-Martínez, G. (2025). La escuela multigrado y el trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias en educación primaria. *Revista UGC*, 3(3), 198-205. Recuperado a partir de <https://universidadugc.edu.mx/ojs/index.php/rugc/article/view/211>

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223>.

UNESCO. (2022.). *Inclusión educativa*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>





Este artículo analiza los principales desafíos de la enseñanza del inglés en zonas rurales de educación secundaria, tomando como caso la Institución Juan José Rondón, ubicada en Boyacá, Colombia. El objetivo fue identificar las barreras estructurales, pedagógicas y socioeconómicas que dificultan la enseñanza y el aprendizaje del inglés de calidad en estos entornos. La metodología corresponde a un enfoque cualitativo con diseño documental, basado en una revisión sistemática de literatura académica y normativa educativa publicada entre 2020 y 2024. El análisis se organizó en cuatro temáticas: infraestructura escolar, formación docente, condiciones socioeconómicas e integración de tecnologías. Los resultados muestran limitaciones significativas, tales como falta de recursos didácticos y tecnológicos, insuficiente capacitación docente, dificultades económicas de los estudiantes y escasa integración de las TIC. Estas problemáticas se interrelacionan y profundizan la brecha educativa entre zonas rurales y urbanas. A pesar de estas limitaciones, se identificaron experiencias pedagógicas locales que pueden servir como modelos para fortalecer el aprendizaje. Finalmente, se proponen recomendaciones para adaptar el currículo, fortalecer la formación docente e implementar estrategias contextualizadas, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.





DESAFÍOS DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL: CASO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN JOSE

Martha Lucía Mojica Abril

camaluferma@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-6303-9714>

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés se ha consolidado como una competencia esencial en el contexto global, ya que facilita el acceso a oportunidades académicas, laborales y sociales. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado diversas políticas de bilingüismo desde la educación básica, como parte de una estrategia nacional para aumentar la competitividad del país y favorecer su participación en escenarios internacionales. Sin embargo, su implementación ha enfrentado serias limitaciones en zonas rurales, donde persisten barreras estructurales, sociales y pedagógicas que limitan el acceso equitativo a una educación en inglés de calidad.

En instituciones rurales de educación secundaria, como la I.E. Juan José Rondón, se evidencian múltiples desafíos que afectan tanto a estudiantes como a docentes: infraestructura insuficiente, recursos didácticos limitados, conectividad inestable o inexistente y la formación docente en inglés en básica primaria es limitada, lo que genera una brecha formativa importante al momento en que los estudiantes ingresan a la educación secundaria, pues no han tenido una exposición temprana y progresiva al idioma, como resultado, los





estudiantes llegan al nivel secundario con vacíos significativos en vocabulario, comprensión auditiva y estructuras gramaticales básicas, incrementando la carga pedagógica para los docentes de secundaria y afectando negativamente el rendimiento y proceso pedagógico. Por ejemplo, estudiantes de sexto grado presentan dificultad para construir oraciones completas en inglés, y dependen exclusivamente de traducciones literales, lo que limita su desarrollo comunicativo. Estas condiciones generan una marcada diferencia educativa entre contextos urbanos y rurales, profundizando las desigualdades existentes (Ramírez & González, 2020).

Aunque las TIC podrían facilitar el aprendizaje, su uso efectivo es limitado por factores técnicos, socioeconómicos y de capacitación docente (Moreno, 2021). Incluso cuando existen equipos como tabletas o computadores, su uso pedagógico dentro del aula es mínimo debido a cortes eléctricos frecuentes, baja conectividad y ausencia de recursos básicos como parlantes para actividades de escucha.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera, incluida en el currículo nacional, representa tanto una oportunidad como un reto para las instituciones rurales. Su implementación exige condiciones pedagógicas acordes con las particularidades del entorno rural, las cuales no siempre son contempladas de manera efectiva en las políticas públicas, evidenciando una profunda desconexión entre el currículo nacional y la realidad de las escuelas rurales (Londoño & Díaz 2022).

Desde el punto de vista conceptual, este estudio se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978),





quien afirma que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje, donde la interacción docente – estudiante es fundamental. En zonas rurales, la exposición al inglés es limitada, por lo que el rol del docente como mediador se vuelve crítico. Por ejemplo, un docente que narra cuentos campesinos en inglés proporciona contextos comprensibles y significativos que permiten la internalización del idioma.

Desde la perspectiva de Cummins (2000), el aprendizaje del inglés en contextos rurales exige distinguir entre la competencia comunicativa básica (BICS) y la competencia cognitiva-académica (CALP). Si bien muchos estudiantes logran desenvolverse en expresiones cotidianas simples, suelen presentar dificultades cuando enfrentan actividades cognitivas de mayor complejidad, como interpretar instrucciones para redactar un texto argumentativo en inglés o comprender vocabulario académico relacionado con ciencias naturales o sociales. Esto evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas que permitan fortalecer ambos niveles de competencia lingüística.

En complemento, la mirada crítica de Freire (1996), resalta que el desarrollo de dichas competencias solo es posible cuando la enseñanza parte del contexto vital del estudiante. Desde esta perspectiva, una pedagogía verdaderamente significativa integra los saberes locales como relatos campesinos, conocimientos agropecuarios, prácticas culturales o elementos propios del territorio en las actividades de aprendizaje del inglés. Por ejemplo, traducir descripciones de la fauna y flora propia de la región, o elaborar pequeñas crónicas sobre la vida rural en inglés, permite que los estudiantes construyan sentido y relevancia frente al idioma, incrementando su motivación y participación.





Ahora bien, es fundamental comprender que la educación secundaria rural es entendida como aquella impartida en instituciones ubicadas en territorios con características geográficas dispersas, baja densidad poblacional y condiciones socioeconómicas desfavorables, de difícil acceso, y que se caracteriza por presentar limitaciones en cobertura, calidad y equidad (MEN, 2018). Además de enfrentar limitaciones en cobertura, calidad y equidad, estas escuelas suelen funcionar en modalidad multigrado, con alta rotación docente, escaso acceso a recursos y una gestión institucional fragmentada. Estas condiciones dificultan particularmente el aprendizaje del inglés, que requiere continuidad, práctica constante e interacción significativa.

En este sentido, el presente artículo tuvo como propósito analizar los principales desafíos que enfrentan estudiantes y docentes en la enseñanza del inglés en instituciones rurales de educación secundaria en Colombia, con especial atención al caso de la Institución Educativa Juan José. Además de identificar estas barreras, el estudio aporta una articulación directa entre los hallazgos y las recomendaciones, ofreciendo un análisis contextualizado que integra factores estructurales, pedagógicos, socioeconómicos y tecnológicos, y visibiliza experiencias locales que suelen quedar fuera de los diagnósticos oficiales.

A partir de una revisión documental, se buscó identificar los factores que incidieron negativamente en este proceso, examinar la pertinencia de los enfoques metodológicos utilizados y reflexionar sobre su impacto en el desempeño académico de los estudiantes rurales. Esta reflexión permitió evidenciar las limitaciones existentes y proponer orientaciones pedagógicas que contribuyeran a mejorar la equidad educativa y la calidad del aprendizaje del inglés en contextos rurales.





Método

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño documental, fundamentado en una revisión sistemática de literatura académica e institucional.

Se trató de un estudio de tipo analítico y explicativo, ya que no solo identifica las causas, relaciones y consecuencias de las problemáticas estructurales, pedagógicas y sociales que afectan este proceso educativo, sino que también descompone y examina dichas problemáticas en categorías temáticas para establecer patrones comunes. Además, busca explicar cómo y por qué estas condiciones influyen en el aprendizaje del inglés, apoyándose en referentes teóricos que permiten interpretar el fenómeno desde una mirada crítica y situada.

La recolección de la información se realizó mediante una búsqueda sistemática en bases de datos académicas como Scielo, ERIC, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Para ello, se utilizaron operadores booleanos (AND, OR) junto a palabras clave como: “enseñanza del inglés en zonas rurales”, “educación secundaria en Colombia”, “bilingüismo”, “formación docente en inglés” y “TIC en contextos rurales”.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: Estudios desarrollados en contextos rurales colombianos, investigaciones enfocadas en el nivel de educación secundaria, documentos académicos, institucionales o científicos con respaldo reconocido y publicaciones entre 2020 y 2024, salvo tres excepciones previas consideradas relevantes por su aporte teórico (Vygotsky, 1978; Cummins, 2000; Freire, 1996).





Se seleccionaron un total de veinte documentos, los cuales fueron analizados mediante un proceso de codificación temática inductiva. A partir de este análisis emergieron las siguientes categorías: Infraestructura y acceso a recursos educativos, formación docente en inglés, condiciones socioeconómicas del entorno rural e integración de tecnologías en el proceso educativo.

El análisis se apoyó en una matriz de análisis documental, que incluyó los siguientes elementos: tipo de documento (artículo científico, informe institucional, política pública), año de publicación, autoría, ubicación geográfica del estudio, enfoque metodológico, hallazgos principales y su correspondencia con las categorías emergentes. Esta estrategia permitió organizar la información, contrastar resultados entre fuentes y establecer patrones comunes de análisis.

El marco teórico-metodológico del análisis se fundamentó en los aportes de Bailey (1994), quien sostiene que el análisis documental permite reconstruir procesos sociales complejos a partir del discurso académico e institucional, especialmente útil en contextos donde el acceso al trabajo de campo es limitado.

Asimismo, se incorporó la perspectiva de Guerrero Dávila (2015), quien argumenta que las categorías en los estudios cualitativos pueden surgir del propio material analizado, lo que favorece una comprensión más genuina y situada del fenómeno investigado.

En conjunto, esta metodología permitió construir una base teórica sólida, comprender con profundidad los principales retos de la enseñanza del inglés en el contexto rural colombiano





y formular propuestas contextualizadas que contribuyan al fortalecimiento de la equidad educativa en estas comunidades.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes organizados por categorías temáticas:

1. Infraestructura y acceso a recursos educativos

El análisis evidenció que la carencia de condiciones estructurales y pedagógicas limita la implementación efectiva del currículo nacional. La I.E. Juan José Rondón carece de aulas especializadas, laboratorios de idiomas y materiales pedagógicos esenciales. Asimismo, la inexistencia de bibliotecas con textos en inglés, diccionarios bilingües y recursos impresos o digitales restringe las oportunidades de exposición al idioma, tanto en actividades autónomas como guiadas.

2. Formación docente en inglés

En el plano pedagógico, se evidenció que la mayoría de los docentes encargados de la enseñanza del inglés en primaria en zonas rurales no cuenta con una formación profesional específica en lenguas extranjeras. Incluso cuando algunos docentes poseen dicha formación, no existen mecanismos efectivos de actuación continua, lo que dificulta la incorporación de metodologías comunicativas y mantiene una práctica centrada principalmente en enfoques gramaticales tradicionales. Esta situación se ve agravada por las condiciones socioeconómicas del entorno





marcada por la pobreza, el aislamiento y la limitada exposición a otros contextos lingüísticos, que restringen las oportunidades de los estudiantes para vivenciar experiencias significativas de aprendizaje del inglés dentro y fuera del aula.

3. Condiciones socioeconómicas del entorno rural

La pobreza estructural, la inestabilidad laboral de los núcleos familiares y la limitada participación de los padres en el acompañamiento escolar constituyen factores que afectan directamente la continuidad y calidad del proceso formativo. En este contexto, se registran elevados índices de ausentismo y escasa disponibilidad de tiempo para el estudio fuera del aula. Asimismo, la incorporación de recursos tecnológicos es mínima, debido a la falta de conectividad, la insuficiencia de equipos y la ausencia de programas sistemáticos de capacitación docente.

4. Integración de tecnologías en el proceso educativo

Aunque las instituciones han promovido la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo al proceso didáctico, en la I.E Juan José su implementación sigue siendo limitada. La deficiente conectividad, la escasez de dispositivos disponibles para estudiantes y docentes, y la insuficiente formación de uso pedagógico de las TIC han dificultado su adecuada integración en las actividades de enseñanza del inglés. En consecuencia, el acceso a plataformas virtuales, recursos interactivos y entornos digitales de aprendizaje ha sido prácticamente inexistente, situación que contrasta de manera notable con la realidad de instituciones urbanas con mayores niveles de infraestructura y soporte tecnológico.





En conjunto, estas problemáticas no actúan de forma aislada, sino que se interrelacionan, generando un círculo de desventaja que afecta el aprendizaje. Además, la baja valoración del inglés en estas comunidades contribuye a la desmotivación y al bajo rendimiento estudiantil.

Tabla 1. Resumen de resultados por categoría

Categoría	Hallazgos principales
Infraestructura	Aulas inadecuadas, sin laboratorios, escasez de textos y bibliotecas
Formación docente	Docentes sin formación en inglés o sin actualización profesional
Condiciones socioeconómicas	Pobreza, deserción escolar, responsabilidades laborales de los estudiantes
Integración de tecnologías (TIC)	Conectividad limitada, dispositivos insuficientes, bajo uso de plataformas educativas

Discusión

Los resultados obtenidos muestran que el aprendizaje del inglés en contextos rurales se ve afectado por una mezcla de factores estructurales y contextuales que reproducen las desigualdades educativas y amplían la distancia entre el currículo oficial y la realidad de estas instituciones. Esta brecha dificulta el cumplimiento de los estándares nacionales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.





En cuanto a la infraestructura, las carencias identificadas coinciden con estudios previos que advierten que la falta de ambientes especializados y materiales adecuados constituye un obstáculo persistente para la enseñanza de lenguas extranjeras en territorios rurales (Ramírez & González, 2020).

El déficit de formación docente, especialmente en primaria, dificulta la aplicación de metodologías comunicativas, mientras que las condiciones socioeconómicas adversas afectan la motivación y el compromiso de los estudiantes. Incorporar un currículo contextualizado, que considere el entorno del estudiante y vincule la enseñanza del inglés con la vida local, es fundamental para mejorar los procesos de aprendizaje.

En relación con el componente socioeconómico, los resultados coinciden con lo planteado por Freire (1996), al enfatizar que los procesos pedagógicos no pueden separarse de la realidad del estudiante. Un currículo que no considera las condiciones del entorno rural corre el riesgo de resultar descontextualizado e ineficaz. En contraste con el contexto urbano, donde el inglés es percibido como una competencia instrumental con proyección laboral, en las zonas rurales su aprendizaje no se vincula con beneficios inmediatos, lo cual afecta la motivación y el compromiso estudiantil.

Finalmente, la limitada integración de TIC evidencia la necesidad de acompañamiento técnico, capacitación docente y estrategias adaptadas al contexto rural, más allá de la simple dotación de equipos. Experiencias locales exitosas, muestran que una educación contextualizada puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes.





Conclusiones

Los resultados de este estudio revelan que los desafíos para la enseñanza del inglés en la educación secundaria rural están profundamente relacionados con factores estructurales y contextuales que generan una brecha significativa entre las políticas educativas nacionales y la realidad de las zonas rurales. En la I.E Juan José se observó que, aunque el currículo exige actividades de comprensión auditiva, no se cuenta con parlantes funcionales ni acceso estable a plataformas o herramientas de audio, lo cual evidencia la imposibilidad de cumplir con los estándares del MEN (2016). Estudios recientes en Boyacá y Cauca (Martínez & Quintero, 2022) muestran situaciones similares, donde la falta de infraestructura limita el desarrollo de habilidades básicas del idioma.

La falta de infraestructura adecuada, la escasa formación docente especializada en inglés y la limitada integración tecnológica fueron identificadas como barreras recurrentes que dificultaron la implementación efectiva del currículo. Un ejemplo concreto se observó en la imposibilidad de realizar actividades de interacción oral entre pares, debido lo que obliga a privilegiar tareas escritas sobre dinámicas comunicativas. Además, las condiciones socioeconómicas adversas impactaron negativamente en la asistencia, motivación y rendimiento de los estudiantes. Casos reportados por Naciones Unidas (2021) señalan que jóvenes rurales, especialmente en zonas agrícolas, deben faltar a clases durante temporadas de cosecha, afectando la continuidad del proceso de aprendizaje del inglés.





A estos factores se suma la falta de contextualización cultural en los materiales educativos y la limitada participación comunitaria en los procesos pedagógicos), lo que acentúa la desconexión entre la escuela y su entorno (Botero & Reyes-Galeano, 2022). A pesar de estas limitaciones, se identificaron experiencias locales valiosas que podrían orientar procesos de mejora adaptados al contexto. En la práctica, esto se evidencia cuando los libros de textos presentan situaciones urbanas como viajes en metro, compras en centros comerciales o actividades turísticas internacionales, que no corresponden al imaginario de estudiantes campesinos. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, se identificaron experiencias locales valiosas que podrían orientar procesos de mejora adaptados al contexto, por ejemplo, algunos docentes han incorporado relatos de la vida campesina traducidos al inglés, o descripciones de la fauna y flora del territorio, lo que ha incrementado la motivación estudiantil.

Aunque existen esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional y esfuerzos institucionales, como programas de formación en servicio y uso limitado de tecnologías, la desconexión entre las políticas y las necesidades reales impide un avance sostenido. Se recomendó fomentar una formación docente contextualizada, la dotación progresiva de recursos, la inclusión gradual de tecnologías y la adaptación del currículo de inglés para responder a las particularidades del entorno rural.

La colaboración entre entidades educativas, comunidades y organismos públicos es clave para crear estrategias sostenibles que mejoren la calidad y equidad del aprendizaje del inglés en las zonas rurales. Proyectos en Nariño y Santander, han permitido la creación de “clubes de inglés rurales”, donde estudiantes universitarios realizan acompañamiento voluntario presencial





o semipresencial. Asimismo, la participación de asociaciones campesinas para diseñar materiales bilingües sobre agricultura local ha integrado saberes ancestrales y estimulado la motivación estudiantil.

Experiencias innovadoras como actividades de “turismo escolar”, donde los estudiantes prepararon guías turísticas en inglés sobre senderos ecológicos y lugares emblemáticos de la vereda, muestran cómo el idioma puede articularse con el fortalecimiento del territorio y la identidad rural. Estos casos evidencian el potencial transformador de una educación contextualizada y resiliente, que puede convertirse en referente para otras comunidades rurales.

A partir de los hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones. En primer lugar, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente contextualizada, mediante programas de capacitación permanente que respondan a las condiciones específicas de los docentes rurales, promoviendo metodologías comunicativas, el uso didáctico de las TIC y la enseñanza intercultural del idioma inglés. Segundo, adecuar la infraestructura educativa, priorizando inversiones en aulas especializadas, laboratorios de idiomas y bibliotecas con materiales en lengua extranjera, que favorezcan entornos propicios para el aprendizaje. La evidencia muestra que escuelas rurales que han recibido laboratorios móviles como tabletas con recursos offline han logrado aumentar el tiempo de exposición al inglés en un 40% (García & López, 2023). Del mismo modo, es necesario diseñar currículos flexibles y contextualizados, que integren elementos de la vida cotidiana de las comunidades rurales y permitan un aprendizaje más significativo y pertinente. Por ejemplo, se podrían incorporar unidades temáticas sobre





biodiversidad, agricultura o festividades locales, traducidas al inglés y desarrolladas mediante proyectos colaborativos.

Además, se debe fortalecer la integración de tecnologías educativas, garantizando conectividad, acceso a dispositivos y formación docente en el uso pedagógico de recursos digitales. La participación de las familias y de la comunidad en los procesos pedagógicos también resulta esencial, ya que promueve sentido de pertenencia y apoyo a la enseñanza del inglés. Finalmente, se sugiere impulsar proyectos escolares bilingües rurales piloto, en alianza con universidades, secretarías de educación, que integren innovación pedagógica y pertinencia cultural como referentes replicables. Por ejemplo, proyectos piloto en Antioquia han demostrado que, con acompañamiento universitario, los estudiantes pueden participar en intercambios virtuales asincrónicos con hablantes de inglés, incluso utilizando materiales pregrabados.

Estas propuestas no solo buscan cerrar brechas estructurales, sino también avanzar hacia una educación más equitativa, contextualizada y transformadora. En este sentido, la enseñanza del inglés en contextos rurales no debe limitarse a la reproducción de contenidos estandarizados, sino que debe abrirse a la riqueza cultural del territorio. Evidencias de proyectos desarrollados en Cauca y Meta muestran que cuando el inglés se articula con prácticas locales como la música campesina, la gastronomía o la historia regional los estudiantes desarrollan mayor interés y retención del aprendizaje.

Revalorizar lo local no es una concesión, sino una estrategia pedagógica que permite construir una educación más justa,





pertinente y transformadora. Los datos analizados reflejan que, cuando la escuela reconoce la identidad rural como un capital pedagógico y no como una carencia, los estudiantes encuentran sentido en el aprendizaje del inglés, traducándose en mejoras en motivación, participación y rendimiento académico.

REFERENCIAS

Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.

Botero, M., & ReyesGaleano, S. (2022). La enseñanza del inglés en las escuelas rurales de Colombia: retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación*, 56(2), 87-105.

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.

GélvezCaballero, S., Rincón, D., & Villamizar, M. (2022). Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 101-125.

Guerrero Dávila, C. (2015). *Metodología cualitativa aplicada a la investigación educativa*. Editorial Académica Española.

Londoño, M., & Díaz, R. (2022). Desafíos del bilingüismo en el contexto rural colombiano. *Revista Educación y Sociedad*, 24(3), 123-140.





Moreno, A. (2021). Brecha digital y formación docente en zonas rurales. *Educación y Tecnología*, 18(2), 45-59.

Organización de las Naciones Unidas. (2021). *World Social Report 2021: The Future of Global Solidarity in a Divided World*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/en/desa/worldsocialreport2021>

Ramírez, J., & González, P. (2020). Obstáculos en la enseñanza del inglés en escuelas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 79(1), 101-120.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.





El presente artículo examina críticamente los desafíos y las perspectivas de la interculturalidad afrodescendiente en el sistema educativo colombiano, partiendo de la tensión entre el marco normativo vigente y las prácticas pedagógicas efectivas. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de corte interpretativo y diseño documental, sustentado en una revisión sistemática de literatura adaptada del protocolo PRISMA. El procedimiento conformó un corpus de diez fuentes representativas publicadas entre 2021 y 2023, donde figuran producción académica indexada y lineamientos institucionales oficiales. El análisis se estructuró en cinco categorías predefinidas (marco normativo, prácticas pedagógicas, formación docente, barreras institucionales y mecanismos de evaluación), vinculadas teóricamente con los aportes de la interculturalidad crítica, la etnoeducación como proyecto emancipatorio y el racismo estructural. Los hallazgos evidencian una brecha sustantiva entre la amplitud del entramado jurídico colombiano y su materialización pedagógica, marcada por la prevalencia de prácticas folclorizantes, un déficit crítico de formación docente especializada, la persistencia de barreras institucionales asociadas al racismo estructural en su modalidad de desmentida, y la ausencia sistémica de mecanismos de seguimiento. El estudio concluye que la interculturalidad afrodescendiente funciona como un dispositivo normativo-discursivo que, ante la falta de una pedagogía antirracista decolonial, reproduce paradójicamente las lógicas de exclusión que pretende combatir. Se proponen rutas de transformación centradas en la formación docente especializada, la producción participativa de materiales culturalmente pertinentes y la institucionalización de mecanismos de evaluación elaborados conjuntamente con las comunidades afrocolombianas como coautoras de su propia educación.





INTERCULTURALIDAD AFRODESCENDIENTE EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA: DESAFÍOS, TENSIONES Y PERSPECTIVAS DESDE LA ETNOEDUCACIÓN

Yulis Karina Jordán Mosquera

kendrickarime@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9524-440X>

Introducción

La Constitución Política de 1991 reconoce a Colombia como nación pluriétnica y multicultural. Ese reconocimiento dio lugar a un cuerpo normativo extenso orientado a garantizar los derechos educativos de las comunidades afrodescendientes, cuya expresión más visible se encuentra en la Ley 70 de 1993 y en la posterior creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos mediante el Decreto 1122 de 1998. Tres décadas más tarde, la materialización pedagógica de ese reconocimiento sigue siendo limitada y fragmentaria. La paradoja es nítida: el sistema educativo colombiano dispone de uno de los marcos jurídicos más amplios de América Latina en materia étnico-educativa, pero las prácticas escolares continúan reproduciendo lógicas excluyentes que la Carta Magna pretendía superar. Velásquez (2021), tras consultar a sesenta y ocho líderes de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de distintas regiones del país, encuentra que la educación colombiana permanece excluyente por motivaciones raciales y poco abierta a la inclusión, la diversidad étnica y cultural, situación que afecta de manera directa el ejercicio de los derechos humanos de las comunidades afrocolombianas.





Esta exclusión no obedece a errores administrativos puntuales ni a déficits coyunturales. Restrepo (2023) la sitúa, con precisión analítica, dentro de la categoría más amplia del racismo estructural: una forma de poder mediante la cual un grupo se asume superior a otros y, en esa lógica, los grupos subyugados no acceden a los mismos derechos, dignidad ni capacidades, lo que se traduce en prácticas discriminatorias sistemáticas en todos los espacios de la vida social, incluido el ámbito escolar. Las cifras retomadas por el autor con base en información del Departamento Administrativo Nacional de Estadística son elocuentes. La población afrocolombiana mayor de quince años registra menores niveles de escolaridad básica, mayores tasas de pobreza y mayor desempleo que la población no afrodescendiente. Estas asimetrías no son fenómenos naturales ni consecuencias coyunturales del conflicto armado; son productos del racismo estructural en su intersección con la marginación territorial y la violencia histórica.

Frente a este escenario, la pregunta que guía el presente estudio puede formularse así: ¿cuáles son los desafíos estructurales y las perspectivas de transformación de la interculturalidad afrodescendiente en el sistema educativo colombiano, a la luz de la tensión entre el marco normativo vigente y las prácticas pedagógicas efectivas? La hipótesis que orienta el análisis sostiene que la interculturalidad afrodescendiente funciona en Colombia como un dispositivo normativo-discursivo cuyo efecto transformador se ve neutralizado por la ausencia de mecanismos estructurales de implementación, de formación docente especializada y de evaluación sistemática. Bajo esta hipótesis, el sistema educativo termina reproduciendo, paradójicamente, las mismas lógicas de exclusión epistémica y pedagógica que pretende combatir. Moreno (2022) plantea, en sintonía con esta lectura, que la etnoeducación entendida como política pública





requiere atender la formación de las comunidades étnico-territoriales y exige un nuevo tipo de docente capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento horizontal.

El término interculturalidad afrodescendiente, tal como aquí se emplea, no remite a la simple presencia de contenidos culturales afrocolombianos en el currículo. Apunta a un proyecto político-pedagógico orientado a transformar las relaciones de poder, las jerarquías epistémicas y las estructuras institucionales que han subordinado históricamente los saberes y las cosmovisiones de los pueblos afrodescendientes. Se inscribe en la tradición de la interculturalidad crítica, que cuestiona las bases del orden social y epistémico heredado del colonialismo, y se distingue del multiculturalismo funcional que reduce la diversidad a un recurso ornamental de la democracia liberal. Camargo (2023) advierte sobre las tensiones del contacto intercultural y reflexiona sobre los retos de una pedagogía que vincule la noción de etnoeducación con la política pública educativa, considerando que el reconocimiento de la diferencia no debe leerse como síntoma de exclusión, sino como una posibilidad de aprender del otro a pesar de las diferencias.

La pertinencia del estudio se sostiene en dos planos complementarios. En el plano académico, el campo de la etnoeducación afrocolombiana requiere una sistematización teórica que vincule las contribuciones dispersas del pensamiento decolonial latinoamericano, la crítica del racismo estructural y las propuestas de educación propia surgidas desde los movimientos afrocolombianos. En el plano pedagógico, la formación de las nuevas generaciones obliga a superar el modelo monocultural que, bajo apariencia del reconocimiento diverso, sigue





invisibilizando las contribuciones civilizatorias de los pueblos afrodescendientes a la construcción nacional. Martínez (2022) lo expresa con contundencia: la etnoeducación debe consolidarse como estrategia emancipatoria para las comunidades afrocolombianas, lo que supone más que la implementación de contenidos diferenciados; supone transformar las relaciones que la escuela establece con el territorio y con las luchas históricas del pueblo negro por el reconocimiento de sus aportes a la construcción del país.

El objetivo general consiste en analizar críticamente los desafíos y las perspectivas de la interculturalidad afrodescendiente en el sistema educativo colombiano, identificando las barreras epistémicas, institucionales y políticas que obstaculizan la materialización de la etnoeducación como proyecto emancipatorio. De este propósito se derivan cinco objetivos específicos: caracterizar el marco normativo en materia de etnoeducación afrocolombiana y evaluar críticamente su operatividad; examinar las prácticas pedagógicas asociadas a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; analizar las condiciones de la formación docente en clave intercultural; identificar las barreras institucionales derivadas del racismo estructural y la exclusión epistémica; y valorar los mecanismos de seguimiento y evaluación de las políticas interculturales.

El análisis se asienta sobre tres ejes conceptuales que sostienen el hilo argumentativo del estudio. El primero traza la diferencia entre multiculturalismo funcional e interculturalidad crítica como paradigmas contrapuestos de gestión de la diversidad. Moreno (2022), retomando trabajos previos del campo decolonial latinoamericano, distingue ambos paradigmas en una doble





dimensión descriptiva y prescriptiva. Desde el plano descriptivo, el multiculturalismo reconoce la asimetría entre culturas a partir de una concepción objetivista de la identidad colectiva; en el plano prescriptivo, propone gestionar la diversidad mediante mecanismos de tolerancia y derechos diferenciados, siempre que las culturas minoritarias logren acomodarse a los valores de las democracias liberales. La interculturalidad, en cambio, asume la desigualdad desde una visión relacional de la identidad y persigue no únicamente la coexistencia, sino la transformación recíproca a través de relaciones horizontales que desafían las jerarquías culturales. La autora alerta sobre el peligro de que las teorías que defienden la interculturalidad como alternativa terminen capturadas por enfoques cerrados, como el culturalismo simplificador, la exclusión de lo diferente o la moralización del debate, los cuales limitan su poder transformador.

Gamarra et al. (2023) profundizan esta perspectiva crítica al examinar la tríada de la colonialidad que sustenta la mirada intercultural-decolonial. La colonialidad del poder se entiende como la instauración de un sistema de clasificación social anclado en jerarquías raciales y de género, que organiza identidades en el eje blanco-mestizo-indígena-negro. La colonialidad del saber se sostiene en la visión eurocéntrica como única perspectiva legítima del conocimiento, relegando y subordinando las epistemologías no occidentales. La colonialidad del ser implica la degradación y subalternización sistemática de los sujetos racializados, considerados inferiores. La pertinencia pedagógica de esta tríada es notable: la escuela, en cuanto institución moderna, no es neutral respecto a estas formas de colonialidad y puede funcionar, incluso bajo discursos interculturales, como un mecanismo que reproduce las mismas jerarquías que pretende cuestionar. La pregunta pertinente, por tanto, no es si hay interculturalidad en la escuela, sino qué tipo de interculturalidad





se está produciendo y qué efectos genera sobre las subjetividades de las y los estudiantes afrodescendientes.

El segundo eje examina la etnoeducación en su doble naturaleza, como política pública estatal y como proyecto emancipatorio surgido desde los movimientos afrocolombianos. Martínez (2022) plantea que el ordenamiento jurídico colombiano abrió formalmente la puerta a la consolidación de la ancestralidad y a la conformación de un acervo cultural e histórico que permitiera el reconocimiento del aporte afrocolombiano a la construcción del país. No obstante, advierte con contundencia que, transcurridas más de tres décadas desde la Ley 70 de 1993, las intenciones primigenias con las que se configuró el ordenamiento jurídico para blindar los derechos étnico-territoriales parecen haberse diluido en las prácticas neoliberales de libre mercado, dejando a las comunidades afrodescendientes en territorios que continúan siendo los más empobrecidos del país. La crítica es directa: una propuesta nacida desde las luchas populares termina reducida a su dimensión administrativa y despojada de su anclaje territorial y emancipatorio.

Camargo (2023) complementa este diagnóstico al señalar que, pese a los avances normativos, la práctica de aula sigue siendo predominantemente asimilacionista. La etnoeducación ha sido instrumentalizada para reproducir modelos educativos nacionales bajo una estética de diversidad cultural, sin transformar sustantivamente las relaciones de poder ni las estructuras curriculares. La autora propone que las pedagogías propias podrían fungir como base de la etnopedagogía, dado que privilegian la resignificación del otro y la visibilización de los valores culturales endógenos, posicionando a las comunidades como sujetos de derechos y como portadoras de saberes,





conocimientos y prácticas que deben ser valorados desde el interior mismo de las comunidades hacia las demás esferas sociales. Esta lectura permite identificar la tensión que atraviesa el campo: oscila entre una etnoeducación institucionalizada y subordinada a las lógicas estatales, por una parte, y una etnoeducación emancipatoria, anclada en los territorios y en las luchas históricas de las comunidades, por otra.

La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023a, 2023b) sistematiza institucionalmente, en sus dos tomos de Orientaciones Conceptuales para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el sentido político y pedagógico de este dispositivo curricular. La Cátedra, desde estos lineamientos, debe entenderse como compromiso político de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, orientado a generar procesos pedagógicos que reconozcan los aportes históricos y presentes de estas comunidades a la construcción de la Nación, así como a producir mecanismos para la erradicación del racismo. La transformación curricular no se reduce a la inclusión de contenidos aislados sobre afrocolombianos: exige un giro respecto a qué conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados. Las Orientaciones Pedagógicas (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2023c) profundizan esta perspectiva al proponer que la implementación de la Cátedra debe partir de los saberes ancestrales, las artes y los oficios de las comunidades afrocolombianas, con miras a transformar los imaginarios excluyentes históricamente perpetuados.

El tercer eje introduce las categorías de racismo estructural, racismo en desmentida y exclusión epistémica, fundamentales para comprender las barreras profundas que obstaculizan la





materialización de la interculturalidad afrodescendiente en la escuela. Restrepo (2023) desarrolla con singular profundidad la noción de racismo en desmentida, entendido como una modalidad específica que niega sistemáticamente su propia existencia y trivializa sus efectos sobre la desigualdad social. Esta modalidad resulta particularmente activa en el contexto colombiano, donde predomina un imaginario de mestizaje armónico que oculta las jerarquías raciales subyacentes. La consecuencia pedagógica es directa. Cuando el sistema educativo funciona bajo la premisa del racismo en desmentida, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se reduce a la celebración folclorizada de la diversidad cultural, sin interpelar las estructuras que producen la desigualdad racial. La invisibilización de las contribuciones afrocolombianas a la construcción de la nación, la ausencia de referentes afrodescendientes en los libros de texto y la sobrerrepresentación de estereotipos reducidos a la música, la danza o la culinaria son formas de esa misma operación pedagógica.

Restrepo (2023) plantea, además, una alerta que vincula este eje con el segundo. Al sustituir el vocabulario de raza por categorías culturales o étnicas, se refuerza el problema de confundir las dimensiones raciales con diferencias culturales, produciendo un desplazamiento conceptual que neutraliza la dimensión política del racismo. La advertencia tiene consecuencias directas para la investigación sobre etnoeducación e interculturalidad: exige no perder de vista la dimensión racial que atraviesa las problemáticas estudiadas, incluso cuando los discursos oficiales privilegien lenguajes culturalistas. La violencia estructural, categoría complementaria desarrollada por el mismo autor, apunta a los efectos violentos de un orden social jerarquizado y profundamente desigual sobre las vidas de ciertas personas y poblaciones, que con la precarización encuentran obstáculos múltiples que socavan sustancialmente sus posibilidades. En





el campo educativo, esta violencia toma forma en la ausencia de infraestructura adecuada en territorios afrodescendientes, en la escasez de docentes con formación intercultural y en la precariedad de los materiales pedagógicos pertinentes.

Gamarra et al. (2023) profundizan la dimensión epistémica al examinar el conocimiento científico occidental como modelo colonial. Sostienen que la ciencia occidental moderna actúa bajo una pretensión de neutralidad mediante la cual produce verdad desde un punto que se asume universal, sin reconocer su propia ubicación situada: el sujeto carece de género, etnia, clase, espiritualidad o región, y produce verdad a partir de un monólogo interno desconectado del exterior. Esta pretensión de neutralidad epistémica acarrea consecuencias pedagógicas directas. Los saberes ancestrales afrocolombianos son evaluados con criterios externos que no reconocen sus marcos ontológicos, axiológicos y epistemológicos propios, ignorando que los saberes endógenos poseen ontología, axiología, epistemología, organización del conocimiento y una comunidad de conocimiento que evalúa su validez. Ignorarlos es ejercer violencia epistémica sobre las comunidades. Se vincula así con el racismo en desmentida para conformar el escenario en el que la interculturalidad afrodescendiente, aun siendo formalmente reconocida, queda neutralizada en su operatividad efectiva.

De los tres ejes recién expuestos se derivan tres proposiciones que orientan el análisis empírico. La primera proposición sostiene que la distinción entre multiculturalismo funcional e interculturalidad crítica ofrece el horizonte ético-político desde el cual evaluar las políticas educativas colombianas: el marco normativo vigente se inscribe mayoritariamente en el paradigma multicultural, pero su implementación exige una orientación





intercultural-decolonial para resultar transformadora. La segunda proposición plantea que la doble naturaleza de la etnoeducación produce una tensión constitutiva entre institucionalización y resistencia, cuya sostenibilidad depende de mantener una vinculación crítica entre ambos polos. La tercera afirma que el racismo estructural, el racismo en desmentida y la exclusión epistémica funcionan como condiciones de posibilidad negativa de la interculturalidad: configuran las barreras sistémicas que neutralizan cualquier esfuerzo pedagógico transformador que no las nombre y confronte explícitamente.

En cuanto al diseño metodológico, el estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, comprendido como aquel orientado a entender los fenómenos sociales desde las significaciones, las prácticas discursivas y los marcos conceptuales que las constituyen. Este enfoque resulta pertinente porque la interculturalidad afrodescendiente no es un fenómeno mensurable en términos estadísticos convencionales, sino una construcción histórica, política y pedagógica cuya comprensión exige una lectura situada y densa de los discursos, las normativas y las prácticas que la conforman. El tipo de investigación es descriptivo-interpretativo con carácter crítico: caracteriza los rasgos y tensiones del campo de la etnoeducación afrocolombiana, comprende los significados subyacentes a las políticas y prácticas, y se compromete con el análisis de las relaciones de poder, las jerarquías epistémicas y las estructuras de exclusión que atraviesan el fenómeno estudiado. Esta triple dimensión metodológica se corresponde con el marco teórico adoptado, particularmente con las propuestas sobre interculturalidad crítica y racismo estructural desarrolladas por Restrepo (2023) y Gamarra et al. (2023).





El diseño es documental, lo que implica que la investigación trabaja sobre corpus textuales producidos con anterioridad al estudio, tratados como fuentes mediante técnicas hermenéuticas y de análisis de contenido. En el presente caso, el diseño documental se concretó por medio de una revisión sistemática de literatura, entendida como un proceso reproducible, transparente y riguroso de identificación, selección, evaluación y síntesis de la evidencia disponible sobre un objeto de estudio. La revisión se condujo mediante la adaptación cualitativa del protocolo PRISMA, cuyo flujo de cuatro fases consecutivas (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión) permite documentar transparentemente las decisiones metodológicas y garantizar la auditabilidad del proceso. La pregunta orientadora de la revisión consistió en establecer cuáles son los desafíos estructurales y las perspectivas de transformación de la interculturalidad afrodescendiente en el sistema educativo colombiano, a la luz de la tensión entre el marco normativo y las prácticas pedagógicas efectivas.

Las fuentes de búsqueda comprendieron bases de datos académicas multidisciplinarias como SciELO, Redalyc, Dialnet y Scopus; bases especializadas en educación como ERIC y DOAJ; repositorios institucionales colombianos del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá; y fuentes de organismos especializados en investigación para la paz, como el Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ). Los descriptores empleados, combinados con operadores booleanos, fueron interculturalidad y afrodescendiente y Colombia; etnoeducación y afrocolombiana; Cátedra y Estudios Afrocolombianos; racismo y educación y Colombia; pedagogía y decolonial y afrodescendiente. La búsqueda se restringió al periodo comprendido entre 2021 y 2023, criterio temporal que responde a la decisión metodológica de privilegiar la producción más reciente del campo, garantizando





que el análisis refleje el estado actual del debate académico y la actualización institucional reciente, particularmente la materializada en los lineamientos producidos por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá durante 2023.

Los criterios de inclusión aplicados fueron los siguientes: documentos publicados en español o inglés; producción académica revisada por pares; documentos normativos oficiales y lineamientos curriculares institucionales; relevancia directa con el objeto de estudio, verificable mediante el título, el resumen y las palabras clave; accesibilidad al texto completo; rigor metodológico demostrable en artículos empíricos; y solidez teórica y argumentativa en ensayos, reflexiones críticas y marcos normativos. Como criterios de exclusión se establecieron la ausencia de rigor académico en textos meramente divulgativos, la duplicidad de fuentes, la falta de anclaje contextual con el caso colombiano o latinoamericano, y la adopción de posiciones teóricas que instrumentalizan la diversidad cultural como recurso ornamental sin análisis crítico. La búsqueda inicial arrojó cuarenta y ocho referencias preliminares. Tras el cribado por título y resumen se descartaron dieciocho documentos por falta de pertinencia directa, duplicidad o publicación fuera del rango temporal definido. Los treinta documentos restantes fueron sometidos a lectura analítica completa, proceso en el que se excluyeron veinte por insuficiencia metodológica, ausencia de aporte crítico, redundancia temática o publicación previa a 2021.

El corpus quedó conformado por diez documentos que alcanzaron el umbral de saturación teórica, entendido como el punto en el cual la incorporación de nuevas fuentes deja de aportar categorías analíticas significativas. Lo integran la producción académica indexada de Velásquez (2021), Polo (2021),





Moreno (2022), Martínez (2022), Camargo (2023), Restrepo (2023) y Gamarra et al. (2023), junto con los documentos institucionales de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023a, 2023b, 2023c) en sus tomos I y II de Orientaciones Conceptuales y en las Orientaciones Pedagógicas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La técnica analítica aplicada fue el análisis de contenido temático-crítico, entendido como un procedimiento sistemático de identificación, codificación y categorización de patrones significativos en un corpus textual, orientado a la interpretación teóricamente fundamentada. A diferencia del análisis de contenido puramente descriptivo, la variante crítica incorpora atención explícita a las relaciones de poder, los silencios discursivos y las condiciones de producción de los textos analizados.

El procedimiento se desarrolló en cinco fases secuenciales. La primera fase consistió en una lectura flotante de todo el corpus para familiarización general. En la segunda fase se procedió a la codificación abierta de cada documento, identificando unidades de significado relevantes para las cinco categorías predefinidas. La tercera fase llevó a la construcción de una matriz de sistematización en formato de hoja de cálculo, estructurada por columnas que registraron fuente, año, tipología, categoría de análisis, unidad de significado, citación textual y observaciones interpretativas. La cuarta fase consistió en la categorización axial, mediante la cual los códigos emergentes se agruparon en núcleos temáticos. La quinta fase ejecutó la triangulación teórica, contrastando los hallazgos con los tres ejes del marco conceptual adoptado. Las cinco categorías de análisis se derivaron deductivamente del marco teórico y se refinaron con la revisión preliminar del corpus. La categoría de marco normativo agrupa el conjunto de disposiciones legales y lineamientos curriculares que regulan la etnoeducación afrocolombiana, atendiendo a





indicadores de coherencia interna, operatividad, mecanismos de exigibilidad y relación con estándares internacionales. La categoría de prácticas pedagógicas reúne las acciones educativas concretas en torno a la interculturalidad afrodescendiente en el aula, considerando la transversalidad curricular, las modalidades de implementación de la Cátedra, la pertinencia cultural y los riesgos de folclorización. La categoría de formación docente comprende los procesos de cualificación profesional de maestras y maestros en etnoeducación e interculturalidad, considerando indicadores de formación inicial, formación continua, enfoque decolonial y sensibilización intercultural. La categoría de barreras institucionales identifica los obstáculos estructurales y simbólicos que impiden la materialización de la etnoeducación, incluyendo el racismo institucional, el déficit de recursos, la invisibilización epistémica y la inercia burocrática. La categoría de evaluación y seguimiento examina los mecanismos de monitoreo, rendición de cuentas e impacto de las políticas interculturales, atendiendo a indicadores de impacto, sistemas de información, rutas de retroalimentación y participación comunitaria.

El rigor metodológico se sostuvo en cuatro criterios complementarios. La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes heterogéneas (normativas, producción académica y documentos institucionales), junto con la triangulación teórica desde los tres ejes conceptuales y la contrastación de los hallazgos con literatura latinoamericana comparada, particularmente con los aportes de Gamarra et al. (2023) sobre experiencias andinas. La transferibilidad se garantizó con la descripción densa de los procedimientos, lo que permite replicar el estudio en contextos análogos. La dependencia se sostuvo en la documentación exhaustiva del protocolo PRISMA adaptado, mientras que la confirmabilidad se estableció mediante la auditoría de la matriz de sistematización, disponible para





consulta y verificación. Aunque el diseño documental no implica participación directa de sujetos humanos, la investigación se condujo bajo principios éticos rigurosos: respeto íntegro a los derechos de autor mediante el uso apropiado de citas directas e indirectas, parafraseo riguroso y atribución precisa de las ideas a sus autores originales.

Discusión

El análisis del corpus arrojó cinco hallazgos que dialogan, en su conjunto, con las tres proposiciones teóricas formuladas y permiten sostener la tesis central del estudio. La presentación que sigue intercala los resultados con su interpretación a la luz del marco conceptual, dado que el formato de revisión sistemática crítica vuelve artificial separar la descripción de la evidencia documental de su valoración teórica. La narrativa avanza desde el plano de la formalidad jurídica hacia el plano de las condiciones estructurales que neutralizan su materialización efectiva, sosteniendo el hilo argumentativo que orienta el conjunto de la investigación.

El primer hallazgo evidencia una paradoja en el marco normativo. Colombia dispone de uno de los entramados jurídicos más amplios de América Latina en materia de etnoeducación afrocolombiana, pero su traducción en transformaciones pedagógicas efectivas resulta marginal. La arquitectura jurídica se despliega en múltiples niveles, desde la Constitución Política hasta los lineamientos curriculares específicos, según documentan Martínez (2022) y la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023a). Martínez (2022) sintetiza con precisión esta densidad normativa al señalar que el ordenamiento jurídico colombiano abrió formalmente la puerta a la consolidación de





la ancestralidad y a la conformación de un acervo cultural e histórico que permitiera reconocer el aporte afrocolombiano en la construcción del país. Inmediatamente añade, sin embargo, que las intenciones primigenias para blindar los derechos étnico-territoriales parecen haberse diluido en las prácticas neoliberales de libre mercado, dejando a las comunidades afrodescendientes en territorios que continúan siendo los más empobrecidos del país.

Velásquez (2021) aporta evidencia empírica concurrente que refuerza este diagnóstico. En su investigación aplicada a sesenta y ocho líderes de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de distintas regiones del país, encontró que el cincuenta y seis por ciento de los líderes consultados afirmó que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no ha sido implementada en los currículos por falta de políticas pertinentes, mientras que el diecinueve por ciento atribuyó esta situación al desconocimiento del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación sobre la realidad educativa que viven cotidianamente las y los estudiantes de estas comunidades en los centros educativos. Las cifras evidencian que la educación colombiana sigue siendo excluyente por cuestiones raciales y poco abierta a la inclusión, a la diversidad étnica y cultural. Este primer hallazgo confirma con nitidez la primera proposición teórica del estudio, según la cual el sistema educativo colombiano funciona mayoritariamente bajo el paradigma del multiculturalismo funcional y no bajo la orientación de la interculturalidad crítica. La densidad jurídica documentada constituye, en rigor, la expresión más avanzada del multiculturalismo latinoamericano: reconocimiento formal de la diversidad, derechos diferenciados e inclusión de la otredad como categoría legítima. Como advierte Moreno (2022), este reconocimiento multicultural se agota en la dimensión prescriptiva de la tolerancia y la coexistencia, sin





interpelar las estructuras de poder que producen la asimetría entre las culturas. La paradoja normativa se explica, además, desde la categoría de colonialidad del poder de Gamarra et al. (2023): el sistema funciona precisamente por incorporación formal de las demandas de los pueblos subalternos en los ordenamientos jurídicos, sin transformar las estructuras que reproducen su subordinación.

El segundo hallazgo central documenta la prevalencia de prácticas pedagógicas folclorizantes en la implementación de la interculturalidad afrodescendiente. La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023c), en sus Orientaciones Pedagógicas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, diagnostica con claridad esta tendencia al señalar que la implementación efectiva exige tener en cuenta los saberes ancestrales, culturales, artes y oficios de las comunidades afrocolombianas para lograr la transformación de los imaginarios excluyentes que históricamente se han perpetuado, transformación que en la práctica continúa pendiente. Las orientaciones conceptuales del estudio de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023a) refuerzan este diagnóstico al insistir en que no basta la inclusión de algunos temas y contenidos aislados acerca de los afrocolombianos: se requiere un cambio de perspectiva en torno a las orientaciones y determinaciones que establecen qué conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados. Restrepo (2023) profundiza esta dimensión al documentar que, con contadas excepciones de experiencias valiosas, la Cátedra ha sido reducida a una serie de actividades que caricaturizan folclóricamente lo que se imagina como cultura afrocolombiana. Esta reducción funciona como modalidad específica del racismo en desmentida en el campo pedagógico: bajo la apariencia del reconocimiento se perpetúa una narrativa que cristaliza





las culturas afrodescendientes como entidades homogéneas, estáticas y premodernas, negando su dinamismo histórico y su contribución epistémica a la nación. Camargo (2023) complementa esta lectura crítica al observar que la práctica de aula sigue siendo predominantemente asimilacionista, lo cual evidencia que la etnoeducación ha sido instrumentalizada para reproducir modelos educativos nacionales bajo una estética de diversidad cultural, sin transformación sustantiva de las relaciones de poder ni de las estructuras curriculares. Frente a esta tendencia dominante, las propias Orientaciones Conceptuales (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2023b) introducen las memorias de resistencia, el cimarronaje y los aportes de mujeres y hombres negros a la construcción del Estado-Nación como categorías alternativas que permiten recuperar la dignidad histórica y política de los pueblos afrocolombianos, abriendo un espacio para prácticas pedagógicas con potencial transformador.

El estudio aporta, sobre este punto, un matiz relevante respecto a la literatura latinoamericana comparada. Mientras Gamarra et al. (2023) documentan experiencias de universidades interculturales andinas que han intentado materializar el giro decolonial en educación superior, el caso colombiano revela que en la educación básica y media esa transición apenas se esboza. Existe un desajuste estructural entre los avances normativos, el desarrollo académico del campo decolonial latinoamericano y la inercia pedagógica del sistema escolar colombiano. Este desajuste produce un escenario en el cual el reconocimiento jurídico se instala con relativa rapidez, pero las transformaciones pedagógicas avanzan a un ritmo mucho más lento, generando una asimetría temporal entre la formalidad de la política y la efectividad de su materialización. La folclorización documentada es, precisamente, la manifestación pedagógica del multiculturalismo funcional: al reducir la interculturalidad a efemérides, expresiones artísticas y





consumo simbólico de la diferencia, el sistema educativo opera una domesticación de la diversidad que la hace compatible con el orden escolar dominante. La cultura afrocolombiana se convierte así en objeto de consumo pedagógico, no en epistemología que transforme el conocimiento mismo que se enseña.

El tercer hallazgo identifica la formación docente como el eslabón más débil del sistema etnoeducativo colombiano y, simultáneamente, como el factor de mayor potencial transformador si fuera fortalecido sistemáticamente. Moreno (2022) plantea con contundencia este diagnóstico al señalar que la etnoeducación requiere un nuevo tipo de docente, capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento horizontal que atienda los intereses de las comunidades y sus territorios. La autora advierte que la urgencia de los procesos educativos parta del sentir, pensar y querer de las comunidades, lo que exige una formación docente que trascienda la transmisión de contenidos diferenciados y se comprometa con una transformación epistémica de la práctica pedagógica. Esta propuesta pertenece a una tradición latinoamericana más amplia. Gamarra et al. (2023) documentan que la formación docente intercultural enfrenta obstáculos similares en Perú, Ecuador, Bolivia y Colombia, y que las experiencias exitosas han enfrentado procesos de cierre institucional atribuidos al choque cultural y al desconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes por parte de los evaluadores. Martínez (2022) introduce una dimensión adicional al señalar la necesidad de una sensibilización del maestro afro como ejercicio que permita retornar a su amor primero en términos de desarrollo profesional, recuperando la identidad política y cultural del educador como agente de transformación territorial. Esta propuesta dialoga con los planteamientos de Camargo (2023) sobre las pedagogías propias como base





primaria de una etnopedagogía orientada a la resignificación del otro y a la visibilización de los valores culturales endógenos. El corpus documental revela, además, que las pocas iniciativas de formación docente intercultural existentes se concentran en programas de posgrado o en experiencias locales aisladas, sin constituir una política sistemática de transformación de los programas de licenciatura. Esta ausencia estructural convierte la interculturalidad en una competencia deseable pero no exigible, delegada a la voluntad individual de los docentes comprometidos, lo cual debilita sustancialmente la operatividad del marco normativo y refuerza el patrón de inoperancia documentado en la primera categoría.

Los hallazgos sobre formación docente y barreras institucionales dialogan directamente con la segunda proposición teórica, según la cual la etnoeducación funciona en una tensión constitutiva entre su dimensión de política pública y su dimensión de proyecto emancipatorio. Esta tensión se expresa en múltiples escenarios del corpus analizado. Por una parte, la etnoeducación institucionalizada, expresada en leyes, decretos, lineamientos y programas ministeriales, tiende a reproducir la lógica asimilacionista que Camargo (2023) denuncia como persistente en las aulas. Al ser capturada por el aparato estatal y despojada de su anclaje territorial, la etnoeducación se convierte en un dispositivo tecnocrático que administra la diversidad sin transformar las relaciones de poder. La ausencia de formación docente sistemática es consecuencia directa de esta captura: el Estado legisla la etnoeducación pero no invierte en las condiciones epistémicas, humanas y materiales necesarias para su realización sustantiva. Por otra parte, la etnoeducación emancipatoria, aquella que emerge desde los movimientos afrocolombianos, los intelectuales orgánicos y las comunidades territoriales, preserva su potencial transformador pero enfrenta el riesgo de





la marginalidad institucional. Las propuestas analizadas por Martínez (2022) sobre las experiencias del norte del Cauca y la propuesta de Camargo (2023) sobre las pedagogías propias constituyen expresiones sólidas de este proyecto emancipatorio. Su fuerza reside en el anclaje territorial, la memoria histórica de las luchas afrocolombianas y la vinculación con las dinámicas políticas de las comunidades. Su limitación radica en la dificultad de escalarlo institucionalmente sin ser capturadas por la lógica estatal que pretenden subvertir.

El cuarto hallazgo documenta las barreras institucionales que obstaculizan la materialización de la etnoeducación. Estas barreras no son meramente técnicas o logísticas, sino manifestaciones concretas del racismo estructural y de la exclusión epistémica conceptualizados en el marco teórico. Restrepo (2023) ofrece la caracterización más densa de esta dimensión al vincular el racismo estructural con la violencia estructural que configura las condiciones materiales de vida de las poblaciones afrocolombianas. Los datos retomados por el autor con base en información del Departamento Administrativo Nacional de Estadística resultan elocuentes. La población afrocolombiana mayor de quince años registra niveles más bajos de educación básica completa que la población no afrodescendiente, vive en mayor proporción en condiciones de pobreza y enfrenta tasas de desempleo sistemáticamente más altas. En el ámbito específicamente escolar, las barreras identificadas por el corpus incluyen la escasez de materiales didácticos culturalmente pertinentes, documentada por Velásquez (2021); la ausencia de acompañamiento técnico-pedagógico sostenido, evidenciada por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023c); la invisibilización de las contribuciones afrocolombianas en los libros de texto de ciencias sociales, señalada por las Orientaciones Conceptuales (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá,





2023a); y la persistencia de imaginarios y estereotipos raciales en los contextos escolares, abordada en el segundo tomo de las mismas Orientaciones (Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, 2023b). Polo (2021), desde una perspectiva complementaria que examina la situación de los pueblos étnicos transnacionales, documenta cómo las dinámicas territoriales y migratorias de comunidades como el pueblo Wayuu son sistemáticamente invisibilizadas por las políticas educativas oficiales. Las barreras institucionales operan también, por tanto, en el plano de la representación simbólica de los pueblos étnicos como parte constitutiva de la nación. Estas barreras no son identificadas ni descritas como racismo por la mayoría de los actores del sistema educativo. El fenómeno corresponde a la modalidad del racismo en desmentida, según lo documentado por Restrepo (2023): la negación sistemática de la existencia del racismo como elemento estructural de las relaciones educativas.

Los hallazgos sobre barreras institucionales y evaluación confirman plenamente la tercera proposición teórica, según la cual el racismo estructural, el racismo en desmentida y la exclusión epistémica funcionan como condiciones de posibilidad negativa de la interculturalidad afrodescendiente. Son las fuerzas sistémicas que, mientras no sean explícitamente nombradas y confrontadas, neutralizan cualquier esfuerzo pedagógico transformador. La categoría de racismo en desmentida desarrollada por Restrepo (2023) adquiere en los resultados una operatividad analítica especialmente productiva: permite comprender cómo el sistema educativo colombiano funciona bajo una doble negación. Por una parte, niega la existencia del racismo como estructura social mediante la presentación del racismo como fenómeno de discriminaciones individuales episódicas; por otra parte, niega su operación específica en el campo pedagógico mediante la presentación de las brechas





educativas afrocolombianas como efectos de la pobreza o del conflicto armado, sin reconocer su dimensión específicamente racializada. La exclusión epistémica analizada por Gamarra et al. (2023) se manifiesta en la jerarquización implícita de los saberes que organiza el currículo escolar colombiano. El conocimiento occidental se presenta como universal, riguroso y científico, mientras los saberes afrocolombianos son relegados al ámbito de lo tradicional, lo ancestral o lo cultural, categorías que los descenden en la jerarquía epistemológica escolar. Esta jerarquización tiene efectos pedagógicos profundos: las y los estudiantes afrodescendientes reciben el mensaje implícito de que su patrimonio epistémico no pertenece al ámbito del saber válido, mientras las y los estudiantes no afrodescendientes aprenden a mirar la diferencia con curiosidad exótica, no con reconocimiento de una contribución civilizatoria. Polo (2021) aporta a esta dimensión un análisis complementario al examinar cómo los saberes territoriales y migratorios de los pueblos indígenas transnacionales son sistemáticamente invisibilizados por las narrativas educativas oficiales, lo que confirma que la exclusión epistémica no se limita a las comunidades afrodescendientes, sino que funciona como un patrón estructural que atraviesa el conjunto de las relaciones del sistema educativo colombiano con los pueblos étnicos.

El quinto y último hallazgo identifica la ausencia sistémica de mecanismos de evaluación y seguimiento como una de las debilidades más críticas de la política etnoeducativa colombiana. Esta ausencia no constituye un detalle técnico, sino una condición de posibilidad para la ineficacia estructural del sistema. Sin procesos sistemáticos de evaluación, las políticas interculturales quedan sujetas al voluntarismo de los actores institucionales, sin posibilidad de identificar avances, retrocesos, brechas ni necesidades de ajuste. Velásquez (2021) aporta evidencia concurrente al documentar que el desconocimiento reportado





por el Ministerio de Educación Nacional y por las secretarías de educación sobre la realidad educativa de las comunidades afrocolombianas revela, precisamente, la ausencia de sistemas de monitoreo que permitan al Estado conocer lo que ocurre en sus propias instituciones. Esta desconexión entre el Estado central y el territorio educativo es estructural, no coyuntural, y configura un patrón de indiferencia institucional que vincula el déficit técnico con el racismo en desmentida estudiado por Restrepo (2023). Gamarra et al. (2023) ofrecen una perspectiva comparada que refuerza este hallazgo. En su análisis de experiencias latinoamericanas, los autores documentan que los procesos de evaluación y acreditación de las universidades interculturales han sido atravesados por criterios eurocéntricos que no reconocen las particularidades epistémicas de estas instituciones, lo que sugiere que el problema rebasa la mera ausencia de evaluación: existe la necesidad adicional de construir marcos evaluativos interculturales que respondan a la naturaleza específica del campo. La ausencia de mecanismos de evaluación y seguimiento cobra, desde esta perspectiva, un significado más profundo. Su carácter no es meramente técnico; expresa el racismo estructural en la forma de la indiferencia institucional. Lo que no se mide no existe para la política pública; lo que no se sigue se permite que se desvanezca. En términos del racismo en desmentida, la ausencia de evaluación es funcional, dado que permite sostener el discurso oficial del reconocimiento sin necesidad de confrontar la evidencia de su inoperancia.

Frente a este diagnóstico, el estudio reafirma una proposición ya avanzada en el marco teórico, según la cual la pedagogía antirracista no es un complemento deseable de la etnoeducación, sino su condición misma de posibilidad. Sin una política explícita de desmontaje del racismo en sus dimensiones estructural, institucional, curricular, pedagógica y epistémica,





la interculturalidad afrodescendiente continuará funcionando como un discurso bienintencionado pero estructuralmente ineficaz. La articulación de las proposiciones discutidas confirma la tesis central del estudio. La interculturalidad afrodescendiente en Colombia funciona como un dispositivo normativo-discursivo que, sin mecanismos estructurales de implementación y sin pedagogía antirracista decolonial, reproduce paradójicamente las lógicas de exclusión que pretende combatir. Los cinco hallazgos analizados constituyen las cinco caras de un mismo fenómeno estructural; no fenómenos independientes susceptibles de tratamientos sectoriales aislados. Esta convergencia analítica no es circular ni tautológica: emerge del diálogo riguroso entre el marco teórico construido y la evidencia documental analizada. Aporta, además, una densidad interpretativa que va más allá del diagnóstico descriptivo y se adentra en la comprensión de las lógicas profundas que organizan el campo de la etnoeducación afrocolombiana. El estudio contribuye así al conocimiento sustantivo sobre la temática y, además, al desarrollo conceptual del campo de la educación intercultural crítica en Latinoamérica. Entre las limitaciones del estudio debe reconocerse su carácter exclusivamente documental, lo que excluye la voz directa de los actores educativos cuyas perspectivas enriquecerían sustancialmente el análisis. Investigaciones posteriores podrían complementar estos hallazgos mediante estudios etnográficos multicentrados, historias de vida de maestras y maestros etnoeducadores y análisis comparados entre instituciones con distintas modalidades de implementación de la Cátedra.

Conclusiones

La revisión sistemática de literatura desarrollada en el presente estudio, organizada en torno a las cinco categorías de análisis y a los tres ejes teóricos orientadores, permite formular





conclusiones que responden a las preguntas y objetivos planteados, al tiempo que sostienen el hilo argumentativo desplegado a lo largo del artículo. Las conclusiones se presentan como una narrativa continua que avanza desde los hallazgos específicos hacia las proposiciones teóricas y propositivas más generales, manteniendo así la coherencia que ha orientado el conjunto de la investigación.

El sistema normativo colombiano en materia de etnoeducación afrocolombiana presenta una densidad formal significativa en el contexto latinoamericano, vinculando disposiciones constitucionales, legales, reglamentarias y de planificación estratégica. Sin embargo, esa amplitud jurídica coexiste paradójicamente con una implementación fragmentaria, discontinua y operativamente débil, según evidencian los hallazgos de Velásquez (2021), Martínez (2022) y Camargo (2023). La paradoja confirma que la colonialidad del poder, en términos de Gamarra et al. (2023), funciona precisamente mediante la incorporación formal de las demandas de los pueblos subalternos sin transformar las estructuras que reproducen su subordinación. El marco normativo, sin mecanismos efectivos de exigibilidad, sostenibilidad financiera y articulación institucional, opera como un dispositivo de reconocimiento simbólico cuyo efecto transformador es limitado, lo que sitúa a la política etnoeducativa colombiana en una condición de inoperancia estructural que reclama transformación urgente.

La implementación pedagógica dominante de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos funciona bajo lógicas folclorizantes que reducen la interculturalidad a efemérides, expresiones artísticas descontextualizadas y consumo simbólico de la diferencia. Esta modalidad, documentada por Restrepo (2023) y reconocida autocríticamente por las propias Orientaciones Pedagógicas de





la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023c), no constituye un error técnico subsanable mediante ajustes menores, sino la expresión pedagógica del multiculturalismo funcional que captura las demandas de reconocimiento sin transformar las estructuras epistémicas de la escuela. La superación de este riesgo exige transitar hacia modalidades de implementación transversal que integren los saberes afrocolombianos en todas las áreas del conocimiento como contribución civilizatoria legítima, no como contenido cultural diferenciado, y que se sustenten en las memorias de resistencia, el cimarronaje y los aportes históricos sistematizados por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (2023b).

La formación docente en clave intercultural-decolonial es el eslabón más débil del sistema etnoeducativo colombiano y, simultáneamente, el factor de mayor potencial transformador si fuera fortalecido sistemáticamente. El déficit actual se expresa en la ausencia de la perspectiva intercultural en la formación inicial de las licenciaturas, en la escasez de programas de formación continua especializada y en la marginalidad de las iniciativas existentes, que dependen mayoritariamente del voluntarismo individual de docentes comprometidos. Como plantea Moreno (2022), la etnoeducación requiere un nuevo tipo de docente capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento horizontal, propuesta que dialoga con los planteamientos de Camargo (2023) sobre las pedagogías propias y de Martínez (2022) sobre la sensibilización del maestro afro como agente de transformación territorial. La transformación de esta condición exige una política nacional de formación docente intercultural que, en vinculación con las instituciones formadoras, los movimientos afrocolombianos y los saberes territoriales, construya rutas sostenidas de cualificación profesional.





El principal obstáculo para la materialización de la interculturalidad afrodescendiente en la escuela colombiana no reside en la ausencia de voluntad individual de los actores educativos, sino en la persistencia del racismo estructural bajo la modalidad específica del racismo en desmentida. Esta categoría, desarrollada con especial profundidad por Restrepo (2023), permite comprender por qué las políticas interculturales, por bienintencionadas que sean, tienden a ser neutralizadas en su operatividad efectiva. La negación sistemática de la existencia del racismo como estructura social sostiene la ilusión de un reconocimiento ya logrado y hace innecesarias las transformaciones estructurales profundas. El desmontaje del racismo en desmentida exige una pedagogía antirracista explícita que nombre con claridad las dinámicas de exclusión racial en todos los niveles del sistema educativo. La ausencia sistémica de mecanismos de seguimiento y evaluación constituye, más allá de un déficit técnico, una expresión específica del racismo estructural en la forma de la indiferencia institucional, dado que lo que no se mide no existe para la política pública y lo que no se sigue se permite que se desvanezca.

La sostenibilidad de la interculturalidad afrodescendiente como proyecto transformador depende de mantener una vinculación crítica entre la etnoeducación institucionalizada y el proyecto emancipatorio surgido desde los movimientos afrocolombianos. Ni la institucionalización exclusiva, que tiende a capturar funcionalmente las demandas subalternas, ni la resistencia meramente marginal, que limita el alcance de las transformaciones, resultan suficientes. Se requiere construir puentes institucionales que protejan la dimensión emancipatoria de la etnoeducación y, simultáneamente, que las comunidades afrocolombianas desarrollen capacidades para incidir en los procesos institucionales sin ser cooptadas por





ellos. Las experiencias documentadas por Martínez (2022) en el norte del Cauca y los aportes de Polo (2021) sobre los pueblos étnicos transnacionales ofrecen referentes significativos para esta articulación, que debe entenderse como una tarea política sostenida en el tiempo, no como un ajuste curricular puntual.

La convergencia de los hallazgos confirma la tesis central del estudio, según la cual la interculturalidad afrodescendiente en Colombia funciona, en su configuración actual, como un dispositivo normativo-discursivo que, ante la ausencia de mecanismos estructurales de implementación y de una pedagogía antirracista decolonial, reproduce paradójicamente las lógicas de exclusión que pretende combatir. Los cinco hallazgos centrales analizados son las cinco caras de un mismo fenómeno estructural. Su transformación no es reducible a ajustes técnicos o a reformas curriculares puntuales; exige una política pública integral, sostenida en el tiempo y construida con las comunidades afrocolombianas como coautoras de su propia educación. De esta convergencia se desprenden cinco implicaciones para la política educativa que el estudio formula como rutas concretas de transformación.

La primera implicación apunta a la necesidad de transitar desde un marco normativo declarativo hacia un marco operativo, dotado de rutas explícitas de implementación, financiación específica, cronogramas verificables y mecanismos efectivos de exigibilidad. La segunda implicación señala que la formación docente debe constituirse en prioridad de primera magnitud, incorporando la perspectiva intercultural-decolonial en la formación inicial de todas las licenciaturas, sin restringirla a las dirigidas a contextos étnicos específicos. La tercera implicación exige que la producción de materiales didácticos culturalmente





pertinentes cuente con el concurso de las propias comunidades afrocolombianas como coautoras, no como objeto de estudio, lo que supone un giro epistémico en la concepción misma de la producción curricular. La cuarta implicación demanda la construcción de un sistema nacional de seguimiento y evaluación de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con indicadores construidos participativamente y rutas claras de rendición de cuentas. La quinta implicación reclama que la investigación educativa colombiana avance en la consolidación de agendas que articulen etnoeducación, antirracismo y decolonialidad, superando la fragmentación disciplinaria actual.

En síntesis, el estudio sostiene que la transformación de la interculturalidad afrodescendiente en Colombia no es reducible a un problema pedagógico o curricular; constituye un problema político de primer orden cuya resolución exige la articulación sostenida entre el Estado, las comunidades, la academia, los movimientos sociales y las instituciones educativas. El horizonte es el de una escuela que vaya más allá del reconocimiento formal de la diferencia y se transforme epistémicamente para alojarla como constitutiva de lo nacional. Esta apuesta académica, pedagógica y política es la que el presente artículo procura nutrir con rigor investigativo y compromiso ético, abriendo rutas de reflexión y acción para quienes se han comprometido con la consolidación de una educación verdaderamente intercultural en el contexto colombiano.





Referencias

- Camargo Barliza, R. (2023). Reflexiones en torno a la etnoeducación y la pedagogía. Tensiones y posibilidades. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 17(32), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8980441>
- Gamarra, J. H. G., Delgado Baltazar, M. P., Grados Espinoza, A. K., Grados Espinoza, H. J., Canales Escalante, C. A., y Mendoza Arenas, R. D. (2023). *Universidad intercultural e inclusiva en Latinoamérica: Pasado, presente y futuro de los Países Andinos*. Editorial Mar Caribe.
- Martínez Lasso, D. A. (2022). Etnoeducación afrocolombiana: Escuela, sociedad y territorios. *Revista CIEG*, 57, 111-124. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/08/Ed.57111-124-Martinez-Didien.pdf>
- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8>
- Polo Acuña, J. (2021). Migraciones o retorno: el movimiento del pueblo indígena transnacional Wayuu. *Nómadas*, 54, 105-119. Universidad Central de Colombia.



Restrepo, E. (2023). *Racismo en desmentida y violencia estructural en Colombia* (Policy Brief n.º 7). Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ.

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. (2023a). *Orientaciones conceptuales para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Tomo I*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. (2023b). *Orientaciones conceptuales para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Tomo II*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. (2023c). *Orientaciones pedagógicas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Velásquez Mosquera, A. F. (2021). Cátedra de Estudios Afrocolombianos, escenario académico para propiciar la educación inclusiva e intercultural en Colombia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1063>



En las últimas décadas, la población rural mundial ha llegado a representar aproximadamente el 43% de la población total (2022), en Colombia este porcentaje llega el 18%, según el Banco Mundial. En el campo educativo, las áreas rurales presentan grandes dificultades, retos y desafíos como la infraestructura, acceso, recursos, capacitación docente insuficiente en la incorporación de tecnologías, además de la ausencia de políticas públicas enfocadas hacia la era digital y la conectividad. Esta investigación documental tiene un enfoque cualitativo y emplea un método de revisión sistemática de tipo analítico, recopila el análisis de algunos artículos encontrados sobre la implementación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación rural, con una metodología de perspectiva cualitativa, método de revisión sistemática, tipo analítica; mediante la recopilación, revisión y análisis de la información sobre el tema de análisis preestablecida, encontrando similitudes, puntos de encuentro y concordancias de los autores, lo que permitió generar una visión integral del estado actual de la temática. Los resultados y aproximaciones conclusivas muestran un interés creciente por este tema de estudio y muestra desde diferentes perspectivas los problemas, dificultades, desigualdades y desafíos que tiene la educación rural articulando las TIC para generar un impacto positivo y una transformación educativa, que le permita hacer una lectura del contexto, en cuanto a recursos y necesidades de la población, para elegir coherentemente las herramientas TIC que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También muestra las brechas significativas de su implementación en la educación, diferencias que deben ser contrarrestadas a partir de la formulación y ejecución de políticas educativas que favorezcan el acceso, calidad y cobertura según el contexto social y cultural.





TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN RURAL: LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Andrés Fernando Aguilar Jerez

Fernandoaguilarjerez01@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7115-7159>

Diana Milena García Villabona

dianagarciavillabona@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-8272-1111>

Las sociedades se han enfrentado a continuos cambios en las formas en que se relacionan, progresan y evolucionan, individual como colectivamente. El desarrollo de las tecnologías, la producción mecánica, la producción masiva basada en la electricidad, la automatización de los procesos y la construcción de sistemas más organizados de sociedad, han hecho que los países presten importante atención en la formación de la fuerza de trabajo de los sectores productivos que se caracterizan por los crecientes avances tecnológicos y la conexión globalizada (Ministerio de tecnologías de la informacion y las comunicaciones , 2019).

Asimismo, hoy enfrentamos un nuevo reto de cara a la cuarta revolución industrial, debido al surgimiento, distribución, uso y apropiación de nuevas tecnologías que permiten los procesos de producción completamente automatizados donde los objetos físicos interactúan sin que se dé la participación humana (Ministerio de tecnologías de la informacion y las comunicaciones





, 2019). Los países tecnológicamente avanzados son conscientes que no se están preparando suficientes profesionales en las áreas del conocimiento tecnológico y esto ha generado diversas brechas por el limitado acceso de las personas a estos espacios.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los años 90 en los Estados Unidos, surgió el acrónimo STEM (en inglés, Science, Technology, Engineering and Mathematics) ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, como un enfoque educativo novedoso integrador del saber técnico de estas áreas del conocimiento, posteriormente debido a una perspectiva más humanista adicionó una “A” completando el acrónimo a STEAM, en el cual se incluyen competencias como la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa y la colaboración, es decir competencias del siglo XXI (Ministerio de Educación nacional , 2021)

Por otro lado, en las matemáticas escolares, los estudiantes se sumergen en un conjunto de temáticas y actividades que deben tener un significado, un objetivo y representar una aplicación real en la vida, de esta forma, los aprendices pueden correlacionar estos conocimientos con actividades propias de la matemática y así tener un aprendizaje significativo y desarrollar competencias matemáticas. Un factor importante en el desempeño de los estudiantes es el método de enseñanza, en los países con altos estándares educativos, se dedica tres veces más tiempo a actividades de aplicaciones reales de conceptos, que tiempo al desarrollo procedimental, algorítmico o mecánico. (Näslund- Hadley, 2012)

Es por esto que, en países como Estados Unidos, Canadá y en países de Europa, se enfatiza en la solución de problemas





enfocados a situaciones reales y se observa una obtención de conocimientos útiles en aspectos culturales y sociales. En Latinoamérica, algunos autores se enfocan en el análisis de la resolución de problemas cotidianos como de otras ciencias, el uso de las tecnologías, el diseño y el proceso de instrucción, generando así, desarrollo de competencias matemáticas y aprendizajes significativos. Específicamente en Colombia, esta línea de investigación también toma fuerza, investigaciones de universidades del país muestran la creciente necesidad de enfocar los procesos educativos en la resolución de problemas haciendo el diseño y aplicación de situaciones didácticas y la inclusión de las TIC, en asignaturas de enfoque STEAM para promover el aprendizaje, mejorar la actitud hacia las asignaturas, detectar capacidades y dificultades de los estudiantes, mejorar la práctica en el aula y generar competencias matemáticas y del siglo XXI.

La investigación centra su marco teórico en el enfoque STEAM, usando herramientas TIC en contexto reales, transversalizando curricularmente la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la matemática. Este estudio sigue un enfoque cualitativo y emplea un método de revisión documental y análisis de contenido para examinar las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de las matemáticas bajo el enfoque STEAM. Se recopilaron y analizaron artículos científicos que abordan la integración de herramientas TIC en contextos reales, con el propósito de transversalizar el currículo en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

La metodología se centra en la identificación y comparación de diversas experiencias educativas, considerando variables locales y globales en la implementación de secuencias didácticas STEAM en la escuela rural. Se analizaron los errores y dificultades





presentados por los estudiantes, los procesos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento matemático según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Como resultado se confrontan el análisis documental de diversos artículos científicos y se observó, estudió y concluye cómo, las interacciones de los estudiantes con el medio didáctico, en este caso las secuencias didácticas STEAM, han sido fundamentales en la construcción de competencias, además se estudiaron las variables locales y globales propuestas para llevar a cabo las investigaciones, los errores y dificultades presentados por los estudiantes, la evaluación del aprendizaje al desarrollar las secuencias didácticas y el desarrollo de los procesos generales del pensamiento matemático propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

El impacto de esta investigación documental se enmarca en el hecho que el enfoque STEM es un enfoque innovador, transformador y motivador para que los estudiantes se formen desde una perspectiva distinta y se genere la nueva base para la transformación del país a través de las aulas de clase. Se sabe que la educación y la tecnología empodera a las personas, estas innovaciones ayudan a los docentes y estudiantes a alcanzar su máximo nivel y potencial en el uso de herramientas tecnológicas y desarrollo de competencias del siglo XXI. Estas nuevas metodologías ayudan a los estudiantes a desarrollar la mejora de habilidades de resolución de problemas y las habilidades 4C (Communication, Collaboration, Creative thinking, Creativity).

Por otro lado, se muestra por medio de la investigación documental, la literatura actual que en que se encuentra el estudio del enfoque STEM en las aulas de clase, tanto urbanas como





rurales, priorizando la educación rural, puesto que este enfoque ayuda a estrechar y cerrar las brechas en calidad y cobertura educativa que siempre ha estado presente entre los sectores urbanos y rurales. Además, el estudio documental muestra desde qué puntos o perspectivas se han venido observando las problemáticas que aquejan a la escuela, las formas de abordaje a estos problemas y las categorías enunciadas y estudiadas para poder dar solución a las problemáticas.

Además de evidenciar el potencial transformador del enfoque STEM en la educación, esta investigación documental aporta múltiples beneficios al campo educativo. En primer lugar, ofrece una visión global, integral y actualizada sobre el estado del arte del enfoque STEM en contextos rurales y urbanos, permitiendo identificar tendencias, y oportunidades de mejora en la implementación de este modelo pedagógico. Al priorizar el estudio de la educación rural, se contribuye a visibilizar las desigualdades históricas en términos de acceso, calidad y cobertura educativa, y se proponen alternativas para reducir las brechas entre lo rural y lo urbano mediante la integración de TIC y metodologías activas centradas en el estudiante. Asimismo, esta investigación fortalece el quehacer docente al proporcionar referentes conceptuales y prácticos sobre cómo abordar problemáticas escolares desde enfoques interdisciplinarios, contextualizados y orientados a la solución de problemas reales. En consecuencia, se promueve el desarrollo de competencias del siglo XXI, fundamentales para la formación de ciudadanos autónomos, innovadores y socialmente comprometidos. En suma, este estudio no solo sistematiza conocimiento relevante, sino que también orienta la toma de decisiones pedagógicas, curriculares y políticas hacia una educación más equitativa, pertinente e inclusiva.





El acrónimo STEM surgió en Estados Unidos en los años 90 para resaltar la importancia de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en la formación de la fuerza laboral frente a los avances tecnológicos y la globalización. Inicialmente, se usó para identificar estas áreas en programas gubernamentales y empresariales sin una integración explícita entre ellas. Con el tiempo, se consolidó un enfoque que promovía su articulación y, en 2008, Georgette Yakman propuso añadir las artes al modelo, dando origen al término STEAM. Esta inclusión aportó una visión más humanista, fortaleciendo competencias clave del siglo XXI como la creatividad, el pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración.

Desde la creación del concepto STEM/STEAM y el reconocimiento de su potencial integrador, el interés de los países y de la comunidad académica ha aumentado significativamente. En los últimos años, se han desarrollado numerosas investigaciones que abordan este enfoque desde distintas perspectivas, incluyendo políticas públicas, prácticas educativas y posturas de actores académicos, políticos y empresariales. Paralelamente, varios países han establecido marcos normativos y planes estratégicos comunes para su implementación. En Estados Unidos, por ejemplo, se presentó en 2018 una estrategia nacional respaldada por un ecosistema de organizaciones públicas y privadas. De forma similar, otros países han promovido reformas, alianzas interinstitucionales, rúbricas de evaluación y acciones que fortalecen la articulación entre la educación media y superior. (Ministerio de Educación nacional , 2021)

En Europa, iniciativas como la de European Schoolnet han buscado establecer objetivos para definir elementos y criterios





clave para que los ministerios e instituciones educativas evalúen sus capacidades en educación STEM y definan hojas de ruta para su implementación. En Asia, países como Tailandia, China, Singapur y Corea del Sur han impulsado estrategias centradas en la innovación educativa, integrando tecnología, ingeniería y artes para fomentar el pensamiento creativo desde todos los niveles escolares. En América Latina, aunque no existen marcos legales específicos sobre STEM en los sistemas educativos, las políticas de ciencia, tecnología e innovación han promovido una mayor articulación entre el sector educativo y el productivo, con el objetivo de mejorar la competitividad mediante una fuerza laboral capacitada para los retos de la economía global. (Ministerio de Educación nacional , 2021)

En Colombia como en América Latina, no existe un marco oficial o una política establecida sobre el enfoque STEM, sin embargo, se ha trabajado en la construcción y adaptación de una política pública que permita la articulación de actores del sistema de ciencia y tecnología, con esto se ha impulsado la el fortalecimiento de una cultura científica, dentro y fuera de la educación formal y el desarrollo de competencias científicas.

De acuerdo al anterior panorama mundial y nacional, se necesita conocer la definición de este enfoque y, por lo tanto, a continuación, se presentan diferentes definiciones encontradas en la literatura, donde desde diferentes perspectivas se encuentran coincidencias en el propósito.

De acuerdo con Visión STEM para México (2019), la Educación en STEM es una tendencia mundial relacionada con el aprendizaje formal, no formal e informal. En la educación formal e informal, implica la inclusión en la currícula de prácticas y





proyectos que abordan la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas de manera interdisciplinaria, transdisciplinaria e integrada, con un enfoque vivencial y de aplicación de conocimientos para la resolución de problemas.

La sigla STEM, acuñada en los años 90 por la National Science Foundation de Estados Unidos, agrupa las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas con el propósito de impulsar la innovación y la competitividad del país. Inicialmente adoptada por países industrializados como estrategia para fortalecer la investigación, la educación superior y las industrias tecnológicas, con el tiempo el enfoque STEM se expandió hacia los niveles escolares, integrándose en currículos formales y actividades extracurriculares. Así, pasó de ser una estrategia centrada en el desarrollo económico a convertirse también en un movimiento educativo orientado a mejorar los aprendizajes y habilidades de los estudiantes, lo que ha dado lugar a diversas interpretaciones sobre sus contenidos, métodos y fines. (Confo y Fundación Chile, 2017)

Por su parte Visión STEM Colombia (2021), plantea después de hacer una selección de diversas definiciones de autores y académicos, y de lineamientos de diversos países y organizaciones, la siguiente definición: “STEM+ es un enfoque educativo que brinda oportunidades para que los estudiantes vivan experiencias de aprendizaje activo, integren diversas áreas de conocimiento, desarrollen competencias para la vida, y se conecten con las dinámicas y desafíos del contexto”.

Para complementar la definición se presentan algunas definiciones de algunos autores, como Tsupros et al (2009), quien plantea una definición a finales de la primera década del siglo.





La educación STEM es una aproximación interdisciplinaria al aprendizaje en la que los conceptos académicos rigurosos se acoplan a lecciones del mundo real en la medida en que los estudiantes aplican ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en contextos que conectan la escuela con la comunidad, el trabajo y la industria global, para desarrollar una alfabetización STEM y habilidades para competir en la nueva economía.

En la misma línea, se define la educación STEM integrada como el enfoque para enseñar el contenido STEM, de dos o más dominios STEM, ligados a un contexto auténtico, con el propósito de conectar estos temas, de manera que se mejore el aprendizaje de los estudiantes (Kelley y Knowles, 2016)

Para finalizar, visión STEM de indianá estados unidos (2018) plantea una definición completa abordando diferentes puntos.

La educación STEM es la integración de las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas con el objetivo de implementar enfoques de pensamiento crítico, basados en problemas y retos para el aprendizaje en el aula, y de crear caminos hacia la preparación profesional y postsecundaria. La educación STEM apoya el desarrollo de los estudiantes con habilidades para la vida y con mentalidades para el aprendizaje permanente y el éxito laboral.

De esta forma se estructura la definición desde diferentes puntos de vista, tanto de autores como corporaciones para tener una idea clara y profunda, que este es una iniciativa para fortalecer





la competitividad e innovación en países industrializados y ha evolucionado hacia una propuesta educativa más amplia e interdisciplinaria. A medida que se ha incorporado a los niveles escolares, el enfoque ha adoptado dimensiones pedagógicas orientadas al aprendizaje activo, contextualizado y significativo, integrando múltiples disciplinas para preparar a los estudiantes frente a los desafíos contemporáneos.

En Colombia, según el DANE, en 2023 había más de 13 millones de personas en edad escolar, de las cuales el 26,7% vive en zonas rurales, donde existen notables desventajas educativas frente a las zonas urbanas. Las brechas incluyen menores niveles de alfabetización y menor acceso a educación superior, con solo el 1,8% de la población rural alcanzando títulos universitarios, frente al 11,8% en áreas urbanas. (Orozco, 2022) Estas desigualdades, reflejo de barreras económicas y sociales, se agravan en regiones como los municipios PDET, afectados por el conflicto armado. El informe utiliza datos del DANE y el ICFES para visibilizar estas brechas y fomentar políticas públicas orientadas a garantizar una educación equitativa para la población rural. (Orozco, 2022)

La educación rural en Colombia ha sido objeto de análisis en diversas comunidades académicas, aunque este creciente interés no debe ocultar la precarización estructural derivada del abandono estatal. Problemas como la débil infraestructura escolar, las condiciones laborales de los docentes, la escasa formación pedagógica y la falta de recursos siguen afectando profundamente a las comunidades rurales. (Laboratorio de Economía de la Educación, 2023) No obstante, la deuda no es solo material, sino también simbólica, ya que las ruralidades han sido históricamente marginadas y estigmatizadas como atrasadas. Es crucial reconocer la diversidad de las ruralidades en el país, pues





cada territorio presenta características particulares que deben ser tenidas en cuenta en cualquier iniciativa educativa.

La educación rural en Colombia enfrenta profundas desigualdades estructurales en términos de cobertura, calidad y acceso. Aunque el 67% de las sedes educativas del país se ubican en zonas rurales, estas concentran su oferta en los niveles de preescolar y primaria, con una cobertura insuficiente, especialmente en preescolar (47%) y educación media (46%). Menos de la mitad de los estudiantes que inician primaria llegan a grado once, y los resultados en pruebas Saber 11 revelan una brecha de hasta 41 puntos frente a sus pares urbanos. (Laboratorio de Economía de la Educación, 2024) Además, la infraestructura escolar rural presenta serias deficiencias: falta de acceso a electricidad, agua potable e internet, ausencia de acompañamiento psicosocial, y un entorno educativo limitado por la escasez de docentes capacitados y las condiciones adversas en territorios marcados por el conflicto.

El concepto de competencias, inicialmente vinculado al ámbito productivo y tecnológico en países como Inglaterra y Alemania, surgió como una forma de certificar que una persona contaba con los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar eficazmente un oficio. Con el tiempo, este enfoque se trasladó al campo educativo, transformando desde hace más de dos décadas la manera de enseñar en todos los niveles, desde la educación básica hasta la universitaria. (Valiente & Galdeano, 2009)

La educación basada en competencias busca integrar la formación técnica con la experiencia laboral, reconociendo no solo los aprendizajes formales, sino también aquellos





adquiridos en contextos prácticos. Esta perspectiva cuestiona la validez exclusiva de los títulos académicos, ya que considera que lo verdaderamente relevante es la capacidad de aplicar conocimientos y resolver problemas concretos. Así, se prioriza el desarrollo de competencias reales y útiles por encima de una formación meramente teórica y abstracta. (Valiente & Galdeano, 2009)

Las competencias en la educación de acuerdo con Valiente y Galdeano (2009), la define como: “interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas, transferibles a diversos contextos específicos”,

De acuerdo al ministerio de educación de Colombia las competencias son un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer.

Competencias del siglo XXI

La Cuarta Revolución Industrial, según Schwab (2016) en Alianza para la Promoción de STEM (2019), no se define solo por las nuevas tecnologías emergentes, sino por la transformación de los sistemas sociales, económicos y productivos sobre la base de la revolución digital previa. Esta nueva era se caracteriza por la convergencia de tecnologías como la inteligencia artificial, el





big data, el internet de las cosas, la robótica, la automatización y la colaboración digital, que integran lo físico, lo digital y lo biológico en todos los aspectos de la vida humana.

Esta revolución ofrece beneficios como la reducción de costos, la personalización de productos y el monitoreo remoto de procesos, pero también plantea desafíos importantes. Entre ellos, la sustitución de la mano de obra por tecnologías automatizadas y la aparición de nuevos perfiles laborales. En consecuencia, se vuelve imprescindible desarrollar una alta capacidad de adaptación al cambio y fomentar el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. (Alianza para la Promoción de STEM, 2019)

De acuerdo a lo anterior, México propone potenciar y canalizar el talento de para que desarrollen y apropien las competencias STEM, resolución de problemas, Creatividad, Pensamiento crítico, comunicación, Colaboración, manejo y análisis de datos y computación e informática.

En el mismo sentido, Confo y Fundación Chile, (2017), utiliza el término de habilidades del siglo 21 que se compone de seis alfabetizaciones funcionales, cuatro competencias y seis actitudes. De esta forma plantea, las alfabetizaciones básicas: lectoescritura, pensamiento matemático, alfabetización científica, alfabetización TIC, alfabetización financiera y alfabetización cívica y cultural; en cuanto a las competencias, plantea el pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad, comunicación y colaboración; y por último, la actitudes de cualidades del carácter son: curiosidad, iniciativa, persistencia, adaptabilidad, liderazgo, conciencia social y cultural.





De acuerdo con (Ministerio de Educación nacional , 2021), el enfoque educativo STEM+ promueve el desarrollo de competencias integrales que trascienden las áreas tradicionales del conocimiento, con el objetivo de preparar a niñas, niños y jóvenes para una vida sostenible y plena en el siglo XXI. Este enfoque se alinea con la propuesta internacional de competencias del siglo XXI, que busca transformar las metodologías de enseñanza valorando las capacidades de los estudiantes. Organismos como la OCDE y la UNESCO definen estas competencias como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar de forma reflexiva, ética y efectiva en diversos contextos de la vida, el trabajo y la educación, integrando tanto el “saber qué” como el “saber hacer”.

Es así que el enfoque STEM se entrelazan las habilidades, los conocimientos y las actitudes y valores que debe tener un estudiante, de esta forma las habilidades fundamentales STEM de referencia que se han identificado son 7: pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, comunicación, colaboración, alfabetización de datos y pensamiento computacional.

Los valores y actitudes que los estudiantes deben adquirir al sumergirse en el enfoque STEM, desafíos complejos y explorar soluciones que lleven transformar condiciones del entorno y a impulsar cambios para el bienestar de todos, sin perder de vista los principios éticos y la responsabilidad de sus acciones.

Para ello, es importante comprometerse con la búsqueda del bien común; permitir el pensamiento independiente; abogar por la accesibilidad, la equidad y la inclusión; mantener un flujo de ideas libre e imparcial; respetar al planeta y sus





recursos finitos; insistir en la honestidad académica y la integridad de la investigación; y brindar formación para interactuar y hacer un uso ético de tecnologías que cambian rápidamente. (Ministerio de Educación nacional , 2021)

La presente investigación adopta una metodología de tipo documental con enfoque cualitativo, orientada al análisis crítico y reflexivo de fuentes teóricas y aplicaciones sobre el enfoque STEM, las competencias del siglo XXI y la educación rural en Colombia. Esta metodología permite identificar, organizar e interpretar información proveniente de artículos científicos, documentos y producciones académicas, con el fin de construir un marco comprensivo que fundamente el objeto de estudio.

Esta investigación documental tiene un enfoque cualitativo y emplea un método de revisión sistemática de tipo analítico, recopila el análisis de algunos artículos encontrados sobre la implementación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación rural, con una metodología de perspectiva cualitativa, método de revisión sistemática, tipo analítica; mediante la recopilación, revisión y análisis de la información sobre el tema de análisis preestablecida, encontrando similitudes, puntos de encuentro y concordancias de los autores, lo que permitió generar una visión integral del estado actual de la temática.

Desde un paradigma interpretativo, el estudio no pretendió generalizar hallazgos, sino comprender los fenómenos educativos mediante el análisis y la interpretación de artículos científicos, con el fin de descubrir los significados y conexiones atribuidos por los autores a la enseñanza del enfoque STEM. La





recolección y selección de los documentos se realizó con base en criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia en el campo educativo, utilizando bases de datos reconocidas como Scielo, Redalyc, Google Scholar y repositorios institucionales.

El análisis del contenido se desarrolló mediante la clasificación, interpretación y extracción de información mediante la definición de categorías y análisis de contenido que permitió establecer relaciones entre los conceptos clave, reconocer tensiones y evidenciar vacíos que fundamentan la necesidad del estudio.

Dentro de los instrumentos usados, se estructuró una matriz de análisis documental, en la cual se organizó la información y de esta forma se pudo establecer la comparación, y categorización de las variables a estudiar, teniendo en cuenta criterios de inclusión o exclusión de documentos como lo son la temática, las variables y la antigüedad.

Todos estos elementos metodológicos confluyeron para que se realizara un estudio a profundidad y rigurosidad que permitió comprender y analizar, desde una perspectiva documental, las condiciones y desafíos de la integración del enfoque educativo STEM+ y las competencias del siglo XXI en la educación rural en Colombia, con el fin de identificar elementos teóricos y prácticos que orienten propuestas para el fortalecimiento de una educación pertinente, equitativa e innovadora en contextos rurales.

Luego de realizar una búsqueda en bases de datos y buscadores académicos como Google Académico, Scielo y Scopus, se emplearon palabras clave y frases relacionadas





con el enfoque STEM y la educación rural en Colombia, en un período comprendido entre 2010 y 2025. Como resultado, se identificaron aproximadamente 20 artículos relacionados con la educación STEM y una cantidad similar sobre educación rural en Colombia. Al realizar la intersección entre ambas líneas de búsqueda, y formular una nueva categoría denominada Enfoque STEM en la educación rural en Colombia, se hallaron 7 artículos que abordan simultáneamente estos dos temas.

Este hallazgo evidencia que, aunque el enfoque STEM está siendo objeto de estudio en el ámbito educativo, son escasas las investigaciones que lo vinculan específicamente con el contexto rural colombiano. Esto sugiere que se trata de una temática emergente, en la cual apenas se comienza a enfocar la atención investigativa. Cabe destacar que el artículo más antiguo identificado data del año 2020, mientras que el más reciente corresponde a 2025.

El análisis de estos artículos se realizó mediante la construcción de una matriz de análisis documental, lo cual permitió organizar, clasificar e interpretar la información proveniente de las fuentes seleccionadas de forma sistemática y rigurosa.

La matriz comparativa de artículos se realizó teniendo en cuenta criterios como el año de publicación, el título, el objetivo del estudio, la metodología empleada, la población o el contexto y los principales hallazgos. De esta forma se pudo realizar una comparación detallada de cada uno de los artículos científicos, de esta manera se pudo establecer categorías emergentes en la identificación de las similitudes y patrones comunes entre los artículos relacionadas como el enfoque STEM y la educación rural en Colombia.





De acuerdo con Molina (2023), el Ministerio de Educación y el Ministerio TIC han promovido diversos programas para integrar el enfoque STEM en las escuelas colombianas, tanto públicas como privadas, urbanas y rurales. Entre las iniciativas destacadas están Territorios STEM+, NOVACAMP, Laboratorios Virtuales para docentes, Eduentretenimiento STEM+, la Ruta STEM y el convenio con el British Council con el programa “Coding For Kids”, enfocado en el pensamiento computacional.

Estas estrategias han facilitado el desarrollo profesional docente y han promovido prácticas pedagógicas innovadoras. Ejemplo de ello son investigaciones como la de Ordúz (2020), que diseñó una unidad didáctica sobre electromagnetismo basada en STEM, fomentando habilidades como el trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento metacognitivo. (Molina, 2023)

Como conclusión la educación STEM en Colombia ha ido ganando espacio como una alternativa para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la integración interdisciplinar más allá de las ciencias. A partir de experiencias exitosas a nivel mundial, se plantea como una vía para superar modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión de información descontextualizada, aún presentes en muchas escuelas del país.

El artículo de Cifuentes y Caplan (2020) presenta una experiencia exitosa de implementación de proyectos STEM y STEAM en un contexto rural en Colombia, La iniciativa surgió a partir de colaboraciones internacionales con universidades de Estados Unidos, y su objetivo principal fue promover el acceso y la equidad en la educación STEM/STEAM, motivando a los estudiantes a explorar conceptos tecnológicos y científicos





mediante talleres y conferencias virtuales. La metodología utilizada incluyó la adaptación de proyectos, la preparación de estudiantes presentadores a través de videoconferencias, y la organización logística para la realización de una conferencia STEAM en la comunidad rural, logrando así fortalecer habilidades cognitivas, sociales y de colaboración en los participantes, además de motivarlos y sensibilizarlos respecto a las oportunidades académicas y profesionales en ciencia y tecnología.

Los resultados mostraron que la experiencia fue altamente motivadora tanto para los estudiantes participantes como para los docentes y comunidad educativa, promoviendo un aumento en la participación, el interés y la valoración de las actividades STEAM. La iniciativa no solo contribuyó a mejorar los resultados en áreas relacionadas con matemáticas y ciencias, sino que también fortaleció la cooperación internacional, promovió el desarrollo de habilidades del siglo XXI, y ayudó a reducir las brechas de acceso a oportunidades educativas en zonas rurales. La experiencia fue considerada un ejemplo de cómo la educación en contextos rurales puede beneficiarse del uso de tecnologías y metodologías innovadoras, promoviendo la inclusión y el desarrollo de capacidades en estudiantes de escasos recursos.

La experiencia demostró que la implementación de actividades STEAM en entornos rurales, mediante alianzas internacionales y el uso de videoconferencias, puede ser una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes, mejorar su aprendizaje y ampliar sus horizontes educativos y profesionales.

El artículo presentado por Cifuentes (s.f) relata una experiencia de implementación del proyecto STEM en la Institución Rural Departamental en Colombia, dirigido a





estudiantes de sexto y séptimo grado. Este programa buscaba potenciar el aprendizaje de las matemáticas mediante la integración de la robótica, la tecnología y el trabajo colaborativo. La iniciativa promovió un enfoque funcional y práctico de las matemáticas, donde los estudiantes asumieron roles de ingenieros, diseñando algoritmos en lenguajes de programación como NXT e INL, y construyendo prototipos de robots para resolver problemas contextualizados en su entorno.

Durante el desarrollo del proyecto, se evidencian logros significativos; los estudiantes muestran mayor compromiso, pensamiento crítico, autorreflexión y responsabilidad en su aprendizaje. La utilización de recursos digitales, como la plataforma LMS y el diario de ingeniería, facilita la planificación, seguimiento y evaluación de las actividades. Además, el proceso fomenta habilidades cognitivas en áreas como geometría, álgebra y resolución de ecuaciones, así como capacidades socioemocionales relacionadas con el liderazgo, la toma de decisiones y la cooperación.

No obstante, se enfrentaron diversas dificultades, especialmente relacionadas con limitaciones en infraestructura tecnológica y conectividad en las zonas rurales. Los tiempos de adaptación a las metodologías innovadoras, la claridad en las instrucciones y la disponibilidad de recursos tecnológicos son obstáculos que ralentizan la implementación del proyecto. A pesar de estos desafíos, la propuesta demostró que la integración de la robótica en la enseñanza de las matemáticas puede transformar el aula en un espacio dinámico, mediado por la tecnología y la colaboración, promoviendo aprendizajes más significativos y contextualizados para los estudiantes rurales



Por su parte el trabajo realizado por Jurado, Ramírez y Ávila (2020) presenta una propuesta didáctica basada en enfoques de educación STEM para motivar a estudiantes de primaria en zonas rurales de Colombia, específicamente en un colegio de Guasca, Cundinamarca. La iniciativa surge como respuesta a la preocupación por incrementar el interés de los jóvenes en carreras científicas y tecnológicas, utilizando un sistema que busca reforzar conocimientos de forma lúdica a través de una metodología sistémica que involucra las etapas de diagnóstico, diseño e implementación. La implementación del proyecto se realizó con estudiantes de quinto grado y empleó las metodologías CDIO (Concebir, Diseñar, Implementar, Operar) y PAR (Investigación Participativa), permitiendo una participación activa de la comunidad escolar y fomentando valores como la igualdad de género y la protección del medio ambiente.

Los resultados muestran que el uso de enfoques STEM en contextos rurales puede fortalecer la motivación de los estudiantes hacia ciencias y tecnología, promoviendo una visión de desarrollo sostenible y acción humanitaria a través de la ingeniería. La propuesta destaca la importancia de desarrollar material y programas de formación temprana en vocaciones científico-técnicas, con énfasis en crear identidad y conciencia social en las comunidades rurales.

Las principales conclusiones del artículo enfatizan que la implementación de sistemas educativos innovadores basados en STEM en zonas rurales puede ser una herramienta efectiva para motivar a los niños y niñas en las edades de 7 a 11 años, además de promover igualdad de género y sostenibilidad ambiental. La participación comunitaria y metodologías como CDIO y PAR son centrales para el éxito del proyecto, facilitando respuestas





sostenibles y acciones sociales que impactan positivamente la comunidad. Además, el estudio sugiere que estos enfoques pueden servir como base para futuros programas de formación de vocaciones técnico-científicas en contextos rurales, contribuyendo a mejorar la calidad de vida y a fortalecer la identidad local en ciencia y tecnología. (Jurado , Ramírez, & Ávila, 2020)

El artículo de Correa-Delgado (2024) plantea la propuesta de Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) como una alternativa latinoamericana a la educación STEAM, en respuesta a los desafíos de la Cuarta Revolución Industrial y los contextos sociales, culturales y económicos de la región. La IEP destaca por su enfoque en la formación en investigación y ciencia en la escuela, promoviendo el diálogo entre los saberes propios de los territorios y los conocimientos científicos mediante proyectos participativos y preguntas que emergen desde los intereses de los estudiantes. A diferencia del enfoque STEAM, que suele centrarse en áreas específicas como la ingeniería y con menor énfasis en las ciencias sociales y humanas, la IEP busca transversalizar diversas áreas del conocimiento y contextualizar la ciencia en las realidades locales, promoviendo la apropiación social del conocimiento y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

La investigación como estrategia pedagógica surge como una alternativa válida y enriquecedora al modelo STEAM en América Latina, ya que permite conectar el conocimiento científico con las realidades sociales y culturales propias de la región, promoviendo una educación más democrática, contextualizada y participativa. La pedagogía crítica y la educación popular son fundamentales para fortalecer este enfoque, facilitando que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, capacidad de





indagación y apropiación social del conocimiento, esencial para afrontar los retos del siglo XXI desde una mirada latinoamericana y propia.

En el mismo sentido, Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel (2023) propone que la incorporación de tecnología, recursos digitales y virtualidad en las escuelas rurales ha renovado las prácticas educativas, reduciendo el aislamiento y promoviendo una educación más abierta e inclusiva. Este artículo analiza el estado actual de las prácticas relacionadas con entornos semipresenciales y recursos abiertos en contextos rurales. La revisión sistemática analizó el uso del aprendizaje combinado (BL) y los recursos educativos abiertos (REA) en escuelas rurales, identificando un creciente interés desde la pandemia por estas prácticas. Los resultados muestran una escasa evidencia sobre la implementación efectiva de BL en aulas multigrado y una limitada adecuación de los recursos y plataformas. Se destaca la necesidad de más investigación, especialmente en educación primaria rural, y de formación docente específica para integrar tecnologías en estos contextos.

Se concluye que es esencial transformar las aulas rurales mediante el uso de TIC, fomentar el conocimiento de plataformas con REA gratuitos y promover estrategias educativas inclusivas y contextualizadas. Además, se propone continuar investigando sobre el uso de estos recursos en aulas multigrado para lograr una educación más equitativa entre zonas rurales y urbanas.

Por último, Castaño y Guerra (2024) plantea una investigación colaborativa con tres docentes de una telesecundaria rural en México, donde se exploraron sus perspectivas sobre





la integración disciplinar en el enfoque STEM. Los maestros reconocen su escaso conocimiento sobre STEM y las dificultades para aplicarlo debido a la falta de acceso a tecnología y formación especializada. Conciben la tecnología principalmente como dispositivos electrónicos o software, lo que refleja limitaciones contextuales e institucionales.

En cuanto a las matemáticas, se asume que cualquier uso de números implica su integración, lo que evidencia una visión instrumentalista que no garantiza un aprendizaje profundo. Además, los docentes encuentran más fácil relacionar las matemáticas con la física y la química que con la biología, lo que sugiere que la integración disciplinar efectiva requiere formación conceptual y didáctica sólida. Se concluye que la implementación del enfoque STEM en contextos rurales enfrenta barreras estructurales, pedagógicas y formativas que deben ser atendidas.

Como conclusión se expone que la implementación del enfoque STEM en contextos rurales enfrenta importantes desafíos, especialmente por la falta de formación docente en enseñanza integrada y la escasa inversión en infraestructura educativa. A pesar de los cambios curriculares recientes en México, persisten desigualdades que dificultan el acceso a estos enfoques innovadores. El reto principal es adaptar la educación STEM a las condiciones reales de las escuelas y maestros rurales.

Del análisis de los documentos de forma inductiva y traslapando las ideas de cada uno de los artículos emergieron algunas categorías principales como son: Metodologías y enfoques pedagógicos; Impacto en el aprendizaje y desarrollo de habilidades y por último infraestructura y recursos tecnológicos.





La primera categoría surge de la necesidad de emplear los modelos didácticos innovadores en la implementación del enfoque STEM en la enseñanza, especialmente aquellos que promueven la interdisciplinariedad, la contextualización y el aprendizaje activo. En este sentido, los estudios revisados muestran una variedad de propuestas innovadoras adaptadas a entornos rurales. El artículo de Jurado, Ramírez y Ávila (2020) describe la utilización combinada de las metodologías CDIO (Concebir, Diseñar, Implementar, Operar) y PAR (Investigación Participativa), con el fin de “fomentar valores como la igualdad de género y la protección del medio ambiente” (Jurado, Ramírez, & Ávila, 2020), permitiendo una participación activa de la comunidad escolar. Por su parte, Correa-Delgado (2024) plantea la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) como una complementaria a STEAM, basada en proyectos participativos que vinculan los saberes territoriales con el conocimiento científico, afirmando que este enfoque “promueve el diálogo entre los saberes propios de los territorios y los conocimientos científicos mediante proyectos participativos y preguntas que emergen desde los intereses de los estudiantes” (Correa-Delgado, 2024). También destaca el trabajo de Ordúz (2020), quien diseñó una unidad didáctica sobre electromagnetismo basada en STEM, integrando contenidos disciplinares mediante una secuencia estructurada de actividades centradas en el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo y la metacognición. Estos ejemplos muestran cómo las metodologías activas, colaborativas y contextualizadas resultan claves para la aplicación efectiva del enfoque STEM en entornos rurales.

La segunda categoría, el enfoque STEM tiene como uno de sus objetivos centrales el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales relevantes para el siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la





colaboración. Esta categoría se enfoca en los resultados observados en los estudiantes tras participar en proyectos o actividades STEM en contextos rurales. En el estudio de Cifuentes & Caplan (2020), señala que la implementación de una conferencia STEAM en una comunidad rural promovió “un aumento en la participación, el interés y la valoración de las actividades STEAM” (Cifuentes & Caplan, 2020), fortaleciendo también habilidades cognitivas, sociales y de colaboración en los participantes. Igualmente, en el trabajo de Cifuentes (s.f.), se documentan logros significativos en áreas como geometría, álgebra y resolución de ecuaciones, además de avances en competencias socioemocionales como el liderazgo, la autorreflexión y la toma de decisiones, gracias al uso de robótica educativa y diarios de ingeniería. El estudio de Jurado et al. (2020) también evidencia un impacto positivo al afirmar que “el uso de enfoques STEM en contextos rurales puede fortalecer la motivación de los estudiantes hacia ciencias y tecnología, promoviendo una visión de desarrollo sostenible y acción humanitaria” (Jurado , Ramírez, & Ávila, 2020). Estos hallazgos muestran que el enfoque STEM no solo contribuye a mejorar los aprendizajes académicos, sino que potencia la formación integral de los estudiantes rurales, abriendo nuevas posibilidades para su desarrollo personal, social y profesional.

Y por último en la tercera categoría muestra que una de las principales condiciones para la implementación del enfoque STEM en contextos rurales es la disponibilidad de infraestructura y recursos tecnológicos adecuados. Esta categoría agrupa los hallazgos relacionados con el acceso a dispositivos, conectividad, plataformas virtuales y materiales digitales. La evidencia muestra que, aunque existen experiencias exitosas de incorporación tecnológica, persisten importantes limitaciones estructurales. En el artículo de Cifuentes (s.f.), se reconoce que “se enfrentaron diversas dificultades, especialmente relacionadas





con limitaciones en infraestructura tecnológica y conectividad en las zonas rurales”, lo cual afectó los tiempos de implementación del proyecto y la adaptación a nuevas metodologías. De manera similar, Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel (2023), en su revisión sistemática, evidencian una “escasa evidencia sobre la implementación efectiva del aprendizaje combinado (BL) en aulas multigrado y una limitada adecuación de los recursos y plataformas”. Asimismo, el trabajo de Castaño y Guerra (2024), aunque centrado en México, refuerza esta problemática al mostrar que los docentes rurales “carecen de acceso a tecnología y formación especializada”, entendiendo la tecnología principalmente como dispositivos electrónicos, lo que restringe su apropiación pedagógica.

El análisis documental revela que la implementación del enfoque STEM en contextos rurales colombianos enfrenta desafíos significativos en términos de infraestructura y recursos tecnológicos. La falta de conectividad, plataformas educativas adaptadas y dispositivos digitales adecuados limita seriamente la posibilidad de desarrollar propuestas pedagógicas innovadoras. A pesar de los esfuerzos institucionales, como los programas del Ministerio de Educación y el Ministerio TIC —por ejemplo, Territorios STEM+ o Coding for Kids—, las escuelas rurales continúan enfrentando barreras materiales que restringen el acceso a este tipo de educación. Esta situación, evidenciada en estudios como los de Castaño y Guerra (2024), refleja una desigualdad estructural que condiciona el éxito de cualquier propuesta educativa basada en STEM.

En contraste, la categoría metodologías y enfoques pedagógicos muestra un panorama más alentador. La integración de enfoques como CDIO, PAR e IEP ha permitido





la contextualización del conocimiento y la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Estas metodologías no solo promueven el trabajo interdisciplinar, sino que también reconocen los saberes locales y fomentan una pedagogía crítica. Investigaciones como las de Jurado, Ramírez y Ávila (2020) o Correa-Delgado (2024) destacan cómo estas estrategias permiten adaptar el enfoque STEM a la realidad de las comunidades rurales, favoreciendo la apropiación social del conocimiento y el fortalecimiento de la identidad territorial desde la ciencia y la tecnología.

La revisión también permitió constatar el impacto en el aprendizaje y desarrollo de habilidades que tiene la educación STEM en los estudiantes rurales. Las experiencias documentadas reportan avances en pensamiento crítico, autorregulación, resolución de problemas, liderazgo y trabajo colaborativo, así como un mayor interés por áreas científicas y tecnológicas. Iniciativas como las desarrolladas por Cifuentes (s.f.) y Ordúz (2020) muestran cómo, a pesar de las limitaciones del entorno, los estudiantes logran desarrollar competencias del siglo XXI cuando se les involucra en proyectos significativos. Este impacto no se limita a lo cognitivo, sino que también incide positivamente en lo social y lo emocional, ampliando sus expectativas académicas y profesionales.

Finalmente, es importante también tener en cuenta, la formación docente y políticas y programas institucionales complementan la discusión al señalar aspectos estructurales claves para la sostenibilidad del enfoque. La formación docente en enfoques integrados sigue siendo incipiente, lo que genera tensiones entre las demandas del currículo STEM y las prácticas tradicionales aún dominantes en muchas escuelas. Castaño





y Guerra (2024) y Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel (2023) advierten que muchos docentes tienen una comprensión instrumental y fragmentada del enfoque, lo cual limita su apropiación. Además, si bien existen iniciativas institucionales que promueven la educación STEM, estas no siempre se articulan con las necesidades reales de las comunidades rurales. El desafío, entonces, consiste en consolidar una política educativa que garantice formación continua, recursos pertinentes y acompañamiento sostenido, promoviendo una implementación auténtica, contextualizada y equitativa del enfoque STEM en Colombia.

Los hallazgos en esta investigación documental evidencian que, si bien el enfoque STEM ha sido promovido en Colombia a través de políticas educativas y lineamientos curriculares en los últimos años, su implementación en contextos rurales aún enfrenta múltiples barreras estructurales, normativas y culturales. Existe un desfase entre las intenciones gubernamentales del Ministerio de Educación Nacional y las posibilidades reales de llevar a cabo propuestas pedagógicas integradoras en las instituciones rurales del país.

Las investigaciones revisadas muestran que los docentes rurales carecen, en muchos casos, de formación específica en ámbitos donde se usen recursos tecnológicos, y por lo tanto en enfoques interdisciplinarios como STEM, lo que limita la posibilidad de integrar saberes científicos, tecnológicos y matemáticos con las problemáticas del contexto. Además, se identificó una baja disponibilidad de recursos didácticos, conectividad e infraestructura básica, lo que restringe el desarrollo de experiencias significativas para los estudiantes.





A pesar de estas limitaciones, se reconoce el esfuerzo de los docentes investigadores por adaptar el enfoque STEM a sus condiciones particulares, recurriendo a estrategias basadas en el aprendizaje por proyectos, la resolución de problemas y la vinculación con el entorno rural. Estas iniciativas demuestran que es posible diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, siempre que se reconozcan los saberes propios de la comunidad, el contexto y se establezcan alianzas entre actores educativos, gubernamentales y sociales.

En este sentido, una conclusión relevante es que el enfoque STEM, más que una receta metodológica, debe entenderse como una posibilidad para repensar la enseñanza desde la interdisciplinariedad, la pertinencia cultural y la equidad educativa. Para ello, es necesario fortalecer la formación docente rural, promover políticas públicas diferenciadas y garantizar condiciones mínimas de implementación que consideren las particularidades territoriales.

Finalmente, se sugiere avanzar en nuevas investigaciones que no solo documenten experiencias exitosas, sino que profundicen en los procesos de apropiación pedagógica del enfoque STEM en zonas rurales. Tales estudios contribuirían a consolidar un modelo educativo más justo, contextualizado e innovador, que permita a los estudiantes rurales desarrollar competencias científicas y tecnológicas sin desvincularse de su realidad social y cultural y así poder desarrollar competencias del siglo XXI.





Referencias

Alianza para la Promocion de STEM. (2019). *Visión STEM para México*. Ciudad de México.

Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2023). Transformación Digital y Educación Abierta en la Escuela Rural . *Revista Prisma Social* , 41- 114.

Castaño Torres, Y., & Guerra Ramos, M. T. (2024). Perspectivas de docentes de secundaria frente a una enseñanza con enfoque STEM en escuelas rurales. . *Critical Proceedings of the STEM ED Conference*, 1- 4.

Cifuentes , Á., & Caplan, M. (2020). Experiencias de educación Stem en el ámbito formal y rural. En Á. Cifuentes, & M. Caplan, *Educación STEM/STEAM. Apuestas hacia la formacion, impacto y proyeccion de seres críticos*. (págs. 27 - 39). Bogotá .

Cifuentes, Á. (s.f). STEM en la escuela rural: enseñanza y aprendizaje de las matemáticas a través de la práctica de la robótica. *Universidad de la Salle, Costa Rica*.

Confo y Fundación Chile. (2017). *Preparando a Chile para la sociedad del conocimiento. Hacia una coalición que impulse la Educación STEAM*. Santiago de Chile .





Correa-Delgado , J. (2024). La investigación como estrategia pedagógica: una alternativa latinoamericana a la educación STEAM. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 1-20.

Jurado , L., Ramírez, C., & Ávila, A. (2020). INNOVACIÓN STEM EN AULAS RURALES: UNA SINERGIA ENTRE LA INGENIERÍA Y LOS COLEGIOS. *La formación de ingenieros: Un compromiso para el desarrollo y la sostenibilidad.* , 1-7.

Kelley, T., & Knowles, J. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education* , 11.

Laboratorio de Economía de la Educación . (2023). Características y retos de la educación rural en Colombia. *LEE*.

Laboratorio de Economía de la Educacion . (2024). Calidad Educativa en Zonas rurales de Colombia. Un camino por Recorrer. *LEE*.

Ministerio de Educación nacional . (2021). *Visión STEM+. Educación expandida para la vida*. Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de tecnologías de la informacion y las comunicaciones . (2019). *Aspectos Básicos de la Industria*. Bogotá : MinTIC.





Molina, J. (2023). Aportes de la educación STEM a la enseñanza de las Ciencias en Colombia. *Ciencia Latina Internacional*, 1520 - 1528.

Näslund- Hadley, E. (2012). *Las repeticiones mecánicas aniquilan la innovacion y la curiosidad.*

Orduz, D. (2020). *PROMOCIÓN DE HABILIDADES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, EN FÍSICA DEL ELECTROMAGNETISMO A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS STEM.* Manizales: Universidad autónoma de Manizales facultad de estudios sociales y empresariales.

Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Revista de investigación y Pedagogía. Praxis y Saber* , 1-16.

Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). *STEM education: Aproject to identify the missing componets Intermediate Unit 1: Center for STEM Education and Leonard Gelfand Center for Service.* Pittsburgh.

Valiente, A., & Galdeano, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Evaluación Educativa*, 369-372.





El artículo explora la importancia de la interinstitucionalidad en la educación ambiental en Colombia, destacando los desafíos y oportunidades para una gestión sostenible. El objetivo principal de la investigación es analizar el estado actual de la interinstitucionalidad en la educación ambiental, identificando obstáculos y oportunidades para fortalecer la cooperación entre entidades gubernamentales, educativas y comunitarias. El método empleado es cualitativo basado en una revisión documental de políticas y normativas vigentes, como la Ley 1549 de 2012 y la Política Nacional de Educación Ambiental, que establecen un marco legal para integrar los contenidos ambientales en los currículos escolares y fomentar la cooperación entre instituciones. Aunque se reconocen avances, se identifican barreras estructurales como la falta de coordinación efectiva entre entidades, desigualdades regionales en la implementación de programas y la integración parcial de la educación ambiental en los planes de estudio. A pesar de estos desafíos, se destacan ejemplos exitosos de colaboración interinstitucional, como los programas “Red de Escuelas Sostenibles” y “Aulas Vivas”. Se propone fortalecer las redes de cooperación, mejorar la capacitación docente en metodologías innovadoras y establecer mecanismos de monitoreo y evaluación para mejorar la efectividad de las políticas públicas de educación ambiental en Colombia.





INTERINSTITUCIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COLOMBIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA UNA GESTIÓN SOSTENIBLE

Germán Saavedra Naranjo

germansaavedra@live.com

<https://orcid.org/0009-0004-3870-4107>

Introducción

La educación ambiental en Colombia ha sido reconocida como un eje fundamental para el desarrollo sostenible y la preservación del medio ambiente. En este contexto, la interinstitucionalidad juega un papel clave al permitir la articulación entre diferentes actores gubernamentales, educativos y comunitarios en la implementación de programas y políticas ambientales. A pesar de los avances en la normativa y en la creación de estrategias de educación ambiental, persisten desafíos relacionados con la falta de coordinación efectiva, duplicidad de esfuerzos y limitada participación de la sociedad civil en los procesos de formación ambiental.

Autores como Ulloa (2002) y Parra (2016) han analizado la relación entre la educación ambiental y la gestión sostenible en Colombia, destacando la necesidad de una mayor articulación interinstitucional. Según Quintero y Rincón (2018), la educación ambiental en el país enfrenta barreras estructurales que limitan su impacto a largo plazo, lo que resalta la importancia de fortalecer la colaboración entre el Estado, la academia y la comunidad. Además, estudios como el de Jiménez y Pardo (2020) enfatizan el rol de las políticas públicas en la consolidación de una educación





ambiental efectiva, subrayando la necesidad de evaluar las estrategias actuales para mejorar su implementación.

Este artículo tiene como objetivo analizar el estado actual de la interinstitucionalidad en la educación ambiental en Colombia, identificando los principales desafíos y oportunidades para fortalecer la cooperación entre entidades. A partir de una revisión de casos y marcos regulatorios, se propuso estrategias que permitan una mayor sinergia entre instituciones y una implementación más efectiva de la educación ambiental en el país.

En este sentido, el aporte de esta investigación documental se centra en proporcionar información valiosa que permitirá comprender los beneficios, ventajas y factores positivos que la interinstitucionalidad en la educación ambiental. Para la sociedad ofrece una visión clara sobre cómo una mejor articulación interinstitucional puede fortalecer los esfuerzos educativos, promoviendo una mayor conciencia ambiental y participación activa en la preservación del medio ambiente. A nivel académico, este trabajo proporciona un análisis detallado de los marcos regulatorios, lo que facilita la comprensión de cómo las políticas públicas y las estrategias educativas pueden ser más efectivas. Además, la investigación sirve como base para generar nuevos enfoques que podrían aplicarse a nivel nacional, permitiendo replicar modelos exitosos en otros contextos. En conjunto, esta investigación contribuye a mejorar la cooperación interinstitucional y la implementación de programas ambientales, brindando un marco de referencia valioso tanto para la toma de decisiones como para futuros estudios en el campo de la educación ambiental.



Historia y Surgimiento de la Educación Ambiental

El concepto de educación ambiental comenzó a tomar forma en la década de 1970, cuando la conciencia global sobre los problemas ambientales se incrementó debido a la publicación de informes como “Los límites del crecimiento” (1972) del Club de Roma, que alertaba sobre los peligros de un desarrollo insostenible. Meadows y cols. (1972), en su informe, afirmaron que el modelo económico basado en el crecimiento ilimitado estaba llevando al agotamiento de los recursos naturales y la degradación del medio ambiente. En

1977, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi (Georgia), fue un hito en la formalización de la educación ambiental, donde se definieron sus objetivos, principios y estrategias. Según Guerra (2011), este evento marcó un punto de inflexión en la educación ambiental, ya que promovió la integración de la sostenibilidad en la agenda educativa de muchos países, formalizando la educación ambiental como una necesidad global.

Educación Ambiental

La educación ambiental es un proceso que busca sensibilizar, concienciar y capacitar a los individuos y comunidades sobre la importancia del medio ambiente y la necesidad de su conservación. Este enfoque educativo no solo tiene como objetivo informar sobre los problemas ambientales, sino también generar cambios en las actitudes y comportamientos de las personas, promoviendo un desarrollo sostenible y responsable. Según la UNESCO (1977), la educación ambiental debe ser inclusiva,





participativa y fomentar la adopción de hábitos que contribuyan al cuidado y mejora del entorno.

Finalidad de la Educación Ambiental

La principal finalidad de la educación ambiental es generar una conciencia global y local sobre los problemas ambientales que enfrenta el planeta, tales como el cambio climático, la deforestación, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. Barton (2005) señala que la educación ambiental tiene como objetivo no solo proporcionar información, sino también empoderar a los individuos para que se conviertan en agentes activos de cambio, capaces de tomar decisiones informadas y responsables respecto al entorno natural.

Sostenibilidad y Educación Ambiental

La sostenibilidad es un pilar fundamental en la educación ambiental, ya que promueve el uso responsable y equitativo de los recursos naturales para garantizar el bienestar de las generaciones presentes y futuras. Según Gómez y Sánchez (2017), la sostenibilidad debe ser un principio rector en los programas de educación ambiental, ya que proporciona un marco integral para enseñar a las personas cómo sus decisiones diarias impactan el planeta.

Incorporar la sostenibilidad en la educación ambiental implica no solo la transmisión de conocimientos teóricos, sino también la promoción de prácticas y valores que fomenten el respeto por el entorno. Esto incluye la adopción de hábitos de consumo responsables, la reducción de la huella ecológica y el





fortalecimiento de una cultura de conservación y restauración de ecosistemas. Además, diversos estudios destacan la importancia de integrar enfoques interdisciplinarios que permitan abordar los desafíos ambientales desde una perspectiva social, económica y ecológica (Martínez & Pérez, 2019).

Asimismo, la educación ambiental sostenible debe centrarse en el desarrollo de competencias que capaciten a los individuos para la toma de decisiones informadas y la implementación de soluciones innovadoras a problemas ambientales. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la educación experiencial y el fomento de la participación comunitaria son esenciales para construir una ciudadanía ambientalmente responsable y comprometida con la sostenibilidad.

Participación Ciudadana en la Educación Ambiental

La participación ciudadana es otro concepto clave dentro de la educación ambiental, ya que busca involucrar activamente a la comunidad en la identificación de problemas ambientales y en la toma de decisiones para la resolución de los mismos. Barton (2005) afirma que la participación activa de la ciudadanía es fundamental para la efectividad de los programas educativos ambientales, ya que esto contribuye a la creación de soluciones locales a los problemas ambientales.

Multidisciplinariedad de la Educación Ambiental

La educación ambiental no se limita a una disciplina específica, sino que adopta un enfoque multidisciplinario que integra diversas áreas del conocimiento. Barton (2005)





y Schroeder (2004) coinciden en que la interrelación de las ciencias naturales, sociales, la ética y la economía permite que los problemas ambientales sean comprendidos de manera más holística. Este enfoque permite tratar los problemas ambientales desde diversas perspectivas, lo que facilita el desarrollo de soluciones integradas y adaptadas a los contextos locales. Además, este enfoque multidisciplinario permite que los estudiantes y la sociedad en general desarrollen una perspectiva crítica, reconociendo la complejidad de los desafíos ambientales. Meadows y cols. (1972) afirman que la multidisciplinariedad es crucial para abordar los sistemas ecológicos de manera integral, considerando las interacciones entre los componentes naturales y sociales.

Método

La investigación adopto un enfoque cualitativo basado en una revisión documental de políticas públicas, normativas y programas de educación ambiental en Colombia, seleccionados bajo criterios de relevancia, actualidad y confiabilidad. Se analizarán documentos oficiales del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, el Ministerio de Educación Nacional, la UNESCO y el PNUMA, junto con literatura académica especializada en interinstitucionalidad y educación ambiental. La información será examinada mediante técnicas de análisis de contenido, con el fin de identificar patrones, barreras y oportunidades en la cooperación interinstitucional. Los hallazgos permitieron formular recomendaciones orientadas a fortalecer la articulación entre entidades, mejorar la efectividad de las políticas educativas ambientales y promover estrategias sostenibles que impulsen una mayor integración de los actores involucrados en la educación ambiental.



Resultados y Discusión

El análisis documental permitió identificar diversas estrategias y normativas que buscan fortalecer la educación ambiental en Colombia, así como los principales desafíos en la articulación interinstitucional.

1. Políticas y Normativas en Educación Ambiental

Los documentos oficiales analizados evidencian un marco normativo sólido para la educación ambiental en Colombia. La Política Nacional de Educación Ambiental, establecida en 2002 y actualizada en diversas ocasiones, define las bases para la enseñanza y promoción de la sostenibilidad en el país. Esta política está respaldada por normativas como el Decreto 1743 de 1994, que obliga a las instituciones educativas a implementar Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), con el objetivo de fomentar una cultura ambiental desde la educación formal.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado lineamientos que buscan la integración de contenidos ambientales en el currículo escolar y en programas comunitarios. A través del Decreto 1075 de 2015, se establece que los colegios deben articular la educación ambiental en sus planos de estudio de manera transversal, vinculándola con otras áreas del conocimiento.

A nivel legislativo, la Ley 1549 de 2012 refuerza el papel de la educación ambiental en la formulación de políticas públicas. Esta ley establece la obligación de las entidades gubernamentales,





tanto nacionales como locales, de trabajar de manera articulada con instituciones educativas, ONG y comunidades en la implementación de programas educativos enfocados en la sostenibilidad. También promueve la consolidación de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) a nivel departamental y municipal, con el fin de mejorar la planificación y ejecución de estrategias de educación ambiental.

Otras normativas complementarias incluyen el Plan Nacional de Desarrollo 2022-

2026, que enfatiza la importancia de la educación ambiental en el marco de la lucha contra el cambio climático, y la Ley 2169 de 2021, que promueve la restauración de ecosistemas y la participación ciudadana en la gestión ambiental a través de programas educativos.

2. Interinstitucionalidad y Cooperación en Educación Ambiental

Uno de los hallazgos clave es que, aunque existen iniciativas interinstitucionales promovidas por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, la UNESCO y el PNUMA, la articulación entre estas entidades aún presenta barreras estructurales. Entre las principales dificultades identificadas se encuentran:

- Falta de mecanismos de coordinación efectiva: Las estrategias de educación ambiental suelen depender de acuerdos entre diferentes actores, lo que genera inconsistencias en su aplicación y continuidad.





- **Desigualdades regionales:** En zonas rurales, la implementación de programas educativos enfrenta limitaciones logísticas, mientras que en áreas urbanas se observan mayores oportunidades de acceso a recursos y capacitación.
- **Débil integración en el currículo formal:** Aunque la educación ambiental está contemplada en las políticas nacionales, su incorporación en los planos de estudio sigue siendo parcial y poco homogénea entre instituciones.

Casos Exitosos de Articulación Interinstitucional

A pesar de los desafíos, existen ejemplos de cooperación interinstitucional que han logrado fortalecer la educación ambiental en diferentes regiones de Colombia:

- **Programa “Red de Escuelas Sostenibles” (Medellín):** Esta iniciativa, liderada por la Secretaría de Educación de Medellín en colaboración con el Área Metropolitana del Valle de Aburrá y la Universidad Nacional de Colombia, ha permitido la creación de huertas escolares y la integración de proyectos de reciclaje en más de 50 instituciones educativas. La cooperación entre actores académicos, gubernamentales y comunitarios ha sido clave para su éxito.
- **Proyecto “Aulas Vivas” en Bogotá:** Desarrollado por la Secretaría de Educación del Distrito en alianza con el Jardín Botánico de Bogotá y la Fundación Natura, este programa ha implementado espacios de aprendizaje al





aire libre en colegios públicos, fomentando la enseñanza práctica sobre biodiversidad y sostenibilidad.

- **Plan Departamental de Educación Ambiental en Boyacá:** Impulsado por la Gobernación de Boyacá, este plan articula esfuerzos entre las CAR (Corporaciones Autónomas Regionales), universidades y alcaldías municipales para desarrollar estrategias de educación ambiental adaptadas a las necesidades locales.
- **Programa “Guardianes del Agua” en el Valle del Cauca:** Implementado por CVC (Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca) en conjunto con el Ministerio de Ambiente y colegios rurales, este programa ha capacitado a estudiantes en la conservación de fuentes hídricas a través de metodologías participativas y proyectos de monitoreo ambiental.

3. Oportunidades y Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se proponen las siguientes estrategias para fortalecer la educación ambiental en Colombia:

1. **Fortalecimiento de redes interinstitucionales:** La creación de espacios permanentes de diálogo y cooperación entre entidades gubernamentales, académicas y comunitarias permitiría una mejor articulación de esfuerzos.
2. **Capacitación docente:** Es necesario promover la formación de educadores en metodologías innovadoras para la enseñanza ambiental, garantizando un enfoque



práctico y contextualizado.

3. **Monitoreo y evaluación de políticas:** Se recomienda establecer indicadores de impacto que permitan medir la efectividad de los programas de educación ambiental y realizar ajustes según las necesidades detectadas.
4. **Incorporación transversal en los planos de estudio:** La educación ambiental debe integrarse de manera más explícita en todas las áreas del conocimiento, fomentando un enfoque interdisciplinario.

La educación ambiental en Colombia se encuentra respaldada por un marco normativo robusto que ha evolucionado a lo largo de los años. Sin embargo, aunque las políticas y normativas establecen una base sólida, la implementación efectiva sigue siendo un desafío. Las dificultades en la articulación interinstitucional y la integración de la educación ambiental en los currículos escolares son aspectos que requieren una atención urgente. A pesar de la existencia de iniciativas exitosas, como los programas “Red de Escuelas Sostenibles” y “Aulas Vivas”, que demuestran el potencial de la cooperación entre distintos actores, las barreras estructurales y las desigualdades regionales limitan su expansión y replicabilidad.

Para superar estos desafíos, es fundamental fortalecer las redes interinstitucionales y garantizar que la educación ambiental se convierta en un componente transversal en el currículo escolar. La capacitación docente juega un papel esencial, pues los educadores deben estar preparados para impartir contenidos prácticos y contextualizados. Asimismo, es necesario





establecer mecanismos de monitoreo y evaluación para asegurar la efectividad de las políticas implementadas, así como ajustar las estrategias según las necesidades emergentes. En definitiva, avanzar en la integración de la educación ambiental en todos los niveles y contextos educativos es crucial para asegurar un futuro sostenible y que las comunidades colombianas se conviertan en agentes activos de conservación y gestión ambiental.

Conclusiones

La interinstitucionalidad es fundamental para que la educación ambiental en Colombia sea efectiva. A través de la cooperación entre diversas entidades gubernamentales, educativas y comunitarias, se pueden superar las barreras que limitan el impacto de los programas educativos. La colaboración interinstitucional permite no solo fortalecer la implementación de políticas, sino también garantizar que los esfuerzos sean coherentes, sostenibles y adaptados a las necesidades locales. Aunque existen esfuerzos importantes por parte del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, así como de otras instituciones internacionales como la UNESCO y el PNUMA, las limitaciones en los mecanismos de coordinación y la falta de alineación en los objetivos y estrategias entre las diferentes instituciones dificultan la materialización de estos esfuerzos.

A pesar de los avances normativos y legislativos, como la Ley 1549 de 2012 y el Decreto

1075 de 2015, los desafíos estructurales siguen siendo prominentes. La falta de coordinación efectiva y los esfuerzos desarticulados entre las instituciones que participan en





la educación ambiental a menudo provocan duplicidad de esfuerzos y recursos mal aprovechados. Además, la implementación de programas educativos se ve afectada por desigualdades regionales, donde las áreas rurales enfrentan limitaciones significativas en cuanto a recursos, infraestructura y formación de personal. En contraste, las áreas urbanas, aunque mejor equipadas, no siempre tienen acceso a programas de educación ambiental bien estructurados o contextualizados. Esta disparidad limita el acceso a una educación ambiental de calidad para todos los ciudadanos, afectando la equidad en el proceso de sensibilización y participación.

A pesar de los obstáculos, el artículo destaca ejemplos exitosos de colaboración interinstitucional, como el programa “Red de Escuelas Sostenibles” en Medellín, “Aulas Vivas” en Bogotá, y el “Plan Departamental de Educación Ambiental” en Boyacá. Estos modelos ilustran cómo la cooperación entre las administraciones locales, las universidades, las ONG y las comunidades puede generar resultados positivos en la implementación de programas educativos que promuevan la sostenibilidad y la conservación del medio ambiente. Estos casos son ejemplos de buenas prácticas que, si se replican, pueden fortalecer la educación ambiental a nivel nacional, abordando tanto las necesidades locales como los retos globales. La participación activa de las comunidades en la creación y ejecución de proyectos de este tipo facilita la adopción de comportamientos responsables con el medio ambiente y fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con el entorno.

Se debe crear y mantener espacios permanentes de diálogo entre los diferentes actores involucrados en la educación ambiental, incluyendo entidades gubernamentales, académicas, comunitarias y sector privado. Estas redes permitirán una mejor





coordinación, el intercambio de buenas prácticas y el diseño de políticas más efectivas.

Referencias Bibliográficas

Barton, H. (2005). *Desarrollo sostenible y educación ambiental: una revisión crítica*. Educational Studies, 34(2), 167-182.

Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1549 de 2012. Por la cual se fortalecen los procesos de educación ambiental y se reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional Ambiental (SINA) en materia de educación. Diario Oficial N° 48.523.

Gómez, L., & Sánchez, C. (2017). *La educación ambiental en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Revista de Educación Ambiental, 12(3), 231-248.

Guerra, F. (2011). *Educación ambiental: Un enfoque global y local para la sostenibilidad*. Editorial Eco Ediciones.

Jackson, T. (2009). *Prosperidad sin crecimiento: Economía para un planeta finito*. Earthscan.

Meadows, D., Meadows, DL, Randers, J. y Behrens, WW (1972). *Los límites del crecimiento*. Club de Roma.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA). <https://www.minambiente.gov.co>



Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015. Por el cual se amplía el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial N° 49.523.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Lineamientos para la educación ambiental en Colombia. Bogotá: HOMBRES.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Educación para el desarrollo sostenible: Hacia un cambio transformador. París: UNESCO.

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). (2020). Educación. Nairobi: PNUMA.

Secretaría de Educación del Distrito. (2021). Programa Aulas Ambientales en Bogotá: Estrategia de aprendizaje experiencial. Bogotá: SED.

Schroeder, H. (2004). *Ciudadanía ambiental: una nueva dimensión de participación*. Journal of Environmental Management, 72(5), 1027-1045.

Tilbury, D. (1995). *Educación ambiental para la sostenibilidad: definición del nuevo enfoque de la educación ambiental en la década de 1990*. Environmental Education Research, 1(2), 195-212.





Universidad Nacional de Colombia. (2022). Impacto. Revista de Estudios Ambientales, 15(2), 45-63.

UNESCO (1977). *Informe de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. UNESCO.

Zambrano, C. y Torres, M. (2020). La educación ambiental en Colombia: Retos y perspectivas para la articulación interinstitucional. Revista Colombiana de Educación, 78(1)





Este trabajo examina, con las pautas metódicas del estado del arte, la producción científica publicada entre 2020 y 2025 sobre el vínculo entre educación y movilidad social en el departamento del Chocó, Colombia. El propósito consiste en identificar los ejes temáticos predominantes, las tensiones conceptuales y los vacíos investigativos que cruzan dicho corpus, con una fundamentación interpretativa que dialoga con la tradición sociológica y con el pensamiento decolonial latinoamericano. La investigación asume el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo de carácter documental, organizado mediante las fases heurística, hermenéutica y de construcción teórica propias del estado del arte. Se revisaron veintisiete documentos recogidos por búsqueda booleana en SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Académico y repositorios universitarios colombianos, organizados luego en una matriz analítica que articuló cuatro dimensiones de lectura, y triangulados con un caso ilustrativo del territorio. El análisis categorial arrojó cuatro ejes convergentes: la persistencia de brechas territoriales estructurales, la calidad educativa como variable crítica, la mediación de factores culturales y familiares, y la insuficiencia de las políticas públicas vigentes. Si bien la literatura reconoce a la educación como agente posible de cambio social, los hallazgos indican que las condiciones materiales y simbólicas del territorio chocoano limitan considerablemente esa capacidad. Consolidar la educación como promotora de movilidad social en el Chocó requiere, en consecuencia, superar el paradigma asistencialista vigente, adoptar enfoques contextualizados desde las epistemologías del sur y articular las políticas educativas, sociales y territoriales por conducto de instancias intersectoriales.





EDUCACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL EN EL DEPARTAMENTO DEL CHOCÓ: ESTADO DEL ARTE DE UNA RELACIÓN INCONCLUSA

Juan Francisco Ibarguen López

jflopez1985@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1425-7200>

Introducción

Pocas relaciones conceptuales han ocupado tanto espacio en la sociología de la educación como la que vincula escolarización con movilidad social. La tradición inaugurada por Bourdieu y Passeron (1996) interpretó la escuela como mecanismo que, al mismo tiempo, reproduce y redistribuye posiciones en la jerarquía social. Años antes, Coleman (1966) había sacudido el debate al demostrar que los factores extraescolares explicaban buena parte de las variaciones en los resultados de aprendizaje. Esa evidencia desplazó el foco desde los insumos institucionales hacia los contextos familiares y comunitarios. Trasladar tales marcos a realidades latinoamericanas periféricas, no obstante, deja al descubierto zonas opacas que reclaman indagación situada.

El Chocó constituye una de esas zonas opacas. Ubicado en el litoral pacífico colombiano y habitado mayoritariamente por comunidades afrodescendientes e indígenas, conforma un territorio donde los grandes relatos universalistas sobre la función social de la escuela se quedan cortos. Santos (2010) recuerda al respecto que «la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo» (p. 20).





Su advertencia resulta orientadora porque impone la tarea de interpelar las categorías heredadas desde las epistemologías del sur, en lugar de aplicarlas sin reparos al análisis de contextos étnico-territoriales específicos.

Un repaso a los indicadores basta para entender la magnitud del problema. La Fundación Empresarios por la Educación (2023-2024) documenta déficits severos en infraestructura y en resultados de aprendizaje. El potencial educativo de la escolarización choca, una y otra vez, con las condiciones materiales del territorio. Las cifras expresan configuraciones históricas de exclusión donde lo geográfico, lo racial y lo económico se entrelazan con densidad particular. Quedarse en la descripción estadística sería insuficiente; hace falta organizar el campo discursivo que ha intentado pensar este entramado.

De ese diagnóstico se desprende la pretensión del presente artículo: sistematizar críticamente la literatura producida entre 2021 y 2025 con el fin de identificar núcleos conceptuales, tensiones metodológicas y vacíos investigativos. El estado del arte, entendido no como inventario exhaustivo sino como construcción hermenéutica del campo, resulta apropiado para ese cometido. Tres propósitos articulan la indagación. El primero, identificar los ejes temáticos predominantes en la producción reciente. El segundo, examinar críticamente las tensiones teórico-metodológicas que cruzan el corpus. El tercero, proyectar líneas investigativas emergentes capaces de nutrir la construcción de conocimiento contextualizado en el campo educativo latinoamericano. La orientación metodológica, detallada en el apartado correspondiente, asume el paradigma interpretativo y procede mediante las fases heurística, hermenéutica y de construcción teórica.





Marco Referencial

Antes del análisis del corpus conviene delimitar conceptualmente las dos categorías que vertebran la revisión. La movilidad social, en la tradición sociológica, refiere al desplazamiento de individuos o grupos entre posiciones jerarquizadas, sea entre generaciones o a lo largo de la biografía del mismo sujeto. Varias voces latinoamericanas han problematizado esa definición: la aplicación de marcos diseñados para sociedades industrializadas europeas a contextos marcados por heterogeneidad estructural, racialización histórica y economías informales introduce distorsiones analíticas considerables.

La educación rebasa, por su parte, la reducción instrumentalista que la concibe como vía para adquirir credenciales laborales. Asumida como fenómeno sociohistórico complejo, la educación opera, conforme a Freire (2005), en su doble cara: práctica que reproduce órdenes simbólicos dominantes y, simultáneamente, posibilidad de transformación crítica. Esa tensión constitutiva adquiere especial densidad en contextos como el chocono. Allí la escuela ha funcionado como agente de castellanización y asimilación cultural, así como espacio emergente de resistencia y recuperación de memoria colectiva.

Las discusiones sobre la articulación entre educación y movilidad social han sido densas, y conviene recuperarlas. Desde la teoría del capital humano, Becker (1993) concibe la educación como inversión productiva con retornos individuales y sociales medibles. Bourdieu y Passeron (1996) cuestionaron radicalmente esa visión: propusieron que el sistema escolar cumple funciones





reproductoras mediante la transmisión diferencial de capitales culturales. Lo expresan así:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto al ejercicio de su función propia de inculcación como al cumplimiento de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95)

La cita condensa una tesis incómoda: la escuela, antes que mecanismo neutral, contribuye a naturalizar jerarquías sociales preexistentes. Coleman (1966), en su informe sobre igualdad de oportunidades educativas, mostró desde otra perspectiva que los factores extraescolares entorno familiar y comunitario, sobre todo explican una porción sustantiva de las variaciones en los resultados. Autores distintos, perspectivas diversas; con todo, ambos cuestionan el optimismo meritocrático dominante en los discursos educativos del siglo XX.

El aporte de Bernstein (1990) resulta igualmente decisivo para pensar el caso chocoano. Su distinción entre códigos lingüísticos restringidos y elaborados, junto con la posterior teoría del dispositivo pedagógico, permite comprender cómo la escuela actúa como instancia de recontextualización cultural que privilegia ciertas formas de comunicación mientras descalifica otras. En el Pacífico colombiano, donde conviven tradiciones orales afrodescendientes con estructuras curriculares diseñadas desde el centro del país, la tesis bernsteiniana cobra pertinencia particular. Pone al descubierto la tensión estructural entre homogeneización curricular y reconocimiento de códigos comunicativos territoriales.



Aun así, entre las aproximaciones clásicas y la realidad chocoana media una distancia que reclama mediaciones conceptuales contemporáneas. La teoría decolonial, articulada por Quijano (2000), aporta herramientas para comprender el vínculo entre educación y movilidad social en territorios atravesados por colonialidad. El autor sostiene que «la colonialidad del poder implica un patrón de dominación que opera en las dimensiones del poder, del saber y del ser» (p. 203). Ese patrón afecta estructuralmente los procesos educativos y las posibilidades de movilidad de las poblaciones históricamente subalternas.

Walsh (2013) desarrolla, en línea afín, la noción de pedagogías decoloniales para dar cuenta de prácticas educativas que trascienden la simple inclusión de contenidos sobre poblaciones marginalizadas. La autora lo plantea así:

Las pedagogías decoloniales no se limitan a contenidos ni a inclusiones tokenistas; son prácticas insurgentes orientadas a resistir, preexistir y revivir frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, desde procesos que impulsan transformaciones radicales de las lógicas, métodos y finalidades del proceso educativo en contextos atravesados por la diferencia colonial. (Walsh, 2013, p. 67)

Esa perspectiva desplaza el foco: ya no se trata de asimilar, sino de apostar por una interculturalidad crítica especialmente pertinente para territorios como el Chocó. La postura asumida en el presente artículo se sitúa, por tanto, en la confluencia entre la sociología crítica y el pensamiento decolonial latinoamericano. Desde allí se considera que la movilidad social no puede pensarse al margen de las configuraciones coloniales que marcan los territorios afrodescendientes, ni reducirse a desplazamientos





ocupacionales medidos en clave individualista. Lemos (2023), en trabajo publicado en la revista *Investigación y Postgrado*, recorre una ruta similar y advierte sobre la necesidad de construir lecturas dialécticas capaces de trascender las visiones polarizadas sobre el territorio y su educación. Tal postura dialéctica, enriquecida con los aportes clásicos y decoloniales, constituye el horizonte interpretativo desde el cual se aborda el análisis del corpus documental.

Metodología

La revisión asume el paradigma interpretativo, que concibe la realidad social como construcción intersubjetiva susceptible de comprensión hermenéutica antes que de medición positivista. Bajo dicho paradigma se adoptó un enfoque cualitativo de carácter documental, operacionalizado mediante el método del estado del arte. Conviene precisar una distinción que suele pasarse por alto: mientras la revisión sistemática persigue exhaustividad cuantitativa, el estado del arte aspira a una lectura interpretativa capaz de identificar núcleos de sentido, tensiones y vacíos en el campo discursivo. Londoño et al. (2014) plantean al respecto que se trata de un ejercicio de comprensión del conocimiento acumulado, diseñado para dialogar críticamente con la tradición investigativa. Gómez et al. (2015) proponen, complementariamente, un recorrido en tres fases —heurística, hermenéutica y construcción teórica— que orientó el trabajo aquí desarrollado.

Como técnica principal se empleó el análisis documental, apoyado en una matriz analítica que permitió organizar el corpus a partir de cuatro dimensiones de lectura. Los participantes, en el sentido que adquiere esta categoría en un estudio documental,





corresponden a los veintisiete documentos seleccionados, tratados como unidades discursivas portadoras de perspectivas teóricas, enfoques metodológicos y hallazgos empíricos sobre el fenómeno estudiado. Esta operación, antes que reducir los textos a meros objetos, los asume como interlocutores activos del ejercicio hermenéutico desplegado.

La búsqueda documental se desplegó en siete fuentes: SciELO Colombia, Redalyc, Dialnet, Google Académico, repositorios de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia y Universidad del Valle, sumados a las bases del Ministerio de Educación Nacional y del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022). Se diseñaron ecuaciones booleanas que combinaron tres campos semánticos. El primero reunió términos del fenómeno educativo: educación, sistema educativo, formación académica, escolaridad, alfabetización, enseñanza, pedagogía. El segundo agrupó descriptores de movilidad social: ascenso social, estratificación, desigualdad, progreso socioeconómico, oportunidades, equidad, inclusión, transformación social. El tercero delimitó territorialmente la búsqueda: Chocó, Quibdó, Pacífico colombiano, afrocolombianos, comunidades afrodescendientes. Los tres conjuntos se articularon mediante el operador AND; dentro de cada uno operó el OR.

Cuatro criterios filtraron el corpus: ventana temporal entre 2020 y 2025, relevancia temática directa con el fenómeno estudiado, rigor metodológico verificable y acceso a texto completo. Quedaron fuera publicaciones que, aun conteniendo los descriptores, abordaban la relación educación-movilidad de manera marginal o carecían de sustento argumentativo. La aplicación sucesiva de estos filtros arrojó un corpus final de veintisiete documentos: artículos científicos, tesis doctorales,



informes técnicos, ensayos académicos y documentos de política pública. El procedimiento de análisis combinó la lectura crítica, la codificación abierta de cada documento y la construcción inductiva de categorías emergentes, las cuales se consolidaron luego en los cuatro ejes convergentes que estructuran el apartado de resultados. Una síntesis representativa de la matriz analítica construida aparece en la Tabla 1.

Tabla 1. *Matriz analítica del corpus documental por eje categorial emergente*

Autor (año)	Enfoque metodológico	Aporte teórico central	Eje categorial
Herrera (2022)	Análisis documental	Desigualdad territorial histórica	Brechas territoriales
Chaverra (2020)	Revisión crítica	Articulación educación-pobreza	Brechas territoriales
DANE (2022)	Estadístico descriptivo	Indicadores de cobertura y calidad	Brechas territoriales
Fundación ExE (2023-2024)	Diagnóstico técnico	Mapeo de déficits infraestructurales	Brechas territoriales
Brand (2020)	Longitudinal cuantitativo	Insuficiencia del capital educativo aislado	Calidad educativa
Córdoba (2023)	Cualitativo etnográfico	Mediación socioafectiva del clima escolar	Calidad educativa
Jaramillo (2023)	Econometría longitudinal	Fertilidad-educación-movilidad	Calidad educativa
Perea (2025)	Ensayo argumentativo	Trípode educación-valores-desarrollo	Mediaciones culturales
Jaimes (2021)	Hermenéutico	Educación intercultural afrocolombiana	Mediaciones culturales
Muñiz (2024)	Cualitativo reflexivo	Hibridación identitaria en trayectorias	Mediaciones culturales



Jaramillo (2021)	Cuantitativo macrohistórico	Persistencia intergeneracional de rango	Mediaciones culturales
Reina (2021)	Revisión de política	Crítica al modelo asistencialista	Política pública
Eyles et al. (2022)	Informe técnico comparado	Arquitecturas de política integrada	Política pública
Jaramillo (2025)	Cuantitativo	Desarticulación formación-mercado	Política pública
Gobernación del Chocó (2024)	Plan de desarrollo	Macrocompromisos territoriales	Política pública
Espinoza (2025)	Estudio de caso	Vinculación investigación-territorio	Política pública
Lemos (2023)	Ensayo dialéctico	Contrastes y diversidad contextual	Transversal

Nota. Matriz elaborada a partir del análisis del corpus documental (2020-2025). La columna «Eje categorial» refleja la adscripción predominante, sin descartar relaciones secundarias con otros ejes.

Resultados

Del análisis categorial del corpus surgieron cuatro ejes temáticos que organizan, con mayor o menor explicitud, la producción científica reciente sobre educación y movilidad social en el Chocó. Estos ejes, sintetizados en la Tabla 1, funcionan como núcleos discursivos alrededor de los cuales se agrupan preocupaciones teóricas, hallazgos empíricos y propuestas de intervención. Su presentación sucesiva no implica jerarquía analítica; obedece, antes bien, al despliegue sistemático de la cartografía documental construida.

El primer eje agrupa los trabajos centrados en la persistencia de brechas territoriales estructurales. Una porción sustantiva





del corpus concentra su atención en documentar y explicar las asimetrías que separan al Chocó del promedio nacional. Herrera (2022) ofrece una de las lecturas más sistemáticas al sostener que «las desigualdades educativas en el departamento constituyen expresiones territoriales de procesos históricos de exclusión estructural» (p. 55). Su argumento encuentra eco en Chaverra (2020), quien documenta cómo los procesos educativos chocoanos se despliegan en entornos de exclusión y desigualdad social que rebasan ampliamente la dimensión estrictamente pedagógica del fenómeno.

Los datos oficiales respaldan ese diagnóstico. El DANE (2022) registró, durante 2021, un incremento del 3,2 % en la matrícula escolar chocoana, tendencia contracíclica respecto al descenso del 0,9 % observado a nivel nacional. Ese avance cuantitativo convive, sin embargo, con déficits cualitativos severos. La Fundación Empresarios por la Educación (2023-2024), en diagnóstico específico sobre el departamento, plantea lo siguiente:

En el Chocó, solo el 44,2 % de las sedes educativas cuenta con electricidad, el 11,2 % tiene acceso a internet y el 31,9 % dispone de computadores. El puntaje global en pruebas Saber 11 registró, en 2022, una distancia de 53,2 puntos por debajo del promedio nacional, evidenciando una brecha de aprendizaje que compromete severamente las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes del departamento. (Fundación Empresarios por la Educación, 2023-2024, p. 28)

Los números son elocuentes. Pero también revelan algo del estilo narrativo predominante en la literatura oficial: cuantifica déficits sin problematizar suficientemente sus determinantes históricos. Otros trabajos han comenzado a moverse en dirección





distinta. Martínez (2020), así como la Gobernación del Chocó (2024) en su Plan de Desarrollo Departamental, introducen lecturas estructurales que sitúan las brechas dentro de procesos de marginación territorial sostenidos durante décadas. Esa transición discursiva —del diagnóstico cuantitativo a la interpretación estructural y, progresivamente, hacia lecturas decoloniales— constituye uno de los desplazamientos más relevantes de la producción reciente.

Un segundo eje agrupa los trabajos centrados en la calidad educativa como variable crítica. Más allá de la cobertura, un grupo relevante de estudios coloca este factor en el centro del análisis como elemento decisivo de la eficacia movilizadora de la escolarización. Brand (2020), con base en el seguimiento longitudinal a egresados de la Universidad de Antioquia, demuestra que el capital educativo, tomado aisladamente, no basta para garantizar movilidad social ascendente cuando las condiciones de procedencia territorial imponen desventajas acumulativas. Su hallazgo cuestiona la hipótesis meritocrática que habita en buena parte de los discursos de política educativa y reubica el debate en las condiciones institucionales y sociales del aprendizaje.

Córdoba (2023) aborda, en la misma dirección, el clima social familiar y la convivencia escolar en zonas rurales chocoanas. Identifica que los factores relacionales del interior escolar —a menudo ignorados por los diagnósticos macroestructurales— operan como mediadores decisivos de las trayectorias educativas. La autora sostiene que la calidad educativa no se reduce a infraestructura ni a resultados estandarizados: incluye dimensiones socioafectivas que configuran el habitus escolar de los estudiantes. Tal conceptualización retoma productivamente las categorías bourdieanas para el análisis territorial.





Desde un ángulo comparativo internacional, Jaramillo (2023), en su tesis doctoral sustentada en la London School of Economics, analiza la triangulación entre fertilidad, educación y movilidad social en Colombia durante el siglo XX. Concluye que las expansiones de cobertura educativa no se traducen automáticamente en mayor movilidad cuando persisten restricciones en la calidad y en el acceso a niveles superiores. Tal conclusión converge con los hallazgos cualitativos producidos desde el Chocó. La preocupación por la calidad cruza, así, las fronteras metodológicas del campo.

Un tercer eje reúne investigaciones sobre las mediaciones culturales, familiares y comunitarias que corren el foco desde las variables estructurales hacia los factores simbólicos que configuran las trayectorias educativas chocoanas. Perea (2025) sostiene que «la transformación social del Chocó requiere articular educación, valores y desarrollo como trípole inseparable» (p. 40) y argumenta que las propuestas de intervención que desatienden la dimensión valorativa suelen fracasar por desconexión con la cosmovisión local. Jaimes (2021) refuerza esa orientación al afirmar que «la educación intercultural opera como recurso pedagógico privilegiado para articular saberes ancestrales y contemporáneos» (p. 662), propuesta que dialoga directamente con las pedagogías decoloniales.

Ese enfoque se enriquece con los aportes de Muñiz (2024), quien desde la sociología reflexiva documenta procesos de hibridación identitaria en trayectorias de movilidad social. La autora advierte que la movilidad ascendente, para sujetos provenientes de contextos periféricos, implica reconfiguraciones biográficas complejas que escapan a la medición del incremento





en capital económico o credencial. Tal aproximación resulta particularmente fértil para comprender experiencias de egresados chocoanos que acceden a educación superior fuera del departamento y enfrentan tensiones entre pertenencia territorial y aspiraciones de ascenso social.

Una mirada macrohistórica aporta otro matiz. Jaramillo (2021) examina la movilidad social de largo plazo en Colombia y Chile mediante el análisis de apellidos, y concluye que la persistencia de rango social es sustantivamente mayor a la estimada por los estudios convencionales de una sola generación. Publicado por la Corporación Andina de Fomento, el trabajo sugiere que los mecanismos culturales y familiares de transmisión intergeneracional operan con más fuerza que los dispositivos educativos redistributivos, al menos bajo las configuraciones institucionales actuales. Esta tesis interpela críticamente el optimismo educativo presente en ciertas corrientes de política pública y dialoga con la advertencia colemaniana sobre los límites redistributivos de la escuela.

El cuarto eje convergente reúne los diagnósticos críticos sobre la insuficiencia y reconfiguración de la política pública en el territorio chocoano. Reina (2021), al examinar el modelo de focalización, advierte que «los resultados de las políticas focalizadas son significativamente menores a los esperados cuando no se articulan con intervenciones integrales» (p. 152). Propone, en consecuencia, transitar desde enfoques asistencialistas hacia políticas de desarrollo humano sostenibles. Tal perspectiva guarda consonancia con la crítica decolonial al paradigma extractivista de intervención estatal en territorios periféricos.





Un argumento paralelo proviene de Eyles et al. (2022), cuyo informe para The Sutton Trust identifica, en el caso británico, la necesidad de políticas que aborden simultáneamente el sistema educativo y el mercado laboral, con intervenciones tempranas en los entornos familiares. El contexto analizado difiere sustancialmente del chocoano, ciertamente; pero la lógica estructural de sus recomendaciones conserva pertinencia plena: la movilidad social no se logra mediante intervenciones educativas aisladas, sino a través de arreglos articulados de política. Jaramillo (2025) ratifica el diagnóstico al analizar la movilidad social juvenil colombiana y señalar que la desarticulación entre formación educativa y mercado laboral figura entre los principales obstáculos para la movilidad ascendente.

En el plano territorial, la Gobernación del Chocó (2024) plantea, mediante su Plan de Desarrollo Departamental 2024-2027, una visión articulada en torno a cinco macrocompromisos: infraestructura, prosperidad económica sostenible, sustentabilidad ambiental, derechos humanos y transformación institucional. El instrumento reconoce explícitamente los rezagos históricos del departamento y adopta enfoques territoriales, diferenciales y de derechos humanos. La distancia entre diseño programático e implementación efectiva, no obstante, emerge como preocupación recurrente en la literatura revisada. Espinoza (2025), al examinar experiencias análogas en el Chocó Andino ecuatoriano, advierte que la vinculación efectiva entre investigación, docencia y territorio exige transformaciones institucionales profundas todavía pendientes de consolidación.

Para dotar de densidad empírica al análisis precedente, conviene incorporar a modo ilustrativo la experiencia de la Institución Educativa Armando Luna Roa, ubicada en el casco





urbano de Quibdó, capital del Chocó. Documentada parcialmente en los informes de la Fundación Empresarios por la Educación (2023-2024) y en diagnósticos territoriales complementarios, la institución ejemplifica la tensión estructural que cruza al sistema educativo chocoano. Atiende a una población estudiantil predominantemente afrodescendiente, proveniente de sectores urbanos de estrato uno y dos, y enfrenta limitaciones severas en infraestructura tecnológica, pese a haber consolidado durante la última década un proyecto pedagógico con énfasis en estudios afrocolombianos.

El caso permite visualizar, de manera concreta, los cuatro ejes categoriales sistematizados en su manifestación empírica. Las brechas territoriales se hacen evidentes en la conectividad intermitente, la rotación frecuente de docentes y el acceso limitado a materiales didácticos actualizados. La calidad educativa, aun cuando los docentes despliegan esfuerzos pedagógicos significativos, queda condicionada por factores extraescolares que Coleman (1966) anticipaba décadas atrás: precariedad económica familiar, afectaciones del conflicto armado regional y desplazamientos forzados. Las mediaciones culturales emergen, en cambio, con fuerza particular: pervivencia de prácticas comunitarias de cuidado, integración curricular de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y reconocimiento de saberes ancestrales como componente formativo del proyecto institucional.

Conviene destacar un dato que matiza el cuadro y abre horizontes interpretativos: pese a las restricciones descritas, la institución ha documentado trayectorias de egresados que han accedido a educación superior en universidades de Medellín, Cali y Bogotá. Tales experiencias de movilidad social, según plantea





Muñiz (2024), implican procesos de hibridación identitaria. Estudiadas con mayor profundidad en investigaciones futuras, podrían nutrir una conceptualización emergente de movilidad social afrochocoana capaz de superar las categorías convencionales de la sociología clásica.

Discusión

El análisis de los cuatro ejes convergentes permite identificar tres tensiones presentes en la literatura científica revisada. La primera surge entre enfoques estructurales y enfoques agénticos: algunos estudios explican las desigualdades educativas desde factores históricos y estructurales, mientras otros enfatizan el papel activo de comunidades, escuelas y personas en la construcción de trayectorias transformadoras. Esta aparente polarización, antes que un problema, evidencia la necesidad de propuestas integradoras capaces de vincular ambas perspectivas sin subordinar una a la otra.

La segunda tensión se configura entre abordajes cuantitativos e interpretativos. Los estudios cuantitativos, como los desarrollados por Jaramillo (2021, 2023) y los informes del DANE (2022), aportan evidencia robusta sobre patrones generales, aunque tienden a opacar las singularidades contextuales. Los abordajes cualitativos e interpretativos, representados por Córdoba (2023), Jaimes (2021) y Lemos (2023), recuperan esas singularidades, si bien encuentran dificultades para establecer generalizaciones teóricas amplias.

La tercera tensión se manifiesta entre enfoques que consideran la educación como medio individual de ascenso





social y aquellos que la inscriben como instrumento de transformación colectiva. El primero, fundado en la teoría del capital humano de Becker (1993), concibe al estudiante como agente racional que orienta sus decisiones educativas hacia la maximización de beneficios futuros. El segundo, freireano y decolonial, interpreta la educación como práctica orientada a la construcción comunitaria, con primacía del interés colectivo sobre el individual. En el territorio chocoano, marcado por una identidad afrodescendiente consolidada, conviene privilegiar perspectivas colectivas sin descartar enteramente los aspectos individuales.

Frente a los vacíos investigativos, el análisis revela al menos cuatro silencios discursivos relevantes. Escasean los estudios longitudinales capaces de rastrear trayectorias educativas y laborales de egresados chocoanos durante períodos extensos. La producción sobre educación superior en el Chocó resulta, además, notablemente menor que la referida a educación básica y media. Las perspectivas de género y las interseccionalidades entre raza, clase y género permanecen insuficientemente desarrolladas en la literatura revisada. La investigación participativa con las comunidades, finalmente, concebidas como coproductoras de conocimiento, sigue siendo una ruta incipiente que reclama consolidación metodológica y ética.

Junto a los vacíos pueden rastrearse desplazamientos discursivos prometedores. La literatura reciente muestra un tránsito gradual desde narrativas exclusivamente deficitarias hacia lecturas que reconocen iniciativas educativas comunitarias, experiencias etnoeducativas y saberes territoriales con potencial transformador. Perea (2025) y Jaimes (2021) ilustran ese movimiento, particularmente valioso porque habilita la





construcción de agendas de política basadas no solo en lo que falta, sino también en lo que existe y puede amplificarse. Tal desplazamiento, leído en clave decolonial, permite aportar al campo educativo latinoamericano una comprensión más ajustada del territorio chocoano y abre horizontes conceptuales para pensar la movilidad social desde categorías emergentes contextualmente ancladas.

Conclusiones

La revisión realizada permite proponer, a modo de cierre provisional, cinco conclusiones articuladas que buscan contribuir al debate académico y orientar la formulación de políticas en el campo educativo chocoano. Estas conclusiones no pretenden agotar el análisis; ofrecen síntesis interpretativas derivadas directamente de los hallazgos sistematizados y proyectan rutas para investigaciones futuras en el marco de la tradición investigativa latinoamericana.

La producción científica reciente sobre educación y movilidad social en el Chocó está creciendo, pero permanece dividida en cuatro áreas que apenas dialogan entre sí. Tal fragmentación dificulta la creación de enfoques interpretativos articulados y resalta la necesidad de investigaciones que conecten deliberadamente las dimensiones estructurales, cualitativas, culturales y políticas del fenómeno. Los estudios futuros ganarán solidez si logran integrar dichas dimensiones en análisis articulados a diferentes escalas.

El corpus revisado converge en algo decisivo: la educación, concebida por separado, no produce movilidad social significativa





en contextos como el chocoano. Hacen falta arreglos articulados de política intersectorial capaces de conectar educación, salud, infraestructura, desarrollo productivo y reconocimiento cultural. Esta conclusión, aparentemente evidente en el plano teórico, sigue siendo desafiada por prácticas de política pública que fragmentan sectorialmente las intervenciones y diluyen su potencial transformador.

La categoría de movilidad social, tal como se ha operacionalizado tradicionalmente, requiere una revisión desde perspectiva decolonial, a la luz de las especificidades chocoanas y de los aportes de Quijano (2000) y Santos (2010). Reducir el concepto a desplazamientos ocupacionales o ingresos ignora dimensiones culturales, comunitarias y simbólicas centrales para las comunidades afrodescendientes del territorio. Esta constatación apunta a un aporte teórico sustantivo del presente trabajo: la sugerencia de construir, desde la teoría fundamentada, conceptualizaciones emergentes de movilidad social contextualizadas al Pacífico colombiano.

Las iniciativas etnoeducativas, las experiencias comunitarias y los saberes ancestrales aparecen en la literatura como recursos potenciales todavía insuficientemente sistematizados, lo cual revela la potencia de estas formas de educación comunitaria. Su estudio riguroso, bajo perspectivas de investigación-acción participativa inspiradas en las pedagogías decoloniales de Walsh (2013), podría nutrir tanto la teoría educativa como el diseño de políticas culturalmente pertinentes. El desplazamiento desde narrativas deficitarias hacia narrativas de potencia constituye uno de los aportes más significativos que la investigación educativa puede ofrecer al territorio chocoano.





El campo de estudio exige, finalmente, consolidar comunidades investigativas endógenas articuladas entre academia, instituciones territoriales y organizaciones comunitarias. La producción revisada, aun siendo valiosa, muestra un predominio de estudios realizados desde universidades externas al Chocó, con limitada participación de investigadores locales. Consolidar capacidades investigativas endógenas constituye, en tal sentido, una condición estructural para la maduración del campo y proyecta, como línea investigativa prioritaria para los próximos años, el fortalecimiento de redes de conocimiento territorial.

Como proyección investigativa final, conviene enunciar una agenda que articule estudios longitudinales de trayectorias, teoría fundamentada contextualizada al Pacífico colombiano, análisis interseccional de raza y género, profundización en educación superior, metodologías participativas y estudios comparados latinoamericanos. La puesta en marcha de tal agenda requiere voluntad política, financiamiento sostenido y, sobre todo, un giro paradigmático en la manera de concebir la producción de conocimiento educativo sobre y desde territorios periféricos. Solo mediante ese giro será posible transitar desde una investigación extractiva hacia una construcción dialógica del saber, condición indispensable para que la educación pueda contribuir efectivamente a la movilidad social justa y culturalmente pertinente en el Chocó.

Referencias

Becker, G. S. (1993). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3.^a ed.). University of Chicago Press.



Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: Volume IV. The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Brand, E. G. (2020). Impacto de la educación superior en la movilidad social de un grupo de egresados de la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 69-94. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/7351b755-e679-4133-9c98-0ffecfaf0d49>

Chaverra, M. (2020). Educación y pobreza: Una aproximación documental a los procesos educativos en entornos de exclusión y desigualdad social en Chocó, Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 145-161. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a7>

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Córdoba, Y. (2023). *Clima social familiar y convivencia escolar de estudiantes de una zona rural del Chocó [Trabajo de grado, Universidad de Medellín]*. Repositorio Institucional UdeM. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/8300>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Educación formal (EDUC) 2021*. DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf





Espinoza, H. M. (2025). Investigación, docencia-formación y vinculación con la sociedad: El caso de la Mancomunidad del Chocó Andino. ESTOA. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca, 14(27), 209-224. <https://doi.org/10.18537/est.v014.n027.a13>

Eyles, A., Elliot, L., y Machin, S. (2022). Social mobility – Past, present and future: The state of play in social mobility, on the 25th anniversary of the Sutton Trust. The Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/our-research/social-mobility-past-present-and-future/>

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Fundación Empresarios por la Educación, y Observatorio ExE Gestión Educativa. (2023-2024). ¿Cómo está Chocó en educación? Retos y prioridades 2024-2027. Fundación Empresarios por la Educación. <https://fundacionexe.org.co/document/como-esta-choco-en-educacion-retos-y-prioridades-2024-2027/>

Gobernación del Chocó. (2024). El Chocó en ruta hacia el progreso: Plan de Desarrollo Departamental 2024-2027. <https://www.asambleachoco.gov.co/web/wp-content/uploads/2024/05/Plan-de-Desarrollo-Departamental-Vr11.pdf>

Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(2), 423-442.



Herrera, D. (2022). Desigualdades educativas territoriales: Caso Departamento del Chocó. *Revista Caminos Educativos*, 8(1), 51-61. <https://doi.org/10.36436/22564527.485>

Jaimes, J. M. (2021). Oportunidades y retos sociales de la educación intercultural como recurso pedagógico de los estudios afrocolombianos. *Revista de Filosofía*, 38(99), 657-671. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8153539>

Jaramillo, J. (2021). Surnames and social rank: Long-term traits of social mobility in Colombia and Chile (CAF Working Paper N.º 2021/17). Corporación Andina de Fomento. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1848>

Jaramillo, J. (2023). Fertility, education and social mobility in 20th century Colombia [Tesis doctoral, London School of Economics and Political Science]. LSE Theses Online. https://etheses.lse.ac.uk/4476/1/Jaramillo-Echeverri___Fertility-education-social-mobility-Colombia.pdf

Jaramillo, V. R. (2025). Movilidad social juvenil en Colombia: Análisis de educación y mercado laboral. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 12(1). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol12num1.2025.4389>

Lemos, K. A. (2023). Contrastes y diversidad en el Chocó: Una visión dialéctica en el contexto educativo. *Investigación y Postgrado*, 38(1), 111-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9184414>





Londoño, O. L., Maldonado, L. F., y Calderón, L. C. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks of Knowledge.

Martínez, L. T. (2020). Informe Departamento del Chocó. Centro Democrático. https://www.centrodemocratico.com/wp-content/uploads/2023/03/foro_regiones_2023_choco_informe_consultoria.pdf

Muñiz, L. A. (2024). Movilidad social y experiencias reflexivas: Procesos de hibridación en trayectorias de clase. *Estudios Sociológicos*, 42, 1-23. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2390>

Perea, H. R. (2025). Educación, valores y desarrollo en el Chocó: Un camino hacia la transformación social. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 33-51. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.70>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Reina, L. (2021). Focalización y movilidad social: Una revisión del caso colombiano. *Panorama Económico*, 29(2), 145-159. <https://doi.org/10.32997/pe-2021-3648>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.



Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Abya-Yala.



