

GACETA

Pedagogía y Educación

Edición 14
ISSN 2711-4201
Volumen 7

EQUIPO DE DIVULGACIÓN Y CRECIMIENTO PEDAGÓGICO
Bogotá - Colombia / gacetapededu.bog@unilibre.edu.co

Oficina de Comunicaciones



UNIVERSIDAD
LIBRE®

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

**Cuando el docente
del aula regular
se transforma en
artista plástico**

>>Página 13

CONTENIDO

EDITORIAL	5
PERSONAJE INVITADO <i>Entrevista: Nisa Inés Sepúlveda Asprilla, una docente de la Universidad Tecnológica del Chocó; Al ritmo del Conocimiento! Rompiendo paradigmas</i>	7
TEMA DESTACADO <i>Cuando el docente del aula regular se transforma en artista plástico</i> Mg. Sandra Patricia Pinto Espinosa	13
ARTICULOS ACADÉMICOS <i>Agua y ciencia transformando el Tequendama</i> Lic. María Lucía Moya Sánchez y Mg. July Milena Trujillo Duarte	19
<i>Educación inclusiva y desarrollo socioemocional docente: sistema Constanz para el aprendizaje sensorial del color</i> Mg. Alison Mariel Nemocón González y Mg. Daniela Becerra Castiblanco	24
<i>La pedagogía de la resistencia en la educación latinoamericana</i> Jhon Harold Camargo Mendoza, candidato a doctor en Filosofía, Universidad Santo Tomas	29
<i>Tendencias de los estilos de aprendizaje según Kolb, Honey y Alonso de los estudiantes de primer semestre de una facultad de ciencias de la salud</i> Rómel-Fabián Gómez Naranjo, Teresa del Rocío Pedroza Quintero, Alonso Tejada Zabaleta, Cristina-Eugenia Cabrera Alaix	33
<i>Formación superior de docentes: entre realidades, engranajes y utopías</i> PhD. Inírida Morales Villegas y Mg. Gigson Useche González	40
<i>Docencia universitaria: retos metodológicos frente a la personalización educativa</i> Mg. Luis Eduardo Ospina Lozano	46
<i>Letras en movimiento: fortalecimiento de habilidades de lectoescritura a través del juego y las TIC, en la primera infancia.</i> Mg. Dayan Camila Buitrago Samudio, Uniminuto, Karol Dayana Castillo Páez y Julieth Katherine Pinzón Peña Estudiantes Licenciatura en Educación Infantil	50
<i>De mi tierra a las letras: una apuesta a la lectoescritura en la ruralidad</i> Karen Valentina Buitrago Rodríguez Estudiante de Licenciatura en educación infantil Uniminuto	54
<i>El ajedrez como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento computacional en niños y niñas de educación infantil</i> Mg. Luz Andrea Arias León	57

Educación desde el cuidado: la escuela como espacio para transformar la violencia Edgar Andrés Mahecha Cáceres y Laura Camila Pira Silva Estudiantes de Licenciatura en Deporte Universidad Pedagógica	61
La oralidad en tiempos de pantallas: pedagogía por proyectos camino al dialogo con sentido Sindy Carolina Muñoz, estudiante Doctorado Universidad de Panamá.	65
RELATOS PEDAGÓGICOS SOBRE INFANCIA Supercientíficos: una experiencia de aprendizaje innovadora María Fernanda Suárez Cetina Egresada Licenciatura en Educación Infantil - Universidad Libre.	69
VENTANA CULTURAL German Moisés Piñeros Piñeros El Arte no tiene época, no tiene límites ni fronteras; El Arte es Universal	71
El programa que lleva el Alma Festiva en su música “El chucu chucu de Chemas”	75
SON CAPITAL la salsa que une generaciones	77
Micorriza Sound System Una espora a germinado, pero un árbol no hace el bosque	79
EVENTOS CULTURALES	82



“La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

Paulo Freire

La Revista Gaceta Pedagogía y Educación presenta con orgullo una nueva edición que reúne artículos, reflexiones y experiencias pedagógicas orientadas a fomentar el diálogo académico y la construcción colectiva de conocimiento. En este número convergen diversas perspectivas sobre la pedagogía, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el medio ambiente, el arte y otros campos que enriquecen el quehacer educativo contemporáneo.

Cada contribución es fruto de procesos investigativos y reflexivos que buscan fortalecer la práctica docente y repensar la educación desde una mirada crítica, ética y humanista. Las propuestas aquí reunidas promueven el compromiso con una educación inclusiva, transformadora y sensible a los contextos sociales, culturales y ambientales en los que se desarrolla.

En la sección **“Personaje invitado”**, destacamos la entrevista a la profesora Nisa Inés Sepúlveda Asprilla, docente de la Universidad Tecnológica del Chocó, quien comparte su inspiradora experiencia “¡Al ritmo del conocimiento!... Rompiendo paradigmas”, testimonio de liderazgo académico y compromiso con la equidad educativa.

Como **“Tema central”**, **Cuando el docente del aula regular se transforma en artista plástico**, el cual explora la transformación del maestro del aula regular en un artista plástico y su impacto en el proceso educativo.

La sección de **“artículos académicos”** ofrece una amplia variedad de enfoques y temáticas relevantes que aportan miradas críticas y propositivas desde la educación, la pedagogía y los contextos formativos actuales.

“Agua y ciencia transformando el Tequendama”, de la Lic. María Lucía Moya Sánchez y la Mg. July Milena Trujillo Duarte, presenta una valiosa experiencia que contribuye a la sostenibilidad hídrica en La Mesa, Cundinamarca. Su propuesta fortalece las competencias

científicas y socioemocionales de los estudiantes del IED Francisco Julián Olaya Sede A, mediante el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El artículo **“Educación inclusiva y desarrollo socioemocional docente: sistema Constanza para el aprendizaje sensorial del color”**, de las Mg. Alison Mariel Nemocón González y Mg. Daniela Becerra Castiblanco, reflexiona sobre la formación docente desde la educación inclusiva y el desarrollo socioemocional, a partir de una experiencia innovadora que permite a personas con discapacidad visual identificar y experimentar los colores mediante el tacto. Por su parte, el Mg. Jhon Harold Camargo Mendoza presenta **“La pedagogía de la resistencia en la educación latinoamericana”**, una profunda exploración sobre el encuentro entre las pedagogías alternativas y el arte en el contexto latinoamericano, destacando su papel emancipador en la formación de sujetos críticos.

Desde la Universidad Libre, seccional Cali, los autores MSc. Rómel Fabián Gómez Naranjo, Doc. Teresa del Rocío Pedroza Quintero, Doc. Alonso Tejada Zabaleta y Doc. Cristina Eugenia Cabrera Alaix, en su artículo **“Tendencias de los estilos de aprendizaje según Kolb, Honey y Alonso en estudiantes de primer semestre de una facultad de ciencias de la salud”**, analizan los estilos de aprendizaje predominantes en el ámbito universitario, aportando elementos significativos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La PhD. Inírida Morales Villegas y el Mg. Gigson Useche, en su artículo **“Formación superior de docentes: entre realidades, engranajes y utopías”**, reflexionan sobre la importancia de formar nuevas generaciones de docentes idóneos y comprometidos con la dignidad humana, la plenitud profesional y la felicidad como horizonte de la práctica educativa.

El Mg. Luis Eduardo Ospina, en **“Docencia universitaria: retos metodológicos frente a la personalización educativa”**, propone una mirada crítica sobre los desafíos metodológicos que enfrenta la educación superior contemporánea. Su análisis reafirma que la personalización del aprendizaje no es una utopía, sino una práctica posible y necesaria para construir una educación más humana, flexible y significativa.





El artículo **“Letras en movimiento: fortalecimiento de habilidades de lectoescritura a través del juego y las TIC en la primera infancia”**, de la Mg. Dayan Camila Buitrago Samudio y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil Karol Dayana Castillo Páez y Julieth Katherine Pinzón Peña, resalta la importancia del lenguaje como eje del desarrollo integral, y propone estrategias lúdicas y tecnológicas para fomentar la lectoescritura desde los primeros años escolares.

Por otra parte, el artículo **“De mi tierra a las letras: una apuesta a la lectoescritura en la ruralidad”** de la Estudiante de Licenciatura en educación infantil de la Uniminuto, Karen Valentina Buitrago Rodríguez, analiza la eficacia de las cartillas tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura en niños de contextos rurales. Con la finalidad de fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura, se propone que el proceso de alfabetización debe basarse en un lenguaje próximo y pertinente al léxico y la realidad cotidiana de los niños.

Así mismo La Mg. Luz Andrea Arias León con el artículo **“El ajedrez como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento computacional en niños y niñas de educación infantil”** describe una experiencia pedagógica en la sede B del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED, donde el ajedrez se utiliza como estrategia para fortalecer el pensamiento computacional en la educación infantil.

Los Estudiantes de Licenciatura en Deporte Universidad Pedagógica, Edgar Andrés Mahecha Cáceres y Laura Camila Pira Silva en su artículo **“Educar desde el cuidado: la escuela como espacio para transformar la violencia”** analizan cómo la violencia simbólica en la escuela es un fenómeno multicausal que atraviesa la vida educativa, afectando la

convivencia, el aprendizaje y la dignidad humana.

Finalmente, Sindy Carolina Muñoz Estudiante Doctorado Universidad de Panamá. en el artículo **“La oralidad en tiempos de pantallas: pedagogía por proyectos camino al dialogo con sentido”** plantea como el uso intensivo de pantallas en la primera infancia reduce el juego simbólico y los diálogos entre adultos y niños, afectando el desarrollo del lenguaje y la socialización.

En la sección **“Relatos pedagógicos”** la docente María Fernanda Suárez Cetina, egresada de la Licenciatura en Educación Infantil Universidad Libre, nos recrea con el relato supercientíficos: Una experiencia de aprendizaje innovadora.

Desde el Comité Editorial, expresamos nuestro más sincero agradecimiento a los pares lectores y académicos que acompañaron este proceso. Su labor rigurosa, ética y comprometida ha sido esencial para garantizar la calidad y pertinencia de los trabajos aquí publicados. Su aporte reafirma el valor del trabajo colaborativo en la consolidación de una comunidad académica sólida, crítica y comprometida con la transformación educativa.

Esta edición de la Gaceta Pedagogía y Educación se consolida como un espacio de encuentro, reflexión y aprendizaje compartido. Invitamos a nuestros lectores a recorrer cada artículo con curiosidad y apertura, reconociendo en estas páginas la vitalidad del pensamiento pedagógico y la fuerza transformadora de la educación.

El Comité Editorial invita desde ya a postular sus escritos para la edición N.º 15.

Sandra Patricia Pinto Espinosa
Dirección Editorial
Bogotá, noviembre 2025

Carlos López Meza
Rector Seccional

José Luis Forero Rodríguez
Decano Facultad Ciencias de la Educación

DIRECCIÓN EDITORIAL

Sandra Patricia Pinto Espinosa
Mg. Educación, aprendizaje escolar y sus dificultades
sandrap.pintoe@unilibre.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Luis Eduardo Ospina Lozano
Mg. Educación
luis.ospina@unilibre.edu.co

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

María Teresa Holguín Aguirre
PhD. Desarrollo Sostenible
mariat.holguina@unilibre.edu.co

Uliser Vecino Roldán
Ph. D. Ciencias Técnicas
uvecino@uij.edu.cu

Elba Consuelo León Mora
PhD. Pensamiento Complejo
elba.león@unilibre.edu.co

Marcela Reyes Hurtado
Mg. Educación
reyeshurtadomarcela@hotmail.com

Evangelista Salamanca
Mg. En educación
evansaba@hotmail.com

COLABORACIÓN DOCENTES PARES LECTORES

Herly Torres
Mg. Literatura
Herly.torres@unilibre.edu.co

Laura Consuelo Benítez
Mg. Educación énfasis en desarrollo humano
laurac.benitezp@unilibre.edu.co

Diego Ramiro Castro Castro
PhD. Educación
diegor.castroc@unilibre.edu.co

Elkin Arturo Betancourt Ramirez
Ph.D Ciencias de la Educación
elkin.betancourt@unad.edu.co

COLABORACIÓN DOCENTES EDICIÓN N. 14

Paula Andrea Dejanon Bonilla
PhD. Letras Modernas
paulaa.dejanonb@unilibre.edu.co

Gloria Edith Alvarado Gómez
edith.alvarado@unilibre.edu.co
PhD. Ciencias de la Educación

Sonia Constanza Parra Huertas
Mg. FLE linguistique et didactique de langues Rennes II
soniac.parrah@unilibre.edu.co

CORRECCIÓN DE ESTILO Y DIAGRAMACIÓN

Oficina de Comunicaciones Universidad Libre

FOTOGRAFÍA PORTADA
Sandra Patricia Pinto E.

PÚBLICO OBJETIVO: La GACETA Pedagogía y Educación, está dirigida a académicos, estudiantes y profesionales de las ciencias de la educación. ISSN 2711-4201 - Periodicidad SEMESTRAL Medio virtual - Formato 240,5X350 Las fotografías de menores de edad cuentan con la autorización de sus padres para ser publicadas.

GACETA
Pedagogía y Educación

CAMPUS EL BOSQUE POPULAR
Av. Carrera 70 # 53-40 PBX 3821000, ext. 1640
www.unilibre.edu.co / gacetapedu.bog@unilibre.edu.co

Nisa Inés Sepúlveda Asprilla

Laprofenisa Una docente de la Universidad Tecnológica del Chocó

¡Al ritmo del Conocimiento! ...
Rompiendo paradigmas



Y sobre quién es Laprofenisa

Sabemos de la formación de la Profe Nisa que es Ingeniera Agroforestal, Magister y Doctora en Desarrollo Sostenible, Master en Inteligencia Artificial, con formaciones en neurociencias, innovación educativa y gamificación, fundadora del grupo de investigación en Biotecnología Ambiental “BIOTAM” y de la Corporación Ecotecnológica Ambiental ECOTAM.

Sobre la pregunta ¿quién es la Profe Nisa? Sabemos que es algo que va más allá de su formación... por eso la pregunta quizás es

M.T.H. ¿Cómo se autodefine la Profe Nisa?

N.I.S.A. Si tuviera que autodefinirme en un solo concepto, diría que soy una *Knowmad*: una nómada y aficionada del saber, una polímata contemporánea que transita entre lo convergente, lo disruptivo y lo divergente... incluso en lo disonante. Mi forma de mirar la vida y sus di-



lema es profunda, poco ortodoxa y siempre está en movimiento, buscando conexiones inesperadas que no solo inspiren, sino que también cuestionen y transformen. Vivo en constante evolución.

M.T.H. Ese contexto de su formación muestra un panorama interdisciplinario y seguro para algún divergente, cuéntenos ¿cómo se dieron esas fusiones en su perfil profesional?

N.I.S.A. Mi formación ha sido un cruce constante de caminos. Nada lineal, más bien una red de experiencias que, con el tiempo se fueron encontrando. Desde la ingeniería agroforestal aprendí a mirar la naturaleza con ojos técnicos, a comprender procesos biológicos y productivos. Con la docencia descubrí que el conocimiento podía ser cercano y transformador.

Y como ingeniera, con una inclinación marcada hacia lo tecnológico, he aprendido a darle a la investigación un enfoque distinto: más pragmático, orientado a la aplicación, con la idea de “convertir problemas en oportunidades” y de transformar la teoría en soluciones concretas.

A lo anterior se suma una curiosidad insaciable que me ha llevado a buscar un lenguaje distinto para la ciencia: más humano, más sensible, más interconectado. Las fusiones en mi perfil no fueron planificadas, sino consecuencia de la necesidad de encontrar sentido en lo que hacía. Lo divergente se convirtió en un valor que me permitió moverme entre disciplinas, conectar saberes y proponer miradas poco convencionales.

Hoy mi perfil es el resultado de esas capas que se suman, dialogan y a veces se tensionan, pero que siempre buscan un mismo propósito: generar conocimiento que inspire transformación. Esa ruta converge con enfoques como el STEAM+H, donde la ciencia, la tecnología, la ingeniería, el arte y las matemáticas se enriquecen con la mirada de las



Nisa Inés Sepúlveda Asprilla, Laprofenisa.

humanidades para enfrentar los desafíos complejos de nuestro tiempo.

M.T.H. Somos conocedores que Laprofenisa que curso el Doctorado en Desarrollo Sostenible experimentó cambios radicales de visiones y perspectiva del mundo, qué fue lo que disparó esos cambios y como podría resumirlos.

N.I.S.A. Cuando cursé el Doctorado en Desarrollo Sostenible ya me movía con un espíritu ecotecnológico, aunque la Profe Nisa aún no existía como concepto. Era más bien un anhelo, una intención de alfabetizar tecnológicamente a mis estudiantes y ayudarlos a cambiar el chip, a mirar el conocimiento de otra manera, más viva y conectada con su entorno. La tecnología era entonces una herramienta, pero también una puerta hacia nuevas formas de entender y transformar la realidad.

Los cambios radicales llegaron cuando entendí que la sostenibili-

dad no era solo un tema académico, sino una filosofía de vida, una forma de repensar la relación entre innovación, naturaleza y sociedad. La ecotecnología dejó de ser solo un recurso; se volvió un enfoque integrador, capaz de conectar la ciencia con lo humano y lo ambiental, revelando posibilidades que antes no veía.

Vivir en entornos complejos, como aquellos donde he trabajado, te enseña a ver la realidad de manera distinta. Con el tiempo se descubren otras miradas, otros paradigmas, y cuando la sensibilidad se despierta de manera coherente, nada vuelve a verse igual. Lo que antes parecía fijo se vuelve fluido, lo que parecía evidente se matiza, y cada decisión se siente conectada con la vida, con su contexto, con su sentido.

Si tuviera que resumirlo, diría que pasé de ver la sostenibilidad como un concepto teórico a vivirla como un proceso vital. Me reconozco en la idea de que este paradigma co-

mienza realmente en la mente: es un asunto de mentalidades, emocionalidades y consensos, aunque lograrlo entre los humanos sea a veces difícil. Cada cambio externo, cada acción hacia un futuro más consciente, nace primero de cómo pensamos, sentimos y nos conectamos con nuestro entorno.

M.T.H. Sabemos también que posee unos talentos aun escondidos para muchos de quienes la conocen, como el de la producción musical, cuando uno revisa su producción en @Laprofenisa o en su portal @NsaiLab se impresiona de la profundidad de los temas, sus raíces plasmadas en cada ritmo, en cada video, en cada nota, en cada silencio, uno se pregunta ¿cómo surgió? ¿En qué momento se da cuenta de este talento?

N.I.S.A. Más que un talento escondido, lo que siempre me ha acompañado es la melomanía. Desde pequeña la música ha sido parte de mi vida (Creo que lo que tengo es buen oído). La música ha sido compañía silenciosa en cada momento. Los buenos y los no tan buenos.

Con el tiempo, y ya más recientemente, como buena *knowmad*, me acerqué a la neuroeducación y desde ahí descubrí que la música va mucho más allá de notas y letras inspiradas. Es un motor emocional, una fuerza que conecta y moviliza.

Hoy, lo que hago es generar contenido musical con herramientas de IA a partir de lo que pienso y siento. Me apasiona esta posibilidad para desarrollar este tipo de creaciones porque le da vida a mis ideas y permite que emociones, aprendizajes y creatividad se fusionen. La música no es solo arte, es también una herramienta poderosa para conectar, enseñar y transformar la manera en que vivimos y compartimos el conocimiento. De esta manera surge mi verdadero eslogan: A mi ritmo. Porque todo lo que hago, enseño y creo lo vivo así, desde mi propia esencia: Al ritmo de las emociones,

Al ritmo de la naturaleza, Al ritmo de la paz, Al ritmo de las reflexiones y Al ritmo del conocimiento frase que acompaña el proyecto de la profe NISA.

Cada creación que nace en este camino es posible gracias a las herramientas que ofrece la inteligencia artificial, que se han convertido en un puente entre mi imaginación y la posibilidad de hacerla tangible. La IA me permite dar forma a ideas que antes solo vibraban en mi mente. Hoy se convierten en música, imágenes, videos, reflexiones, juegos y experiencias compartidas. Es lo que denomino contenido con alma.

Cuestionando el Sistema Educativo Tradicional

M.T.H. Profesora Nisa, su formación multidisciplinaria es notable, pero ¿qué momento o experiencia específica en su carrera la llevó a cuestionar profundamente los métodos pedagógicos tradicionales y a buscar alternativas radicales?

N.I.S.A. Los cuestionamientos al sistema educativo no comenzaron en la docencia; nacen desde los años de estudiante. Siempre se percibía una distancia entre lo que ocurría en el aula y la vida cotidiana. Surgía la pregunta de por qué se pedía memorizar, repetir o ajustarse a esquemas rígidos, cuando lo más deseado era explorar, experimentar y aprender con sentido propio.

Con el tiempo, ya como docente en la Universidad Tecnológica del Chocó, esa inquietud se intensificó. La población a la que he tenido la oportunidad de atender enfrenta realidades muy duras. Con frecuencia se evidencia la falta de curiosidad, motivación y entusiasmo, por lo tanto, siempre he tratado de encontrar métodos para cambiarles el chip. Siempre he pensado que la educación no puede limitarse a teoría, debe ser un puente, una herramienta que permita descubrir

posibilidades, explorar caminos propios y conectar con el entorno de manera significativa.

A lo largo de este recorrido, pensadores como Edgar Morin han sido una fuente de inspiración invaluable. Su enfoque sobre el pensamiento complejo y la educación integral ayuda a entender que aprender no es acumular datos, sino conectar ideas, disciplinas y experiencias de manera profunda y significativa. Más adelante, conceptos como el sobrendizaje de Ramón Barrera y las ideas sobre aprendizaje invisible de Cristóbal Cobo y John W. Moravec refuerzan esta visión: gran parte del aprendizaje ocurre fuera de los métodos formales, en los espacios donde el estudiante descubre, experimenta y se conecta con su entorno. Todo esto, sumado a muchas otras influencias y experiencias, se consolidó la convicción de que la educación debe ser un proceso dinámico, flexible y profundamente humano.

M.T.H. Usted es una crítica abierta del sistema educativo actual. ¿Podría nombrar los tres mayores fracasos de la educación en Colombia hoy y cómo cree que su enfoque podría comenzar a corregirlos?

N.I.S.A. Si tuviera que señalar los tres mayores fracasos del sistema educativo colombiano hoy, diría que son los siguientes. Primero, el desconocimiento del cerebro y de las emociones. Podemos imaginar el cerebro como un sistema complejo en el que el hardware es su estructura biológica, mientras que el software son los aprendizajes, las experiencias y los conocimientos que se instalan a lo largo de la vida.

La educación tradicional muchas veces se enfoca únicamente en instalar software, llenando memorias de datos y fórmulas, sin respetar ni optimizar el hardware ni comprender cómo procesa realmente la información. Esto desconecta



el aprendizaje de las emociones, la motivación y la curiosidad, que son fundamentales para que el conocimiento tenga un verdadero impacto.

El segundo fracaso es el abandono de la filosofía y del pensamiento crítico. Se ha priorizado la instrucción técnica y la memorización sobre la reflexión, la ética y la capacidad de cuestionar. Esto limita que los estudiantes puedan analizar, crear y proyectarse hacia el futuro con sentido, autonomía y creatividad.

El tercer fracaso es la desconexión con el presente y la fragmentación del conocimiento. Muchos contenidos están descontextualizados de la vida de los estudiantes y las disciplinas se enseñan de manera separada. Esto impide que puedan comprender el mundo de manera integral, innovar y anticipar los desafíos que les esperan.

Creo que estos fracasos pueden corregirse desde un enfoque neo-humanista. Transformarlos parte de comprender cómo funciona realmente el cerebro y cómo las emociones intervienen en el aprendizaje. Recuperar la filosofía como guía para la reflexión crítica, conectar la educación con la vida real y con el contexto de los estudiantes, y fomentar la proyección hacia el futuro, lo cual influye una alfabetización tecnológica urgente entendiendo que cada estudiante es único y tiene un ritmo.

La Inteligencia Artificial como Herramienta Pedagógica

M.T.H. Para muchos educadores, la IA es una amenaza a la singularidad del proceso de aprendizaje humano. ¿Cómo defiende su uso en las aulas universitarias y cómo la convierte en un aliado en lugar de un adversario?

N.I.S.A. A lo largo de la historia han existido muchas revoluciones industriales. Actualmente nos encontramos en una de ellas, y como siempre, existen posturas encon-



tradas frente a estos cambios. Desde mi perspectiva, jamás podría ver la inteligencia artificial como una amenaza, primero porque me formé en este campo cuando apenas comenzaba a surgir y he mantenido una vigilancia constante de sus avances; segundo, porque entiendo que la realidad es cambiante; y tercero, porque desconocer su potencial sería negarme posibilidades.

Es cierto que la IA puede implicar riesgos, pero todo depende del uso que se le dé. Cuando se emplea con conciencia, potencia lo más humano del aprendizaje. En las aulas universitarias, la IA puede abrir caminos antes inimaginables: permite que cada estudiante explore, experimente y se conecte con el conocimiento de manera persona-

lizada, respetando su ritmo y singularidad. Ignorarla sería dejar pasar la oportunidad de expandir nuestra manera de enseñar y de aprender. No se trata de reemplazar al docente ni la curiosidad del estudiante, sino de acompañarlas. La IA puede ser un aliado que facilita que la creatividad, la reflexión crítica y la conexión con las ideas se profundicen, haciendo que el aprendizaje sea más vivo, significativo y conectado con la vida real.

Para mí, su verdadero valor está en cómo puede integrarse a un enfoque donde la educación no es solo transferencia de información, sino un proceso que respeta la individualidad, las emociones, el contexto y la proyección hacia el futuro. En este escenario, la inteligencia

artificial se convierte en una extensión de nuestras capacidades, un medio para transformar experiencias, potenciar habilidades y conectar ideas de manera orgánica, donde cada estudiante viva, aprenda y crezca a su propio ritmo.

M.T.H. Más allá de ser una simple herramienta de automatización, ¿cómo redefine la IA el rol del profesor y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

N.I.S.A. Es una pregunta compleja y genera tensiones. Siempre existirán posturas a favor y en contra. La inteligencia artificial no es simplemente una herramienta de automatización; es un espejo y un amplificador del proceso educativo. Redefine el rol del profesor, liberándolo de tareas mecánicas y repetitivas que muchas veces resultan aburridas, para que pueda concentrarse en lo verdaderamente humano: inspirar, acompañar, cuestionar y conectar con sus estudiantes, guiándolos hacia un aprendizaje significativo. La IA permite que el docente sea un facilitador de experiencias que integren reflexión, creatividad y comprensión profunda, transformando su práctica en un espacio más flexible, conectado y consciente del ritmo, las emociones y las necesidades de cada estudiante.

Lamentablemente, es necesario reconocer que los docentes necesitamos estar formados para aprovechar estas herramientas de manera efectiva y responsable, integrando tecnología con pedagogía y sensibilidad humana.

Para los estudiantes, la IA ofrece la posibilidad de explorar el conocimiento de manera personalizada, respetando su propio ritmo, su curiosidad y su contexto. Ya no se trata de recibir información de forma pasiva, sino de interactuar, experimentar y construir aprendizajes que conecten con sus emociones, su realidad y sus proyecciones hacia el futuro. En este sentido, el estudiante se convierte en un protagonista activo de su propio

proceso, desarrollando autonomía, pensamiento crítico y creatividad.

M.T.H. ¿Qué habilidades o competencias cree que los estudiantes del Chocó, o de cualquier otra región, deben desarrollar con la IA para ser competitivos en un futuro mercado laboral?

N.I.S.A. Los estudiantes del Chocó, como los de cualquier región, necesitan desarrollar habilidades que vayan más allá de la simple adquisición de conocimientos. La inteligencia artificial puede ser una gran aliada si se integra desde un enfoque consciente. Primero, deben fortalecer su pensamiento crítico y creativo, aprendiendo a analizar información, cuestionar fuentes (no creen en todo lo que ven y oyen) y comprender los problemas reales para generar soluciones posibles. La IA podría potenciar estas competencias, pero no sustituirlas.

En segundo lugar, es fundamental que desarrollen competencias digitales y tecnológicas (la brecha aun es muy alta y no todos son nativos digitales), comprendiendo cómo funcionan las herramientas de IA y cómo utilizarlas de manera ética y responsable. No se trata de ser expertos en programación, sino de saber integrar la tecnología en la resolución de problemas, la gestión de proyectos y la toma de decisiones.

Por último, necesitan habilidades socioemocionales y de adaptación, que les permitan trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y gestionar sus emociones frente a la incertidumbre y los cambios constantes del mundo laboral. La IA puede apoyar la personalización del aprendizaje y la práctica de estas competencias, pero es la conciencia, la empatía y la capacidad de aprender a aprender lo que hará que sean realmente competitivos y resilientes.

M.T.H. ¿Podría compartir un ejemplo concreto de cómo ha implementado la IA en sus clases

para resolver un problema real del contexto, por ejemplo, en la agricultura o el desarrollo sostenible?

N.I.S.A. Hasta el momento, no he utilizado la inteligencia artificial directamente en proyectos agrícolas. En el contexto del desarrollo sostenible, su aplicación ha estado relacionada con mi práctica pedagógica y la forma en que enseño. Más que un fin en sí misma, la IA ha sido una herramienta para apoyar el aprendizaje, gestionar información y crear materiales novedosos que faciliten la comprensión y estimulen la curiosidad de mis estudiantes. En mis clases, especialmente de epistemología, la IA les permite interactuar con la información de manera crítica, explorar diferentes fuentes, cuestionar lo que encuentran y aprender a analizar y validar el conocimiento, desarrollando habilidades que serán clave para enfrentar los retos de su presente y futuro.

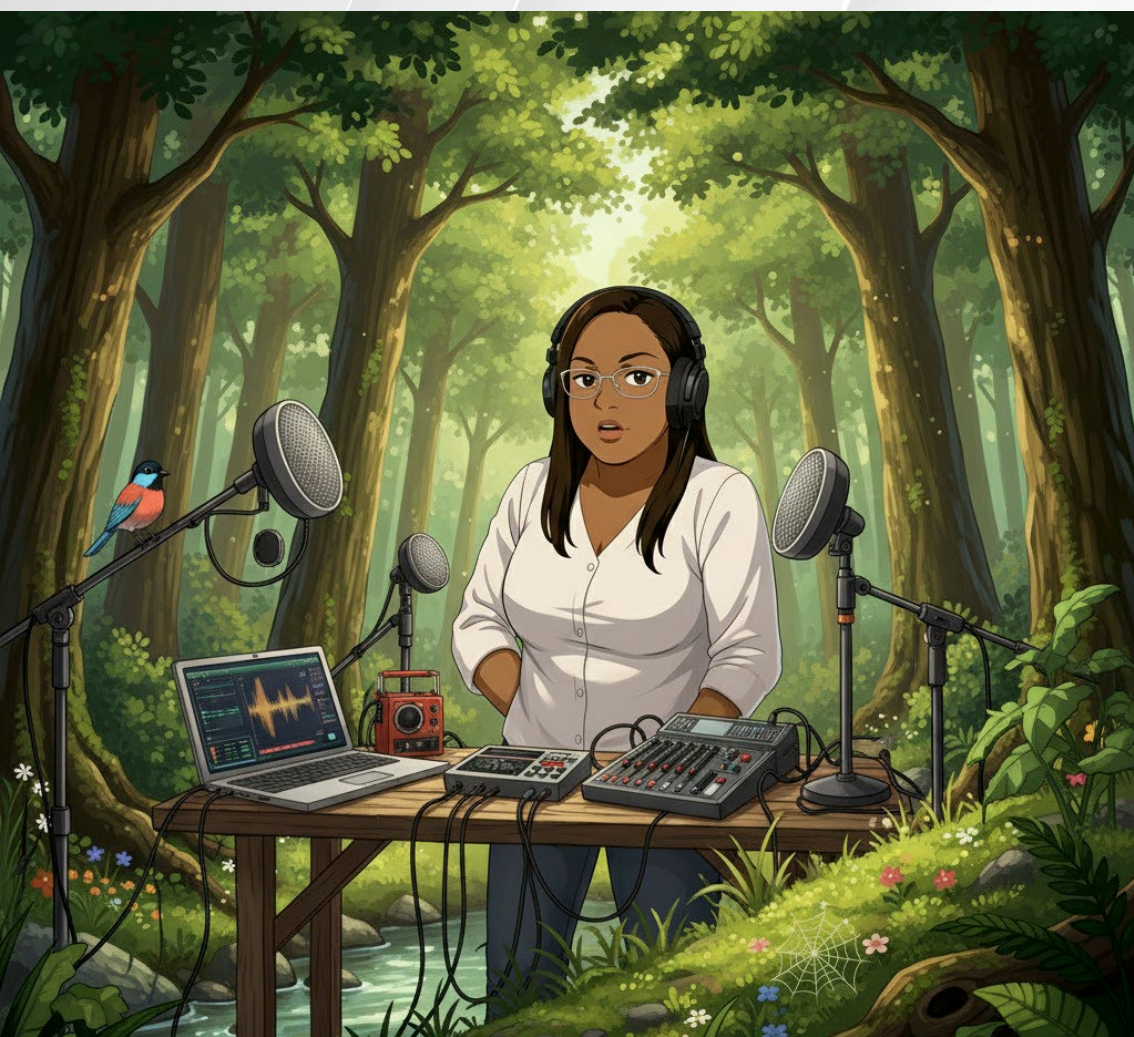
El objetivo no es que la IA haga el trabajo por ellos, sino que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, curiosidad y capacidad de adaptación, habilidades esenciales para enfrentar un mundo cada vez más cambiante (realmente no sabemos cómo será el futuro de ellos). Desde mi enfoque neohumanista y bajo el principio de A mi ritmo, cada estudiante aprende a integrar la tecnología respetando su propio proceso, sus emociones y su contexto, preparándose para tomar decisiones conscientes y responsables en su futuro académico y profesional.

Retos y Visiones Futuras

M.T.H. ¿Cuáles han sido los mayores obstáculos al introducir estas tecnologías en un contexto con posibles limitaciones de infraestructura y acceso?

N.I.S.A. Uno de los mayores obstáculos al introducir tecnologías como la inteligencia artificial en





contextos con limitaciones de infraestructura y acceso, como ocurre en muchas regiones del Chocó, es la conectividad y el acceso limitado a dispositivos. Además, muchos estudiantes presentan cierta resistencia a apropiarse de la tecnología de manera ética y profunda, lo que exige un acompañamiento cuidadoso para que comprendan su potencial y sus límites.

Todo lo que hago está pensado desde el enfoque de Mobile Learning, buscando que el aprendizaje sea posible desde dispositivos móviles, accesible y adaptable a la realidad de cada estudiante. Herramientas sencillas y cotidianas como Google Workspace, WhatsApp y otras plataformas móviles facilitan enormemente este proceso, permitiendo la interacción, la colaboración y el acceso a contenidos incluso en condiciones limitadas.

El desafío mayor no es solo tecnológico, sino pedagógico: transformar las limitaciones y resistencias en oportunidades para que los

estudiantes desarrollen adaptabilidad, pensamiento crítico y autonomía, aprendiendo a gestionar información y a crear soluciones con los recursos disponibles, siempre respetando su propio ritmo, su contexto y los principios de ética y responsabilidad en el uso de la tecnología.

M.T.H. La ética en el uso de la IA es un tema central. ¿Qué principios o directrices ha establecido en sus clases para garantizar un uso responsable y justo de esta tecnología?

N.I.S.A. La ética en el uso de la inteligencia artificial es un tema central en mis clases. Para garantizar un uso responsable, establezco principios claros: los estudiantes deben cuestionar, validar y analizar la información, reconociendo los límites de la IA y aplicando siempre su propio juicio crítico. La oralidad ocupa un lugar fundamental en estas estrategias: retomamos el diálogo, la discusión y la argumentación como herramientas para reflexionar

sobre los resultados que ofrece la tecnología, compartir aprendizajes y construir conocimiento de manera colectiva.

Además, utilizamos estudios de caso en los que los estudiantes asumen roles específicos, enfrentándose a situaciones reales o simuladas de manera activa, lo que les permite poner a prueba su comprensión, tomar decisiones éticas y asumir responsabilidades en contextos complejos, siempre bajo guía y acompañamiento.

M.T.H. Mirando al futuro, ¿cómo imagina la universidad ideal en el año 2040, si la IA se integra plenamente en su núcleo? ¿Qué papel jugarán entonces profesores como usted?

N.I.S.A. Es una pregunta compleja, porque vivimos en un tiempo donde la incertidumbre es la norma y los escenarios futuros son todavía más impredecibles. Ni siquiera podemos anticipar con claridad qué sucederá con la humanidad o con el planeta.

De manera idealista, me imagino universidades que ofrezcan formaciones a la medida de cada ser humano, centradas en sus necesidades, intereses y ritmo de aprendizaje. Imagino que den mayor énfasis a lo real, a la experiencia, a la conexión con el contexto y con el mundo que nos rodea, dejando en un segundo plano la relevancia exclusiva de los títulos.

En ese futuro, los docentes tendremos que asumir roles de coach y facilitadores, aportando aquello que nos diferencia de las máquinas: nuestra sensibilidad, experiencia y capacidad de interpretar desde el contexto, guiando el aprendizaje con empatía y visión crítica. La IA es apenas el inicio de muchas revoluciones que están por llegar, como la computación cuántica, y nuestra tarea será prepararnos para estar a la vanguardia, acompañando a los estudiantes de manera consciente, ética y auténticamente humana.

Cuando el docente del aula regular

Se transforma en artista plástico



Sandra Patricia Pinto Espinosa

*Mg educación aprendizaje escolar
y sus dificultades*

Docente Universidad Libre

sandrap.pintoe@unilibre.edu.co

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la transformación del maestro del aula regular en un artista plástico y su impacto en el proceso educativo. Se analiza cómo la integración de técnicas y perspectivas artísticas en la enseñanza fomenta la creatividad, la motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes. A través de un enfoque cualitativo, se presentan experiencias docentes que evidencian la importancia de la expresión artística como herramienta pedagógica, capaz de enriquecer la práctica educativa y fortalecer el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Palabras clave: arte, transformación, creatividad, emoción, pensamiento innovador.

Abstract

This article reflects on the transformation of the regular classroom





teacher into a plastic artist and its impact on the educational process. It analyzes how the integration of artistic techniques and perspectives in teaching fosters creativity, motivation, and meaningful learning among students. Through a qualitative approach, teaching experiences are presented to demonstrate the importance of artistic expression as a pedagogical tool that enriches educational practice and supports children's integral development.

Keywords: art, transformation, creativity, emotion, innovative thinking.

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, el rol del maestro ha evolucionado más allá de la transmisión de conocimientos tradicionales.

Hoy, se espera que los docentes sean facilitadores de experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas, una de las formas en que los maestros pueden enriquecer su práctica pedagógica es a través de la incorporación de técnicas y perspectivas propias de las artes plásticas. Este artículo busca reflexionar sobre cómo la transformación del maestro en artista plástico puede

impactar positivamente en el aula, promoviendo un ambiente de creatividad, expresión y descubrimiento, además exploraremos cómo la integración del arte plástico en la educación enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y transforma la experiencia educativa en un acto creativo y significativo, planteando además, que la educación artística no solo complementa los contenidos curriculares, sino que los resignifica al convertir el aprendizaje en una experiencia estética, viva y profundamente humana.

Desarrollo

El docente del aula regular como artista plástico

El docente que asume el rol de artista plástico no se limita a transmitir contenidos académicos: se convierte en un creador de experiencias educativas que inspiran, comunican y transforman, su práctica incorpora el arte como lenguaje para expresar ideas, emociones y valores, permitiendo que la enseñanza se torne un proceso sensible, estético y participativo.

Siguiendo a Vygotsky (2005), el maestro es un guía que ofrece herramientas para que el estudiante

construya su propio conocimiento. Desde la perspectiva del arte, toda actividad artística refleja una condición estética determinada por el contexto cultural y social de quienes la realizan, el arte, entendido como pensamiento emocional, involucra sentimientos, imaginación, fantasía y expresión: elementos que fortalecen la creatividad tanto en el niño como en el docente.

Mientras el artista profesional se concentra en la resolución de problemas propios de su disciplina, el maestro-artista diseña estrategias de aprendizaje diversas, contextualizadas y empáticas, que permiten a los estudiantes vincularse con el arte, la sensibilidad y la comunicación. en este proceso, los niños y las niñas aprenden a valorar el error como parte del camino creativo y a comprender el arte como un proceso de descubrimiento personal y colectivo. Esiner Elliot (1972), además de identificar que en el lenguaje artístico lo importante y destacable es el proceso y no el producto final en ese sentido las creaciones artísticas de los niños están recargadas de creatividad, expresión, sentido estético y sensibilidad- (SED. 2010 Lineamientos curriculares.)

El arte como herramienta pedagógica

El arte plástico, más que una disciplina, constituye una estrategia pedagógica poderosa que estimula la creatividad, la expresión emocional y el pensamiento crítico. Cuando el docente adopta una mirada artística, abre nuevas puertas para el aprendizaje: los estudiantes exploran conceptos abstractos, desarrollan habilidades motoras y fortalecen su capacidad de comunicación. Lowenfeld Viktor, (2000)

El contacto directo con materiales, colores y texturas despierta la curiosidad y la capacidad de asombro, la instrucción verbal, por sí sola, resulta insuficiente para generar aprendizajes profundos; por ello, el arte permite experiencias multisensoriales que facilitan la comprensión, la empatía y la confianza. La exploración y manipulación de diversos materiales artísticos posibilita en el niño y la niña la creación constante y permanente y en el docente se constituye como una herramienta valorada que posibilita los diversos aprendizajes en el aula, apartándose del aula monótona y aburrida por un aula enriquecida y motivante. En ese sentido es importante contar en el aula con diversos rincones de materiales reciclables, manipulable que al contacto con los niños generaran experiencias y explosiones creativas y coloridas.

La dimensión artística en la primera infancia según los lineamientos curriculares

De acuerdo con los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2014), la dimensión artística en la primera infancia se concibe como un eje fundamental del desarrollo integral, ya que permite a los niños y las niñas construir conocimiento a través de la exploración sensorial, la imaginación, la creación y la expresión simbólica, en esta etapa, el arte no se orienta hacia la adquisición

de técnicas, sino hacia la vivencia estética y la experimentación libre con materiales, formas, colores y sonidos. La expresión plástica se convierte así en una experiencia que potencia el desarrollo cognitivo, emocional, comunicativo y social, favoreciendo el reconocimiento de sí mismos y del entorno, desde esta perspectiva, el docente que integra la dimensión artística en su práctica pedagógica promueve ambientes donde el juego, la curiosidad y la exploración se convierten en caminos de aprendizaje, haciendo del arte una experiencia viva y significativa que responde a los intereses y potencialidades de la infancia.

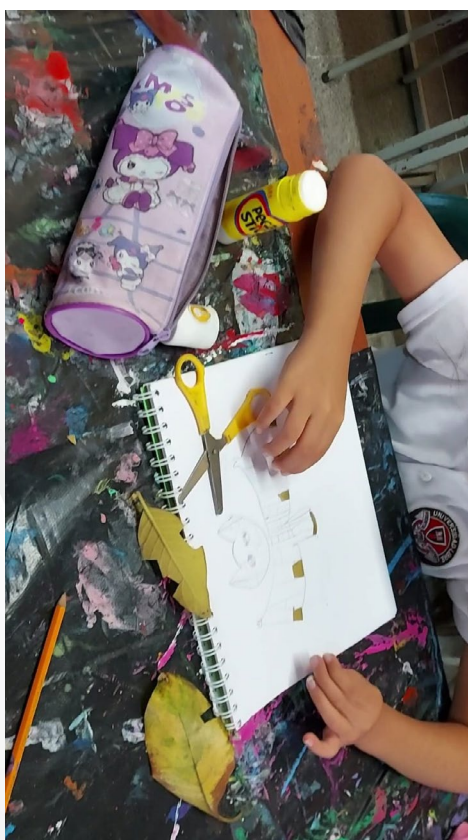
La transformación del docente del aula regular en artista

La autora María Inés Freggiaro (2009) en “Los chicos y el lenguaje plástico-visual. Recorridos para producir y apreciar” plantea que la labor docente en el arte no se reduce a enseñar técnicas, sino a acompañar procesos expresivos, valorando la producción plástica del niño como un lenguaje que comunica su forma de ver, sentir y comprender el mundo, desde esa perspectiva, el docente-artista se convierte en un

mediador sensible que posibilita el diálogo entre la emoción, la estética y el pensamiento.

La transición de un docente del aula regular a un artista plástico no implica abandonar su rol educativo, sino enriquecerlo con nuevas herramientas y enfoques, este cambio ocurre cuando el maestro:

- Incorpora el arte como lenguaje: Utiliza imágenes, colores y formas para complementar la enseñanza tradicional.
- Fomenta la exploración y la experimentación: Permite que los estudiantes creen sin miedo a equivocarse, promoviendo un ambiente de aprendizaje flexible y dinámico.
- Adopta una mentalidad creativa: Desarrolla estrategias innovadoras para enseñar contenidos curriculares a través de experiencias artísticas.
- Usa el arte como medio de inclusión: Permite que estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o capacidades expresen sus ideas y emociones de manera no verbal.



La transición del docente del aula regular hacia el rol de artista plástico no implica abandonar su función pedagógica, sino enriquecerla desde una nueva mirada estética, creativa y reflexiva. Este proceso de transformación supone comprender el arte no solo como un área de conocimiento, sino como una forma de pensar, sentir y construir sentidos sobre la realidad. El maestro que asume esta perspectiva amplía su papel como guía para convertirse en un creador de experiencias educativas donde la sensibilidad, la imaginación y la emoción se integran al aprendizaje.

Freggiaro (2009) plantea que la enseñanza del lenguaje plástico-visual debe concebirse como un espacio de expresión personal, comunicación y construcción simbólica, en el que el docente no impone modelos, sino que acompaña, orienta y potencia las producciones de los niños, reconociendo en ellas un modo singular de conocer y habitar el mundo, desde esta postura, el docente-artista no busca resultados estéticos acabados, sino

procesos significativos en los que el estudiante experimenta, explora y se comunica a través de materiales, formas y colores. Así, la educación artística se convierte en un camino para comprender la subjetividad infantil, fomentar la autonomía creativa y valorar la diversidad de expresiones.

En este sentido, el maestro-artista se define como un mediador cultural y emocional que favorece la conexión entre lo cognitivo y lo afectivo, entre la razón y la intuición, su labor consiste en generar contextos que estimulen la exploración, el asombro y la producción simbólica, promoviendo un ambiente de confianza donde el error y la experimentación sean vistos como oportunidades de aprendizaje.

Al integrar el arte en su práctica pedagógica, el docente no solo transforma su manera de enseñar, sino también su forma de percibir y acompañar los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, fortaleciendo su identidad profesional desde la creatividad, la reflexión y la sensibilidad estética.

Experiencias docentes y desafíos

Diversas experiencias pedagógicas muestran cómo maestros que integran la pintura, la escultura o el dibujo logran aulas más participativas y reflexivas, estas prácticas permiten abordar temáticas complejas desde una perspectiva sensible y colaborativa.

Sin embargo, la incorporación del arte en la escuela no está exenta de desafíos, la falta de recursos, la resistencia al cambio y la carencia de formación docente en técnicas artísticas limitan su implementación, de ahí la importancia de que las instituciones educativas promuevan espacios de capacitación y apoyo para que los maestros fortalezcan su dimensión creativa y expresiva.

Impacto en el aprendizaje y la motivación

Cuando el docente se transforma en artista, convierte el aula en un taller de experiencias, los estudiantes se sienten motivados, se implican en el proceso y construyen conocimiento de forma activa y



emocional este tipo de enseñanza fortalece habilidades socioemocionales como la empatía, la resiliencia y la autoestima, al tiempo que estimula la colaboración y el respeto por las diferencias.

Además de contar con significativos beneficios, como el fomento de la creatividad: el arte impulsa a los estudiantes a explorar soluciones innovadoras y a pensar más allá de los esquemas tradicionales.

El desarrollo socioemocional: la expresión artística favorece la comunicación de emociones y la empatía.

El aprendizaje significativo: el arte conecta los contenidos académicos con las vivencias personales de los estudiantes y la inclusión y diversidad: el lenguaje visual y plástico permite la participación de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje.

Conclusión

El maestro-artista no solo enseña, sino que inspira, su transformación en creador plástico reconfigura la experiencia educativa, haciendo del aprendizaje un acto estético, reflexivo y profundamente humano. Integrar el arte en la enseñanza significa abrir caminos hacia la innovación, la sensibilidad y el pensamiento crítico, contribuyendo a la formación de ciudadanos más creativos, expresivos y conscientes de su entorno.

Además el arte, como lenguaje universal, permite que la escuela se convierta en un espacio de encuentro entre la razón y la emoción, entre el conocimiento y la imaginación, en este sentido, el docente que asume el arte como herramienta pedagógica encarna la verdadera esencia de la educación: formar seres humanos íntegros, sensibles y capaces

de transformar el mundo con su creatividad.

Otro aspecto importante y relevante en el docente que se convierte en artista plástico no solo enriquece su práctica pedagógica, sino que también inspira a sus alumnos a ver el aprendizaje como una experiencia viva y transformadora al integrar el arte en la educación, los maestros cultivan la creatividad, la sensibilidad y el pensamiento crítico, formando ciudadanos más expresivos, innovadores y conscientes de su entorno.

En un mundo que demanda cada vez más creatividad y pensamiento innovador, la educación artística se presenta como un puente entre la enseñanza tradicional y el desarrollo integral del estudiante, en

ese sentido el aula regular y tradicional, se convierte en un taller de ideas, donde el conocimiento se moldea con color, textura y expresión.

La transformación del maestro del aula regular en artista plástico representa una oportunidad para enriquecer la práctica educativa y promover un aprendizaje más significativo y creativo, al integrar el arte en la enseñanza los docentes pueden crear ambientes de aprendizaje que fomenten la expresión, la innovación y el desarrollo integral de los estudiantes, sin embargo es fundamental y pertinente que las instituciones educativas brinden el apoyo necesario para superar los desafíos asociados a esta práctica.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- ALMAGRO G.A. (2007). el dibujo infantil, sagrada familia UBEDA
- ALVEAR Acevedo Carlos, (2000) Introducción a la historia del arte, editorial Limusa, México.
- BRAMFORD Anne, (2006) “El factor ¡WUAU ¡el papel de las artes en la educación, Editorial octaedro SL: España.
- CABEZAS López Carlos, (2007). Análisis y características del dibujo infantil, ed. itakus. España.
- CAJA J. (Coordinador), BERROCAL M, FERNANDEZ izquierdo J.C., FOSATI A., GONZALEZ Ramos J.M. MORENO F.M. SEGURADO B., (2001) La educación visual y plástica hoy, educar la mirada, la mano y el pensamiento, Editorial Grao, España.
- CALLE Ujurtá Liliana, TOBON Lucia Cristina, (2004) Expresión artística infantil, Ed Usta, Colombia.
- CAÑETE, Pulido María del Mar, (2010) “Evolución de la expresión plástica en niños y niñas de educación infantil, elementos básicos del lenguaje plástico, objetivos, contenidos, materiales estrategias metodológicas y de evaluación de la expresión plástica, modelos y estereotipos” ISSN 1988-6047, Granada.
- DOCUMENTO NO. 21. (2014) Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- DOCUMENTO NO. 16. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.
- DIAZ, Carmen (2000) La creatividad en la expresión plástica, Segunda edición, Editorial Narcea, Madrid.
- ESINER Elliot (1972) educar la visión artística, editorial paidos , México.
- ESPRIU VIZCAINO, Rosa Ma. (2000) “El Niño y la Creatividad”. Edit. Trillas. México D.F.
- FREGGIARO María Inés, (2009) Los chicos y el Lenguaje Plástico visual, recorridos para producir y apreciar, Ediciones novedades educativas, argentina.
- GOODNOW J. (2001) El dibujo infantil, Editorial Morata, 4 edición, Madrid.
- LANCASTER John, (2001) Las artes en la educación primaria, Editorial MorataS.L., edición, Madrid.
- LOWENFELD Viktor, (2000) Desarrollo de la capacidad creadora, Editorial Kapelusz, 3 ediciones. Argentina.
- M.E.N. (2014) Lineamientos curriculares para la primera infancia, Bogotá.
- M. E.N. (2010) Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, documento 16, Bogotá.
- MUÑOZ Nohora, BURBANO Edgar Marino, CONSEJO Vizcaíno María, (2001) “La expresión artística en el preescolar, Editorial Aula alegre, Magisterio, Colombia.
- PEÑA, Ramos Jorge, Fácil Dibuja (2001) Expresión artística desarrollo de competencias y creatividad, Editorial Aula alegre, Magisterio, Colombia.
- QUINTANA, Lorena. (2005) Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil. Ed. Trillas.
- QUINTANA, Lorena. (2005) Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil. Colección aula práctica. Tomo 12. edit. Amei.
- SALVADOR, Alcade Ana, (2001) “Conocer al niño a través del dibujo, Editorial Alfa omega. Mexico.
- S.E.D. (2010) Lineamiento pedagógico y curricular par la educación inicial en el Distrito. “La dimensión Artística”.
- TILLEY, Pauline (2000) El arte en la educación especial, Ed. CEAC, España.
- VIGOTSKY Lev Semonovich, (2003) La imaginación y el arte en la infancia, ed. Akal, Málaga España.
- WAISBURD, Gilda; SEFCHOVICH, Galia. (2000) “Expresión Plástica y Creatividad” Edit. Trillas. México,



Agua y ciencia: transformando el Tequendama

Lic. María Lucía Moya Sánchez
Licenciada en Biología y Química
luciamoyaglo@gmail.com

Mg. July Milena Trujillo Duarte
myllenadavis@gmail.com

Resumen

El presente proyecto contribuye a la sostenibilidad hídrica en La Mesa, Cundinamarca, fortaleciendo las competencias científicas y socioemocionales de los estudiantes del IED Francisco Julián Olaya Sede A, mediante el trabajo colaborativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En donde los estudiantes han logrado: (1) Enriquecer sus conocimientos alrededor de la sostenibilidad hídrica y las especies agroforestales. (2) Realizar actividades de propagación, recuperación y reforestación de los bosques tropicales mediante la siembra de la especie *Tabebuia rosea*. (3) Participar en foros educativos a nivel institucional, municipal y provincial. Por lo que el proyecto se ha convertido en un espacio alternativo de encuentros, aprendizajes, reflexiones y compromiso social.

Palabras clave: Sostenibilidad Hídrica, Especies agroforestales, Competencias científicas, competencias socioemocionales, Trabajo Colaborativo, ABP.

Abstract

This project contributes to water sustainability in La Mesa, Cundinamarca, by strengthening the scientific and socio-emotional competencies of students at IED Francisco Julián Olaya – Sede A through collaborative work and Project-Based Learning (PBL). Students have achieved the following: (1) Enriched their understanding of water sustainability and agroforestry species; (2) Carried out propagation, restoration, and reforestation activities in tropical forests through the planting of *Tabebuia rosea*; (3) Participated in educational forums at the institutional, municipal, and provincial levels. Thus, the project has become an alternative space for encounters, learning, reflection, and social commitment.

Keywords: Water Sustainability, Agroforestry Species, Scientific Competencies, Socio-emotional Competencies, Collaborative Work, Project-Based Learning (PBL).





Participación en Foro Educativo Institucional.

Introducción

El municipio de La Mesa, Cundinamarca ubicado en la provincia del Tequendama, se caracteriza por presentar una gran variedad de pisos térmicos, debido a su altitud que oscila entre los 600 - 1860 msnm, lo que propicia el desarrollo de una alta diversidad biológica (Reyes et al, 2017). La cual, está siendo afectada, por el crecimiento acelerado de la población, que ha generado contaminación, deforestación, alta demanda turística, cambio climático y del uso del suelo, que alteran el equilibrio de los factores ambientales, la disponibilidad del recurso hídrico de los ecosistemas del Municipio (Lucumi, 2016).

En este sentido, este proyecto pretende contribuir a la sostenibilidad hídrica en La Mesa, Cundinamarca, fortaleciendo las competencias científicas y socioemocionales de los estudiantes del IED Francisco Julián Olaya Sede A, mediante el trabajo colaborativo y las actividades de propagación, recuperación y reforestación de los bosques tropicales con especies nativas agroforestales que permitan la conservación de las cuencas hídricas.

Para lo que es necesario; (1) Contribuir al reconocimiento e importancia de la sostenibilidad hídrica y las especies agroforestales en los estudiantes. (2) Diseñar e implementar actividades prácticas de propagación, recuperación y reforestación con especies nativas agroforestales. (3) Fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales y científicas a través del trabajo colaborativo, que le permitan al estudiante comprender y reflexionar sobre la alteración de los factores que generan el ciclo del agua, además de su aporte a las cuencas y microcuencas hídricas del río Bogotá y Apulo dentro del Municipio.

Marco teórico - Metodológico

La **sostenibilidad hídrica**, hace alusión a la gestión cuidadosa y el uso responsable de los recursos de agua dulce, para satisfacer las necesidades actuales sin comprometer a las generaciones futuras. Esta gestión, busca mantener el equilibrio del ciclo hidrológico y asegurar la disponibilidad continua del recurso (Microsoft Corporation, 2025). A partir de este principio, se hace necesario considerar el uso

especies agroforestales, entendidas como especies originarias de una región, que pueden integrarse en sistemas agroforestales para contribuir a la conservación de la diversidad biológica, mejorar la fertilidad del suelo, regular el microclima y proveer productos como madera, frutos y forrajes (Muñoz et al., 2013).

Asimismo, las **competencias científicas**, se refieren a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de conocimientos y la investigación científica para explicar la naturaleza y actuar en contextos de la vida real (Gobierno Vasco, 2011). Del mismo modo, las **competencias socioemocionales**, son un conjunto de capacidades que permiten a los estudiantes reconocer y regular sus emociones, comprender las de los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar de manera constructiva situaciones desafiantes en diferentes contextos (Mejía et al., 2017).

Cabe resaltar, que el presente proyecto se basa en un tipo de **Investigación Cualitativa**, el cual construye conocimientos, mientras

incluye condiciones propias de la subjetividad del ser humano y su carácter social, por lo que asume a los participantes como sujetos interactivos, motivados e intencionales frente a las diferentes situaciones que afronta en su diario vivir (Trujillo, 2013). Desde allí, se establece el **Paradigma cualitativo – interpretativo**, en donde el investigador no es sólo observador, sino un instrumento de transformación, al posibilitar identificar un problema y desarrollar de manera colectiva propuestas para su solución (Sarmiento, 2004).

Desde lo mencionado, se selecciona la **Metodología Investigación acción**, entendida como un proceso dialógico, reflexivo y práctico, que genera una amplia gama de estrategias que se ponen en práctica para mejorar el sistema educativo y por ende la práctica cotidiana (Morales et al., sf). Por lo que se adopta, el **Aprendizaje basado en proyectos** (ABP), que es una estrategia de innovación, fundamentada en los principios del constructivismo, la cual genera un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas, mediante un proceso de investigación. El ABP, permite la elección e implicación de los estudiantes, facilita el empoderamiento de los mismos y los motiva hacer protagonistas de su propio aprendizaje (Gobernación de Canarias, 2012). Para su desarrollo, se recurrió al **Trabajo Colaborativo**, entendido como un proceso en el que el sujeto aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un grupo, quienes generan conocimientos que se reflejan en aprendizajes significativos (Revelo et al., 2017).

En coherencia con lo anterior, este proyecto se organiza en tres momentos.; (1) Conocimientos alrededor de la sostenibilidad hídrica, donde se evidencia el reconocimiento y la importancia de las especies agroforestales. (2) Prácticas de sostenibilidad, enfocado en la propagación, recuperación y reforestación de los bosques tropicales.

(3) Competencias científicas y socioemocionales a través del trabajo colaborativo, en donde se desarrollan habilidades que consolidan aprendizajes, teniendo impacto en la vida escolar y comunitaria. Para esto, se utilizaron instrumentos como entrevista estructurada, listas de chequeo, diarios de campo y revisión documental.

Resultados - Discusión

En el desarrollo de este proyecto, han participado 60 estudiantes, entre las edades de 11 a 13 años. A continuación, se muestran los resultados y análisis según los tres momentos:

+ Conocimientos alrededor de la sostenibilidad hídrica: se evidencia que la mayoría de los estudiantes asocian la sostenibilidad hídrica con; (1) Cuidado del agua, (2) Uso responsable, (3) Mantenimiento sin afectar a las futuras generaciones. Estos elementos son fundamentales, pues la sostenibilidad hídrica se refiere a la capacidad de una población para salvaguardar el acceso sostenible a cantidades adecuadas de agua, con el fin de mantener el bienestar humano, el desarrollo socioeconómico y conservar los

ecosistemas (UN-Water, 2013). Lo anterior, refleja una apropiación clara y significativa del concepto.

Del mismo modo, se pudo observar que los estudiantes relacionan la importancia de las especies agroforestales con; (1) Equilibrio ecosistémico, (2) Protección de la diversidad biológica, (3) Estabilidad del suelo, (4) Seguridad alimentaria, los cuales hacen parte de los beneficios que ofrecen los sistemas agroforestales, pues éstas especies absorben nutrientes, fijan nitrógeno, lo que aumenta la circulación de la biomasa, mejora las condiciones del suelo en los ecosistemas, generando productos útiles para la economía de los pequeños agricultores (Fournier, 1981). Esto, permite evidenciar que los estudiantes comprenden la relevancia de la especie agroforestal *Tabebuia rosea*.

+ Prácticas de sostenibilidad con especies nativas: se ha trabajado con la especie agroforestal *Tabebuia rosea* (ocobos), en sus variedades de flor rosada y blanca, esta planta mejora las áreas degradadas con alta pendiente, regula la ero-



Participación en Foro Educativo Institucional.



Siembra de Ocobos en zona rural (Vereda Laguna verde)

sión y mejora la calidad del suelo, además es utilizada para elaborar instrumentos y artículos decorativos (Red de árboles, 2008).

Para su proceso de propagación y recuperación se ha realizado; (1) Recolección, selección y germinación de semillas por la comunidad educativa, (2) Alistamiento de bolsas con tierra abonada para el trasplante de plántulas, (3) Observación y seguimiento de las plántulas durante 4 a 5 meses dentro del cobertizo institucional, controlando humedad, plagas y nutrientes (Ver foto 1). (4) Identificación de zonas para reforestar, priorizando los lugares con deslizamiento y la cuenca media del Río Bogotá y Apulo, (5) Siembra de 1080 plántulas de la especie *Tabebuia rosea*, en la zona rural y urbana dentro del Municipio,

desde el 2023 al 2025, con acompañamiento de la Alcaldía, Guardabosques, Ejército Nacional, entre otros (Ver foto 2). (6) Seguimiento semestral de los individuos sembrados, favoreciendo la apropiación, reflexión y retroalimentación de los aprendizajes construidos.

+ Competencias científicas y socioemocionales a través del trabajo colaborativo: Se evidencia, que los estudiantes fortalecen sus competencias científicas, al reconocer el lenguaje científico, organizar información, trabajar en grupo y divulgar el desarrollo del proyecto (Duarte et al., 2006), pues han participado en el Foro Institucional del IED Francisco Julián Olaya (Ver foto 3), en el Foro Municipal de La Mesa (Ver foto 4) y en el Foro Provincial del Tequendama en el 2025, obteniendo el primer puesto a nivel municipal e institucional, y el segundo puesto a nivel provincial. Lo que demuestra su apropiación y su capacidad para interpretar, clasificar y extraer conclusiones basadas en las problemáticas locales, hasta el punto de iniciar el proceso de investigación con la especie *Melicoccus bijugatu* (Mamoncillo), para su futura siembra y propagación dentro del Municipio, pues según García (2019), es una especie agroforestal.

Asimismo, se observa que los estudiantes han consolidado sus competencias socioemocionales, pues a pesar de las dificultades que se han presentado durante el proyecto, como la falta de espacios, tiempo, o incluso los imprevistos que ocurren en las sustentaciones y salidas pedagógicas, las han afrontado de manera realista y flexible, al resolver problemas, tomar decisiones, demostrando actitud positiva y automotivación (López et al., 2020).

Cabe resaltar, que el proyecto se ha convertido para los estudiantes en un espacio de tranquilidad, alegría, puesto que pueden compartir y aliviar el estrés generado en el diario vivir de la institución, al trabajar de manera colaborativa, fortaleciendo la solidaridad, el respeto mutuo, las relaciones interpersonales, la satisfacción por el propio trabajo, la seguridad en sí mismo, la autoestima y la integración grupal (Lucero, 2003).

Conclusiones

El desarrollo del presente proyecto permitió el reconocimiento de la sostenibilidad hídrica y la importancia de las especies agroforestales, ya que los estudiantes comprendieron no solo la problemática relacionada con la disponibilidad de agua dentro del municipio, sino también las distintas acciones que se pueden desarrollar para la conservación de cuencas y microcuencas hídricas del río Bogotá y Apulo.

En coherencia con ello, se realizaron prácticas de propagación, recuperación y reforestación con especies agroforestales, en particular de *Tabebuia rosea* (ocobos), en sus variedades de flor rosada y blanca, las cuales regulan y mejoran la calidad del suelo. Se sembraron 1080 plántulas en zonas rurales y urbanas, lo que ha contribuido a disminuir el impacto de la contaminación y la deforestación sobre la diversidad biológica y las fuentes hídricas locales.

Asimismo, los estudiantes fortalecieron sus competencias científicas, al participar en distintos foros educativos a nivel institucional, municipal y provincial, evidenciándose su apropiación, al emplear lenguaje científico y explicar de manera clara la problemática abordada. Lo anterior, fomentó el pensamiento crítico, y la indagación de otras especies agroforestales viables para el proyecto.

De igual forma, el trabajo colaborativo promovió el desarrollo de competencias socioemocionales, ya que los estudiantes enfrentaron con autonomía, empatía y autorregulación, las dificultades surgidas en las sustentaciones y las salidas de campo.

En este sentido, se concluye que el presente proyecto ha contribuido no solo a la sostenibilidad hídrica en La Mesa, Cundinamarca, sino también a la formación integral de los estudiantes del IED Francisco Julián Olaya – Sede A, pues este, se ha convertido en un espacio desde la escuela, que reconoce a los estudiantes como sujetos sociales activos e interlocutores válidos, capaces de construir, enriquecer y compartir sus conocimientos con la comunidad, convirtiéndose así, en verdaderos agentes de cambio.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Duarte, G., Arteta, J., Martínez, S., Ibáñez, J., Pedraza, M., & Fonseca, G. (2006). *¿Qué competencias científicas promovemos en el aula?* Revista Iberoamericana de Educación, 20, 62–79.

Fournier, A. (1981). *Importancia de los sistemas agroforestales en Costa Rica*. Agronomía Costarricense, 5(1), 141–147.

García, A. (2019). *Evaluación agroecológica preliminar de los sistemas productivos forestales en los municipios de Manatí y Repelón, en el departamento del Atlántico* [Trabajo de grado, Universidad de la Costa, Facultad de Ingeniería]. Universidad de la Costa.

Gobierno de Canarias. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos*. Kit de Pedagogía y TIC. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>

Gobierno Vasco. (2011). *Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud*. Inspección Educativa. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/evaluacion/311038c_Pub_ISEI_comp_cientifica_c.pdf

López, V., Zagal, E., & Lagos, N. (2020). *Competencias socioemocionales en el contexto educativo: una reflexión desde la pedagogía contemporánea*. Revista Reflexión e Investigación Educativa, 3(1), 149–160.

Lucero, M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(1), 1–21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>

Lucumí, J. (2016, noviembre). *Aportes para la gobernanza del agua en el municipio de La Mesa, Cundinamarca* (Trabajo de grado). Universidad El Bosque.

Mejía, F., Rodríguez, I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, P., & Castellanos, M. (2017). *Paso a paso: Estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Banco Mundial. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Microsoft Corporation. (2025). *Water sustainability and technology*. Microsoft Sustainability. <https://www.microsoft.com/en-us/sustainability/learning-center/water-sustainability>

Morales, V., Macías, M., & González, F. (s. f.). *La investigación-acción, como elemento innovador en la práctica educativa*. Consejo de Transformación Educativa. <https://transformacion-educativa.com/la-investigacion-accion-como-elemento-innovador-en-la-practica-educativa/>

Muñoz, A., Calvache, A., & Yela, F. (2013). *Especies forestales con potencial agroforestal para las zonas altas en el departamento de Nariño*. Revista de Ciencias Agrícolas, 30(1), 38–53.

Red de Árboles. (2008). *Guayacán rosado (Tabebuia rosea)*. Enciclopedia Red de Árboles. <https://www.reddearboles.org/Enciclopedia/nwcproduct/11729/arbol-nativo-guayacan-rosado>

Revelo, O., Collazos, A., & Jiménez, A. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. Tecnológicas, 21(41), 115–134.

Reyes, A., Torres, J., Villarraga, F., & Meza, C. (2017). *Valoración del paisaje y evaluación del potencial interpretativo como herramienta para el turismo sostenible en el Ecoparque Las Monjas (La Mesa, Cundinamarca)*. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, 26(2), 177–194

Sarmiento, A. (2004). *La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico*. Respuestas, 9(2), 41–48.

Trujillo, J. (2013). *Aproximación a la conservación de los bosques amazónicos a partir de las concepciones de las aves en los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior Monseñor Marcelino Eduardo Canyes*. Bio-Grafía: Escritos sobre la biología y su enseñanza, 6(10), 83–90.

UN-Water. (2013). *Water security & the global water agenda: A UN-Water analytical brief*. United Nations University – Institute for Water, Environment & Health. <https://www.unwater.org/publications/water-security-and-global-water-agenda> UN Water+2UN Water+2

Educación inclusiva y desarrollo socioemocional docente: sistema constanz para el aprendizaje sensorial del color

Alison Mariel Nemocón González

Magister en Educación

alison.nemocon@uniminuto.edu

Daniela Becerra Castiblanco

Magister en Educación

daniela.becerra@uniminuto.edu

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la educación inclusiva en la formación docente desde el desarrollo socioemocional, tomando como base un taller pedagógico inspirado en el sistema Constanz, una innovación que permite a las personas con discapacidad visual identificar y experimentar los colores a través del tacto. La experiencia evidenció cómo esta metodología promueve la empatía, la autorreflexión y la sensibilidad docente frente a la diversidad, fortaleciendo la humanización del acto educativo.

Desde el marco normativo colombiano —Constitución Política de 1991 y las Leyes 1346 de 2009, 1618 de 2013, 2216 de 2022 y el Decreto 1421 de 2017—, se resalta el papel del docente como mediador emocional y social en contextos inclusivos. Se concluye que el sistema Constanz no solo amplía las oportunidades de aprendizaje para las personas con discapacidad visual, sino que transforma la mirada do-



cente hacia la enseñanza, las emociones y el reconocimiento de las diferencias.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Emociones, Primera infancia, Formación docente.

Abstract

This article reflects on inclusive education in teacher training from a socio-emotional development perspective, focusing on a pedagogical workshop based on the Constanz system, an innovation that enables people with visual impairments to identify and experience colors through touch. The workshop has demonstrated that this approach fosters empathy, self-reflection, and teacher sensitivity toward diversity, thereby enhancing the humanization of the educational process. From the perspective of the Colombian regulatory framework—including the Political Constitution of 1991 and Laws 1346 of 2009, 1618 of 2013, 2216 of 2022, and Decree 1421 of 2017—the role of teachers as emotional and social mediators in inclusive contexts is highlighted. It is concluded that the Constanz system not only broadens learning opportunities for people with visual impairments but also transforms teachers understanding of teaching, emotional engagement and the recognition of differences, contributing to a more inclusive and empathetic educational practice.

Key Words: Education, inclusion, emotions, early childhood, teacher training.

Introducción

El presente artículo nace desde el interés de vincular la educación inclusiva y la educación emocional, más específicamente desde la discapacidad visual, debido a que, desde el rol como docentes y bajo el acompañamiento de la práctica pedagógica, se han identificado en la población el incremento de diferentes discapacidades, convirtiéndose esto en un reto para los estudiantes que desarrollan su práctica,

es por ello, que es indispensable promover experiencias pedagógicas como la presentada en el taller que se propone de implementar el Sistema Constanz para el aprendizaje del concepto de color para la población con discapacidad visual.

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación inclusiva se consolida como un principio esencial de justicia social y equidad, cuando se reconoce la diversidad como oportunidad de enriquecimiento pedagógico, la formación y capacitación docente desempeña un papel decisivo, ya que permite comprender la inclusión no solo como una obligación legal, sino como una construcción integral (ética, emocional y profesional). En Colombia, este compromiso se encuentra sustentado por la Constitución política de Colombia (1991), en su artículo 13, establece que todas las personas son iguales ante la ley, prohibiendo cualquier forma de discriminación, incluidas las derivadas de una discapacidad.

Por otro lado, la educación emocional es indispensable ya que, bajo los lineamientos de la Ley 2503 de

(2025) se establece la implementación de la Cátedra de Educación Emocional en todos los niveles educativos (preescolar, básica y media) en Colombia, reconociendo que el desarrollo emocional es fundamental en la formación integral de los estudiantes, evidenciando un proceso permanente en la conciencia emocional, regulación, autonomía, inteligencia interpersonal y habilidades esto con el fin de promover el bienestar y calidad de vida.

Desarrollo

Desde el rol como docentes y teniendo la oportunidad de acompañar las prácticas pedagógicas se evidencia el reto de nutrir a los estudiantes con herramientas que permitan el desarrollo de su quehacer docente, por lo cual se construye el taller “Sintiendo el color” basado en el sistema Constanz, el cual se configura como una experiencia vivencial y reflexiva que permite a los docentes adentrarse en la percepción sensorial de las personas con discapacidad visual, promoviendo un aprendizaje desde la empatía y la emoción.



El taller “Sintiendo el color” se sustenta bajo el concepto de discapacidad visual, que se entiende como la pérdida total o parcial de la capacidad de percibir estímulos visuales, lo cual representa un desafío significativo para la inclusión educativa, especialmente en la primera infancia, etapa en la que el desarrollo sensorial y emocional se encuentra en formación (World Health Organization, 2019). En este contexto, el sistema Constanz se consolida como una herramienta pedagógica innovadora que posibilita a las personas con discapacidad visual identificar y sentir los colores mediante códigos táctiles, transformando la percepción visual en una experiencia multisensorial.

Esta metodología no solo facilita la comprensión del concepto de color, sino que también promueve en los docentes procesos de educación emocional, al despertar empatía, sensibilidad y reflexión frente a las necesidades de sus estudiantes. Dicho enfoque se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la Organización de las Naciones Unidas (2015), que impulsa una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, reafirmando el compromiso de la escuela como espacio de transformación social y equidad.

Desde esta perspectiva, se constituye una experiencia transformadora que visibiliza la diversidad sensorial

y fomenta una comprensión más humana y empática de la discapacidad visual. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la inclusión implica eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, promoviendo prácticas pedagógicas equitativas que respondan a las diferencias individuales. En la misma línea, Stainback y Stainback (1999) señalan que la inclusión educativa requiere comunidades escolares colaborativas que valoren las diferencias y fomenten el sentido de pertenencia.

Además, se retoma la educación emocional, partiendo del concepto de emoción, en donde Bisquerra (2003) la define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada.” (p.12) es decir que el cerebro recibe informaciones sensoriales y se expresa a través de una respuesta neurofisiológica, la cual es percibida visualmente.

Allí, Bisquerra (2003) retoma tres componentes que permiten identificar la emoción, el primero, es el neurofisiológico, el cual se manifiesta desde respuestas corporales como lo son la sudoración, taticardia, respiración, rubor, etc, por otro lado, se encuentra la conductual, donde se evidencian “las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional” (p.13) y finalmente la cognitiva, en donde se le pone una etiqueta a la emoción y se le otorga un nombre, como por ejemplo: estoy feliz, me siento triste, esto me enoja.

De acuerdo con lo expuesto, para alcanzar la educación emocional se debe tener en cuenta las competencias emocionales, las cuales se clasifican en la **conciencia emocional**, donde el individuo toma conciencia de las emociones, le otorga un nombre y comprende las emociones de los demás, allí es donde



empieza a tejerse la empatía, por otro lado, la **regulación emocional** se logra cuando la persona toma conciencia entre la emoción, la cognición (pensar sobre la emoción) y el comportamiento, además de tener la capacidad de regular las emociones propias, finalmente la **autogestión**, donde se fortalece el autoestima, motivación, capacidad de pedir ayudar, analizar las normas sociales que su entorno le solicite de manera crítica, entre otras. (Bisquerra, 2003)

El enfoque socioemocional en la formación docente se sustenta en los aportes de Daniel Goleman (1995), quien define la inteligencia emocional como la capacidad de identificar, comprender y regular las propias emociones, así como reconocer y gestionar las emociones de los demás. En el ámbito educativo, estas competencias son esenciales para la creación de ambientes de aprendizaje seguros, respetuosos y emocionalmente significativos, debido a que, no se trata únicamente de la interacción entre estudiantes, sino también de la postura del docente como mediador emocional, capaz de generar vínculos positivos y favorecer la empatía en el aula. Por lo cual, el profesional de la educación que desarrolla estas habilidades no solo mejora su práctica pedagógica, sino que también contribuye al bienestar integral de los infantes, promoviendo su autorregulación, resiliencia y habilidades sociales. De esta manera, la inteligencia emocional se convierte en un eje transversal que potencia la calidad educativa y fortalece la formación de ciudadanos emocionalmente competentes.

Además, desde la psicología educativa se reconoce que las emociones cumplen un papel mediador en el aprendizaje y en la construcción de sentido, influyendo directamente en la motivación, la atención y la

memoria. Según Vygotsky (1979), las funciones mentales superiores se desarrollan a partir de la interacción social y del contexto cultural, lo que implica que los procesos afectivos están intrínsecamente ligados a los procesos cognitivos, esto significa que aprender no es solo un acto racional, sino también emocional, donde la calidad de las relaciones y el clima del aula determinan el nivel de implicación del estudiante. Así mismo, desde una perspectiva inclusiva, la UNESCO (2020) subraya que el desarrollo socioemocional es un pilar fundamental para construir comunidades educativas equitativas y resilientes, en las que la diversidad emocional y funcional se integre en la práctica pedagógica cotidiana, este enfoque no solo favorece la inclusión, sino que también potencia la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, elementos esenciales para una educación que prepare a los individuos para la vida en sociedad.

En concordancia con lo anterior, en el taller los participantes son guiados a identificar los colores mediante los signos táctiles del sistema, reconociendo texturas, formas y relieves que simbolizan tonalidades e intensidades. Esta experiencia multisensorial provoca una profunda reflexión sobre la manera en que los sentidos median el conocimiento y cómo la educación puede trascender los límites de la vista para convertirse en una experiencia integral del cuerpo y la mente. Al experimentar de primera mano la dificultad y el asombro que implica “sentir” los colores, los docentes desarrollan una mayor sensibilidad hacia la diversidad y una comprensión emocional del aprendizaje, fortaleciendo su compromiso para generar y contribuir con la educación inclusiva que valore todas las formas de percepción, aprendizaje y expresión humana.

Conclusiones

Formar docentes inclusivos implica acompañarlos en un proceso de autoconocimiento, reflexión emocional y práctica empática. La educación inclusiva, entendida desde un enfoque socioemocional, no solo promueve la comprensión de la diversidad, sino que también fortalece la humanidad del acto educativo. Vincular la teoría con la experiencia vivida, abre caminos a una educación más sensible, consciente y transformador.

La experiencia pedagógica implementada a través del sistema Constanz permitió evidenciar que la educación inclusiva trasciende las adaptaciones físicas, curriculares o metodológicas, configurándose como una vivencia profundamente humana en la que el docente reconoce las emociones y la empatía como pilares esenciales del acto educativo. Este ejercicio formativo reafirma que enseñar desde la sensibilidad supone comprender que cada estudiante percibe, siente y aprende de manera singular, y que en esa diversidad radica una oportunidad invaluable para innovar, transformar y enriquecer los procesos de formación docente desde una perspectiva ética, reflexiva y humanizadora.

Finalmente, el enfoque socioemocional aplicado en la formación docente promueve una mirada renovada hacia la enseñanza, en la que el conocimiento técnico se complementa con la inteligencia emocional y el compromiso ético. El sistema Constanz, al posibilitar experiencias sensoriales significativas, no solo amplía las oportunidades de aprendizaje de las personas con discapacidad visual, sino que impulsa una pedagogía más humana, inclusiva y transformadora, coherente con los principios de equidad, respeto y reconocimiento de la diversidad que orientan la educación contemporánea.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (2.ª ed.). Consorcio Internacional sobre Educación Inclusiva.

Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2503 de 2025, por medio de la cual se crea e implementa la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones. Diario Oficial de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=56882>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 del 8 de febrero de 1994. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.327. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-361238_recurso_1.pdf

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Universitat de Barcelona, Departamento MIDE, Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP).

Ley 1618 de 2013. (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717.

Ley 2216 de 2022. (15 de junio de 2022). Por medio de la cual se promueve el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje. Diario Oficial No. 52.132.

UNESCO. (2020). *Educación inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.

Sistema Constanz. (s.f.). *Sistema Constanz: Tecnología para el aprendizaje del color en personas con discapacidad visual*.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

World Health Organization. (2019). *World report on vision*. Geneva: WHO.

La pedagogía de la resistencia en la educación latinoamericana



Jhon Harold Camargo Mendoza
Candidato a doctor en Filosofía
Universidad Santo Tomás
johncamargo@usantotomas.edu.co

Resumen

Este artículo explora el encuentro entre pedagogías alternativas y arte en el contexto de la educación latinoamericana contemporánea, destacando su papel emancipador en la formación de sujetos críticos. Se argumenta que el arte no es un adorno ni un recurso didáctico accesorio, sino un dispositivo epistémico y político que reorganiza lo sensible, abre horizontes de memoria y permite la emergencia de nuevas subjetividades.

A través de un diálogo se evidencia cómo la integración entre ciencias sociales y arte abre posibilidades de resistencia frente a la mercantilización educativa. Nutriéndose también de algunas experiencias pedagógicas en la región que resignifican el arte como práctica de emancipación, memoria y justicia social.

Palabras clave: pedagogía alternativa, arte, emancipación, memoria histórica, estética crítica.

Abstract

This article explores the intersection of alternative pedagogies and art in the context of contemporary Latin American education, highlighting its emancipatory role



in the formation of critical subjects. It argues that art is not an ornament or an accessory didactic resource, but an epistemic and political device that reorganizes the sensible, opens horizons of memory, and allows for the emergence of new subjectivities.

Through a dialogue, it demonstrates how the integration of social sciences and art opens up possibilities for resistance to the commodification of education. It also draws on some pedagogical experiences in the region that redefine art as a practice of emancipation, memory, and social justice.

Keywords: alternative pedagogy, art, emancipation, historical memory, critical aesthetics.

1. La escuela como fábrica de rendimiento

La escuela latinoamericana se encuentra atravesada por discursos neoliberales, que se han convertido en una maquinaria que mide, clasifica y homogeniza. Su obsesión por los estándares y las competencias ha transformado el acto educativo

en un ritual de evaluación permanente. Byung-Chul Han nos remite a esto: “el sujeto de rendimiento, que se explota a sí mismo, se agota por el agotamiento” (Byung-Chul, 2017, p. 34). Es decir, la escuela fábrica individuos que se disciplinan a sí mismos, que interiorizan la lógica de la productividad como si fuera el sentido de la vida.

Frente a esta realidad el arte queda relegado. Se le reduce a manualidades, festivales folclóricos superficiales, a un tiempo de ocio escolar que funciona como válvula de escape, dejando a un lado su potencia crítica, la capacidad de los sujetos de pensar y sentir más allá de las métricas.

En palabras de Paulo Freire, la educación no puede limitarse a “depositar conocimientos” en conciencias pasivas (Freire, 2012, p. 80). El arte en el contexto escolar, no es un lujo, es la vía para reactivar la imaginación, para reabrir la pregunta por el sentido y para devolver a los estudiantes la experiencia de ser sujetos de la historia y no simples consumidores de contenidos.

2. Las pedagogías alternativas una apertura frente al dogma escolar

Cuando Rudolf Steiner, María Montessori y Célestin Freinet aplicaron sus métodos, lo hicieron desde la desconfianza radical de la escuela autoritaria. La pedagogía Waldorf propone cultivar la sensibilidad estética y la voluntad creadora como núcleo de la vida escolar. Montessori (2013) insistía en que “la primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejándola libre para desarrollarse” (p. 15) de la misma forma, Freinet defendía una escuela como “laboratorio de democracia” donde la expresión artística y el trabajo cooperativo eran instrumentos de emancipación (Freinet, 1994, p. 87).

Algo que tienen en común estas propuestas, es que coincidían en que la escuela debía dejar de ser un espacio de domesticación de los cuerpos. En Latinoamérica, esta propuesta se ve reflejada en Freire, quien vio en el diálogo y en la problematización del mundo la esencia misma de la educación. “Dar un nombre al mundo” (Freire, 2012, p.



80) es un acto poético y político, y el arte es la mediación privilegiada para hacerlo posible. Enrique Dus-sel (2013) propone como la educación, en contextos de exclusión, debe situarse como ética de la liberación: un proceso que no se conforma con incluir, sino que transforma las estructuras que producen desigualdad. De la misma forma Walter Mignolo (2010) habla de la “desobediencia epistémica” (p. 56) como ruptura con las formas coloniales de pensar y educar. En este sentido, el arte en la escuela no es un complemento, sino un gesto decolonial: permite reapropiarse del saber desde la voz de los jóvenes y desde los territorios. Así mismo Arturo Escobar (2016) profundiza en la idea de una pedagogía anclada en los contextos sociales, culturales y ambientales de las comunidades. Al proponer el “sentipensar con la tierra” (p. 34),

Por su parte Henry Giroux (2011) sostiene que los docentes son intelectuales transformadores que deben disputar los significados culturales y políticos de la escuela. La pedagogía alternativa, al articular ciencias sociales y arte, encarna esta función al resistir la estandarización neoliberal y abrir horizontes de justicia social.

3. El arte como política para redistribuir lo sensible

El filósofo francés Jacques Rancière propone como el arte es un reordenamiento de lo sensible, es decir, de aquello que puede ser visto, oído o pensado en el espacio común (Rancière, 2009, p. 25). Enseñar arte no es enseñar técnicas, sino habilitar percepciones inéditas. Lo que la escuela invisibiliza, el dolor de los excluidos, la memoria de los derrotados, la voz de los pueblos, que se puede interiorizar a través de una canción, un mural, una dramatización.

Walter Benjamín afirma que el fascismo “estetiza la política” para anestesiar a las masas (Benjamín, 2003, p. 52), mientras que la tarea del arte emancipador consiste en

“politizar el arte”: abrir la posibilidad de ver el mundo de otro modo. Por eso, el arte escolar puede ser un mecanismo de resistencia estética, en un laboratorio de crítica y transformación social. por eso es fundamental en la escuela recuperar la posibilidad de visibilizar a los que no tienen voz, emanciparse de la educación construyendo desde su propia experiencia.

4. La experiencia del colegio Cundinamarca: Alas y raíces

En este municipio se realizó una experiencia pedagógica con estudiantes de secundaria muchos de ellos con dificultades emocionales y académicas, que evidencio que el arte podía ser una herramienta de transformación. A lo largo de las clases, se implementaron prácticas de pedagogía alternativa: talleres donde los jóvenes plasmaron sus emociones, murales que entrelazaban lo local con lo académico, dramatizaciones y músicas que resignificaron la convivencia.

Este proceso fortaleció la solidaridad, la empatía, la responsabilidad y la capacidad de convivir. La primera fase de este proyecto culminó con la Bienal de Artes *Cancúnaj*, en la que participaron artistas internacionales como el cubano Joel Martínez, Luisa Fernanda López, colectivos municipales como Kari mandí, Alma de circo, y La casa de la cigarra, así como varios docentes y estudiantes de los diferentes municipios de Cundinamarca. Allí confluyeron pintura, teatro y música, en una apuesta por mostrar que la escuela puede ser también un escenario del reparto de lo sensible, un lugar que da espacio a la memoria, la interculturalidad y otra forma de aprender. El proyecto continúa hoy con otros grados, consolidando la pedagogía alternativa como un eje estructurante de la práctica educativa. Este tipo de procesos confirman lo que señala Bell hooks (1994): enseñar es siempre un acto de transgresión, y el aula puede convertirse en un espacio de libertad donde la creatividad desborde las fronteras disciplinarias.

5. Experiencias latinoamericanas.

En Colombia, comunidades atravesadas por el conflicto armado han encontrado en el arte un medio de reconstrucción del tejido social a través de procesos de duelo, de memoria, de canalizar sus emociones y de reapropiación de la palabra. Algunos ejemplos de esto se visibilizan en México, donde las escuelas Freinet han usado la escritura creativa y el dibujo colectivo para afirmar identidades culturales y cosmovisiones comunitarias (SEP, 2016, p. 58).

En Chile y Argentina, la pedagogía Waldorf ha encontrado otra forma de enseñanza de la historia a través de narrativas dramatizadas que conectan a los estudiantes con la experiencia humana común (Pérez, 2019, p. 50). Demostrando que el arte es estructural, no un complemento. Es lo que permite que los estudiantes, en contextos de exclusión, se reconozcan como sujetos de memoria y resistencia, porque de que sirve un niño que saque buenas notas, sino sabe que su valor no depende de ellas, de qué sirve un niño que aprenda a ganar si nunca le enseñaron que perder también es parte de crecer.

Conclusiones

El arte en la escuela no puede limitarse a hablar de una asignatura, ni de una técnica pedagógica, ni siquiera de un recurso para “motivar” a los estudiantes. Es hablar de la vida misma, de una posibilidad de una existencia distinta frente a unas políticas que intentan convertirnos en cifras y deshumanizarnos. La educación latinoamericana está llamada a realizar un cambio de esos modelos coloniales, homogeneizantes y excluyentes. Es aquí donde desde el arte y las pedagogías alternativas surgen otras formas de pensar el mundo, una forma de resistencia a la idea que aprender es adaptarse, que enseñar es domesticar, que la escuela es una fábrica de obediencia.





Pero se debe entender que el arte no garantiza la emancipación. Puede llegar a convertirse en espectáculo vacío, la guía para colorear en clase, el baile para llenar una izada de bandera, para luego devolver a los sujetos a la misma lógica de opresión. La pregunta, entonces, no es si el arte está presente en la escuela, sino cómo está presente. ¿Qué sensibilidades produce? ¿Qué voces habilita y cuáles silencia? ¿Qué mundos hace visibles y cuáles condena a la invisibilidad?

Estanislao Zuleta insistía en que la educación no debía protegernos de la dificultad, sino introducirnos en ella. Algo similar podemos decir de este tipo de experiencias, donde desde la institucionalidad se nos exige seguir un guion. Debemos tener claro que, en experiencias alternativas como esta, el arte no está ahí para embellecer, sino

para mostrar su desgarradura, su conflicto, su herida y es justamente en esa herida donde se abre el espacio de la emancipación.

Por eso, más que respuestas, lo que queda son preguntas: ¿cómo construir una escuela que no tema al pensamiento crítico? ¿cómo sostener estos espacios en medio de la maquinaria neoliberal? ¿cómo articular la memoria de nuestros pueblos con una estética que no oculte la violencia, sino que la haga pensable y transformable?

La educación alternativa no puede ser un lujo: es, quizá, la condición para seguir soñando con una escuela que nos humanice, que le importen los individuos, que te enseñe a sentir y a reconocer. Esa tarea, como toda tarea emancipadora, no se cierra nunca, es una obra inacabada que estamos llamados a continuar.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.

Edmunds, F. (2004). *Introducción a la pedagogía Waldorf*. Ediciones Rudolf Steiner.

Freinet, C. (1994). *La educación por el trabajo*. Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).

Han, B.-C. (2012). *The Burnout Society*. Stanford University Press.

Han, B.-C. (2017). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas tecnologías de poder*. Herder.

Montessori, M. (2013). *La mente absorbente del niño*. Diana. (Trabajo original publicado en 1949).

Pérez, C. (2019). Pedagogía Waldorf y pensamiento crítico en Chile y Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Alternativa*, 15(2), 45-62.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Prometeo.

Rancière, J. (2013). *The Politics of Aesthetics*. Continuum.

Red Clade. (2018). *Educación artística y memoria en América Latina*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Educación Freinet en México: experiencias comunitarias*. SEP.

Tendencias de los estilos de aprendizaje

según Kolb, Honey y Alonso de los estudiantes de primer semestre de una facultad de ciencias de la salud



Rómel Fabián Gómez Naranjo.

MSc. Docente Asociado del programa de Medicina y Enfermería. Grupo de investigación GIMMEIN, línea de pedagogía.
rommelf.gomezn@unilibre.edu.co

Teresa del Rocío Pedroza Quintero

Docente Auxiliar del programa de Enfermería. Grupo de investigación GIMMEIN, línea de pedagogía.
teresar.pedrozaq@unilibre.edu.co

Alonso Tejada Zabaleta.

Profesor Titular Jubilado.
alonsotejada@gmail.com

Cristina-Eugenia Cabrera Alaix.

Docente Asociado del programa de Medicina y Enfermería. Grupo de investigación GIMMEIN, línea de pedagogía.
cristinae.cabreraa@unilibre.edu.co

Resumen

Este estudio analizó los estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de la facultad de salud de una universidad privada de Cali-Colombia. Se planteó la hipótesis de que en la muestra de estudiantes de primer semestre de Medicina, Enfermería y Psicología que participó en el estudio, hay una tendencia hacia el estilo de aprendizaje reflexivo y asimilador, basado en el cuestionario de Honey y Alonso y la teoría de Kolb sin importar el programa académico al que pertenecen.



En relación con la metodología; se realizó un estudio transversal con 179 estudiantes de los programas de la facultad de salud. La información incluyó además de datos demográficos y académicos, las preguntas basadas en el cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los resultados muestran una predominancia del estilo reflexivo y asimilador, lo cual es valioso para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para este grupo de estudiantes o de similares características.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estudiantes, ciencias de la salud, Kolb, Honey-Alonso

Introducción

Caracterizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede ser beneficioso para las instituciones universitarias al ofrecer entornos de aprendizaje inclusivos y efectivos. Mediante métodos de enseñanza variados; los docentes al mejorar sus capacidades de manera permanente; posibilitan ajustar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes (1) y los estudiantes aprenden estrategias acordes a las características de su estilo particular para mejorar comprensión, retención y aplicación del conocimiento en la resolución de problemas propios de su profesión (2). En este sentido, este estudio tuvo como objetivo conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad privada de la ciudad de Cali en el primer semestre del 2023.

Teorías de los estilos de aprendizaje según Kolb, Mumford, Gallego, Honey y Alonso

Kolb define el aprendizaje como un proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia y los estilos de aprendizaje como enfoques personales para recibir y procesar información, influenciados por la genética, experiencias y expectativas de un individuo (3), incluye una



combinación única de atributos cognitivos, afectivos y fisiológicos que determinan cómo aprende mejor un individuo y se convierten en una herramienta importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje permitiendo conceptualizar las orientaciones que la persona tiende a utilizar de forma habitual para aprender (4). Por otra parte, Kolb describe los métodos de adquisición de conocimientos diferenciando cuatro estilos de aprendizaje, experimentación activa, observación reflexiva, experiencia concreta y conceptualización abstracta, que definen cuatro tipos de aprendizaje (divergentes, asimiladores, convergentes y acomodadores) (5,6).

Los divergentes combinan la experiencia concreta y la observación reflexiva; los asimiladores tienden a preferir la observación reflexiva y la conceptualización abstracta; los convergentes combinan la conceptualización abstracta y la experimentación activa y los acomodadores prefieren la experimentación activa y la experiencia concreta (7). Honey y Mumford basados en Kolb; proponen también cuatro estilos, que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: teórico, reflexivo, pragmático y acti-

vo. Los estudiantes teóricos buscan comprender los principios y teorías subyacentes detrás de las nuevas ideas, los reflexivos se destacan en la observación y la reflexión sobre las experiencias, tanto las propias como las de los demás; mientras los pragmáticos aplican los nuevos conocimientos a situaciones del mundo real y los activos abordan de mejor manera nuevas experiencias y desafíos (8).

Alonso, Gallego y Honey agregaron a cada uno de los estilos una lista de cualidades que determinan dos niveles de características con base en el campo de destrezas y en cada uno de los estilos. En el estilo activo predominan: animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo; en el reflexivo: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo; mientras, el teórico: metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado y el pragmático: experimentador, práctico, directo, eficaz y realista (9).

La literatura reciente recoge resultados de entornos tan diversos como orientes medio (10–14) África (15,16), Asia (17) América (18–26) y Europa (27). Los diseños en su mayoría son transversales aunque

se identificó un estudio longitudinal (14) y un estudio longitudinal paralelo de métodos mixtos (11); mientras los instrumentos más frecuentemente usados son el inventario de estilos de aprendizaje VARK (13,14,18–22,24,25), junto al cuestionario de estilos de aprendizaje de Kolb (9,18,27) el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (20,21,23–26)

En Colombia la investigación reciente ha explorado la relación de los estilos de Aprendizaje entre estudiantes de diferentes programas (21) o con aspectos como la autoeficacia y la motivación (24), el rendimiento académico (25,26), inteligencia emocional (23), la innovación pedagógica (22) o la caracterización de los estudiantes (25).

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo transversal. La población correspondía a los estudiantes matriculados en la Facultad de Salud (medicina, enfermería y psicología) en el primer semestre académico de 2023.

Se recolectó información socio académica y se utilizó el cuestionario Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (9) que consta

de 80 preguntas, organizadas en grupos de 20 ítems, correspondiente a cada estilo de aprendizaje; la respuesta a cada variable es dicotómica y la preferencia de cada estudiante se determinó con la sumatoria de las respuestas positivas (29). La confiabilidad del cuestionario es aceptable según estudios adelantados en Chile (29), Argentina (30) y Colombia (18).

Las preguntas fueron desarrolladas con un instrumento en línea en las salas de cómputo de la institución en enero de 2023. Para respetar y proteger la identidad de los participantes, se usó un código de 10 dígitos conocido solo por cada estudiante. La información obtenida en la base de datos fue verificada para evitar errores, mediante la generación de tablas buscando inconsistencias. El análisis de la información se realizó utilizando el programa estadístico Stata® (31). Para las variables cuantitativas se utilizaron medidas de dispersión y tendencia central y para aquellas categóricas frecuencias absolutas y frecuencias relativas.

El estilo de aprendizaje de cada estudiante se clasificó considerando el puntaje más alto obtenido en las preguntas relacionadas con cada

estilo. Así el unipolar corresponde al puntaje más alto alcanzado (activo, reflexivo, teórico ó pragmático); bipolar corresponde a la puntuación más alta resultante de multiplicar cada uno de los puntajes en cada cuadrante, que permite ubicar el estilo de aprendizaje como divergente, acomodador, convergente y asimilador; en contraste el tripolar corresponde a la puntuación más baja de los resultados, acorde a los planteamientos de Kolb (3).

Resultados y Discusión

139 estudiantes diligenciaron el formato, con una cobertura del 77,2% con diferenciales así: enfermería (63,3%), medicina (87,5%) y psicología (77,5%). La mayoría eran mujeres (66,9%) y del programa de medicina (40,4%).

Los estudiantes de todos los programas obtuvieron los más altos puntajes en el estilo reflexivo (Mediana 17), en enfermería en segundo lugar estuvieron los puntajes relacionados con el aprendizaje teórico (Mediana 14.5), al igual que en medicina (Mediana 15) y psicología (Mediana 14.5). Para cada estilo y por programa en la tabla No 1 se presenta la información relacionada con valor mínimo, máximo, mediana y promedio.

Tabla No. 1

Estilos de aprendizaje de estudiantes según puntajes alcanzado

Programa/ Estilo de aprendizaje	Activo			Reflexivo		Reflexivo			Pragmático							
	Mínimo	Máximo	Promedio	Mediana	Mínimo	Máximo	Promedio	Mediana	Mínimo	Máximo	Promedio	Mediana	Mínimo	Máximo	Promedio	Mediana
Enfermería	7	19	12.8	13	9	20	16.4	17	9	19	14.6	14.5	8	18	13.6	14
Medicina	4	19	11.5	12	8	20	16.2	17	6	19	14.5	15	7	19	13.7	14
Psicología	6	17	11.4	11	14	19	16.6	17	11	17	14.4	14.5	6	17	13	12.7
Todos	6	19	11.8	12	9	20	16.4	17	9	19	14.5	15	7	19	13.4	14

Fuente: Base de datos del proyecto de investigación



El 82% de los estudiantes obtuvo el puntaje más alto en el polo reflexivo (61,9%), seguido de teórico (12,2%) y en menor porcentaje activo (7,9%).

En el programa de medicina las distribuciones fueron reflexivo (54,3%), teórico (14,3%) y reflexivo teórico (10%). Estos resultados coinciden con estudios similares realizados en culturas tan diversas como las de Pakistan (32) y Perú (33); esto podría explicarse porque al inicio de esta carrera deben cursar asignaturas básicas que requieren analizar, entender, profundizar y desarrollar el aprendizaje y pensamiento crítico; pero se esperaría que estos resultados se equilibraran con los otros polos en el transcurso de su carrera.

Por otra parte, el análisis bipolar mostró que 60% de los estudiantes presentó un estilo asimilador, lo cual coincide con un estudio nacional (23). Debido a las diferencias culturales de países como, Paquistán, los resultados pueden diferir con los de este estudio prevaleciendo el estilo divergente (51.7%) (34); y en India predominó el estilo convergente (29,4%) con,

seguido del acomodador, (27,81%) (35). Sin embargo, siendo que la medicina es una de las profesiones más antiguas, hay una tendencia a la unificación de las competencias propias del médico, lo que justificaría que a pesar de las diferencias poblacionales y de los sistemas educativos, se pueda realizar esta comparación.

Los estudiantes de enfermería presentaron una tendencia al polo reflexivo (65,8%), y más baja para teórico y activo (10,5% cada uno) para el análisis unipolar, este resultado coincide con estudios realizados en Chile (20) y en Irlanda (36), estas cualidades son cruciales para el desempeño de los profesionales de enfermería, que le permitan tomar decisiones fundamentadas. Mientras, en 5 universidades de Brasil y una de Estados Unidos se encontró que los polos más frecuentes eran el pragmático 34.54% y reflexivo 30.85% respectivamente (37).

Con respecto a los estilos de aprendizaje bipolar el 60.5% de los estudiantes de enfermería presentó un estilo asimilador. En contraste estudios realizados en India donde el 35% de los estudiantes fue aco-

modador (38), en Irán un 55.4% (39) y Brasil con 34.1% con estilo divergente (37).

En el programa de psicología el comportamiento fue similar a enfermería siendo la mayoría reflexivo (74,2%), seguido de teórico (9,7%) y activo (3,2%) (ver tabla No.2); esto concuerda con los resultados reportados en un estudio realizado en Argentina (30) y con un estudio en Colombia (23). Es posible deducir que la tendencia de los estudiantes de esta carrera es que aprenden al observar las experiencias desde diferentes perspectivas, recolectar datos y analizar con detenimiento antes de llegar a una conclusión (1).

Por otra parte, el análisis bipolar mostró que el mayor porcentaje fue para los de estilo asimilador (80.64%); estos resultados contrastan con el análisis de Marra et al (2019) que hizo a Arias Gallegos en 2014; donde el estilo predominante fue divergente (2); en tal sentido, los estudiantes de este estudio presentan habilidad para crear modelos teóricos, con razonamiento inductivo; se preocupan más por los conceptos que por el uso práctico de las teorías (40)

Tabla No 2
Frecuencia de polos según por programa académico

Unipolar	Enfermería		Medicina		Psicología		Total	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Reflexivo	25	65,8	38	54,3	23	74,2	86	61,9
Teórico	4	10,5	10	14,3	3	9,7	17	12,2
Activo	4	10,5	6	8,6	1	3,2	11	7,9
Reflexivo Teórico	2	5,3	7	10,0	1	3,2	10	7,2
Pragmático	0	0,0	5	7,1	1	3,2	6	4,3
Activo Pragmático	1	2,6	1	1,4	0	0,0	2	1,4
Activo Reflexivo Teórico	1	2,6	0	0,0	1	3,2	2	1,4
Reflexivo Pragmático	0	0,0	2	2,9	0	0,0	2	1,4
Activo Reflexivo	0	0,0	1	1,4	1	3,2	2	1,4
Activo Teórico	1	2,6	0	0,0	0	0,0	1	0,7
Total	38	100,0	70	100,0	31	100,0	139	100,0

Fuente: Base de datos del proyecto de investigación

En términos generales; en el análisis de los estilos según la característica bipolar, se encontró que en todos los programas el asimilador y el divergente ocupan los primeros lugares en frecuencia, siendo el asimilador

para enfermería (60,5%), para medicina (60%) y para psicología (71%). En el caso del divergente en enfermería fue 18,4%, en medicina 10% y en psicología (12,9%). En este último programa el divergente acomodador

se equipará en frecuencia al divergente (12,9%). En contraste en todos los programas la menor frecuencia correspondió a acomodador-convergente y acomodador-divergente (1,4%). (ver tabla No.3)

Tabla No 3
Frecuencia de bipolar según por programa académico

Bipolar	Enfermería		Medicina		Psicología		Total	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Asimilador	23	60,5	42	60,0	22	71,0	87	62,6
Divergente	7	18,4	7	10,0	4	12,9	18	12,9
Convergente	3	7,9	5	7,1	1	3,2	9	6,5
Divergente Asimilador	2	5,3	3	4,3	4	12,9	9	6,5
Acomodador	2	5,3	6	8,6	0	0,0	8	5,8
Convergente Asimilador	0	0,0	4	5,7	0	0,0	4	2,9
Acomodador Convergente	1	2,6	1	1,4	0	0,0	2	1,4
Divergente Acomodador	0	0,0	2	2,9	0	0,0	2	1,4
Total	38	100,0	70	100,0	31	100,0	139	100,0

Fuente: Base de datos

Con relación al estilo según la característica más débil (tripolar); los más frecuentes fueron acomodador (63,3%) y convergente (12,9%); mientras con menor frecuencia se encontró estudiantes con estilo convergente-asimilador (1,4%). Para el acomodador por programas se encontró: enfermería (60,5%), medicina (61,4%) y psicología (71%); el siguiente estilo más frecuente fue el convergente en enfermería (18,4%) y medicina (10%) y en psicología el convergente y acomodador convergente ambos con 12,9%. Estas debilidades podrían deberse a falencias con las que llegaron los estudiantes desde su nivel de básica secundaria; pero que deben ser una oportunidad de oro para desarrollar esas habilidades en los estudiantes durante el desarrollo de su carrera.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio muestran que los estilos reflexivo en el análisis unipolar y reflexivo en el bipolar son las fortalezas de los

estudiantes que ingresaron al primer semestre para el periodo 2023; pero también que siendo el estilo acomodador el menos frecuente, se podría aprovechar esto como una oportunidad para desarrollar en ellos este tipo de competencias; puesto que las tres profesiones (medicina, enfermería y psicología) exigen no solo una fuerte fundamentación teórica; sino una capacidad de actuar, experimentar y adaptarse a las situaciones que vivirán en el entorno clínico, que cada vez son más cambiantes y difíciles de predecir.

Es supremamente importante que los currículos de estos programas incluyan estrategias de aprendizaje activo y práctico tales como; simulaciones con herramientas tecnológicas que les permitan un acercamiento a lo que será a futuro su interacción con el paciente; así como actividades de laboratorio que desarrollen en ellos competencias prácticas; así como actividades que los acerquen tem-

pranamente a los escenarios donde tengan contacto directo con sus pacientes en cuestiones básicas de la salud física, mental y por qué no espiritual.

En relación con lo pedagógico y didáctico; es importante que en los inicios de las carreras que fueron centro de atención de este estudio; las estrategias metodológicas estén acorde con las preferencias iniciales de los estudiantes tales como: mapas conceptuales, lecturas de artículos científicos (análisis crítico), redacción de ensayos reflexivos y debates orientados por sus docentes. Entonces, la invitación es a que se desarrollen los ajustes necesarios en los procesos de enseñanza y las didácticas aplicadas en torno a su primera etapa de la formación, para que sean sentadas las bases para un desempeño académico superior y alcancen competencias propias de sus respectivas profesiones.



REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Kolb AY, Kolb DA. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. 2005 Jun;4(2):193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Marra GA, Fioravanti S, Rodríguez Battaglini FV. Estilos de aprendizaje de alumnos de psicología y psicopedagogía una revisión sistemática en el contexto iberoamericano. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 2019 May 15;12(23):71–95. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v12i23.1211>
- Kolb DA. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2nd ed. New Jersey: Pearson Education; 2015.
- Esteban M, Ruiz C, Cerezo Ramírez F. Validación de cuestionario ILP-R, Versión Española. *Revista de investigación en Psicología*. 1996;12(2):133–55.
- Healey M, Jenkins A. Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*. 2000 Sep 16;99(5):185–95.
- Burke D. *How Doctors Think and Learn*. Cham: Springer International Publishing; 2020. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Burger PH, Scholz M. The learning type makes the difference – the interrelation of Kolb's learning styles and psychological status of preclinical medical students at the University of Erlangen. *GMS Z Med Ausbild*. 2014;31(4):Doc 42. DOI: 10.3205/zma000934
- Honey P, Mumford A. *Using our Learning Styles*. Buckingham: Institute of Personnel Management; 1988.
- Alonso CM, Gallego DJ, Honey P. *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 1.995. 7th ed. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Mousavi SK, Javadzadeh A, Hasankhani H, Parizad ZA. Relationship between learning styles and clinical competency in nursing students. *BMC Med Educ*. 2024 Apr 26;24(1):469. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05432-z>
- Mohsenipouya H, Monsefi SF, Hosseinnataj A, Mamun MA, Al-Mamun F. The effect of learning styles on the academic achievement of nursing students: a cross-sectional study. *BMC Res Notes*. 2024 Oct 7;17(1):294. <https://doi.org/10.1186/s13104-024-06949-8>
- Rezigalla AA, Ahmed OY. Learning style preferences among medical students in the College of Medicine, University of Bisha, Saudi Arabia (2018). *Adv Med Educ Pract*. 2019;10. doi: 10.2147/AMEP.S219176
- Bokhari NM, Zafar M. Learning styles and approaches among medical education participants. *J Edu Health Promot*. 2019;8(81). DOI: 10.4103/jehp.jehp_95_19
- Magdy H, El-Masry R, Alwerdani MM, Abd-Elhamid SA, Nafeh A. Learning Styles of Undergraduate Medical Students: Effect of Socio-Demographic and Educational Background Characteristics. *Journal of Medical Education and Research*. 2021;27(1).
- Nyan O, Sarr F, Senghore T, Machado YS, Martín MA, Mederos LE. Learning styles proffered by medical students in The Gambia. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 2019;33(4):37–54.
- Pehlivan K, Açıkgöz E, Koyuncu A, Yava A. Determination of the Learning Styles of Nursing Students: A Descriptive Study. *Int J Caring Sci*. 2022;15(1):285.
- Pradhan G, Singh P, Mendonca NL. Differences in Learning Style Preferences Between Pre-clinical and Para-clinical Medical Students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine (EJMCM)*. 2020;7(10).
- Cortés Barré M, Guillén Olaya JF. Learning Styles of Undergraduate Medical Students. *Universitas Medica*. 2018;59(2):4–10. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed59-2>.
- Cardozo MFI, de Jesús GC, de Sousa MH, latecola A, Melgaço Maia FL, de Carvalho GMA, et al. Mapping the learning styles of medical students in Brazil. *BMC Med Educ*. 2024 Jan 10;24(1):47. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05028-7>
- Mancilla PNB, Backes VMS, Canever BP. Learning styles: preference of the nursing students of the University of magallanes, Chile. *Texto & Contexto - Enfermagem*. 2020;29(spe). <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2019-0265>
- Avendaño-Castro WR, Luna-Pereira HO, Gamboa-Suárez AA. Estilos de aprendizaje en educación superior: lecturas desde un programa de ciencias empresariales en una universidad pública. *Saber, Ciencia y Libertad*. 2021 Jun 9;16(1). <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7528>

Canizales W, Ries F, Rodríguez C. Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a la innovación pedagógica en estudiantes de deporte (Learning style and class environment: situations preceding pedagogical innovation in Sports Science students). *Retos*. 2020 Jan 27;(38):213–21. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72791>

Orejarena Silva H. Relación entre inteligencia emocional, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. *Inclusión & Desarrollo*. 2020 Jul 13;7(2):22–36. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.22-36>

Fong-Silva W, Colpas-Castillo F, Causado-Moreno E. Estilo de aprendizaje y su asociación con la autoeficacia, conocimientos previos y motivación intrínseca en estudiantes de ingeniería. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*. 2021 Dec 31;6(4):81–93. DOI: <https://doi.org/10.25214/27114406.1367>

Romero G, Sandoval E, Suarez M, Lasso LA. Estilos de aprendizaje en la UCEVA: una caracterización de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. *Espacios*. 2020 Dec 17;41(48):197–207. DOI: [10.48082/espacios-a20v41n48p14](https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p14)

Arias Ortiz WA, Ibáñez Pinilla EA. Relación entre estilos de aprendizaje y desempeño académico en un programa de Instrumentación Quirúrgica. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*. 2020 Jun 2;29(3):164–7. <https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.01217372.1002>

Lundell Rudberg S, Lachmann H, Sormunen T, Scheja M, Westerbotn M. The impact of learning styles on attitudes to interprofessional learning among nursing students: a longitudinal mixed methods study. *BMC Nurs*. 2023 Mar 13;22(1):68. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01225-9>

García Cué JL, Santizo Rincón JA, Alonso García CM. Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. 2009 Oct 1;2(4). DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v2i4.886>

Maureira Cid F. Validez y confiabilidad del CAHEA en estudiantes de educación física de Chile. *Revista Educación Física Chile*. 2022;82(271). <https://revistas.umce.cl/index.php/refc/article/view/2067>

Freiberg Hoffmann A, Abal F, Fernández Liporace M. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje: Nuevas evidencias psicométricas en población argentina. *Acta Colombiana de Psicología*. 2020;23(2):328–48. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.13>

StataCorp. *Stata Statistical Software: Release 17*. College Station, TX: StataCorp LLC.; 2021.

Bhalli MA, Khan IA, Sattar A. Learning style of medical students and its correlation with preferred teaching methodologies and academic achievement. *J Ayub Med Coll Abbottabad*. 2015;27(4):837–42

Albornoz Jiménez CF, Silarayan Ruiz LA, Hidalgo Tupia MA. Estilos de aprendizaje en la enseñanza virtual en estudiantes universitarios. *Mendive Revista de Educación*. 2022;20(1):83–92. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000100083&lng=es&nrm=iso

Muhammad Zafar Iqbal Hydrie, Syed Muhammad Zulfiqar Hyder Naqvi, Admin, Admi. Assessing learning styles of medical students using Kolb's learning style inventory and their association with preferred teaching methodologies. *J Pak Med Assoc*. 2021 Jan 16;1–13. doi: [10.47391/JPMA.1437](https://doi.org/10.47391/JPMA.1437)

Vemuri VR, Rao KA. Assessment of Learning Styles Using Kolb's Learning Style Inventory among Medical College Students: A Cross-sectional Study. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*. 2024; <https://doi.org/10.1016/j.jnedt.2010.08.005>

Fleming S, Mckee G, Huntley-Moore S. Undergraduate nursing students' learning styles: A longitudinal study. *Nurse Educ Today*. 2011 Jul;31(5):444–9.

Campos DG, Alvarenga MRM, Morais SCR V., Gonçalves N, Silva TBC, Jarvill M, et al. A multi-centre study of learning styles of new nursing students. *J Clin Nurs*. 2022 Jan 30;31(1–2):111–20. doi: [10.1111/jocn.15888](https://doi.org/10.1111/jocn.15888).

Gill, Parul, Kumar Y, Sarin J. Determination of Learning Styles among Nursing Students. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*. 2021;15(4):2151–4.

Shirazi F, Heidari S. The Relationship Between Critical Thinking Skills and Learning Styles and Academic Achievement of Nursing Students. *Journal of Nursing Research*. 2019 Aug;27(4):e38. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000307>

Bobadilla Beltrán S, Cardoso Jiménez D, Carreño Saucedo L, Márquez Gómez JO. Estilos de aprendizaje en estudiantes de la licenciatura en psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec, 2016. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 2017 Mar 1;7(14). <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.271>



Formación superior de docentes: entre realidades, engranajes y utopías

Inírida Morales Villegas

*Doctora en Educación. ExDocente e Investigadora. Universidad Libre sede Bogotá. Colombia
inmovil14@gmail.com*

Gigson Useche González

*Magister en Currículo y evaluación educativa. ExDocente e investigador: Secretaría de Educación Distrital -IDEP/RED, Bogotá. Universidad Libre, sede Bogotá, Colombia.
gusechenacun@gmail.com*

Resumen

Este documento concreta el producto de más de 30 años de trabajo continuo en docencia e investigación, con el propósito de posicionar lo que se considera necesario para formar nuevas generaciones

de docentes idóneos en el ejercicio de enseñar, trabajo fundamental para consolidar una humanidad digna del planeta que habita y feliz en su desarrollo vital, en el convencimiento de que un o una docente satisfecho genera plenitud. La estructura del escrito consta de tres partes. En la primera, la problematización del sistema nacional de formación inicial docente en Colombia, atendiendo a la experiencia particular de los autores, sumada al debate con colegas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, sede Bogotá e informes estatales que evidencian la situación crítica; en la segunda parte un marco teórico enmarcado en postulados filosóficos y pedagógicos.

gicos que contrastan la perspectiva occidental con el orden decolonial; y en la tercera parte se sintetiza la propuesta vivenciada en la labor pedagógica.

Abstract

This document specifies the product of more than 30 years of continuous work in teaching, with the posicionar target what is considered to be necessary to form new generations of suitable teachers in the exercise of teaching, fundamental work to consolidate a humanity worthy of the planet who lives and happily in its vital development, in the conviction of which one or a satisfied teacher generates plenitude. The structure of the writing consists of three parts. In the first one, the problematización of the national system of teaching initial formation in Colombia, attending on the particular experience of the authors, joined the debate with companions of the faculty of Educational sciences of the Free University, sedates Bogota and to state reports that demonstrate the critical situation; in the second part one theoretical frame framed in philosophical and pedagogic postulates that confirm the western perspective with the order decolonial; and in the third part the proposal is synthesized vivenciada in the pedagogic work.

Palabras clave: Formación inicial docente, decolonialidad, núcleo de formación común, saberes básicos.

Keywords: Initial teacher training, decoloniality, nucleus of common training, basic knowledge

Introducción

Si a nivel latinoamericano se habla de la crisis de la educación básica a raíz de los bajos niveles de resultado en las pruebas estandarizadas, en Colombia el debate ahonda en las causas, señalando que el cuerpo docente tiene la culpa; esta situación ha propiciado estudios e informes que dan cuenta del déficit en los procesos de formación do-

cente, tanto inicial, como continua y en medidas dirigidas por el Ministerio de Educación Nacional, con miras a subsanar la crisis del sistema educativo.

De realidades

Siguiendo a Inés Dussel (2007 p 10), se puede señalar que la formación docente tradicionalmente obedece al “principio del isomorfismo”, que supone que “los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que se supone tienen que enseñar.” Esto ha tenido consecuencias negativas en la educación básica, en términos del desempeño docente, que ha caído en la rigidez e inercia disciplinar afincada en contenidos obsoletos, además de abonar a la fragmentación del currículo en asignaturas fijas e inamovibles y al empobrecimiento en la formación de docentes.

En el mismo orden y siguiendo la argumentación de Braslavsky (1999a), Inés Dussel señala que dicho isomorfismo “ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia”.

Este punto resulta clave toda vez que los problemas que afronta hoy la educación básica desbordan los límites de las disciplinas y sus didácticas ya que se emparentan más con el desarrollo humano esencial, que a su vez se ve enfrentado a unos derroteros sociales fuera del control normativo; fenómenos como la violencia escolar, la drogadicción, el embarazo en adolescentes, el mal uso de las TIC'S, entre otros, dan cuenta de una cotidianidad familiar, comunitaria y escolar carente de argumentos dialógicos que frenen la incertidumbre que afecta

tanto a niños, niñas y a jóvenes en edad escolar, lo que representa un presente sin derroteros ciertos.

El informe del Ministerio de Educación Nacional “Política y sistema de formación y desarrollo profesional docente” (2013), relievra varios problemas en los procesos de formación inicial docente en Colombia, directamente derivados del principio de isomorfismo y de la estructura curricular enunciada anteriormente. En primer lugar, destaca la desarticulación en “las políticas educativas que promueven el desarrollo de competencias para la vida y los procesos de formación docente en las escuelas normales superiores y las facultades de educación... por la “permanencia de prácticas de formación académicas, centradas en los contenidos de las disciplinas académicas y alejadas del desarrollo de competencias” (MEN, 2010).

En segundo lugar, señala además como problemas nodales, la “desarticulación entre la investigación y la práctica pedagógica en los procesos de formación docente, situación que dificulta el avance del conocimiento pedagógico y didáctico, aunado a una escasa integración entre la formación inicial y la continua, con predominio de ofertas estandarizadas, alejadas de los contextos institucionales y sociales de la acción educativa...”. (MEN, 2010)

El tercer problema que relievra el Ministerio de Educación de Colombia es la “incipiente vinculación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación -MTIC- a los procesos de formación docente y a los aprendizajes escolares y falta de formación en una lengua extranjera, que amplíe las oportunidades para la interacción en un mundo globalizado”. (MEN, 2010)

Los engranajes

Una reseña ligera, muestra como desde la filosofía occidental hasta la de cuño latinoamericano, se pro-



blematiza la educación en su deber transformativo de la humanidad, haciendo énfasis en el protagonismo de la educación superior.

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum, en su obra “Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades” sustenta su propuesta de transformación humana desde la educación, en la importancia de las humanidades, toda vez que el estudio de éstas produce: pensamiento crítico, capacidad para aprender de la experiencia, simpatía por los marginados y diferentes, formación de ciudadanía creativa y crítica, fomento de la interculturalidad...” (Hoyos, s.f.:10)

De otro lado, desde una interpretación rápida de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, quizá la contradicción en los procesos de formación docente se halle en errores en la interpretación del concepto de racionalidad comunicativa, que para Habermas significa “acción dialógica” desde el supuesto de que el lenguaje es en donde se encuen-

tran las huellas de violencia sobre las que se construye nuestra sociedad, en cuanto es el lugar que refleja las redes de dominio social y político, cuando éste también puede convertirse en la ruta para la emancipación. (Gimeno, p.23)

Según Habermas, la racionalidad comunicativa requiere de una actitud sincera en el deseo de llegar al entendimiento (deseo auténtico de entenderse con el otro), lo que Austin denomina “intención ilocucionaria”, y de buscar la verdad de forma cooperativa. Por eso, para que las expresiones comunicativas logren constituirse en un proceso ideal de comunicación o acción comunicativa deben cumplir unos determinados requisitos entre los que se encuentran: el potencial crítico dado por la simetría de los participantes respecto al poder, que es la igualdad de condiciones para interactuar, sin afán de dominio, con garantías para ser escuchado.

La escuela y la escolarización de que es objeto todo sujeto humano, es a todas luces contraria al

espíritu de una acción comunicativa acertada. Evidencias que van desde la perpetuación de procesos de enseñanza enmarcados en el modelo bancario expuesto por Freire, hasta la adopción de estilos administrativos de corte empresarial, impuestos en el concierto internacional, muestran efectos adversos a lo que debe constituir los fines de la educación.

Desde una perspectiva decolonial se entiende por colonización y el colonialismo derivado, “al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador.”

Desde esta conceptualización se posiciona el debate en las ciencias políticas, económicas, ambientales y jurídicas. Pero a estos procesos subyacen otros que apuntan a la manipulación de los seres y que tienen un calado más profundo en la mentalidad colectiva, como es el fenómeno de la colonialidad. Eduardo Restrepo (2011) sintetiza la idea de la siguiente manera:



La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de las relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son dominados y explotados.

Estas formas de colonialidad se implementan a través de múltiples estrategias, que son analizadas y categorizadas según su impacto. Así, Catherine Walsh encuentra, retomando las elaboraciones de Aníbal Quijano, que hay una “colonialidad del poder” cuando se establece un sistema de clasificación social “basada en una jerarquía racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros...”

Este patrón de poder ha servido a los intereses tanto de la dominación social como de la explotación del trabajo bajo la hegemonía del capital; por tanto, la racialización y la capitalización de las relaciones sociales de este patrón de poder, y el eurocentrismo de su control, están en la base misma de nuestros actuales problemas de identidad”

Esta colonialidad del saber se evidencia especialmente en el sistema educativo en el que se reproducen y convalidan los discursos de las ciencias sin el tamiz de la crítica y sin que haya lugar a la inclusión y posicionamiento de los saberes ancestrales y del pensamiento propio, salvo los lánguidos esfuerzos de los proyectos etnoeducativos que no trascienden la esfera de lo local, para el caso colombiano.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2016), propone para que la educación superior salga de su crisis de hegemonía, de identidad, y de deslegitimación por parte del Estado, “dejar la obediencia” y plantear reformas creativas, democráticas y emancipadoras en una globalización alternativa, no sólo de mercado, sino de conocimiento, a través de la actualización en la implementación de las TICs y de nuevas pedagogías contrahegemónicas, enfatizando en la construcción de un verdadero sentido de lo público, enraizado en una sólida cultura política, en la producción de conocimiento en y para contextos reales, incluidas relaciones internacionales de equidad (redes transnacionales alternativas y solidarias).

La utopía: apuestas en clave humana

Una educación básica con docentes formados para que posibilite el descubrimiento y desarrollo del adentro, que rescate el sentido de lo Humano, debe convalidar El Sentir y el Ser, como principio primero de humanidad, en el entendido de que “Hacer filosofía de la educación es en el más estricto sentido pragmático introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción” como afirma Dewey, citado por el Doctor Guillermo Hoyos en su ensayo Comunicación, educación y ciudadanía. (Hoyos, 2007: 16).

Las claves propuestas del sentir, pensar y transformar la educación, para hacer una Colombia más humana, requiere también una transformación de las facultades de educación que ofrecen programas de formación de docentes, o sea, que a la par que se diseña e implementa un plan que parta desde la educación inicial, pasando por la básica primaria, hasta los primeros semestres de educación superior, transversales a las diferentes asignaturas o disciplinas del saber, sin importar el orden serían:

Primera clave: Descubrimiento, reconocimiento y desarrollo pleno del adentro (sentidos, emociones, imaginación, memoria individual y colectiva, inteligencias, estructuras mentales y de pensamiento, habilidades básicas y superiores de pensamiento).

Segunda clave: Decolonización del afuera europeizado (Contexto histórico-social, contexto multicultural, étnico y lingüístico, contexto económico y político, contexto jurídico).

Tercera clave: Interculturalidad para la inclusión del bilingüismo y las Tics con sentido crítico.

Consideraciones generales

El planteamiento pedagógico propuesto comienza por reconocer la magnitud y la complejidad de la diversidad cultural, étnica, lingüística y de prácticas sociales y corporales, por lo tanto de los múltiples horizontes de saberes de los unos y los otros, ya sean habitantes urbanos o rurales, que necesitan ser estudiados desde otros enfoques y concepciones que fracturen o desquebrajen las rancias disposiciones administrativas y académicas (inscritas igualmente en el modelo hegemónico, excluyente y rendimiento de la inversión).

La reconceptualización de las tendencias pedagógicas, su alejamiento o mecánica aplicación replantea también el asumir la diversidad como eje fundamental para comprender las características de las comunidades, como colectividades híbridas y singulares que vienen elaborando otras propuestas de vida y educación por fuera del sistema educativo formal y que la academia las ignora o las invisibiliza a nombre de la razón.

El reconocimiento de la pluriethnicidad y de la multiculturalidad con base en la asimilación de la diferenciación positiva, como elemento





estructural de la identidad nacional, encuentra en la práctica barreras históricamente cimentadas.

Traer a la práctica social este debate presupone entonces, desbordar el discurso tradicional e involucrar al sistema educativo en el desarrollo de un proceso comprometido con la formación integral de las nuevas generaciones a partir de la materialización y el cumplimiento de estos principios constitucionales pluralistas y democráticos.

El discurso académico, transmitido en la práctica educativa no ha escapado a estas manipulaciones y por el contrario se han consolidado como vehículos para la reproducción de los inventados “estereotipos universales” de cultura, civilización, orden, cuerpo, lenguaje y estética, que abonan la perpetuidad del colonialismo, condenando a más de media humanidad al también inventado tercermundismo. La decolonización del mundo, empezando por la liberación de los

sujetos y sus voluntades implica entonces, construir un nuevo discurso pedagógico, partiendo de la deconstrucción de los saberes producidos por las grandes civilizaciones colonialistas, a través de un proceso pedagógico de reconocimiento y asimilación de los sujetos y de sus culturas negadas históricamente, que permita construir un nuevo cuerpo de saberes que sintetice la diversidad y la haga aplicable en una convivencia armónica y democrática.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- DUSSEL Inés. La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. <https://es.scribd.com/document/369999900/Dussel-La-formacion-de-docentes-para-la-educacion-secundaria-en-America-Latina-Perspectivas-comparadas-pdf>
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. La universidad del siglo XXI. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- HABERMAS Jürgen. La teoría de la acción comunicativa de Jürgen. <http://iusconstifil.blogspot.com/2009/04/habermas-y-la-teoria-de-la-accion.html>
- HOYOS Vásquez, Guillermo. En su ensayo Comunicación, educación y ciudadanía. 2007: . M.E.N Política de formación de educadores. Colombia 2010 https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345822_ANEXO_18.pdf
- M.E.N Política y sistema de formación y desarrollo profesional docente Colombia 2013 https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345822_ANEXO_18.pdf
- NUSSBAUM, Martha. Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. <https://www.redalyc.org/pdf/4095/409534422013.pdf>
- VALDÉS, Luis Ml. Significado, fuerza ilocucionaria y acto ilocucionario. [file:///C:/Users/FACTOR%20BITS/Downloads/Dialnet-SignificadoFuerzaIlocucionariaYActoIlocucionario-2045033%20\(1\).p](file:///C:/Users/FACTOR%20BITS/Downloads/Dialnet-SignificadoFuerzaIlocucionariaYActoIlocucionario-2045033%20(1).p)
- WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Serie I. Pensamiento Decolonial. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- ZAFFARONI, Cosse Gustavo y Braslavsky, Cecilia. Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN-e 1696-4713, Vol. 4, Nº. 2, 2006.
- Flores, J. (2013). Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a años. *Revista Ciencia y Tecnología*, 9(4), 101-117. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/426/363>
- González, J., Vele, D., Tapia, D., & Salgado, P. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños. *Polo del conocimiento*, 7(2), 1815-1825. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3682/8445>
- López, A. (2013). *El juego dirigido y el juego libre como estrategias metodológicas para potenciar las habilidades motrices básicas en niños y niñas del nivel pre-kinder del Jardín Copito de Nieve* (Tesis Doctoral, Universidad de Magallanes). http://umag.cl/biblioteca/tesis/lopez_alvarez_2013.pdf
- Mena, C., Flores, C., Arteaga, P., Saldaña, D., & Navarrete, E. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos1. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 73-89. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042021000100073&script=sci_art-text
- Muñoz, J. (2009). Juego dirigido y juego libre en el área de educación física. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la educación*. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5058.pdf>
- Paliza, Y., Paucar, I., Villegas, S., Alcántara, J., & Espinoza, Z. (2025). El juego simbólico: un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, 5(4), 1-8. <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3757/958>
- Ramírez, P., Patiño, V., & Gamboa, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194131745005.pdf>
- Solís, P. (2018). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la Educación*. https://hal.science/hal-02516612/file/A4_44_51.pdf
- Sotomayor, K., Merizalde, M., & Jurado, P. (2020). Programa de actividades lúdicas para estimular el desarrollo del lenguaje expresivo en niños de 3 años. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 324-339. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638165>
- UNICEF (2018). Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Docencia universitaria: retos metodológicos frente a la personalización educativa



Luis Eduardo Ospina Lozano

Mg. en educación

Docente Universidad Libre

luise.ospinal@unilibre.edu.co

Resumen

La exposición que sigue se centra en el aspecto metodológico y aplicado al ámbito universitario, esto teniendo en cuenta que la educación personalizada no es algo utópico, sino una realidad que ha demostrado ser efectiva en muchas instituciones de educación superior a nivel iberoamericano para cuestionar y superar la actual sociedad deshumanizante, considerando igualmente, que como estilo, la educación personalizada hace referencia a una forma de ser educador y de enseñar, al mismo tiempo, a un modo de ser educando y de aprender.

Todo se fundamenta en la descripción, el análisis y la reflexión, tratando los conceptos juiciosamente, para llegar a consolidar la teoría deseada desde un enfoque filosófico y pedagógico.

Los resultados muestran los retos correspondientes a la singularidad, la autonomía y la apertura; se finaliza con el papel protagónico del estudiante y los rasgos fundamentales de la actitud del docente.

Abstrac

The following presentation focuses on the methodological and applied aspects of the university setting, taking into account that personalized education is not a utopian concept, but a reality that has proven effective in many higher education institutions throughout Latin America in challenging and overcoming the current dehumanizing society. It also considers that, as a style, personalized education refers to a way of being an educator and teaching, simultaneously, a way of being an educator and learning.

Everything is based on description, analysis, and reflection, judiciously addressing the concepts to consolidate the desired theory from a philosophical and pedagogical perspective.

The results show the challenges corresponding to uniqueness, autonomy, and openness; it concludes with the central role of the student and the fundamental features of the teacher's attitude.

Palabras claves: educación personalizada, docencia universitaria, metodología, pedagogía.

Key words: personalized education, university teaching, methodology, pedagogy.

Introducción

Armónicamente, la educación personalizada asume al sujeto en la armonización de la clausura en sí mismo y en la apertura al mundo, puede entenderse como un estilo educativo en donde convergen todas las dimensiones del ser humano dentro de un proceso continuo de formación personal, idea que concuerda con la tendencia actual para el desarrollo humano fundamentada en los procesos de individuación y socialización (Buitrago y Amaya, 2000).

Dicho estilo está basado en la filosofía del personalismo y en una pedagogía abierta y activa, considerando al hombre como un suje-

to dinámico frente a un mundo de realidades objetivas respecto del cual ocupa un plano superior de dignidad (Sastoque, 2010). "Gloria E. Alvarado G." <edith.alvarado@unilibre.edu.co> Igualmente, se identifican los aspectos esenciales del ser personal que se deben tener en cuenta, es decir, los principios de singularidad, autonomía y apertura con sus peculiares exigencias. Estos principios tienen carácter integrador, otorgando unidad y armonía a las múltiples acciones y dimensiones del hecho educativo (Ospina, 2020).

La educación personalizada es una ayuda a las personas para que lleguen a ser cada vez más originales, libres, activas, equilibradas, dueñas de sí mismas, aptas para la convivencia pacífica, capaces de dominar las cosas y mantener su vida trascendente; espíritu pedagógico que tiende al desarrollo de la persona que es cada quien para que llegue a ser más ella misma (Vélez, 1990); así recuerda a los educadores la imposibilidad de hacer verdadera educación si ésta no se basa en una filosofía del ser humano que lo considere en su total complejidad.

Retos en la singularidad

Se entiende la singularidad no solo como la separación real y diferenciación numérica de la persona, sino como la distinción cualitativa en virtud de la cual, cada quien es una realidad irrepetible. Luego, la educación se realiza en cada persona de acuerdo con sus propias características, atendiendo a las diferencias individuales y con énfasis en la excelencia personal.

La manifestación dinámica de la singularidad es la originalidad, conjunto de características que confieren a cada ser humano una forma propia de actuación. Así se llega a comprender que la metodología personalizada en el ámbito universitario, solicita la singularidad del docente y del estudiante, ya que solo en el conocimiento de sus posibilidades, oportunidades, y

limitaciones, las partes hallan motivación para ser, crecer y proyectarse mancomunadamente.

Del docente exige creatividad en el uso de estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento de los educandos como personas con conocimientos, capacidades y sentimientos, derivándose estilos de aprendizaje, modos de ser, niveles de desarrollo intelectual, social, etc. (Ocampo, 2005). Entre tanto, el educando marca su propio ritmo organizando el tiempo para elaborar estrategias de aprendizaje, por ende, aumentar su confianza para hacer realidad su proyecto personal de vida. Luego, el objetivo de la educación universitaria, desde la singularidad personal, es concientizar al estudiante de sus potencialidades, oportunidades y limitaciones.

Esto implica rechazo a la uniformidad y da vía libre a la adaptación rítmica de cada quien. La educación personalizada es aquella que desarrolla la iniciativa del alumno y la capacidad de dar respuestas propias e innovadoras a los problemas de la vida; tiene la convicción de la persona como ser creativo; entonces, hablar de educación personalizada y de creatividad es decir una misma idea dos veces.

Retos en la autonomía

La autonomía es la capacidad de pensar por sí mismo y tomar decisiones libres a partir de la reflexión crítica; se trata de un aspecto fundamental en la formación universitaria, requiriendo maestros abiertos para asimilar cambios y modalidades educativas con metodologías innovadoras. Así, el maestro propicia el desarrollo de la reflexión, interpretación, argumentación y proposición, como competencias fundamentales en la resolución de problemas y la toma de decisiones; esto posibilita en los estudiantes el desarrollo de capacidades para dirigir sus destinos y responsabilizarse de sí mismos.



La libertad de iniciativa, elección y aceptación, son acciones que sintetizan la formación de la autonomía en el ser humano bajo la personalización educativa. Luego, el maestro en el ámbito universitario debe fomentar en los estudiantes altos grados de compromiso personal frente al proceso educativo, pues esto los acerca al desempeño profesional posterior (Bain, 2007); en ello, el conocimiento y valoración de la realidad son prerrequisitos, ya que no es posible llegar a un ejercicio adecuado de libertad en ausencia de referentes cognoscitivos y axiológicos. Aquí subyace la justificación más válida de la atención a lo cognitivo, ético y moral del hombre, a través de las áreas de conocimiento y la evaluación.

Retos en la apertura

La apertura implica participación y comunicación en todos los niveles de relación, solicitando de la persona actos propios y básicos como salir de sí, comprender, decidir, asumir, dar y ser fiel. Por ende, la educación universitaria no debe ceñirse únicamente al individuo, pues la persona sólo se desarrolla

purificándose incesantemente de lo individual que hay en ella (Mounier, 2006).

En esta situación se acaban las ideologías que justifican la negación, el control y la manipulación. No es cosa abstracta, es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y emocionar (Maturana, 1998). En ese sentido, la metodología personalizada implica saber escuchar con el cerebro, los sentidos y el corazón, requiriendo observar el mundo desde la realidad del otro empáticamente.

La confianza es básica en la metodología personalizada, actitud legitimada por las personas implicadas en la relación como una aceptación incondicional para crecer, construir y desarrollar conocimientos, actitudes y valores. Confiar es sinónimo de creer, depositar fe en algo o en alguien tomando como base el buen concepto.

Parra (2008) resume el asunto comunicativo en la educación, como una interacción humana entre maestro y alumno que consiste en

poner algo en común y tomar parte mediante un cause establecido por un tipo de relación (asesoría) y una puesta en común participativa (acción perfectiva). Significa esto, que el educador renuncia a ser fuente única de información para convertirse en un facilitador dinámico en la construcción de conocimiento a partir de un trabajo pedagógico concertado.

Su perfil profesional incluye el manejo de las nuevas tecnologías, capacidad para trabajar en equipo y habilidad para auto-capacitarse, esto le permite mostrarse como persona tolerante y activa expresando lo que siente y piensa, igualmente optando, decidiendo, asumiendo éticamente sus sueños, sin anarquía, ni egoísmo; tiene claridad ideológica y sensibilidad humana sin confundir el orden con la uniformidad, ni la autoridad con el autoritarismo (López y Ospina, 2021).

Para educar en y para la apertura, es necesario desarrollar la capacidad comunicativa y expresiva en todas sus formas y niveles, porque



en principio, todas se encuentran potencialmente en el estudiante y a veces la universidad las frustra. En la educación personalizada se entiende la socialización como el proceso de ayudar a preparar al alumno para desempeñar su papel en la sociedad con idoneidad profesional. Para fomentar dicho proceso en el espacio universitario, se debe recurrir a frecuentes prácticas coequiperas, en las que cada quien aporta significativamente a la tarea total

Actitud discente

En relación con la actividad del estudiante universitario, es muy importante tener en cuenta la motivación, que es una exigencia de todo aprendizaje eficaz. Deben integrarse los intereses espontáneos con los estímulos externos, y para que los programas motiven, deben tener en cuenta la capacidad real de los alumnos y el significado que para su vida profesional tengan los contenidos. Si el papel del alumno es la realización educativa, el papel del profesor es la intervención educadora; con esto se pone de relieve, junto al protagonismo de los alumnos, la responsabilidad del profesor en la selección de los medios educativos y el modo más adecuado de utilizarlos. (Carrasco, 2007).

Más allá, se consolidan las capacidades básicas que se esperan de los estudiantes universitarios para su buen desempeño académico y su proyección profesional, que según Cogollo (2012), se ubican en la asimilación y solidez consiente de conocimientos y experiencias, la formación de habilidades para la solución de problemas, la formación de hábitos efectivos de estudio y el desarrollo de competencias prácticas relacionadas con su saber específico; para reforzar la idea del protagonismo del estudiante y su desarrollo profesional futuro, es objetivo importante desarrollar la capacidad de aprender a aprender, esto para garantizar educación permanente y adaptación a las circunstancias cambiantes del mundo.

Conclusiones

En una educación universitaria y personalizada, se entienden como retos metodológicos, aquellas acciones que debe asumir el docente en la praxis educativa y corresponden al desarrollo personal del educando. Dichos retos tienen relación ineludible con las notas esenciales de la persona, ya que una educación será tanto más personalizada, cuanto con más pureza se utilice la metodología en respuesta a los principios fundamentales de singularidad, autonomía y apertura; para ponerlos en práctica, se requieren cambios en la organización y en el aprendizaje con nuevas técnicas de trabajo; cuestiones metodológicas inherentes a la docencia.

Así, la educación personalizada propone nuevos tipos de organización, distintos de la escuela graduada tradicional y más acordes con las peculiaridades de cada alumno; esto es sin duda un indicador de alta calidad en los procesos educativos al interior del ámbito universitario, ya que se toma en cuenta al estudiante en su esencia alejándose de las prácticas masificadoras; con ello se está contribuyendo sustancialmente a formar profesionales más idóneos y con un marcado compromiso social.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia.

Buitrago, J y Amaya B. (2000). Educación personalizada, una modalidad educativa. Revista *Ciencias Humanas*. Vol. (26), 148-156. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Carrasco, J. (2007). Cómo personalizar la educación. Madrid: Narcea.

Cogollo, N. (2012). Apuntes sobre pedagogía problémica. Bogotá. Asproul.

Ferrini, R. (2000). Hacia una Educación Personalizada. México: Limusa,

García, V. (1996). La educación personalizada en la Universidad. Madrid. Rialp.

López, F. y Ospina, L. (2021). Educación y TIC en tiempos de pandemia: desafíos de aplicación. Revista *Fullinvestiga*, 3(2),56-61.

Meirieu, P. (2002). Aprender sí pero cómo. Barcelona: Octaedro.

Maturana, H. (1998). El sentido de lo humano. Bogotá. Tercer mundo editores.

Mounier, E. (2006). El Personalismo. Bogotá. Búho.

Ocampo, F. (2005). Educación personalizada. Planteamientos generales. En: *Educación. El desafío de hoy*. (p. 159-187). Bogotá. Magisterio.

Ospina, L (2020), "Educación personalizada: una alternativa de humanización que rompe con las prácticas pedagógicas modernas". En *Educación, investigación y desarrollo*, FORAVED, Bogotá.

Parra, C. (2008). Universidad y formación personal. Chía-Colombia. Universidad de la Sabana.

Sastoque, L. (2010). Dignidad de la persona humana. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Vélez, E. (1990). Práctica de la Educación Personalizada. Bogotá: Indo-American Press Service.

Letras en movimiento:

fortalecimiento de habilidades de lectoescritura a través del juego y las tic, en la primera infancia



Dayan Camila Buitrago Samudio
Mg. Educación y líder semillero de investigación TEC-COMP UNIMINUTO
(dayan.buitrago@uniminuto.edu)

Karol Dayana Castillo Páez
Estudiante VIII sem.
Licenciatura en Educación Infantil UNIMINUTO
(karol.castillo-p@uniminuto.edu.co)

Julieth Katherine Pinzón Peña
Estudiante VIII sem.
Licenciatura en Educación Infantil UNIMINUTO
(julieth.pinzon@uniminuto.edu.co)

Resumen:

El ser humano, por su naturaleza social, necesita comunicarse para convivir, aprender y desarrollarse. En este proceso, el lenguaje cumple un papel central; por ello, enseñar a leer y escribir desde los primeros años escolares es fundamental para el desarrollo integral de los niños. La adquisición de estas habilidades no solo sienta las bases para su futuro académico, sino que también promueve su crecimiento cognitivo, social y emocional. Este proyecto surge a partir de la observación de ciertas dificultades en el

aprendizaje de la lectoescritura, como problemas en la grafomotricidad, la direccionalidad o la conexión entre fonemas (sonidos) y grafías (letras).

Frente a esta problemática, se propone implementar una estrategia que combine el juego —actividad natural en la infancia— con el uso de tecnologías digitales a través de la gamificación, buscando hacer del aprendizaje una experiencia más atractiva, dinámica y significativa que motive a los niños y potencie sus habilidades.

Palabras clave: lectoescritura, educación infantil, aprendizaje basado en el juego, TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), gamificación.

Abstract

Human beings, by their social nature, need to communicate in order to live together, learn, and develop. Language plays a fundamental role in this process; therefore, teaching reading and writing from the early school years is essential for the comprehensive development of children. Acquiring these skills not only lays the foundation for their academic future but also promotes their cognitive, social, and emotional growth.

This project emerged from observing difficulties in learning to read and write, such as issues with graphomotor skills, directionality, or the lack of connection between phonemes (sounds) and graphemes (letters). In response, this proposal aims to implement a strategy that combines play, a natural activity in childhood, with the use of digital technologies through gamification, to make learning a more engaging, dynamic, and meaningful experience that motivates children and enhances their literacy skills.

Keywords: literacy, early childhood education, play-based learning, ICT (information and communication technology), gamification.

Introducción

Considerando que el ser humano es un ser social por naturaleza y que para relacionarse con otros necesita un sistema de comunicación, en el cual emplea el lenguaje, entendido este según De Saussure (1945) como un sistema de signos <<visuales, auditivos, escritos>> que al combinarse forman mensajes; resulta necesario desde la práctica docente, desarrollar estrategias que fortalezcan este proceso. Es aquí donde se presenta la lectoescritura que, según Montealegre (2006) se entiende como la conexión entre las habilidades del lenguaje, la lectura y la escritura, las cuales se relacionan y dependen de forma inevitable entre sí. Tal como lo señala el Ministerio Nacional de Colombia (2016), la lectura y la escritura son competencias fundamentales que les permite a los estudiantes relacionarse con una gran variedad de textos y contextos, lo que les facilita su proceso de aprendizaje. Así mismo Bravo Mendoza & et. Al (2025) recalca que la lectoescritura no solo facilita la comprensión de textos y la expresión escrita, sino que también promueve el desarrollo cognitivo, la memoria, el razonamiento lógico y la concentración.

De modo que la adquisición de la lectoescritura en el periodo de la primera infancia constituye un pilar fundamental para el desarrollo educativo y por supuesto personal de los individuos. Sin embargo, en la actualidad, en muchos contextos educativos, persisten métodos de enseñanza tradicionales que resultan ineficientes. Por ello la problemática central radica en abarcar las dificultades que presentan los niños para desarrollar adecuadamente las habilidades de lectura y escritura, implementando el juego y las TIC; como herramientas didácticas que permitan una introducción a la lectura y escritura más lúdica, significativa y motivadora. Surgiendo así el interrogante ¿Cómo fortalecer las habilidades de lectoescritura a través del juego y las TIC en el grado segundo de la

institución Liceo Alberto Merani? En el marco del proyecto Letras en movimiento se plantea entonces: 1. Analizar las dificultades en lectoescritura de la población de estudio 2. Diseñar una cartilla digital que cuente con herramientas tecnológicas para apoyo educativo a nivel lectoescritor en la primera infancia. 3. Implementar la cartilla digital como proceso complementario a la lectoescritura.

Desarrollo

Adquirir habilidades lectoescritoras en los primeros grados escolares es esencial para el desarrollo integral de los niños, pues sienta las bases de su aprendizaje y fomenta su crecimiento cognitivo, social y emocional. Palacios (2021) sostiene que la primera infancia constituye la etapa evolutiva más importante del ser humano, ya que las experiencias vividas en estos años son determinantes para el desarrollo posterior. En la misma línea, Montealegre (2006) afirma que el lenguaje debe adquirirse durante los primeros años de vida, dado que permite a los niños comunicarse eficazmente y acceder al conocimiento a medida que crecen.

La integración de las TIC en los procesos educativos permite personalizar el aprendizaje, incrementar la motivación y promover la participación de los niños. Las TIC comprenden el conjunto de recursos, herramientas, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que posibilitan la recopilación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de información (Ley 1341, 2009). Por su parte, Winnicott (1982) define el juego como una “experiencia siempre creadora y una forma básica de vida” (p. 75). En este contexto, la articulación entre juego y tecnología busca crear un ambiente de aprendizaje estimulante, que favorezca el desarrollo progresivo de las habilidades lectoescritoras, esenciales para la comunicación y el desempeño académico.



La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter aplicado y documental, orientado a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en la primera infancia, centrado en el grado segundo, compuesto por 26 estudiantes con edades comprendidas entre los 6 a 8 años de la institución Liceo Alberto Merani. La muestra fue seleccionada por conveniencia, abarcando la totalidad del grupo que presentaba dificultades en el proceso de lectoescritura. La investigación aplicada según Padrón (2006) hace referencia a aquel tipo de estudios científicos orientados a resolver problemas concretos y prácticos de la sociedad. En este caso se busca que mediante la aplicación del juego y las TIC, la introducción a los procesos de lectoescritura sea cómoda y entretenida para los niños, de modo que, no se provoque en ellos un sentimiento de frustración que genere bloqueos en el aprendizaje.

El diseño y procedimiento de la intervención se origina a partir de la observación de dificultades en: grafomotricidad y espacio, un número

significativo de estudiantes presentó un inadecuado manejo del renglón (trazos irregulares, letras flotantes o que no respetan los límites); problemas de direccionalidad (escritura en espejo, inversión de letras como 'b' por 'd') y, en algunos casos, signos de disgrafía (escritura ilegible o muy forzada). También se presentan problemas fonológicos y de codificación, ya que se identificó la confusión de fonemas con sus respectivas grafías (ej. 'c' por 's', 'g' por 'j'). Adicionalmente, varios niños mostraron dificultad para pronunciar sílabas trabadas (ej. /pr/, /fl/, /cr/), lo que se refleja directamente en errores de escritura (omisión o sustitución de consonantes en estas sílabas). Diseño de la cartilla digital: **Enlace**

La cartilla digital cuenta con una extensión de 34 páginas y se organiza en tres secciones: páginas web, aplicaciones y recursos descargables. Cada herramienta presenta su objetivo pedagógico, las competencias que fortalece, una imagen ilustrativa de su interfaz y el enlace correspondiente. Esta estructura permite a docentes y

familias explorar y aplicar los recursos de forma práctica y contextualizada. Estas herramientas pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de habilidades de lectoescritura, mediante actividades como: asociación de imágenes con palabras, identificación de letras y sonidos, formación de palabras, comprensión lectora básica, y ejercicios de secuenciación narrativa, así como también nociones básicas de sintaxis. La implementación de estos recursos digitales, enmarcados en la gamificación, generan un entorno de aprendizaje más dinámico, motivador y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Discusión

La integración del juego y las TIC (evidenciado por la alta aceptación en la encuesta de percepción) bajo la metodología activa de la gamificación, es fundamental para transformar la enseñanza de la lectoescritura. Esta metodología puede no solo mejorar las habilidades, sino también aumentar la motivación de los niños, haciendo que el aprendizaje sea un proceso activo y placentero. Por lo que se hace via-



ble y necesario promover la incorporación formal de recursos TIC en el currículo de la primera infancia.

De manera tal que el diseño de la cartilla digital representa un aporte significativo para la práctica pedagógica en el ámbito de la lectoescritura en la primera infancia, respondiendo a las necesidades reales del aula en la era digital. Su estructura permite a docentes y padres acceder de forma rápida y efectiva a distintos materiales, optimizando tiempos de búsqueda y mejorando la calidad de los procesos educativos al ofrecer propuestas alineadas con objetivos concretos y competencias específicas, además de situar al estudiante en el centro del proceso. En un contexto donde la innovación educativa es indispensable, esta cartilla se presenta como una respuesta concreta, accesible y de alto valor pedagógico.

Por otro lado, la implementación del taller inicial permitió, en primer lugar, evaluar la capacidad de los niños para manipular las unidades sonoras del lenguaje, siendo esta una habilidad esencial para la posterior asociación fonema-grafema. Además, se midió la capacidad del estudiante para procesar información de un texto continuo (lectura) y estructurar respuestas coherentes por escrito (escritura), evaluando así la producción escrita al revisar las respuestas en el cuaderno, observando el manejo del renglón, la direccionalidad y la coherencia de las oraciones. Se evaluó también la capacidad del estudiante para aplicar reglas de la lengua, es decir, cómo el estudiante organiza las palabras para que la oración tenga un sentido lógico y coherente, puesto que un dominio sintáctico es fundamental para la producción de textos complejos en el futuro.

Esta investigación es un llamado a cambiar el “cómo” enseñamos a leer y escribir. Si el mundo es cada vez más digital y el juego es el lenguaje natural de la infancia, ¿cómo podemos asegurar la sostenibilidad de estos modelos innovadores en las aulas para construir un futuro lector y escritor sólido?

Conclusiones

El proyecto “Letras en movimiento”, demuestra que la integración de estrategias lúdicas y tecnológicas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura potencia significativamente la motivación y el aprendizaje en la primera infancia. El uso del juego como herramienta pedagógica, combinado con recursos digitales interactivos, favorece el desarrollo integral de los niños y responde a los retos de la educación en la era digital. De igual forma, se concluye que las TIC, utilizadas de manera intencionada y pedagógicamente fundamentada, son aliadas clave para fortalecer las competencias comunicativas desde los primeros años. La cartilla digital propuesta constituye un instrumento innovador que puede ser replicado en otros contextos educativos, contribuyendo así a una educación más equitativa, significativa y centrada en el estudiante.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Alonso Arijá N, Valladolid Facultad de Educación de Palencia, U. (2021). El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51451>

Bravo Mendoza, A., et al. (2025). *La lectoescritura como base del desarrollo cognitivo en la infancia*. Editorial Universitaria.

De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.

Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las TIC. Diario Oficial de la República de Colombia.

Ministerio Nacional de Colombia. (2016). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica*. MEN.

Montealegre, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje y lectoescritura en la infancia temprana*. Universidad Pedagógica Nacional.

Padrón, J. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Universidad de Los Andes.

Palacios, M. (2021). *Importancia de la primera infancia en el desarrollo humano*. Revista de Educación y Sociedad, 12(3), 45–58.

Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.



De mi tierra a las letras: una apuesta a la lecto- escritura en la ruralidad

Karen Valentina Buitrago Rodríguez

Estudiante de Licenciatura en educación infantil UNIMINUTO

Semillero Adherencia Cognitiva

karen.buitrago-r@uniminuto.edu.co

Resumen

Este documento analiza la eficacia de las cartillas tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura en niños de contextos rurales. Con la finalidad de fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura, se propone que el proceso de alfabetización debe basarse en un lenguaje próximo y pertinente al léxico y la realidad cotidiana de los niños.

El uso de materiales estandarizados, ajenos a las experiencias

reales y significativas del contexto de cada niño, sus modismos y vocabulario rural, crea una barrera que dificulta la comprensión y el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras. Con esta revisión se pretende identificar la apropiación del aprendizaje desde las palabras y conceptos que ya tienen significado cultural y vivencial para el niño, facilitando la conexión entre el lenguaje oral conocido y el código escrito. Buscando un enfoque pedagógico que valore e integre la propiedad lingüística rural como herramienta fundamental para el aprendizaje experiencial y efectivo.

Palabras clave: lectura, escritura, rural, educación, infancia.

Abstract

This file describes traditional workshop books efficacy of schoolteaching in reading and writing skills for rural areas children. Looking for an improvement on learning process related to reading and writing skills, it is proposed to base their process on a acquainted language related to daily children life and routine. To use standard workshop material, not linked to children real experiences, their slang and local vocabulary, creates a gap which make way difficult for child to develop their reading and writing skills. This review has as it's target to identify language appropriation through words and terms related to child's cultural habits and expe-

riences, turning connection between spoken and written language easier, seeking for pedagogic perspective which gives rural spoken habits its value to make it a main tool for an effective learning way.

Key Word: reading, writing, rural, education, childhood.

Introducción

El lenguaje es la herramienta indispensable que permite al ser humano constituirse como un ser individual además de poder explorar su realidad natural y socio cultural ubicándolo como constructor y transformador de la misma. Peralta Montecinos, J., (2000). Menciona “En la medida en que el lenguaje se va aprendiendo opera un componente cognitivo, de manera que, si se tiene cierto conocimiento del mundo, se tiene cierto conocimiento de las propias ideas, como también, suposiciones acerca de las ideas de los demás” (p 55)

Sin embargo, el proceso lectoescritor en las comunidades rurales es deficiente debido a la falta de materiales de calidad y culturalmente significativos para los niños, debido a estos factores se evidencia el uso de estrategias y herramientas tradicionales en la enseñanza de la lectura y la escritura generando dificultad en el aprendizaje.

Desarrollo

Paulo Freire Pedagogo y educador en uno de sus escritos nos habla a cerca de la adquisición de identidad mediante los procesos educativos mencionando: “Queda clara la importancia de la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. Y de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos” citado por (Quiñones, N., & Agudelo Cely, N. 2008) (p. 225).

La lectoescritura es un proceso fundamental en el desarrollo infantil. A los 6 y 7 años, los niños se

encuentran en una etapa crucial de transición hacia una lectura y escritura comprensiva y fluida. Sin embargo, diversos factores pueden afectar este proceso. En el aula observada, se evidenciaron varios elementos que obstaculizan el avance de los estudiantes, como un número elevado de alumnos que dificulta la atención a las necesidades individuales y un método de enseñanza poco flexible. Identificándose su vocabulario limitado, incapacidad de construir frases sencillas y limitación para seguir instrucciones básicas. Es importante resaltar que cada niño tiene su propio ritmo, sin embargo, la existencia de estas características refleja la existencia de barreras pedagógicas que impiden un proceso lingüístico.

El método principal utilizado, se basa en cartillas como “Nacho, Coquito, leo”, ha demostrado ser poco efectivo para promover un aprendizaje significativo. Estas cartillas, a pesar de su amplia utilización, presentan contenidos repetitivos, mecánicos y poco atractivos para los niños, además de incluir vocabulario ajeno a su contexto. A pesar de las adaptaciones tecnológicas, el contenido de las cartillas permanece prácticamente inalterado, desvinculándose de las realidades actuales de los estudiantes. Nacho sigue intacto como en su primera edición. La cartilla se adapta a nuevos recursos tecnológicos, como el computador, pero no se transforma en las páginas internas frente a otras realidades de los infantes. Nacho es polifacético a pesar de que el texto es el mismo formato, las mismas imágenes, los mismos silabeos. (Mena, M. I., 2018)

La comunicación se expresa de forma oral, escrita o gestual es por ello por lo que la lectura y la escritura con dos procesos fundamentales en nuestro diario vivir y según una investigación realizada en la Universidad de la sabana, revelo que le 60 por ciento de los niños que ingresan al sistema escolar en la

primera etapa tiene problemas de lectoescritura, por lo que propuso un “revolcón” en el método de enseñanza. Tomado de (Caracol Radio, 2007).

Es necesario dar un revolcón al método de enseñanza de la lectoescritura en el cual se identifiquen los diferentes ritmos de aprendizaje en el cual se implementen herramientas y estrategias que correspondan las necesidades de cada estudiante en el cual logren experimentar amor y curiosidad hacia la lectoescritura obteniendo éxito en su aprendizaje y así obtener mayor autoestima y motivación para su aprendizaje. En el proceso enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura no solo debe ser participe el estudiante, él es el constructor de su conocimiento, pero los padres y docentes cumplen un papel fundamental en este proceso es por ello importante involucrarlos y enamorarlos a cerca de la lectoescritura. Steiner (1981) nos recuerda que “leer es traducir”, que “comprender es traducir”, por lo tanto, como educadores nos cabe la tarea de “cruzar límites” y de colocarnos en el lugar de “cruzaadores de fronteras” (García Canciani, 2006) citado por (Gurevich, R. 2009)

Para Freire la lectura no se alindera a la codificación de solo palabras o del lenguaje escrito sino también a la decodificación de fotos y diseños para freire leer implica de tres actos incluibles que son: Percepción crítica, interpretación y reescritura. En otras palabras, el autor describe la lectura como la relación entre la realidad y el lenguaje a través del respeto por la unidad dialéctica entre teoría y práctica (Freire, 1989) citado por (Caviedes & Francisco, 2013).

Mas allá de solo enseñar a leer y escribir es involucrar textos que presenten la interacción entre pensamiento, lenguaje y realidad, lo que permitirá que como docentes generar el compromiso en presentar



la lectura y la escritura en una comprensión entre el texto y el contexto social. Vincular directamente al niño con su realidad.

Ken Goodman profesor emérito de lectura lingüística y cultura en la Universidad de Arizona. Nos habla de un modelo en donde los niños utilizan el contexto y la estructura del lenguaje para comprender los textos, para él las estrategias que utiliza un lector son: predicción, inferencia, confirmación y corrección. Estas estrategias les permiten a los lectores elaborar predicciones sobre lo que sigue en el texto y de esta manera construir su significado “Procesamiento constructivo” Identificando la lectura como proceso de elaboración y verificación de predicciones que llevarán al lector a la construcción de una interpretación. Brindarle al estudiante un entorno escolar- social en el que se desenvuelva y construya una teoría del mundo. (Peña, 2000).

Conclusiones

Para concluir, es indispensable identificar las tradiciones culturales de la región y vocabulario cotidiano y también incorporar actividades lúdicas y participativas que estimulen el interés y la motivación de los niños. Al considerar tanto las experiencias individuales de los estudiantes como los resultados observables de su progreso, este proceso podría generar un impacto positivo y sostenido en su proceso de aprendizaje. Es indispensable reconocer que el enfoque no se limita a la simple combinación de métodos tradicionales y modernos; se trata de una integración reflexiva y crítica que responde a las necesidades específicas de los estudiantes.

Al adaptar la enseñanza a sus contextos culturales y experiencias personales, se crea un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Se presenta como una solución viable y necesaria para enfrentar las dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura observadas. Este cambio de paradigma no solo beneficiará a los estudiantes en su desarrollo académico, sino que también contribuirá a la formación de ciudadanos más críticos, creativos y conectados con su entorno.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Arias, C. B. (s.f.). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 13(2). Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2463/3429>

Caballeros Ruiz, M. S. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 127-141. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>

Caracol Radio. (2007, 12 de julio). El 60 por ciento de los niños en Colombia tienen problemas de lecto-escritura. Recuperado de https://caracol.com.co/radio/2007/07/12/nacional/1184237340_452758.html

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Ceballos, L. (s.f.). *Literatura infantil como estrategia pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar*. Universidad de Antioquia. Recuperado de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/35879/1/CeballosLorena_2023_LiteraturaInfantilCo

Del Valle Rosales Vilorio, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 227-243. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35646429010.pdf>

Esteve, M. T. A. (s.f.). Iniciación a la lectura por el método fonético y el conocimiento fonológico. (Trabajo de Final de Grado). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Recuperado de https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/129665/TFG_2015_Maria_Teresa_Aparisi_Esteve.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Estupiñán Quiñones, N., & Agudelo Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901003.pdf>

GUREVICH, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, (32), 23-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704003>

J., N. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, (7), 54-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704003>

Mena, M. I. (2018, 20 de julio). La cartilla Nacho, ¿o el símbolo del macho? *La Silla Vacía*. <https://www.lasillavacia.com/red-de-expertos/red-etnica/la-cartilla-nacho-o-el-simbolo-delmacho/>

Morales Londoño, F. (2020). *Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural* Universidad UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2922>

(s.f.). Métodos de lectura y escritura. *Edu.ar*. Recuperado de https://www.neuquen.edu.ar/wpcontent/uploads/2019/03/Metodos-lectura_escritura.pdf

Universidad de La Salle. (s.f.). El enfoque sociocultural en la enseñanza de la lectoescritura. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1534&context=lic_lenguas

El ajedrez como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento computacional en niños y niñas de educación infantil



Luz Andrea Arias León

Docente preescolar – primaria

Magister en Educación U.N

Andreari45@gmail.com

Resumen

Este artículo describe una experiencia pedagógica en la sede B del Colegio Fernando Mazuera Villegas IED, donde el ajedrez se utiliza como estrategia para fortalecer el pensamiento computacional en la educación infantil. A través de sus reglas y desafíos, el ajedrez fomenta la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento lógico y la toma de decisiones, además de estimular la atención, la concentración y el razonamiento lógico-matemático.

Este trabajo, incluye actividades lúdicas, materiales didácticos y jornadas pedagógicas con la participación de docentes y familias, que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, corporales y sociales en los estudiantes. Su impacto se refleja en el interés y motivación de los niños, así como en la mejora de su atención. Así mismo, los docentes han integrado el ajedrez en distintas áreas del currículo, mientras que las directivas impulsan su forma-





Entre Juego y Pensamiento

El ajedrez ha trascendido su carácter de juego para convertirse en un recurso educativo de gran potencial. En la infancia, donde el aprendizaje surge de la curiosidad y el descubrimiento, este juego estratégico se transforma en un espacio para pensar, crear y compartir. Desde una mirada contemporánea, investigaciones recientes (Bers, 2022; Kazakoff & Bers, 2021; Resnick, 2020) resaltan la importancia del pensamiento computacional como una forma de alfabetización digital y cognitiva en los primeros años, capaz de fortalecer la creatividad, la resolución de problemas y el razonamiento lógico.

En el Colegio Fernando Mazuera Villegas IED, sede B, desde el año 2014 se viene desarrollando una experiencia educativa que demuestra cómo el ajedrez puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo del pensamiento computacional en niños entre los 5 y 9 años de edad. El proyecto nació como una iniciativa del programa 40 x 40 de la Secretaría de Educación del Distrito, dirigida inicialmente a estudiantes con dificultades de convivencia. Con el tiempo, su impacto positivo llevó a consolidarlo como un eje transversal del currículo y una práctica institucional sostenida.

A través del ajedrez, los niños aprenden a planear, anticipar, tomar decisiones y resolver problemas, habilidades que están en la base del pensamiento computacional. Pero más allá de la lógica, el ajedrez ha sido un puente para fortalecer la convivencia, la expresión y la creatividad en el aula.

Cuando el tablero se vuelve aula

El pensamiento computacional es una habilidad esencial en el siglo XXI, pues permite a los individuos abordar problemas de manera sistemática y lógica, similar a cómo los programadores abordan la codificación y la resolución de pro-

ción pedagógica. El principal reto es consolidar su inclusión sistemática y sostenible en el plan de estudios institucional.

Palabras clave: Ajedrez educativo; pensamiento computacional; educación infantil; innovación pedagógica; aprendizaje lúdico.

Abstract

This article describes a pedagogical experience carried out at the "Campus B" of Colegio Fernando Mazuera Villegas IED, where chess is used as a strategy to strengthen computational thinking in early childhood education. Through its rules and challenges, chess fosters planning, problem-solving, logical thinking, and decision-making, while also enhancing attention, concentration, and logical-mathematical rea-

soning. The project includes playful activities, didactic materials, and pedagogical workshops involving teachers and families, which promote the development of cognitive, communicative, physical, and social skills in students. Its impact is reflected in the children's increased motivation and improved attention.

Likewise, teachers have integrated chess into different curricular areas, and the school administration supports ongoing pedagogical training. The main challenge lies in consolidating its systematic and sustainable inclusion within the institutional curriculum.

Keywords: Educational chess; computational thinking; early childhood education; pedagogical innovation; playful learning.

blemas técnicos. Autores como Wing (2006) y Papert (1980) fueron pioneros en definir esta capacidad, pero estudios recientes (Román-González et al., 2020; Pérez-Escoda & Rodríguez-Conde, 2021) han demostrado que su desarrollo temprano mediante el juego promueve funciones ejecutivas, razonamiento espacial y pensamiento algorítmico.

Desde la mirada de Piaget (1952) y Vygotsky (1978), el juego constituye una forma natural de aprendizaje, donde los niños internalizan conceptos y desarrollan funciones cognitivas superiores. El ajedrez, como mediación lúdica, permite conectar el pensamiento abstracto con la acción concreta, promoviendo aprendizajes significativos y transferibles a otros contextos.

Jugar para aprender: Así se mueve el proyecto

El proyecto de ajedrez del Colegio Fernando Mazuera Villegas ha evolucionado hacia una práctica pedagógica innovadora. A partir de 2021, se reorientó hacia el fortalecimiento del pensamiento computacional, beneficiando a más de 500 estudiantes. Las estrategias incluyen actividades corporales, narrativas, digitales y familiares que estimulan la atención, la memoria, la coordinación motriz y la resolución de problemas. El uso de plataformas como Lichess.org, videos explicativos y talleres familiares ha fortalecido la autonomía y la colaboración. La observación sistemática y la aplicación de instrumentos simples (listas de cotejo y registros de desempeño) mostraron un aumento promedio del 25% en la atención sostenida y del 30% en la capacidad para anticipar movimientos y estrategias, indicadores que evidencian el impacto positivo del ajedrez en el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Las piezas cobran vida

El proceso inicia con actividades lúdicas que facilitan el reconocimiento de las fichas, sus movimientos y valores. Los niños se convierten en



piezas humanas, desplazándose en líneas rectas, diagonales o en “L”, como torres, alfiles o caballos, en un tablero gigante pintado en el patio escolar. Estas dinámicas fortalecen la coordinación motora, el equilibrio, la orientación espacial y la concentración.

Entre cuentos y tableros

La literatura también hace parte de la metodología. Se utilizan cuentos y videos educativos que explican la historia y los movimientos de las piezas. Los niños recrean las historias con dibujos y representaciones teatrales, estimulando la imaginación y la expresión oral.

Juegos tradicionales transformados

Con apoyo de padres y docentes, se han adaptado juegos tradicionales de Colombia como la rana, el cucunuba y juegos de mesa como el concéntrase, los rompecabezas y el dominó, en donde se muestran las fichas de ajedrez y sus respectivos valores.

Entre coordenadas y jugadas

Se plantean diferentes actividades utilizando los tableros y las fichas, enfocándose en el movimiento específico de cada pieza. El proceso

se inicia con el movimiento de las torres, seguido por los alfiles, la dama, los peones, los caballos y el rey. Con las tres primeras piezas, se desarrolla un juego de azar (en el que se requiere dados para fijar un camino y una dirección para llegar a la meta). Con los peones, los contrincantes deben capturar el mayor número posible de peones respetando las reglas del juego original; con los caballos, se propone un juego de persecución y captura; para reforzar la ubicación espacial y las jugadas estratégicas, se hacen lanzamientos de dados de ocho caras (uno con números y otro con letras) y se ubican las fichas en el tablero de juego según lo que estos indiquen; así mismo se usa una lotería ajedrecística en la que los estudiantes aprenden a ubicarse en el plano del tablero, identificando las coordenadas que combinan letras y números (por ejemplo, f4, d5), lo que les permite comprender que cada casilla tiene una posición única.

De esta manera, se fortalecen nociones de orientación, lateralidad y pensamiento lógico-matemático, mientras el aprendizaje del ajedrez se convierte en una experiencia vivencial, divertida y significativa.



Del aula al entorno digital

Al centrar la enseñanza en el movimiento de las fichas como clave para entender la dinámica del ajedrez, los juegos anteriormente descritos, tienen sus propios videos explicativos de elaboración propia; este material de apoyo educativo, en época de pandemia y en la actualidad, se utilizan para exponer a padres de familia y docentes las estrategias de enseñanza del ajedrez: Video 1, Video 2, Video 3, Video 4, Video 5, Video 6. Asimismo, la plataforma Lichess.org se ha incorporado como recurso didáctico digital, fomentando la autonomía y el pensamiento estratégico

Aprender jugando en familia

El proyecto incluye jornadas pedagógicas en las que los padres aprenden junto a sus hijos, compartiendo estrategias de enseñanza y fortaleciendo vínculos afectivos. Este trabajo colaborativo ha sido fundamental para consolidar el aprendizaje como experiencia compartida.

Aprendizajes que hacen Jaque Mate

La observación sistemática de los talleres y las voces de los docentes, padres y estudiantes han permitido reconocer avances significativos. Los niños demuestran mayor atención, concentración y razonamiento lógico, así como una mejora en la convivencia escolar. El ajedrez también ha despertado la curiosidad por aprender en otras áreas. Los docentes lo han vinculado con temas de matemáticas, lenguaje y educación física, integrando el movimiento corporal y la lógica simbólica. Como destaca Bunge (2004), el pensamiento racional se cultiva a través de la acción estructurada; en este sentido, el ajedrez ofrece ese espacio de pensamiento disciplinado y creativo.

Como impacto que trasciende el aula, algunos estudiantes han desarrollado habilidades destacadas en torneos, Intercolegiados, distritales y nacionales. Uno de los primeros participantes (Daniel Malagón), que comenzó a jugar con siete años, hoy representa a la institución en competencias de alto nivel, demostrando cómo una propuesta pedagógica puede transformar trayectorias de vida.

El Ajedrez como camino para pensar

Esta experiencia demuestra que el ajedrez, más que un juego, es una herramienta educativa integral que permite articular cuerpo, mente y emoción. A través del movimiento, la interacción y la estrategia, los niños construyen pensamiento, fortalecen su autonomía y aprenden a convivir. El reto actual es consolidar su inclusión formal dentro del currículo y garantizar la formación docente para su enseñanza. El éxito del proyecto radica en la creatividad y compromiso del profesorado, más que en los recursos materiales.

Como señala la UNESCO (2021), educar para el futuro implica cultivar el pensamiento crítico, la colaboración y la capacidad de imaginar soluciones. El ajedrez encarna estos principios, al invitar a cada niño a moverse con sentido, pensar antes de actuar y aprender de cada jugada.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bers, M. (2022). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge.

Bunge, M. (2004). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XXI Editores.

Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Kazakoff, E., & Bers, M. (2021). *Designing playful learning to develop computational thinking in early childhood*. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 201–212.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Pérez-Escoda, A., & Rodríguez-Conde, M. J. (2021). *Computational thinking and digital competence in early education*. *Computers & Education*, 172, 104263.

Resnick, M. (2020). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.

Román-González, M., Pérez-González, J.-C., & Jiménez-Fernández, C. (2020). *Which cognitive abilities underlie computational thinking?* *Computers in Human Behavior*, 105, 106208.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wing, J. M. (2006). *Computational thinking*. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.



Educar desde el cuidado: la escuela como espacio para transformar la violencia

Edgar Andrés Mahecha Cáceres

aemahechac@upn.edu.co

Laura Camila Pira Silva

lcpiras@upn.edu.co

*Estudiantes de Licenciatura en Deporte
Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N)
Bogotá, Colombia*

Resumen

El artículo analiza cómo la violencia simbólica en la escuela es un fenómeno multicausal que atraviesa la vida educativa, afectando la convivencia, el aprendizaje y la dignidad humana. A partir del Diagrama de Ishikawa, se determinan cuatro manifestaciones interrelacionadas de violencia: física, psicológica, de género y exclusión, para compren-

der cómo sus causas afectan a la comunidad educativa desde sus diferentes dimensiones: personales, relacionales e institucionales. Desde un enfoque pedagógico-crítico, se propone fortalecer la educación emocional y relacional, impulsar la inclusión y fomentar la equidad de género como ejes de transformación. La escuela se presenta como un espacio para el desarrollo de la empatía, el respeto y la cooperación mediante las prácticas corporales, el juego y la sana convivencia escolar. Las conclusiones destacan la necesidad de una escuela sentipensante, donde educar implique cuidar y humanizar. Solo una educación ética, emocional e inclusiva

permitirá convertir la violencia en oportunidad de aprendizaje y la diferencia en principio de convivencia pacífica.

Palabras clave: Convivencia, educación emocional, inclusión, pedagogía crítica, violencia escolar.

Abstract

This article examines symbolic violence in school as a multi-cause phenomenon that cuts across everyday life and undermines coexistence, learning, and human dignity. Using an Ishikawa (fishbone) diagram, it identifies four interrelated forms—physical, psychological,



gender-based, and exclusion—and reads their causes at three levels: personal, relational, and institutional. From a pedagogical-critical perspective, it proposes three lines of action: strengthen emotional and relational education, advance inclusion, and promote gender equity. The school is presented as a key place to practice empathy, respect, and cooperation through body-based activities, play, and clear agreements for classroom life. The conclusions call for a feeling-thinking school, where educating means caring and humanizing. Only an ethical, emotional, and inclusive education can turn violence into an opportunity for learning and difference into the basis for peaceful coexistence.

Key Words: Coexistence, emotional education, inclusion, critical pedagogy, school violence

Introducción

El presente trabajo surge a partir del análisis sistemático de los diarios de campo realizados durante las prácticas pedagógicas del segundo semestre del año 2025 por los estudiantes de la Licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrolladas en la I.E.D. Antonio Nariño.

A lo largo de los distintos escenarios de observación e intervención, los practicantes identificaron una problemática reiterativa en las aulas de clase: la violencia escolar.

Este fenómeno, lejos de ser un hecho aislado, responde a causas personales, relacionales, institucionales y culturales que convergen afectando la convivencia; como resultado, se ven comprometidos los procesos de aprendizaje. Para comprender su complejidad se elaboró un Diagrama de Ishikawa (o espina de pescado), herramienta que permitió representar visualmente las causas y subcausas que sostienen esta problemática. A partir del trabajo colaborativo junto con la revisión teórica, se identificaron cuatro manifestaciones predominantes: violencia física, violencia de género, exclusión y violencia psicológica, cada una con raíces y expresiones particulares en el contexto escolar.

Diagrama de Ishikawa - violencia escolar



Desarrollo

Desde la praxis pedagógica, este análisis se justifica en la necesidad de reconocer y problematizar las dinámicas de agresión y violencia que afectan el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. El propósito no es solo describir los tipos de violencia presentes, sino profundizar en las conductas que los originan y plantear alternativas pedagógicas desde la educación física, el juego como mediador, la convivencia y la formación en valores.

En los niveles personal y relacional, autores como Bandura (1973) y Olweus (1998) señalan que las conductas violentas se aprenden y

se refuerzan socialmente a través de la imitación, la búsqueda de reconocimiento y la necesidad de pertenencia al grupo. Estas dinámicas se evidencian en los juegos, las competencias y las interacciones cotidianas entre pares, donde la agresión física, verbal o simbólica tiende a normalizarse como una forma habitual de relacionarse.

La violencia física y la psicológica se cruzan en dinámicas donde la agresión opera como medio para obtener poder, control o reconocimiento dentro del grupo. Tal como plantea Bandura (1973), estas conductas se aprenden por observación e imitación, especialmente cuando ge-

neran aprobación o estatus social. Olweus (1998) señala, además, que las burlas, el maltrato verbal y los golpes suelen retroalimentarse y consolidar relaciones de dominación entre pares. En este sentido, la violencia psicológica actúa como un trasfondo emocional que sostiene y normaliza expresiones más visibles de agresión, afectando la autoestima y las formas de convivencia en el espacio escolar (Delgado, 2012).

En este sentido, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2016) define la violencia psicológica como aquellas acciones dirigidas a dañar la integridad emocional de una persona, ya sea mediante la in-

timidación, la humillación, la exclusión o el acoso grupal. Este tipo de violencia compromete el bienestar emocional y social de quienes la padecen (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2016, p. 12).

En el nivel institucional y cultural, Bourdieu y Passeron (1977) plantean que la escuela funciona como un espacio donde se reproducen estructuras simbólicas de desigualdad mediante sus normas, discursos y formas de evaluación. Estas dinámicas legitiman jerarquías preexistentes y refuerzan la posición social de ciertos grupos. De manera complementaria, Segato (2003) sostiene que estas relaciones se sostienen en patrones culturales que naturalizan la dominación y la diferenciación entre sujetos. En este contexto, la institución escolar puede configurar un clima donde algunos estudiantes resultan marginados por su género, apariencia, desempeño o forma de ser.

La violencia de género y la exclusión aparecen como formas institucionalizadas de violencia simbólica, en las cuales la discriminación se naturaliza bajo normas que se presentan como neutras. En estos escenarios, las relaciones entre estudiantes quedan atravesadas por desigualdades previas que la cultura escolar puede reforzar, especialmente cuando no existen espacios para el diálogo, la mediación o la participación activa del estudiantado (Segato, 2003; Bourdieu & Passeron, 1977).

Desde la pedagogía crítica, Ortega (2010) sostiene que educar desde la alteridad implica reconocer al otro en su diferencia, acogerlo sin pretensión de control y resguardar su palabra como parte del vínculo educativo. Esta perspectiva invita a configurar la escuela como un espacio de cuidado y reconocimiento mutuo, en el cual la relación docente–estudiante se funda en el respeto y en la posibilidad del encuentro humano (Ortega, 2010, pp. 7, 10). De esta manera, cada causa se entiende como una espina dentro de un mismo problema estructural:

- Violencia física: traduce en el cuerpo formas de agresión aprendidas.
- Violencia psicológica: actúa desde la palabra y la emoción, afectando la autoestima.
- Violencia de género: institucionaliza desigualdades simbólicas entre identidades.
- Exclusión: aparece como el resultado visible de un sistema que no integra a todos en igualdad de condiciones.

Tal como señala Kerman (2020), la violencia escolar comprende agresiones físicas, morales o institucionales dirigidas contra la integridad de individuos o grupos dentro de la institución; se manifiesta en planos individuales, interpersonales e institucionales (pp. 5–17).

Comprender la violencia en el ámbito escolar implica reconocer su carácter múltiple e interconectado: físico, psicológico, de género y vinculado a la exclusión. Aunque cada forma presenta causas particulares, todas comparten un mismo trasfondo: la fractura del vínculo de reconocimiento y respeto entre las personas.

Formación emocional y relacional: “Estudiantes sentí-pensantes”

Abordar la violencia escolar requiere reconocer que su origen más profundo está en lo emocional y en la forma en que nos relacionamos. Muchas acciones agresivas surgen de la dificultad para identificar o expresar las emociones de manera adecuada. Por eso, la formación emocional debe ser una prioridad, pues la convivencia también se aprende. Gilsanz Benito (2021) señala que desarrollar la conciencia emocional favorece el respeto y el reconocimiento del otro. De igual manera, Herrera Navas, López Rodríguez y del Pino Calderón (2025) muestran que trabajar la educación emocional en el aula fortalece la inclusión y el apoyo entre compañeros. Así, la educación emocional se convierte en una herramienta clave para prevenir la violencia y mejorar las relaciones en la escuela.

Herrera Navas, López Rodríguez y del Pino Calderón (2025) señalan que las intervenciones más efectivas son aquellas que integran la educación emocional dentro del currículo y se sostienen mediante procesos de evaluación continua, participación escolar y acompañamiento colectivo. En este marco, la educación física se convierte en un espacio pedagógico donde es posible reconocer las emociones, canalizar la energía corporal y transformar la agresión en experiencias de cooperación y apoyo mutuo.

Ortega recuerda que el cuidado del otro es un acto ético y también político: educar para sentir, pensar y convivir resiste la deshumanización promovida por el individualismo (Ortega Valencia, 2018, p. 113). Desde esta mirada, el juego y la motricidad funcionan como estrategias pedagógicas que fortalecen empatía, respeto y cooperación. Entre las acciones concretas, se proponen talleres de educación emocional para trabajar autoestima, empatía y comunicación asertiva (Gilsanz Benito, 2021); círculos restaurativos y mediación escolar para que el estudiantado gestione conflictos y repare el daño (Ibarrola-García & Iriarte, 2014); y liderazgo positivo para activar el apoyo del grupo a la víctima, una de las medidas más eficaces contra el acoso (Lavall, 2013, p. 21).

Transformación institucional y cultural: escuela como espacio de inclusión

La segunda línea de solución se orienta a transformar las estructuras institucionales y culturales que sostienen la violencia escolar. En su obra clave, Bourdieu y Passeron (1977) sostienen que la escuela reproduce desigualdades simbólicas a través de normas, discursos y jerarquías que parecen neutrales (p. 141). Superar esa reproducción exige un cambio profundo: pasar de una escuela que selecciona y excluye a una que acoge y transforma.



Ainscow (2005) y Florian (2014) plantean que una institución educativa verdaderamente inclusiva se construye mediante prácticas colaborativas, currículos flexibles y evaluaciones participativas. Esto exige fortalecer el trabajo interdisciplinario, capacitar al profesorado para atender la diversidad y establecer redes activas entre la escuela, la familia y la comunidad. Ainscow (2005, p. 110) destaca que el cambio hacia la inclusión depende más de transformar las prácticas escolares que de incluir grupos vulnerables en estructuras existentes.

Por su parte, Florian (2014, p. 26) subraya que los currículos tradicionales rígidos y la falta de adaptabilidad constituyen barreras esenciales para lograr la plena participación de todos los estudiantes. En consecuencia, las estrategias fundamentales para esta transformación incluyen protocolos institucionales de prevención, atención y seguimiento que permitan actuar de forma oportuna frente a la violencia y garanticen un acompañamiento continuo (Herrera Navas et al., 2025). Campañas de sensibilización sobre equidad de género y respeto por la diferencia, integrando la coeducación en todas las áreas del conocimiento (Butler, 2004; Segato, 2013).

Currículos abiertos y adaptativos permiten que cada estudiante encuentre su propio camino para aprender, atendiendo a sus intereses, capacidades y contextos. La participación estudiantil en la construcción de normas y acuerdos de convivencia refuerza el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad colectiva, consolidando así una comunidad que aprende a convivir mientras construye su propio marco ético.

Las respuestas frente a la violencia escolar no pueden reducirse a medidas disciplinarias; requieren un proceso de reconstrucción ética, emocional y cultural dentro de la escuela. La educación física, el juego, la corporeidad y la corporalidad se convierten en medios pedagógicos para reconstruir vínculos, reeducar las emociones y resignificar la convivencia. Cuando la escuela enseña a cuidar, a sentir y a pensar colectivamente, deja de ser un espacio de control para transformarse en un laboratorio de humanidad. Solo entonces será posible formar comunidades escolares sentipensantes, capaces de transformar la violencia en aprendizaje, el conflicto en diálogo y la diferencia en una oportunidad para crecer juntos.

Conclusiones

La violencia escolar es un fenómeno multidimensional que articula factores personales, relacionales e institucionales. El uso del Diagrama de Ishikawa permitió comprender esta complejidad y orientar estrategias de transformación pedagógica.

La educación emocional y relacional resulta esencial para formar estudiantes capaces de dialogar, gestionar sus emociones y resolver conflictos desde la empatía. A su vez, la transformación institucional y cultural exige revisar normas, prácticas y discursos con el fin de construir escuelas más inclusivas, democráticas y humanas.

Inspirados en Freire (1970) y Ortega (2010, 2018), este trabajo concibe la educación como un acto de cuidado y liberación. Desde esta perspectiva, la escuela, a través del juego, la corporeidad y el movimiento, puede resignificar el conflicto y reconstruir la convivencia. Una comunidad escolar sentipensante educa desde la palabra, el cuerpo y la emoción, convirtiendo la violencia en oportunidad para aprender, convivir y humanizar.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.

Delgado, M. (2012). *Violencia psicológica y acoso escolar*. Editorial Síntesis.

Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.). SAGE Publications.

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

Gilsanz Benito, F. (2021). *Educación emocional para la convivencia escolar*. Narcea Ediciones.

Herrera Navas, M., López Rodríguez, E., & del Pino Calderón, C. (2025). Educación emocional e inclusión escolar: Modelos de intervención efectivos. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 45–62.

Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2014). *Mediación escolar y resolución de conflictos*. Graó.

Kerman, B. (2020). Conceptualizaciones en torno a la violencia escolar. *Revista Desvalimiento Psicosocial*, 4, 5–17.

Lavall, F. (2013). *Prevención del acoso escolar desde el liderazgo positivo*. Ediciones Pirámide.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2016). *Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual*. San José, Costa Rica: MEP.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y maltrato entre escolares*. Morata.

Ortega Valencia, P. (2010). *Pedagogía y alteridad: Una pedagogía del Nos-otros*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 1–15.

Ortega Valencia, P. (2018). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Universidad Nacional de La Plata*.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo Libros.

La oralidad en tiempos de pantallas:

pedagogía por proyectos camino al diálogo con sentido



Sindy Carolina Muñoz Santana

Estudiante Universidad de Panamá.
Corporación de ciencias pedagógicas.
sindy-c.munoz-s@up.ac.pa

Resumen

El uso intensivo de pantallas en la primera infancia reduce el juego simbólico y los diálogos entre adultos y niños, afectando el desarrollo del lenguaje y la socialización. Este artículo propone la pedagogía por proyectos en la educación preescolar para restablecer la oralidad como práctica central en la escuela. La propuesta integra la interacción maestra – estudiante y entre pares. Sustentada en el lenguaje como acción sociocultural y el diálogo como práctica cognitiva, social y cultural. A partir de la pedagogía por proyectos se espera que se asegure el diálogo, ampliar los turnos de conversación, fortalecer la autorregulación y tener puentes para una convivencia más dialógica.

Palabras claves: Oralidad, educación preescolar, interacción social, pedagogía por proyectos y docencia.

Abstract

Intensive screen use in early childhood reduces symbolic play and adult-child dialogue, undermining language development and socialization. This article proposes a project-based approach for preschool





to restore orality as a core school practice. The proposal centers on two complementary pillars: structured teacher-child interactions and purposeful peer interactions, both organized around meaningful communicative situations. Grounded in language as sociocultural action and dialogue as a cognitive, social, and cultural practice, the approach establishes protected talk times, clear participation norms, and progression criteria for oral performance. Expected outcomes include ensuring sustained dialogue, increasing conversational turns, strengthening self-regulation, and building bridges toward a more dialogic classroom climate.

Introducción

En el aula de preescolar, la voz de los niños es el fundamento que le garantizará una buena convivencia, la construcción de identidad, dan sentido a la palabra y su participación ciudadana, sin embargo, estudios recientes muestran un vínculo entre mayor exposición a pantallas y menos oportunidades de conversación entre adultos y niños,

(Brusche et al, 2024). Este panorama lleva a las escuelas a focalizar la oralidad en las interacciones cotidianas.

En el contexto colombiano, investigaciones resaltan la necesidad de intencionalizar la enseñanza de la lengua oral y superar el proceso de aprendizaje como espontáneo, pues el desarrollo de la oralidad no depende solo de habilidades del estudiante, sino de concepciones docentes que articulan el saber, el decir y el hacer del maestro. (Morales y Bojacá, 2002). Por lo tanto, planificar la oralidad como objeto de enseñanza y formar a los maestros en análisis de su propia habla en el aula, resulta clave para contrarrestar la baja cantidad de conversaciones cara a cara asociada al auge de pantallas.

Marco de referencia

La expansión de los dispositivos en los hogares ha desplazado los espacios de conversación, dejando a un lado; el juego simbólico y los turnos conversacionales (Chiristakis et al., 2009; Van den Heuvel et al.,

2019). En preescolar, este fenómeno obliga a que la escuela fomente la conversación como práctica central, creando tiempos protegidos de habla, escucha y experiencias socialmente significativas.

Desde una perspectiva sociocultural, el lenguaje es una forma de acción intencional con otros, pues con la palabra se pide, se acuerda, se narra, se explica y se construye sentido compartido. Desde esta perspectiva, la escuela debe propiciar situaciones con propósito, donde el papel del docente sea de mediador y este pueda andamiar progresivamente los usos de la palabra (Bruner, 1986, Jaime y Rodríguez, 1997).

En el contexto colombiano, los estudios muestran que la oralidad queda desplazada por la escritura, asumida de manera esporádica, sin tener en cuenta los progresos por medio de procedimientos sistemáticos (Gutiérrez Ríos, 2013), por ello es necesario entender la transición de la expresión oral a la gráfica como un proceso exigente

que requiere sistematizar lo aprendido, aprovechar la autenticidad de la oralidad, para incluir un trabajo cognitivo, metacognitivo y de regulación, mediante una propuesta que posibilite el diálogo en el aula, como ejercicio de pensamiento, el encuentro con el par, y la expresión afectiva, más allá de secuencia de preguntas respuesta como medio de verificación de contenido. (Rincón, G, como se citó en Jurado y Bautista, 2022).

A partir del análisis de la investigación realizada sobre lo que “hacemos los maestros” se concluye que la calidad de las interacciones orales en clase no depende de las habilidades de los estudiantes, sino de las concepciones de lenguaje de los docentes, que articula lo que cree, lo que declara y lo que planifica para el aula, afectando la manera en que permite la participación, la toma de turnos y la calidad del discurso. (Morales y Bojaca, 2002). Este hallazgo mantiene el foco a una formación docente situada, que haga visible el habla de aula y se alinee con propósitos y criterios claros.

Así mismo, la enseñanza reflexiva y progresiva de la oralidad se concreta en secuencias o protectos centrados en géneros orales, con, modelado, construcción, autonomía y con evaluación formativa basada en rúbricas y evidencias recuperables como portafolio sonoro. Esta didáctica permite observar el progreso en adecuación al propósito, coherencia y recursos. Esto sustenta decisiones pedagógicas y de gestión escolar. Para transformar concepciones y prácticas de aula sostenida (Gutiérrez, 2013).

Problema y propósito

En las aulas de preescolar, el aumento de tiempo de pantalla en casa y, a veces en la escuela, coincide con una disminución de tiempos de conversación entre adultos y niños y entre pares, afectando la socialización y la construcción de conciencia discursiva. Es por ello que se requiere de docentes que

confíen en las habilidades de sus estudiantes, de esta manera puede diseñar desafíos que les permita experimentar, a través del error y a su propio ritmo mediante la pedagogía por proyectos. (Rincón, G, como se citó en Jurado y Bautista, 2022)

Pedagogía por proyecto como puente de interacciones

Para potenciar la oralidad en contextos saturados de pantallas, la pedagogía por proyectos aporta las condiciones didácticas para el aprendizaje significativo al integrar los saberes a la vivencia de proyectos reales partiendo del diálogo que repercute en el desarrollo cognitivo al planificar, los compromisos y las acciones realizadas. En la dimensión social, con la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos, el respeto de los turnos para asumir tareas compartidas. y en el desarrollo expresivo al reconocer el punto de vista, las motivaciones y sentimientos (Jaimes, 2008). De

esta manera se tiene un propósito comunicativo, no como actividad suelta y descontextualizado. teniendo en cuenta que la participación de los niños involucra siempre situaciones de su vida cotidiana, propios de su contexto sociocultural.

Dejando a un lado el rol del docente magistral, que ocasiones se queda en pura instrucción donde se estable un paso a paso y el estudiante es quien realiza de manera inconsciente lo demandado por el docente, a partir de esto es fundamental permitir a los estudiantes explorar diversas formas de hablar y observar los efectos de sus actos, de modo que puedan reorganizar sus estrategias comunicativas.

Conclusión

En tiempos de pantallas, es fundamental proteger y planificar la interacción desde el diálogo, entendiendo los beneficios que tiene para la acción humana. Desde



el desarrollo integral de todas las dimensiones, el diálogo contribuye al tejido social a reconocer al otro desde sus diferencias y similitudes, permitiendo una construcción colectiva vinculada con las condiciones para la vida en sociedad y ciudadanía (Rincón, 2007). Mediante proyectos con destinatarios reales tiene un gran impacto en la escuela.

Además, el trabajo sistemático por género orales como la conversación, relato, explicación, mini-argumentación; acelerar los procesos de lectura y la escritura emergente y mejoras en la convivencia al ampliar turnos y normas al legitimar repertorios locales y vínculos a las familias, compensando los déficits conversacionales asociados al uso intensivo de pantallas.(Gutiérrez, 2013;Jaimes y Rodríguez, 1997)

Además, se requieren maestros que orienten la participación y propicien el trabajo colaborativo; de esta manera es posible transformar las prácticas. Es, entonces pertinente la formación docente que visibilice la concepción del lenguaje del maestro y alinee propósitos, articulando la pedagogía por proyectos en la vivencia de sus prácticas diarias.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. España: Gedisa.

Brushe, E., Haag, G., Melhuish, C., Reilly, S., y Gregory, T. (2024). Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA Pediatrics*, 178(4), 369–375. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>

Christakis, D., Gilkerson, J., Richards, J., Zimmerman, F., Garrison, M., Xu, D., y Yipanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(6), 554–558. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>

Gutiérrez Ríos, Y. L. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: Estado actual y perspectivas. *Pedagógicos*, 6(1), 9–43.

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

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI Editores.

Gómez, Margarita. (1984). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Méjico: SEP.

Gutiérrez Ríos, L. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: Estado actual y perspectivas. *Pedagógicos*, 6(1), 9–43

Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE.

Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jaimes, G., y Carvajal, A. (1994). *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Jaimes, G., y Rodríguez, M. (1997). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar: Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jurado, F., y Bautista, Á. (Comp.). (2022). *Gloria Rincón Bonilla y la didáctica del lenguaje* (1.ª ed.). Programa Editorial Universidad del Valle.

Kauffman, A. M. y otros (1989). La alfabetización inicial de los niños. Buenos Aires: Aique Editores.

Morales, R., y Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Colciencias.

Rincón, G. (2012). ¿Qué es y qué no es un proyecto de aula? En L. Orozco (Ed.), *Proyectos de aula: Metodología para el aprendizaje* (pp. 69–102). Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana.

van den Heuvel, M., Ma, J., Borkhoff, C., Koroshegyi, C., Dai, D., Parkin, P., Moreau, K., y Birken, C. (2019). Mobile media device use is associated with expressive speech delay in 18-month-old children. *BMC Pediatrics*, 19, 46. <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1399-0>

SUPERCIENTÍFICOS:

Una experiencia de aprendizaje innovadora



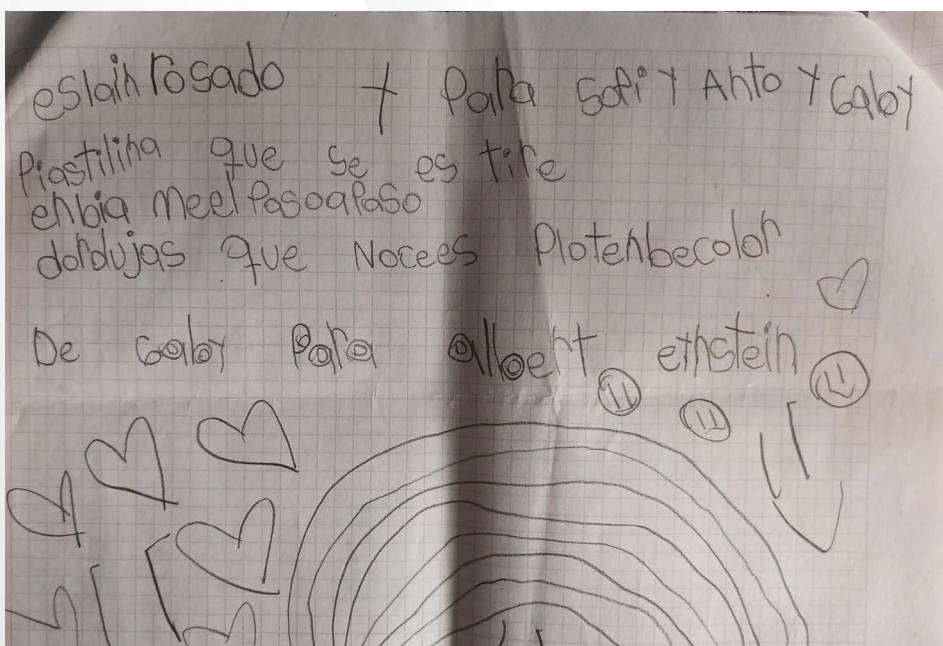
María Fernanda Suárez Cetina

mariaf-suarez@unilibre.edu.co

Egresada Licenciatura en Educación Infantil - Universidad Libre

Resumen

En 2024 comencé a realizar la Práctica Pedagógica Investigativa I y para ese momento estuve acompañando durante todo el año a grado transición, era un grupo muy bonito, de niños muy diferentes y con características que los hacían a cada uno muy especiales, la docente titular nos pidió a mi compañera y a mi apoyar los procesos de lectura y escritura, por lo que decidimos crear un proyecto que estuviera enfocado en la realización de experimentos, para que a través de ellos los niños y las niñas reforzaran la lectura y la escritura.



Cuando pasaron alrededor de tres semanas le planteamos la idea a los niños y a las niñas, ellos se entusiasmaron demasiado pues era algo nuevo. Para iniciar les dijimos que debíamos ponernos un nombre y ellos decidieron que "Super-Científicos" era el nombre adecuado para nuestro proyecto, luego de eso les comentamos que ellos iban a participar en una misión secreta, en donde Albert Einstein necesitaba de su ayuda y para ello les iba a enviar una serie de cartas con las instrucciones de los experimentos





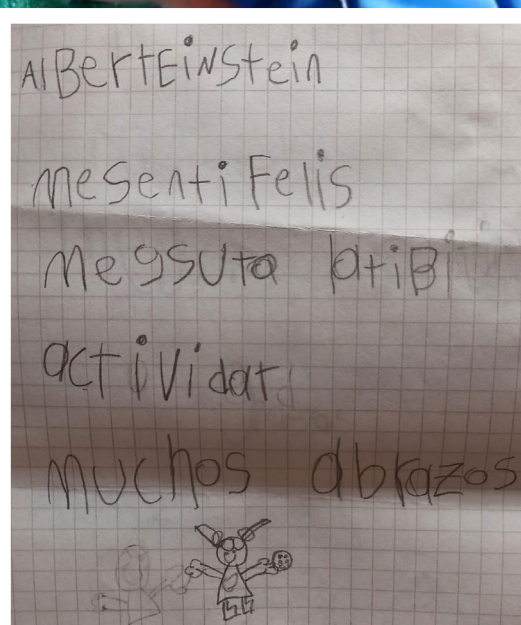
que debían realizar, al comentarles esto ellos se alegraron, Jerónimo decía ¿Quién es Albert Einstein?, Aáron preguntaba ¿Vamos a hacer slime? Mientras los demás comenzaban a hablar entre ellos y emocionarse por lo que iban a hacer. A la semana siguiente les mostramos un vídeo sobre Albert Einstein y su historia, para que ellos supieran quién había sido él y lo importante que había sido para el mundo, luego creamos unas gafas, batas y carnets de científicos, todos estaban emocionados, pues estas actividades eran nuevas para ellos.

Así fueron pasando los días, y cuando llegaban los martes ellos nos esperaban con alegría y nos preguntaban ¿Albert Einstein nos envió una carta? Y nosotras poníamos las cartas en el buzón que habíamos creado y cada uno buscaba la carta con su nombre, se sentaba y la leía.

En estas cartas ellos encontraban el paso a paso de los experimentos que debían realizar, hicimos muchos experimentos como la leche de colores, el volcán, las burbujas que no se rompen, slime, la espuma mágica, entre otros, en donde los niños se divirtieron y aprendieron muchas cosas. Luego de que ellos

hacían los experimentos tenían que escribirle una carta a Albert Einstein diciéndole cómo les había parecido el experimento, qué les había gustado y cuáles habían sido los materiales.

Ellos realizaban las cartas con mucho amor, hacían dibujos de ellos siendo científicos y le escribían a Albert Einstein que querían hacer otros experimentos, Sara, Sofía, Samuel siempre decían Queremos hacer slime, mientras que Aáron en sus cartas escribía que quería hacer un carro, así mismo, este proyecto de los SuperCientíficos le permitió a Antonella acercarse un poco más a sus compañeros y a nosotras, pues al inicio del año, ella era una niña muy tímida y nunca hablaba con nadie solo con Sofía, pero al finalizar la práctica ella nos hablaba un poco más e interactuaba con otras niñas, lo cual me hizo sentir que lo que estábamos haciendo estaba bien y que no solo era una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino que además estábamos aportando en la construcción de la identidad y la confianza



de los niños y las niñas. Finalmente, esta experiencia les permitió a los niños aprender de una forma diferente y divertida, les hizo ver la lectura y la escritura de otra manera, una en donde ellos pudieron expresar lo que sentían, en donde podían escribir lo que querían sin miedo a ser juzgados por la maestra, porque ese es el rol que nosotras debemos cumplir, debemos ser una guía en los procesos de aprendizaje, en donde enseñemos con amor, paciencia y cariño, creando espacios seguros y participativos, además debemos asegurarnos de innovar en las estrategias de enseñanza, para que los niños disfruten aprender y estar en la escuela.

Germán Moisés Piñeros Piñeros

El Arte no tiene época,
no tiene límites ni fronteras;
“El Arte es Universal”



El artista bogotano Germán Moisés Piñeros Piñeros, nació el 31 de marzo de 1951 en el seno de una familia numerosa conformada por doce hermanos, siendo él el octavo hijo. Su padre, economista egresado de la Universidad Javeriana, y su madre, dedicada al hogar y agente de

seguros en Colseguros, fueron personas exitosas, amantes del arte y de la familia, quienes le inculcaron desde niño la sensibilidad estética y el amor por la cultura.

Está casado con una técnica en Educación Preescolar, egresada de





Nombre de la obra: Ofrendas al fallecido.



Nombre obra: En tus manos.

la Universidad del INCE, y es padre de dos hijos profesionales: un ingeniero de sistemas de la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito y una chef egresada de la Escuela de Cocina Verde Oliva.

Inicios y formación artística

Su primer contacto con la tinta china y la plumilla se dio durante los años escolares en la ciudad del Líbano (Tolima) y posteriormente en el bachillerato en Bogotá, cuando realizaba los mapas exigidos por los docentes. Más tarde perfeccionó su técnica en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Piloto de Colombia, donde todos los proyectos de semestre se elaboraban a tinta.

Su primera experiencia laboral fue como dibujante en el Departamento de Planeación Distrital de Bogotá, actualizando planos topográficos de diversas regiones del país. Posteriormente trabajó

en una firma de arquitectura desarrollando proyectos de vivienda en San Andrés, Cali y Bogotá.

A lo largo de su trayectoria profesional, ha trabajado en distintas compañías del sector de la construcción y como independiente, diseñando y construyendo bodegas para cultivos de flores, así como en obras locativas en diferentes ciudades de Colombia. En la Constructora Pedro Gómez y Cía. S.A. fue cofundador del Departamento de Auditoría de Obras, en donde laboró desde 1983 hasta 1999, y posteriormente entre 2004 y 2008 en la Edificadora Gómez.

Trayectoria artística

Actualmente pensionado, Germán Piñeros se ha dedicado de manera autodidacta a las artes plásticas, con especial enfoque en el dibujo a tinta china y plumilla, técnica que practica desde 1978, año en el que realizó sus primeras obras por encargo. Re-

tomó la pintura de forma profesional en 2010, explorando temas como árboles, fachadas, iglesias, cuerpos humanos, paisajes y elementos naturales, siempre guiados por la emoción, la memoria y la observación.

En sus palabras, la pintura es un ejercicio de “mirar para ver”, una invitación a observar con atención el entorno y a reflexionar sobre la percepción del mundo. Su obra rescata la esencia milenaria de la plumilla y la tinta, aplicando técnicas mixtas como el puntillismo y la aguada, y explorando la riqueza cromática de los pigmentos de tinta china.

Cada creación refleja su vida cotidiana, sus sueños y emociones, sin encasillarse en un tema específico. Para él, cada trazo es una interpretación personal del entorno, una manera de compartir con el espectador su sensibilidad y su forma de comprender la realidad.

Exposiciones destacadas

Su trabajo ha sido reconocido y expuesto en distintos escenarios nacionales e internacionales. Entre sus principales participaciones se destacan:

1973: Participación colectiva en el Salón de la Universidad Piloto de Colombia, obteniendo el segundo puesto entre 43 expositores.

2010: Exposición en la Casa Cultural Amigos de Subachoque.

2018: Elaboración en tinta china y plumilla del árbol genealógico de Cien años de soledad, entregado al Museo Gabriel García Márquez (artífice Nélida Muñoz).

2019: Serie de 15 dibujos en tinta china para invitaciones de grado en la Universidad de París, Facultad de Ciencias de Madame Curie.

2021-2022: Exposición individual en el Restaurante El Solar del Brevo (Bogotá).

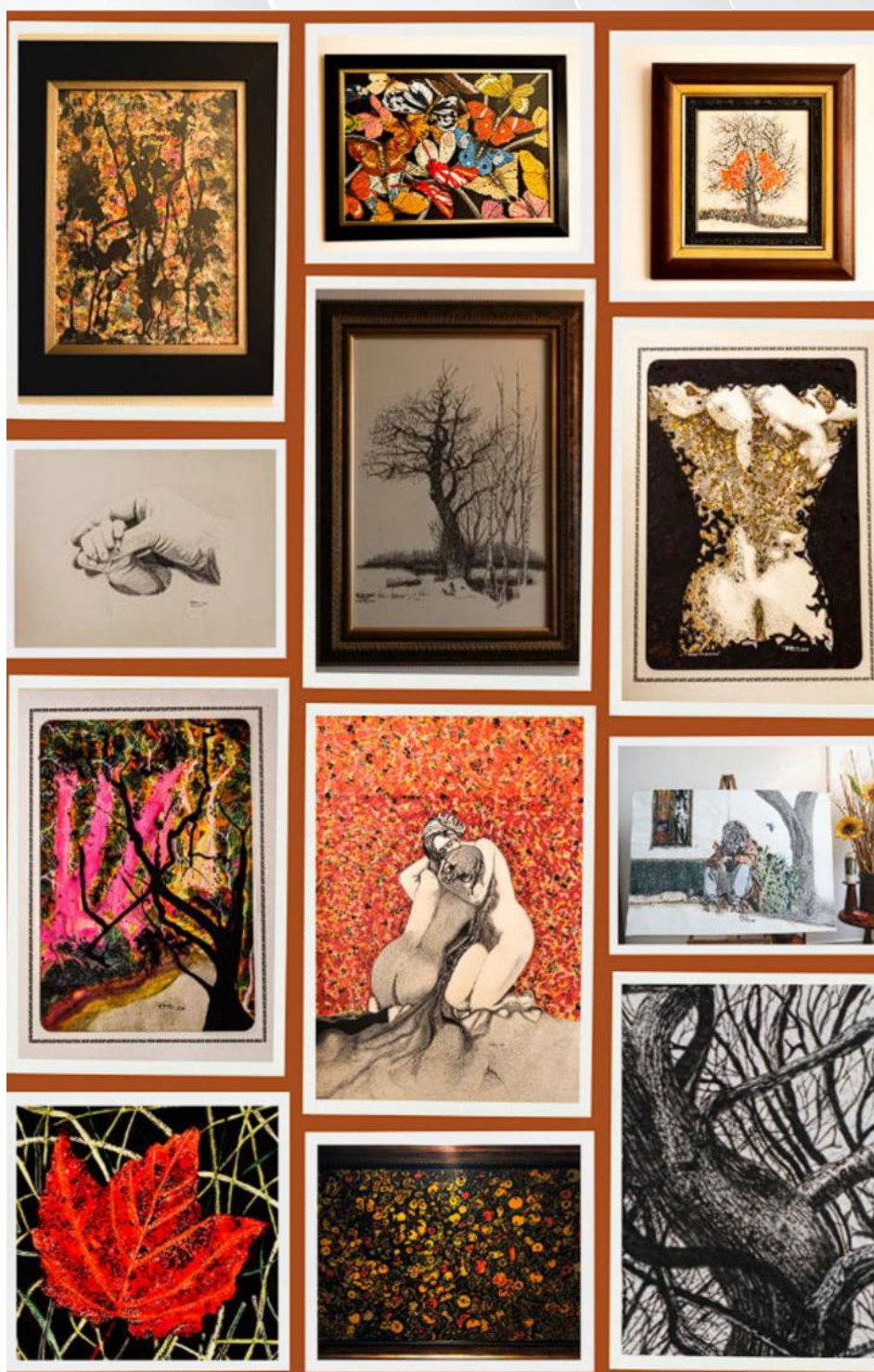
2022: Participación en el Primer Picnic Polaco en Colombia, en el Museo del Chicó, invitado por representantes de Ucrania.

2023: Exposición colectiva Maestros Pintando por Ucrania en el Museo Francisco de Paula Santander, auspiciada por la Embajada de Polonia.

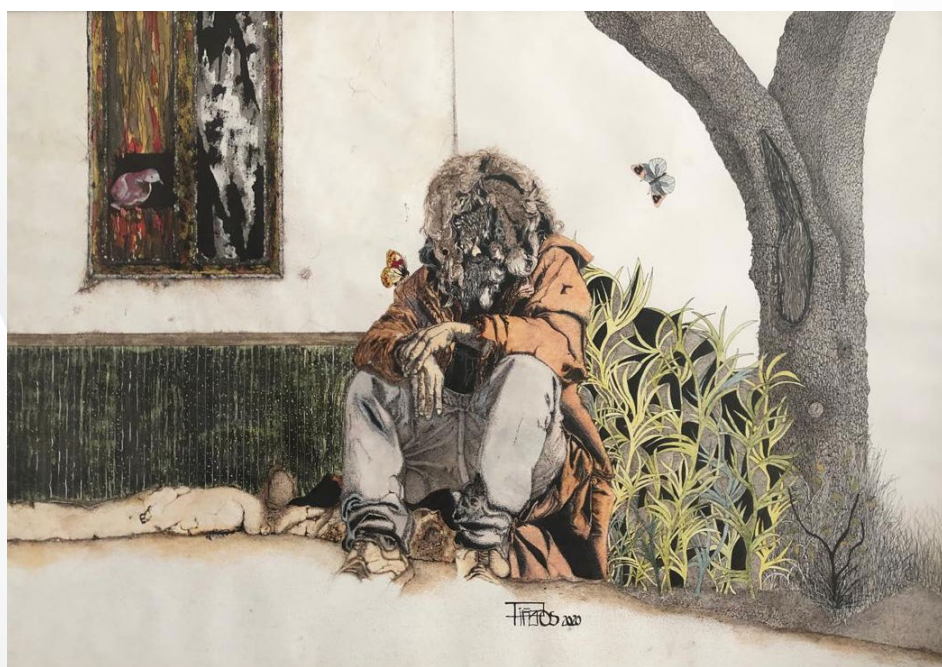
2023: Participación en las exposiciones colectivas Arte pa' ti (junio y julio) en Geba Art Gallery.

2023: Participación en la muestra Mujer, Respeto, Arte y Cultura en el Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos.

2024: Exposición colectiva Colombia, un país hecho a mano, en la Casa del Artista, junto a la Fundación RinconesArte Internacional.



Collage de obras.





2024: Exposición individual en el Salón Cultural Salvador Dalí del Colegio Hispanoamericano.

2024: Exposición Fusión Cultural Internacional en el Congreso de la República y en la Casa Cultural Departamental de Tunja, junto a 53 artistas de cinco países.

Desde 2009: Exposición permanente en su propio espacio cultural.

Además, ha realizado proyectos de diseño y pintura a mano para eventos privados en Francia, donde sus obras han sido recibidas con gran aprecio. Algunas de sus piezas han sido comercializadas y enviadas a Francia, Canadá, Estados Unidos (Miami y San Francisco) y distintas ciudades de Colombia.

Con una trayectoria que une el rigor técnico y la sensibilidad estética, Germán Moisés Piñeros Piñeros se consolida como un artista que mantiene viva la tradición del dibujo a tinta y la pluma, demostrando que este arte ancestral continúa vigente y cargado de significado. En cada trazo deja una huella de su vida, su imaginación y su pasión por la belleza, recordándonos que el arte —en sus propias palabras— no tiene época, ni límites, ni fronteras: el arte es universal.

Reconocimiento en medios y prensa artística “El Arte que trasciende: Germán Piñeros en Visión 20/20 Noticias” https://vision2020noticias.com/exposicion-arte-contemporaneo-narraciones-en-pluma-y-pinceles-en-bogota/?fbclid=IwZnRzaANHVsdleHRuA2FlbQlXMQABHo_ksDNJl9bR-Hjlf18M9A7_Ule31AfJ8-p9Kz0Unh3nMFKZb_Jx-qJeqiyF9CA_aem_35BwccyFYmCNfxPRi6XRw

German Piñeros: Somos saberes https://somos-saber.com/german_pineros/



El programa que lleva el Alma Festiva en su música

“El chucu chucu de Chemas”

Hace más de una década, un grupo de apasionados por la música tropical tradicional decidió dar vida a un sueño: crear un espacio en donde las notas alegres de nuestras raíces resonaran sin fronteras.

Así nació “El chucu chucu de Chemas”, un proyecto que, más que un espacio en una frecuencia radial, se convirtió en un hogar sonoro para generaciones amantes de la fiesta, el baile y la autenticidad.

Detrás de los micrófonos, productores y conductores emblemáticos como Vicente Moros y Gabriel Chemas han tejido, con dedicación y entusiasmo, una programación que celebra lo nuestro.

Desde la primera canción hasta la última, el programa hace recordar las reuniones bailables que se ha-



cían en casa por allá en los inolvidables años 70. cada programa es un tributo a la cultura que nos une.

Voces que construyen legado

Lo que comenzó como un proyecto modesto hoy es un referente de la música festiva. Su creador, el periodista deportivo y amante de los ritmos tropicales, Gabriel Chemas Escandón, el director Vicente Moros Ortega, hombre que respira radio, y, un coleccionista y conocedor de música tropical, el Médico Juan Manuel Bustos González, quien contribuye en la producción de algunos programas, no solo han mantenido viva la esencia de géneros como cumbia, porro, gaita, fandango, merengue Dominicano, bolero y vallenato, sino que también han innovado, integrando nuevas tecnologías y llegando a oyentes en todo el país a través de la más tradicional emisora bogotana vigente como lo es la legendaria Radio

Santa fé (1070 A.M.). Su secreto: la convicción de que la música tradicional no debe morir y debe ser fuente de alegría y de inspiración para las nuevas generaciones.

Muchos artistas

En esta década, El chucu chucu de Chemas ha difundido la música de centenares de agrupaciones y solistas de la que antiguamente era llamada “músicaailable” y es así como por su imaginaria tarima “desfilan” orquestas como la legendaria Billo’s Caracas boys”, Los Melódicos, Lucho Bermúdez, Pacho Galán, Edmundo Arias, La Sonora Matancera, Pastor López y su combo, el combo de las estrellitas, el combo de Nelson Henríquez y cientos más. Así pues, Radio Santa fé ha sido testigo y protagonista de incontables momentos memorables: homenajes a artistas, entrevistas con íconos de la música, y esa magia semanal (todos los sábados de 6 a 7 P.M.), de conectar comunidades

a través de las ondas hertzianas (o el streaming). Todo gracias al equipo que, con profesionalismo y calidez, ha puesto el alma en cada canción, cada palabra, cada risa compartida.

No solo es Navidad

La música tropical irrumpe con mucha fuerza en temporada navideña y muchos la relacionan con diciembre, pero uno de los objetivos del programa es demostrar que en cualquier época del año cabe la alegría y por supuesto los recuerdos, seguir demostrando que la música festiva es un legado vivo. Como dicen sus fundadores: “Mientras estemos vivos no dejaremos de difundir esta música que ha puesto a bailar a varias generaciones y siempre que exista un oyente que baile, cante o evoque con las melodías que transmitimos, la misión estará cumplida”. Además, las nuevas generaciones tienen derecho a conocer y a disfrutar de esta música. ¿No les parece?

SON CAPITAL

La salsa que une generaciones



Presentación Café y libro Cantantes: Juan Sebastian Perez y Maria Paula Muñoz Pinto. Timbalero: Fernando Castañeda. Bongoes: Johannes Keppler. Pianista: Enrique Villamil. Conguero: Gabriel Rodriguez. Bajista: Santiago Cruz y Trompetista: Camila Cotrino.

Cuando suenan los primeros acordes de Son Capital, el ambiente cambia. Los pies se inquietan, las sonrisas aparecen y el cuerpo recuerda que la salsa es más que música: es historia, sentimiento y memoria colectiva.

Esta orquesta nació con un propósito claro: mantener viva la esencia de la salsa clásica, esa que ha hecho vibrar a generaciones enteras, y unirla con los sonidos frescos y contemporáneos que hoy marcan nuevas rutas en el panorama musical. En su reper-

torio conviven los ecos de La Sonora Ponceña, Richie Ray y Celia Cruz, con los aires renovados de Grupo Niche, La 33 y otros exponentes que han sabido reinventar el género sin perder su raíz.

Cada presentación de Son Capital es una invitación a sentir. A dejarse llevar por la rumba, el despecho, la alegría o la nostalgia, porque en la salsa —como en la vida— siempre hay espacio para todas las emociones. En escena-





Presentación: Salsa al barrio La Perseverancia.

rios como El Goce Pagano, Galería Café Libro, Salsa Cámara, Reventón, el Festival Salsa al Barrio 2025, el Festival del Río en Tobia-chica o La Nevera, la agrupación ha demostrado que su sonido tiene el poder de encender la pista y despertar al bailaror que todos llevamos dentro.

Desde su creación, Son Capital se trazó la meta de honrar el legado de los grandes salseros que abrieron el camino y de demostrar que la salsa no envejece: se transforma, se contagia, se goza.



Presentación: Festival del Río Tobia chica



Micorriza Sound System

Una espora ha germinado,
pero un árbol
no hace el bosque

Bajo tierra existe una red invisible que conecta árboles, hongos y raíces: las micorrizas, una conversación silenciosa entre mundos distintos. De ahí brota el nombre y el espíritu de Micorriza Soundsystem, un colectivo bogotano que entiende la música como esa misma red: un intercambio de energía, afecto y resistencia que viaja de oído en oído, de cuerpo en cuerpo.

El proyecto nació en 2020, cuando el silencio de la cuarentena obligó a muchos músicos a encerrarse; Juan Camilo Manzano Perea (voz, batería, programación y percusiones),

Valentina Blando Osejo (voz) y Camilo Bustos (guitarra, bajo, teclados y coros) decidieron hacer lo contrario: abrir túneles, buscar resonancias. Desde sus casas, tejieron un sonido híbrido que une ritmos latinoamericanos tradicionales, hip hop, soul, funk y rock, envueltos en experimentaciones electrónicas que hacen vibrar el aire y la piel.

Escucharlos en vivo es entrar en trance. No hay distancia entre escenario y público: los beats electrónicos e instrumentales laten como raíces bajo tierra, la guitarra se retuerce entre distorsiones y la voz (a veces canto, a veces rap, a veces invocación) se convierte en

una corriente que arrastra. La banda construye atmósferas que van del fuego al susurro, del rito al desahogo. Todo ocurre con una naturalidad ritual, como si el cuerpo recordara su propio pulso ancestral.

Micorriza no es solo una banda: es un ecosistema artístico. En torno a su núcleo musical orbitan artistas visuales, escénicos y audiovisuales que transforman cada presentación en una experiencia sensorial completa. El artista GUACHE fue quien dio forma a su identidad visual y diseñó el logo que hoy los representa como una raíz en expansión.

>>



En 2020, bajo la dirección de Javier de la Cuadra, su videoclip *Fli-pando en la Selva* convirtió la selva de cemento en un manifiesto visual: sonidos que germinan, cuerpos que defienden la vida, la dignidad y el territorio.

En su EP *Huacas*, la ilustradora Geraldine Ramírez llevó ese universo a nuevas dimensiones: sus trazos dieron color, movimiento y textura tanto a la producción audiovisual como a la atmósfera de cada concierto. A lo largo de su trayectoria también han colaborado artistas como María José Matamala Neme y la cantante y artista transdisciplinar Juanita Delgado.

Las letras de Micoriza no esquivan las heridas: hablan de identidad, de tierra, de feminidad, de deseo, de rebeldía y espiritualidad. Cada palabra busca el fondo (político y humano) de lo que somos. No se trata de consignas, sino de pulsos vitales: la afirmación de que la música también es una forma de cuidar el mundo.

Desde sus inicios, la agrupación ha tendido puentes entre la creación artística y la acción social. En plena pandemia, colaboraron con la Fundación Soy Paz para recaudar ayudas destinadas a familias afectadas por la crisis. Luego vinieron colaboraciones



internacionales como Run Hide Curl con Acid Nails (Francia) o Cielo Colorao con Namae Música (Colombia/Venezuela), lo que amplió el micelio sonoro que los une a otras escenas independientes del mundo.

En 2023, tras ganar la Beca de Circulación Giras por Bogotá, emprendieron su recorrido Bogotá Micelio, y llevaron su sonido a diferentes localidades de la ciudad. En 2024, conquistaron el escenario de Rock al Parque y emprendieron su Expansión Tour nacional: una travesía autogestionada que confirmó lo que muchos ya intuían. Micorriza no es un proyecto pasajero, sino un organismo vivo que crece, muta y florece donde menos se espera.

Ahora preparan su primer disco, Estado de Flujo, del que ya circulan Pájara, Ligera y Flujo. Son canciones que suenan a respiración, a tambor, a electricidad. Cada una es una pieza de artesanía sonora en la que confluyen lo ritual y lo urbano, lo íntimo y lo político, lo espiritual y lo carnal.

Escuchar a Micorriza Soundsystem (en audífonos o en vivo) es dejarse atravesar por una frecuencia que no busca entretener sino conectar. Su música recuerda que todo está unido: los cuerpos, los instrumentos, las raíces y los sueños. Que incluso bajo el ruido del mundo, hay una red secreta que sigue respirando.



Festival Artístico, Lúdico y Recreativo

Una experiencia de aprendizaje vivencial



Estudiantes Licenciatura en Educación infantil VIII-IX semestre.

El espacio académico de Educación Artística Plástica se convirtió en un escenario de creación, color y alegría, gracias al Festival Artístico, Lúdico y Recreativo, desarrollado junto a las estudiantes de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Educación Infantil. Esta jornada fue la antesala de la salida pedagógica al Campestre

Monteverde I.E.D., donde el arte y el juego fueron los protagonistas del aprendizaje.

El festival, articulado al Proyecto Fomento a la Cultura y acompañado por las docentes Marcela Reyes Hurtado y Rosa Tulia Carvajal, reunió a niños y niñas de los grados primero, segundo y



tercero en una experiencia que combinó la creatividad, la expresión corporal y la exploración artística.

Durante el día, la música, las artes plásticas y el teatro se entrelazaron para ofrecer a los participantes un espacio de encuentro, disfrute y aprendizaje. Cada actividad invitó a descubrir nuevas formas de expresarse, compartir y construir juntos.

Las estudiantes demostraron una notable capacidad para diseñar experiencias pedagógicas sensibles, creativas y reflexivas, vinculando la teoría aprendida en su formación con las realidades del aula. Así, el festival se consolidó como un laboratorio pedagógico vivo, donde el arte se transformó en puente entre el conocimiento y la emoción.

El cierre estuvo marcado por una obra de teatro colectiva, símbolo del trabajo colaborativo y del espíritu festivo que caracterizó toda la jornada. Fue un momento de celebración, de unión y de reafirmación del arte como lenguaje universal de la infancia.



Celebración del día del niño:

Un encuentro para
jugar, aprender y soñar



Una jornada que reafirmó el compromiso con la infancia, la alegría y la formación pedagógica desde el juego y la creatividad. En el marco de la conmemoración del Día del Niño, las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil llevaron a cabo diversas actividades lúdicas, recreativas y pedagógicas dirigidas a los niños



y niñas de las instituciones: Jardín Infantil La Nana, Liceo Lowenfeld y I.E.D. Marco Tulio Fernández con las cuales la facultad mantiene procesos de articulación académica y social.

La jornada se desarrolló en un ambiente de alegría, color y participación, donde los juegos, la música, la danza y las expresiones artísticas fueron los protagonistas.



Cada grupo de estudiantes preparó espacios creativos que integraron dinámicas de aprendizaje, cuentos, dramatizaciones y actividades de motricidad, fomentando la exploración, la imaginación y el disfrute compartido.

Más allá de la celebración, esta experiencia permitió reafirmar el sentido pedagógico del juego como eje fundamental en la educación infantil. Las futuras maestras reflexionaron sobre la importancia de acompañar a los niños desde la ternura, el respeto y la empatía, reconociendo en la infancia un tiempo vital para construir vínculos significativos y aprendizajes perdurables.



La actividad concluyó con un mensaje de gratitud hacia las instituciones participantes y una invitación a continuar promoviendo espacios educativos donde el juego, la risa y la creatividad sean herramientas de transformación y crecimiento integral.



Halloween vampire fest

En el marco de la celebración de Halloween de este año, la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras el viernes 31 de octubre se realizó el evento “VampireFest 2025” que buscaba explorar la figura del vampiro y su simbolismo en el contexto cultural y lingüístico. Gracias a las actividades presentadas se hizo un reconocimiento y se valoró la gran creatividad de las diferentes puestas en escena; además de hacer una reflexión crítica sobre aquellas

tradiciones que, aunque nacidas en tierras lejanas, han sabido adaptarse a nuestras realidades más tradicionales y profundamente colombianas.

Entre las actividades presentadas, los asistentes pudieron conocer a los ganadores de los concursos Cuento Corto “Vampiros en Colombia” y Dibujo “Vampiros en la U”. Igualmente pudieron ser espectadores de canciones representativas del pueblo mexi-

cano y de filmografía relacionada a la festividad, representaciones teatrales sobre la figura del vampiro en la cultura pop, bailes coreografiados sobre grandes canciones de íconos de la música, y una feria donde se pudo disfrutar de actividades como concursos de conocimiento sobre el vampiro más famoso de todos los tiempos Drácula y la lectura de la mano y de la sangre para adivinar el futuro de los interesados en lo que se avecina.



Lo que soy doy

Taller de Alteridad e Inclusión en el Programa de Educación Infantil

Una experiencia formativa que promueve la reflexión sobre la alteridad, la empatía y la inclusión en la formación docente.



Estudiantes Licenciatura en Educación infantil IV, VI, VIII y IX sem.

El 4 de noviembre, las estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura en Educación Infantil realizaron taller “Lo que soy, doy”, orientado y dirigido por las estudiantes de octavo semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil.

En la actividad participaron estudiantes de los semestres cuarto, sexto y noveno, quienes se vincularon activamente en las distintas propuestas desarrolladas.

El taller tuvo como propósito fomentar la reflexión sobre la alteridad, la inclusión y la aceptación personal, reconociendo al otro como un sujeto diverso que merece respeto, empatía y comprensión.

Desde esta perspectiva, las actividades diseñadas propiciaron el encuentro, el reconocimiento y la valoración mutua entre los participantes, fortaleciendo el sentido de comunidad académica y el compromiso con una educación inclusiva.

La jornada concluyó con una actividad simbólica que reafirmó la importancia de dar desde lo que se es, resaltando la formación integral y humanista que caracteriza el quehacer pedagógico del programa.

Esta experiencia se articula con los propósitos formativos de la Licenciatura en Educación Infantil, orientados al desarrollo de profesionales reflexivos, sensibles y comprometidos con la transformación social y la construcción de entornos educativos más equitativos e inclusivos.



MusaLab:

Recital literario

Ser, Volar e inventar



El pasado 28 de octubre se llevó a cabo MusaLab: la toma del D y el recital literario: Ser, Volar e inventar evento organizado por la profesora Paula Dejaron Bonilla junto al semillero Aretelab y los estudiantes de las asignaturas: Literatura Universal, Literatura Colombiana, Teoría Literaria, taller de Literatura.



Este evento de la Facultad de Ciencias de la Educación tiene como propósito mostrar como los estudiantes de la Licenciatura en español y lenguas extranjeras asumen la literatura desde una perspectiva pedagógica, creativa y lúdica.

En esta ocasión contamos con la participación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación infantil de IX semestre quienes realizaron la exposición de las

obras de arte plástico y las diversas técnicas pictóricas creadas desde el espacio académico de Educación artística plástica.

También se contó con la participación de los estudiantes de derecho quienes hicieron una representación de la caverna de Platón con el ánimo de mostrar otras formas de acercarse a la filosofía, ellos estuvieron acompañados por el profesor Oscar

Donato. Cabe destacar la participación de los estudiantes del Colegio de la Universidad Libre acompañados por el profesor Oscar Andrés Holguín Castro, quienes participaron activamente en todas las actividades que los estudiantes tenía preparadas.

Esta actividad ayuda a visibilizar la importancia de crear espacios diferentes para la construcción de conocimiento.





Juego, exploración del medio, literatura y arte en la celebración del 31 de octubre

Las estudiantes de V, VII, VIII y IX semestre del programa de Educación Infantil, el pasado 31 de Octubre lideraron la creación y acompañamiento de experiencias significativas en el marco de la celebración del día del niño en los diferentes espacios de práctica pedagógica, retratando que el ser docente trasciende las obligaciones académicas y permea cada uno de los espacios que los niños y niñas habitan dentro del entorno escolar.

Cada uno de los grupos de estudiantes, a través de redes de trabajo cooperativo entre compañeras y las instituciones, idearon diferentes propuestas que permitirían brindar a las infancias un espacio que resignificara este día; para ello, las experiencias se diseñaron bajo la lupa de los pilares de la educación infantil: El juego, la exploración del medio, el arte y la literatura.

Las experiencias que cada grupo de práctica pedagógica lidero se vivió de la siguiente manera. Las estudiantes de V semestre presentaron una obra de títeres a los niños y niñas, en la imaginaron mundos nuevos y conocieron personajes inolvidables.

Por otra parte, las estudiantes de VII semestre crearon unas mascararas llenas de color con los niños, con las que el juego simbólico fue eje fundamental para que el aula de clases se transformará en una jungla llena de animales asombrosos.

Y para terminar, las estudiantes de VII y IX semestre diseñaron estaciones de ecójuegos que combinaban el juego, la recreación y el sentido pedagógico, en las que las protagonistas eran las botellitas de amor que promueven una cultura sostenible y de reciclaje. Todos los niños cerraron una jornada llena de diversión y mucho aprendizaje.





EL JARDÍN - JOAN MIRO (1893-1983)
EXPONENTE DEL MOVIMIENTO SURREALISTA



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**
Vigilada Mineducación

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

