CONGRESO DE
PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN
DE MAESTROS

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
IBAGUÉ

MEMORIAS

del

IV CONGRESO NACIONAL Y I INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DE MAESTROS

y

I COLOQUIO NORMALISTA DE INVESTIGACIÓN

Congreso de Pedagogía y Formación de Maestros
Volumen III, abril de 2026
ISSN: 2745-2302 (En Línea)

Congreso de Pedagogía y Formación de Maestros, Volumen III, abril de 2026. ISSN: 2745-2302 (En Línea)

MEMORIAS

IV Congreso Nacional y I Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros y I Coloquio Normalista de Investigación

"Prácticas Pedagógicas: Un Diálogo entre el Saber y el Hacer"

Compilador:

Boris Alfonso Salinas Arias.

Autores:

Andrés Carvajal
Raúl Santiago Rivera Zarate
Aida Astrid Obando Rodríguez
Diego Andrés González Cardona
Hanna Natalia Olave Guerrero
Alejandro Hernández Sánchez
Oscar Eduardo Huertas Siatoya
Iara María Salazar Salgado
Ana Sofía Sarmiento Barrera
Ethel Bibiana Vargas Pulido
Evelin Yineth Prado Martínez
Geraldine Arbeláez Cañas
Jacqueline Reina Bernal
Jhoan Sebastián Caicedo Bonilla
María Fernanda Salas Betancourt
María Camila Cabrera Celis
Juan David Zambrano Valencia
Sulema Callejas Criollo
Valentina Rodríguez Prieto
Paula Andrea Valero Mayorga
Javier Mauricio Ruiz Galindo
Daniel Alberto Cardona Lozano
Edna Camila Moreno Velásquez
Soraya Londoño Ruiz.
Sara Isabel Escobar Jurado
Tatiana Gissell Egea Arciniegas
Valeria Valentina Sarabia Vargas
Angie Paola Beltrán Cruz
Xavier Antonio Terán-Batista
Claudia Patricia Villada Salazar
John Jairo Marín Useche
Boris Alfonso Salinas Arias

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE IBAGUÉ

Programa de Formación Complementaria

Mg. Ángela GeovannaÁlvarez Lozano
Rectora de la Escuela Normal Superior de Ibagué.

Dra. Derly Janeth Forero Hernández
Coordinadora Académica

Dra. Aida Astrid Obando Rodríguez
Coordinadora del Programa de Formación Complementaria

Comité organizador

Dra. Claudia Patricia Villada Salazar

Dra. Derly Yaneth Forero

Mg. Jhon Jairo Marín Useche

Mg. Ivone Adriana Reyes

Mg. Jeison Mauricio Herrera Valdés

Dr. Boris Alfonso Salinas Arias

Diseño de Portada: Aylin Michell Roa con uso de la IA Gemini.

Ibagué – Tolima, abril de 2026

Organiza e invita:

IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros

"Prácticas pedagógicas: un diálogo entre el saber y el hacer"

I Coloquio Normalista de Investigación

"Investigar desde la escuela, transformar desde la práctica"

Dr. Juan Carlos Centeno Maldonado

Doctor en Política Pública y Magíster en Ciencias con Especialidad en Comunicación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Sociólogo, Universidad Central de Venezuela, y Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas - Venezuela. Consultor de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Oficina Central, Washington, DC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 2 (SNII-2) y Perfil Deseable PRODEP, miembro del Cuerpo Académico Ciencias Jurídicas y de los Núcleos Académicos de la Maestría en Derecho y de la Maestría en Investigación Social, esta última SNP, ambas de la Universidad Autónoma de Coahuila."

Dra. Ruth Alma Yáñez Oliva

Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá de Henares (España) y Magíster en Educación, mención Didáctica e Innovación Pedagógica, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Su trayectoria investigativa se centra en el análisis del sistema de creencias y su relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, temas sobre los cuales ha publicado y presentado ponencias en diversos congresos académicos. Ha desempeñado funciones de gestión académica como coordinadora de las carreras de Educación (V) en el Instituto Profesional Providencia de Concepción (IPP) y responsable de las prácticas intermedia y profesional en la Escuela de Biología de la Universidad Central de Chile. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en didáctica de las ciencias en la Universidad de Santiago de Chile.

Dr. José Julián Ñáñez Rodríguez

Doctor en Ciencias de la Educación por la Red de Universidades Públicas (RUDECOLOMBIA), a través del CADE Tolima. Se ha desempeñado como formador de docentes en el área de Humanidades en los niveles de educación básica, media y superior. Desde 2007, ejerce como docente y director nacional de cursos virtuales en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), institución en la que también fue coordinador académico entre 2009 y 2010.Ha sido catedrático en las facultades de Humanidades de las universidades de Ibagué y del Tolima, donde se desempeñó como asesor pedagógico para el programa de virtualidad (2008–2009) y coordinador del proceso de virtualización de la Maestría en Educación (2010–2011). Actualmente, es docente de planta del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima, miembro del grupo de investigación Currículo, Universidad y Sociedad; docente de la Maestría en Educación y director del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Apoya:

Organiza e invita:

IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros

"Prácticas pedagógicas: un diálogo entre el saber y el hacer"

I Coloquio Normalista de Investigación

"Investigar desde la escuela, transformar desde la práctica"

CONVERSATORIO

Perspectivas y Retos de la Política Pública Para la Formación de Maestros de las Escuelas Normales Superiores en Colombia

Modera: Dr. Boris Alfonso Salinas Arias

Lugar:
AUDITORIO UAN
Modalidad:
Presencial

Universidad Antonio Nariño

22 de Octubre 2025

9:45 a.m. a 11:15 a.m

Apoya:

Programación: miércoles 22 de octubre
Universidad Antonio Nariño

CONFERENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES Y CONVERSATORIO

6: 30 am Registro de asistencia

7: 00 am Actos protocolarios

7: 15 am Apertura y bienvenida

7: 30 am **CONFERENCIA NACIONAL**
Dr. José Jullian Ñañez Rodríguez
Universidad del Tolima

8: 30 am **CONFERENCIA INTERNACIONAL**
Dr. Juan Carlos Centeno
Universidad de Coahuila –México

9: 30 am **BREAK**

9: 45 am **CONVERSATORIO:** *"Perspectivas y Retos de la Política Pública para la Formación de Maestros de las Escuelas Normales Superiores en Colombia"*
Modera: Dr. Boris Alfonso Salinas Arias

11: 15 am **INTERVENCIÓN CULTURAL:** Matices de mi tierra

11: 30 am **CONFERENCIA INTERNACIONAL**
Dra. Ruth Alma Yañez Oliva
Universidad Santiago de Chile

12:30 pm **CIERRE**

Programación jueves 23 de octubre
Escuela Normal Superior de Ibagué

PONENCIAS Y CONVERSATORIO INTERNACIONAL

6: 30 am **Registro de asistencia e instalación de la mesa de ponencias**

7: 00 am **PONENCIAS POR MESAS TEMÁTICAS**
(Ver programación Anexa)

8: 30 am **Conversatorio pedagógico intercultural:** *Un encuentro de voces de maestros en la ENSI y visitantes extranjeros*
Modera. Dra. Aida Astrid Obando Rodríguez
Lugar: Sala de juntas, Tercer piso.

9: 30 am **BREAK**

10: 00 am **I Coloquio Normalista de Investigación:** *"Investigar desde la Escuela, Transformar desde la Práctica.*
Lugar: Auditorio Paulo Freire, Tercer piso.

12: 00 m Cierre del evento

¡Sigue la transmisión en vivo!

LIVE

Apoya:

Contenido

Presentación. 7

Boris Alfonso Salinas Arias.

Desarrollo del pensamiento espacial a través de la educación vial en estudiantes de la institución educativa San Luis Gonzaga: una propuesta didáctica y metodológica..... 11

Andrés Carvajal y Raúl Rivera.

Enseñanza de la espacialidad en educación básica primaria. 15

Diego Andrés González Cardona

Prácticas pedagógicas y desnaturalización de la colonialidad: posicionamiento de saberes y experiencias desde la sistematización de las prácticas pedagógicas de fase I de la lecoddhh del 2014 al 2024 20

Hanna Natalia Olave Guerrero, Alejandro Hernández Sánchez. Correo, Oscar Eduardo Huertas Siatoya, Iara María Salazar Salgado, Ana Sofía Sarmiento Barrera, Ethel Bibiana Vargas Pulido y Evelin Yineth Prado Martínez.

Revisión exploratoria de la literatura sobre las implicaciones éticas del uso de inteligencia artificial generativa en educación. 26

Geraldine Arbeláez Cañas.

Experiencia significativa DUA-lizate y descubre tu potencial: ¡aprendizaje en el aula regular! 31

Jacqueline Reina Bernal.

Fortalecimiento de la habilidad oral (speaking) en inglés como lengua extranjera en estudiantes de cuarto grado mediante una unidad didáctica CLIL mediada por la plataforma Richmond 38

Jhoan Sebastián Caicedo Bonilla.

Estrategias de enseñanza para las habilidades de interacción social (PEHIS) en niños de preescolar del colegio Británico Ingles. 43

María Fernanda Salas Betancourt.

Incidencia del análisis de la obra fotográfica de Jesús Abad Colorado en el fortalecimiento de la argumentación escrita de estudiantes de una IE de Armenia. ... 47

María Camila Cabrera Celis y Juan David Zambrano-Valencia.

Comprendiendo las políticas públicas de atención integral para las infancias en Colombia..... 51

Sulema Callejas Criollo.

Producción autobiográfica silente a través de la narrativa transmedia en la comunidad sorda del municipio del Líbano, Tolima. 55

Valentina Rodríguez Prieto y Paula Andrea Valero Mayorga.

Educación digital y estetización de la experiencia del aprendizaje, una lectura hermenéutica de la subjetividad escolar. 65

Javier Mauricio Ruiz Galindo.

De la necesidad al deber: una reflexión sobre la investigación pedagógica para el fortalecimiento de la práctica docente. 69

Daniel Alberto Cardona Lozano.

Activando Mentes Matemáticas. 76

Edna Camila Moreno Velásquez y Soraya Londoño Ruiz.

Formación y práctica docente en la era digital: retos y actitudes ante las TIC. 82

Tatiana Gissell Egea Arciniegas y Sara Isabel Escobar Jurado.

Influencia de estrategias didácticas planteadas en un AVA para el fortalecimiento de la ortografía de estudiantes de octavo grado de Formar Innovar Colegio Campestre Sede Girardot. 87

Valeria Valentina Sarabia Vargas y Angie Paola Beltrán Cruz.

Innovación Docente mediante dos Estrategias Lúdicas en Matemáticas. 89

Xavier Antonio Terán-Batista.

La ENSI, un escenario que moviliza encuentros diversos, incluyentes e interculturales. 93

Aida Astrid Obando Rodríguez.

I Coloquio Normalista de Investigación 101

Claudia Patricia Villada Salazar y John Jairo Marín Useche.

Presentación.

Por: Boris Alfonso Salinas Arias[1].

El Congreso de Pedagogía y Formación de Maestros de la Escuela Normal Superior de Ibagué es un evento organizado por los docentes y directivos docentes del Programa de Formación Complementaria (P.F.C.), grado académico que titula a sus estudiantes como Normalistas Superiores y pertenece al Nivel Tecnológico Profesional reconocido como Educación Superior en Colombia y Latinoamérica.

Este congreso, que alcanzó su cuarta edición nacional y tuvo en el 2025 su primera versión internacional, es un espacio significativo de diálogo, encuentro, crítica y reflexión alrededor de la formación de maestros que ejercen la compleja labor de tutores, cuidadores, promotores de experiencias de aprendizaje, gestores escolares y comunitarios, creadores de estrategias didácticas y pedagógicas, trabajadores del currículo, pensadores de la evaluación, entregadores de afecto, donantes de tiempo, artesanos de materiales de estudio y generadores de sonrisas; o en otras palabras y de manera más concreta: transformadores de la sociedad desde y para la infancia.

Trabajar con la infancia es plantar semillas para el futuro. "Quien juega con un niño juega con algo cercano y misterioso" (Borges, 2025 p.150.), compartir con las niñas y los niños, es, como decía Borges (2025), estar entre el asombro y la ternura, la potencia del futuro, el poder de la transformación. Es tan complejo y difícil ser docente, que marcamos, aunque no queramos, con nuestros traumas y esperanzas a nuestros estudiantes (Salinas, 2026); las consecuencias de un buen o mal maestro son tan complejas, que basta con que cada uno de

[1] Coordinador general de las mesas de ponencias del IV Congreso de Pedagogía y Formación de Maestros. Docente de planta de la ENSI asignado al Programa de Formación Complementaria. Investigador Asociado y Par evaluador reconocido por MinCiencias y MinCultura. Ha publicado diferentes artículos, libros y capítulos de libro de investigación, ganador del Premio de Investigación Cultural de la Alcaldía de Ibagué 2015, mención Tesis Laureada de Maestría (2016) y Tesis Laureada de Doctorado (2022), fundador del *Grupo de Investigación Música para Mi Barrio* reconocido como categoría C por MinCiencias, con experiencia docente universitaria en el Conservatorio del Tolima, la Universidad Internacional de la Rioja y la Universidad del Tolima.

nosotros pensemos en su infancia para recordar rápidamente cómo nos marcaron nuestros maestros en la escuela. Al respecto, Albert Camus (1957), tras ganar el Nobel escribiría una carta a su profesor, Germain, recordando al niño que alguna vez fue:

> He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la afectuosa mano que atendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido. (Camus, A. 1957, p.1).

Ante tantas vivencias, exigencias, contingencias y riesgos que trae consigo la docencia, un congreso de pedagogía no es más que una excusa para compartir, encontrarse con el otro que trabaja con los otros y construyen territorio desde la profundidad del país. Es un espacio fraternal de encuentro, un pequeño lugar para recuperar la palabra que construye saber, ritual anual que teje comunidad y convierte a los otros en un nosotros, en esa búsqueda permanente que nos legó Freire (2005) de reflexionar actuando y actuar pensando.

En ese ejercicio de praxis, de acción reflexionada y reflexión actuada, de buscar la palabra del otro que también comparte su vida en las aulas, la cuarta edición del congreso tuvo la excusa, pero también la tarea de hacer una amplia convocatoria que nos llevó a contar con la maravillosa participación de numerosas instituciones y organizaciones educativas, entre las cuales estuvieron la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Quindío, Universidad del Tolima, Universidad Minuto de Dios, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, UNAD, las instituciones educativas Liceo Nacional, Nuestra Señora del Carmen del Líbano, Antonio Nariño, Juan Lozano, Colegio Champagnat, el Colegio Motorista CED y la Escuela Normal Superior de Falan.

En esta edición el congreso logró una nutrida programación de 32 ponencias distribuidas en 5 mesas temáticas, divididas así: (i) cultura y lenguajes artísticos; (ii) didáctica de las ciencias; (iii) nuevas tecnologías y educación; (iv) inclusión educativa; y (v) reflexiones pedagógicas, currículo y evaluación. Las mesas tuvieron la dirección general de quien escribe este documento y fueron coordinadas por los docentes Sandra Bonilla, Deysi López, Jacqeline Roys, Nidia Ramírez, Elkin Mendonza, Uriel Hernández, Jacqueline Reina, Diana Lozano y Rosa Vargas, todos, profesores de planta de la ENSI asignados al P.F.C.

Junto a estas mesas de Ponencias, el congreso ofreció tres Conferencias Magistrales, una nacional y dos internacionales brindadas por el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, la Universidad Santiago de Chile y la Universidad Autónoma de Coahuila de México. Este espacio se realizó de manera compartida con el Conversatorio sobre las Escuelas Normales Superiores como instituciones autorizadas para ofrecer programas de Educación Superior, en el cual participaron como panelistas las profesoras Karina Bejarano, de la Escuela Normal Superior de Ibagué; Gladys Mesa, en representación de la Secretaría de Educación de Ibagué; y Carmen Rodríguez, de la Escuela Normal Superior de Falan.

Por otra parte, en el marco del congreso se celebró el primer Coloquio Normalista, escenario en el cual los estudiantes de los últimos semestres del Programa de Formación Complementaria de la ENSI presentaron sus proyectos de investigación en el formato de póster, dirigido por los docentes Claudia Villada y Jhon Marín. De forma paralela a esta importante actividad, la Coordinadora Aida Bernal de la ENSI realizó un encuentro binacional de educación y diálogo intercultural entre México y Colombia, el cual fue enlazado con varios certámenes académicos que se desarrollaron de forma paralela a este congreso.

En cuanto a la gestión y organización general, se debe hacer un reconocimiento especial a los Rectores Fabián Yanguma, quien acompañó inicialmente al evento, y Ángela Álvarez quien continuó y aportó con sus labores administrativas durante la realización del certamen,

así como al equipo académico que lideró este IV Congreso de Pedagogía y Formación de Maestros, encabezados por la Coordinadora del P.F.C. Derly Forero y los docentes Claudia Villada, Jhon Marín, Ivone Reyes, Boris Salinas y Mauricio Herrera, a los que se sumaron docentes del P.F.C. que realizaron labores logísticas, presentación y transmisión del evento, entre quienes estuvieron Hugo Hernández, Alejandra Londoño, Diana Alcalá, Carol Abello, Rosa Barrera y Daniel Quintero.

Finalmente, es fundamental agradecer a todos los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la ENSI que, con sus ponencias, asistencia, apoyo logístico, preguntas y reflexiones, engrandecieron y aportaron al congreso al ser los principales beneficiarios del evento y la razón de ser de todo el tejido de esfuerzos que hizo posible la realización de este espacio que busca fortalecerse cada año. A todos ellos y seguramente a quienes me falte por mencionar, un enorme agradecimiento.

Referencias.

Borges. J. (2025). *El aprendizaje del escrito.* Penguin Random House.

Camus, A. (1957) *Carta al Querido señor Germain*. https://share.google/mxoHKwRIN0614iLdZ

Salinas, B. (2026). Sobre la docencia, la autodeterminación y el Ser educable. En B. Salinas (Ed.), *Pedagogías artísticas: palabras de encuentro para artistas educadores*, (pp. 75-82). Sello Editorial Corporación Ima.

Desarrollo del pensamiento espacial a través de la educación vial en estudiantes de la institución educativa San Luis Gonzaga: una propuesta didáctica y metodológica.

Por: Andrés Carvajal[2].
Raúl Santiago Rivera Zarate[3]

La investigación tiene como objetivo desarrollar el pensamiento espacial en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de la ciudad de Ibagué, esto a través la educación vial como estrategia pedagógica. Este propósito surge a partir de las problemáticas observadas en el contexto cercano a la institución, donde se evidencian dificultades relacionadas con la convivencia vial, tales como la ocupación indebida de andenes, el desconocimiento de señales de tránsito y la escasa cultura ciudadana entorno a la movilidad en el espacio público. Estas condiciones afectan directamente a los estudiantes, quienes se enfrentan diariamente a riesgos en sus desplazamientos.

En lo que respecta al marco teórico de la investigación, el pensamiento espacial se plantea como una competencia clave que permite a los estudiantes comprender, representar e interpretar el espacio que habitan. Esta habilidad incluye procesos como la orientación, la lectura de mapas y la toma de decisiones en situaciones cotidianas.

Dentro el contexto conceptual de la investigación, la educación vial es entendida como un proceso formativo integral que va más allá de la transmisión de normas, promoviendo el desarrollo de capacidades cognitivas, perceptivas y sociales orientadas a una movilidad segura.

[2] Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales. amcarvajalv@ut.edu.co
[3] Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales. rsriveraz@ut.edu.co

En este punto, el concepto de espacio público se incorpora como un elemento central para comprender el alcance de la educación vial. El espacio público es entendido como una construcción social, en la que confluyen dinámicas de interacción, normas, prácticas culturales y relaciones de poder. No se trata únicamente de un escenario físico de tránsito, sino de un lugar de convivencia donde los ciudadanos ejercen derechos y deberes. En este sentido, la educación vial no solo regula comportamientos, sino que también promueve una apropiación consciente y responsable del espacio compartido, reconociéndolo como un bien común que requiere respeto, cuidado y participación colectiva.

Continuando con el pensamiento espacial, se concibe como una amalgama de conceptos espaciales, herramientas de representación espaciales y procesos de razonamiento espaciales que permiten razonar, comprender y actuar sobre el espacio. Dicho concepto se complementa con el concepto de pensamiento geográfico, que se orienta a la conceptualización, análisis e interpretación del espacio geográfico desde una perspectiva disciplinar. La relación entre ambos permite articular la experiencia cotidiana con la comprensión crítica del territorio.

En congruencia a lo anterior, se introduce el concepto de pensamiento geodidáctico, entendido como la integración del pensamiento espacial y geográfico en la práctica pedagógica. Este enfoque vincula la teoría geográfica con la experiencia cotidiana de los estudiantes, promoviendo una comprensión situada del espacio geográfico y su uso responsable mediante estrategias didácticas contextualizadas a la realidad del estudiante.

Continuando con la intervención pedagógica de la investigación, En una primera fase, se aplicó una prueba diagnóstica compuesta por 12 preguntas de selección múltiple, orientadas a evaluar conocimientos en educación vial, razonamiento espacial, pensamiento geográfico, actores viales y elementos del espacio público. Los resultados evidenciaron un nivel medio-bajo de apropiación conceptual, con un promedio de 5.5 respuestas correctas, lo que permitió identificar vacíos significativos en la comprensión de normas viales, la orientación y la representación espacial.

La segunda secuencia didáctica se enfoca en la comprensión crítica de la educación vial. En esta etapa, los estudiantes trabajan en el reconocimiento de actores y elementos viales, el análisis de situaciones de riesgo y la elaboración de propuestas orientadas a la prevención. Para ello, se implementan actividades como cartografía social, recorridos de observación, dramatizaciones de las dinámicas en el espacio público.

En cuanto a los hallazgos, la investigación se encuentra en una fase previa a la implementación de la intervención pedagógica. La aplicación de la unidad didáctica está programada para un periodo posterior, lo que permitirá recoger evidencias empíricas sobre el impacto de la propuesta en el desarrollo del pensamiento espacial y en la adquisición de competencias ciudadanas. Esta etapa será fundamental para contrastar los resultados del diagnóstico inicial con los logros obtenidos al finalizar el proceso.

En conclusión, la investigación propone una articulación entre el pensamiento espacial y la educación vial como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de competencias cognitivas y ciudadanas. Se espera que esta propuesta contribuya a que los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar y representar su entorno, anticipar riesgos viales y tomar decisiones informadas en su movilidad diaria. Asimismo, se proyecta que esta articulación favorezca la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el uso seguro y consciente del espacio público.

Referencias.

Goodchild, M. F. (2006). *The Fourth R? Rethinking GIS education*. ArcNews.

Harvey, D. (2000). *Espacios de esperanza*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Orientaciones pedagógicas en movilidad segura*. Bogotá: MEN.

National Research Council (NRC). (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum*. Washington, DC: The National Academies Press.

Romero Castro, O. (2023). *Enseñanza - aprendizaje de pensamiento espacial en formación inicial universitaria*.

Romero Castro, O. (2025). *Formación en pensamiento espacial para la enseñanza de la Geografía*.

Enseñanza de la espacialidad en educación básica primaria.

Por: Diego Andrés González Cardona[4].

Palabras clave: orientación espacial, geografía escolar, espacialidad geográfica, educación primaria, territorio.

Introducción.

La espacialidad geográfica es una competencia esencial en la formación integral de los estudiantes. En la educación básica primaria, se observa que muchos niños presentan dificultades para ubicarse en el espacio, elaborar mapas de su entorno o interpretar planos. Estas limitaciones afectan su autonomía y comprensión del mundo, y se reflejan en la vida cotidiana, como en el uso de sistemas de transporte urbano. La presente ponencia aborda la importancia de enseñar la espacialidad geográfica desde edades tempranas, proponiendo estrategias que permitan superar estas dificultades. La orientación espacial no solo es una habilidad cognitiva, sino también una herramienta para la construcción de ciudadanía, ya que permite a los individuos comprender su entorno, tomar decisiones informadas y participar activamente en la vida social. En este sentido, la enseñanza de la geografía debe trascender la memorización de datos y promover el desarrollo de competencias espaciales que articulen el pensamiento crítico, la observación y la representación del espacio vivido.

Elementos teóricos y metodológicos.

Desde la perspectiva de la psicología evolutiva (Piaget, 1978; Hannoun, 1997), el desarrollo de la orientación espacial atraviesa etapas como el egocentrismo, el sincretismo infantil y la

[4] PhD en Ciencias Sociales, Mag. en Filosofía Latinoamericana y Lic. en ciencias sociales. Docente del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, de la Universidad Pedagógica Nacional. diagonzalezc@upn.edu.co

descentralización. Estas etapas permiten comprender cómo los niños construyen su noción del espacio y cómo pueden ser guiados pedagógicamente para avanzar en su comprensión (Piaget, Inhelder & Szeminska,1960).

Egocentrismo: en las primeras etapas del desarrollo cognitivo, los niños tienden a interpretar el mundo desde una perspectiva centrada en sí mismos. Este egocentrismo cognitivo no implica egoísmo, sino una limitación para adoptar otros puntos de vista. En términos espaciales, el niño no puede concebir que los objetos o personas se ubiquen de manera distinta a como él los percibe. Esto dificulta la comprensión de planos, mapas o trayectorias que no estén alineadas con su propia posición corporal.

Sincretismo infantil: es una forma de pensamiento global y difuso, donde el niño no distingue claramente entre el yo y el entorno. Esta fusión impide la identificación de elementos individuales dentro del espacio, lo que dificulta la segmentación y análisis del entorno. Se deben promover actividades que ayuden a diferenciar el cuerpo del entorno, como ejercicios de ubicación de partes del cuerpo, identificación de objetos en el aula, y clasificación de elementos espaciales.

Confusión del todo y las partes: Los niños pequeños suelen tener dificultades para comprender que un objeto puede estar compuesto por partes, o que un espacio puede dividirse en zonas. Esta confusión afecta la capacidad de leer mapas, entender escalas o segmentar trayectorias. Es útil trabajar con rompecabezas, mapas por secciones, y actividades de construcción/descomposición de espacios (por ejemplo, dividir el aula en zonas funcionales).

Dificultades para procesos de síntesis y análisis: La capacidad de analizar (descomponer) y sintetizar (recomponer) información espacial es limitada en la infancia. Esto afecta la comprensión de relaciones espaciales complejas, como la orientación relativa entre objetos o la planificación de rutas. Se deben diseñar actividades que alternen entre el análisis (identificar elementos) y la síntesis (reconstruir el espacio), como juegos de memoria espacial, reconstrucción de recorridos, y uso de planos simplificados.

Por su parte, Sarama y Clements (2009) identifican cuatro niveles de competencia espacial: ubicación intuitiva, organización espacial, modelos y mapas, y coordenadas. Estos niveles ofrecen una ruta progresiva para el desarrollo de habilidades espaciales desde la infancia.

1. Ubicación espacial y trayectoria intuitiva: Los niños reconocen posiciones y trayectorias de manera intuitiva, sin necesidad de representaciones gráficas. Pueden seguir rutas simples y reconocer cambios de dirección. Ejemplo: Seguir una línea en el suelo, recorrer un camino marcado con flechas.

2. Organización espacial (entornos no cercanos): El niño comienza a organizar mentalmente espacios que no están directamente frente a él. Puede imaginar trayectorias o ubicaciones en espacios conocidos, pero no visibles. Ejemplo: Describir cómo llegar de casa al colegio sin estar en el trayecto.

3. Modelos y mapas (escalaridad): Se introduce la noción de escala y representación. El niño puede interpretar planos, mapas y modelos que representan el espacio físico de forma simbólica. Ejemplo: Leer un plano del aula, ubicar objetos en un mapa del barrio.

4. Coordenadas y estructuración espacial: El nivel más avanzado implica el uso de sistemas de coordenadas, comprensión de ejes y estructuración del espacio en términos matemáticos. Es clave para la geometría, la geografía y la navegación. Ejemplo: Ubicar puntos en una cuadrícula, usar coordenadas cartesianas, interpretar mapas digitales.

Se reconocen así las siguientes etapas del desarrollo de la orientación espacial:

Trabajar la orientación espacial en su propio cuerpo.

Esta etapa inicial se basa en el sistema de referencia corporal. El niño aprende conceptos como "arriba", "abajo", "izquierda", "derecha" en relación con su propio cuerpo. Es fundamental para construir una base de orientación (juegos de movimiento, danza, actividades de ubicación corporal en el espacio, como "Simón dice").

Desligar el espacio de sí mismo

Aquí el niño comienza a proyectar los ejes espaciales hacia el entorno inmediato. Ya no se orienta solo desde su cuerpo, sino que puede ubicar objetos en relación con otros elementos del entorno (actividades de ubicación de objetos en el aula, juegos de búsqueda del tesoro, uso de planos simples del entorno escolar).

Descentralización.

El niño logra cambiar el sistema de referencia: puede entender que un objeto tiene una posición relativa desde otro punto de vista. Este es un avance cognitivo importante que permite la lectura de mapas, la planificación de rutas y la comprensión de coordenadas (lectura de mapas desde distintos puntos de vista, simulaciones de recorridos desde diferentes posiciones, uso de maquetas)

Finalmente, en el ámbito educativo colombiano, los Lineamientos curriculares de Matemáticas (MEN, 1998), los Estándares básicos de competencias (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015) reconocen la importancia de la orientación espacial, aunque no proponen un tratamiento sistemático. Metodológicamente, se propone trabajar la espacialidad desde el cuerpo del estudiante, extendiéndola progresivamente al entorno y a objetos externos, mediante actividades lúdicas, mapas, planos y juegos de coordenadas. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, con observación participante en aulas de primaria, entrevistas a docentes y análisis de materiales didácticos. Se busca identificar prácticas exitosas y dificultades comunes en la enseñanza de la espacialidad, así como proponer estrategias que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Referencias.

Comes Solé, P. (1997). La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio. En P. Benejam Arguimbau & J. Pagès Blanch (Coords.), Enseñar y aprender ciencias

sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria (pp. 169–188). Ediciones Morata. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/209840/1/Ensen%CC%83ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales%2C%20geografia%20e%20historia%20en%20ed%20secundaria.pdf

Hannoun, H. (1997). El niño conquista el medio. Buenos Aires: Kapelusz.

Piaget, J. (1978). El desarrollo de la noción del tiempo en el niño. México: Fondo de Cultura Económico.

Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. (1960). *The child's conception of geometry.* Basic Books.

Rodríguez, A. (2011). Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Grupo Geopaidea.

Santos, M. (2000) La naturaleza del espacio. Ariel, España.

Sarama, J., & Clements, D. (2009). Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children. Routledge.

Trepat Cristófol, & Comes, P. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial Graó. https://books.google.com.pe/books?id=OM-X3rdhaZ4C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Zamora, V., Barrantes, M. C., & Barrantes, M. (2021). Enseñanza y aprendizaje de la orientación espacial. Revista Números, (107), 129–146.

Zapateiro-Segura, J. C., Poloche-Arango, S. K., & Camargo-Uribe, L. (2018). Orientación espacial: una ruta de enseñanza y aprendizaje centrada en ubicaciones y trayectorias.

Prácticas pedagógicas y desnaturalización de la colonialidad: posicionamiento de saberes y experiencias desde la sistematización de las prácticas pedagógicas de fase I de la lecoddhh del 2014 al 2024

A la memoria de Oscar Eduardo Huertas Siatoya.

Por: Hanna Natalia Olave Guerrero. Correo: hnolaveg@upn.edu.co [5]
Alejandro Hernández Sánchez. Correo: mahernandezs@upn.edu.co
Oscar Eduardo Huertas Siatoya. Correo: ohuertass@upn.edu.co
Iara María Salazar Salgado. Correo: ohuertass@upn.edu.co
Ana Sofía Sarmiento Barrera. Correo: imsalazars@upn.edu.co
Ethel Bibiana Vargas Pulido. Correo: assarmientob@upn.edu.co
Evelin Yineth Prado Martínez. Correo: eypradom@upn.edu.co [6]

Sistematización de la Praxis LECODDHH (2014-2024: Tejidos de Memoria, Territorio y Descolonización del Saber en Bogotá y Soacha: La Sistematización como Acto Político.

Este documento sistematiza las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (LECODDHH) en Bogotá y Soacha, abarcando una década (2014-2024. El ejercicio no es un mero recuento, sino un análisis crítico destinado a evidenciar cómo estas experiencias han contribuido activamente a la desnaturalización de la colonialidad. Se adopta un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), alineado con la noción de "sentipensar" de Orlando Fals Borda, reconociendo que la transformación social requiere la articulación de la razón con la afectividad y la experiencia vivida. El objetivo es posicionar los saberes de las periferias para

[5] Estudiantes Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional
[6] Docente Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional.

construir una justicia epistémica. De acuerdo con lo anterior, la pregunta guía es: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas implementadas entre 2014 y 2024 han logrado posicionar saberes y experiencias que contribuyen a la desnaturalización de la colonialidad? Se analizaron cinco categorías que han sido resultado de los procesos de practica pedagógica, estas son: Identidad colectiva, De lo afectivo y los vínculos, Territorio y prácticas pedagógicas en diálogo transformador, Comunidad, y Memoria.

En este sentido, la sistematización se enfoca en desmantelar las construcciones hegemónicas, especialmente la concepción lineal y progresiva del tiempo impuesta por la modernidad colonial, que margina las temporalidades indígenas y populares. A continuación, se pondrán en conocimiento las categorías analíticas desarrolladas.

1. Identidad Colectiva: Resistencia al Despojo.

Esta categoría explora la tensión fundamental entre pertenencia y despojo. Las prácticas pedagógicas han funcionado como un contrapeso a las lógicas que buscan homogeneizar la identidad. Se entiende la identidad no como una esencia fija, sino como una práctica cultural dinámica y en reconstrucción. El trabajo en LECODDHH se consolida como un acto político de reapropiación de las narrativas locales, reivindicando las culturas negadas y subalternizadas, desafiando así la identidad impuesta por la matriz colonial.

2. De lo Afectivo y los Vínculos: El Valor Epistémico del Sentipensar.

Rompiendo con la dualidad cartesiana que separa razón y emoción, esta categoría dota a la afectividad de un valor epistémico. El "sentipensar" se convierte en la base para el conocimiento genuino y la transformación. Las prácticas pedagógicas se diseñan como escenarios de encuentro y construcción colectiva de sentido, donde el vínculo, la escucha y el cuidado se erigen como fundamentos éticos. Este enfoque es una forma de resistencia

contra la frialdad burocrática y la instrumentalización del saber, promoviendo un diálogo de saberes genuino en lugar de una transmisión vertical.

3. Territorio y Prácticas Pedagógicas: Diálogo Transformador.

El territorio (Bogotá y Soacha) es conceptualizado más allá de lo geográfico; es un entramado de relaciones sociales y políticas. Inspirados en Freire, se prioriza la contextualización del aprendizaje a partir de la escucha activa de las necesidades comunitarias. Las prácticas buscan transformar la realidad inmediata, utilizando el mapeo y la reflexión crítica sobre el espacio como herramientas. El territorio se posiciona como un espacio de lucha y resistencia contra la dominación epistémica, validando las trayectorias locales como fuente de conocimiento emancipatorio.

4. La Comunidad: Horizonte Ético y Construcción Colectiva.

La comunidad se establece como el horizonte ético-político que confronta la lógica individualista de la modernidad. En este espacio, la jerarquía educativa tradicional se desdibuja, promoviendo la horizontalidad en la construcción del conocimiento. Las prácticas de LECODDHH se enfocan en empoderar a la comunidad como coagente de la educación, asegurando el Derecho a la Participación y la vigilancia de los procesos. Este proceso implica una descolonización del sentir, donde la liberación se concibe en la comunión y el apoyo mutuo, contrarrestando las lógicas de desarraigo y competencia.

5. Memoria: Resistencia, Sanación y Futuro.

La memoria es la categoría que permite la resignificación del tiempo y la confrontación directa con la colonialidad del saber. Se critica la historia oficial por su carácter hegemónico

y se valora la memoria popular (los relatos, las vivencias) como fuente de conocimiento legítimo y como práctica de sanación colectiva. La sistematización de diez años es, en sí misma, un acto de memoria que consolida las lecciones aprendidas y las redes de apoyo. Al documentar las resistencias, se construyen las bases para proyectar un futuro descolonizado, entendiendo que el relato es una forma de poder y construcción histórica popular.

Conclusión: El Legado de la Praxis LECODDHH.

En esencia, la sistematización confirma que la educación comunitaria es un motor de transformación social que utiliza el análisis conceptual derivado de la reflexión de las practicas (identidad, territorio, afecto) para pensar en una educación verdaderamente emancipadora, desde la contribución fundamental de LECODDHH. Al integrar la crítica a la colonialidad, el énfasis en DD.HH. y la metodología de la IAP, las prácticas han logrado: Desnaturalizar las estructuras de poder epistémico, legitimar los saberes de la periferia (Bogotá/Soacha) y construir una ética docente basada en el cuidado y la participación comunitaria.

Finalmente, cabe resaltar que los estudiantes en práctica se asumen como sujetos activos con una perspectiva crítica-emancipatoria, que al insertarse en contextos comunitarios reinterpretan el territorio y reconocen el carácter político y ético de la educación. En conjunto, estas prácticas contribuyen a la construcción de nuevas narrativas pedagógicas orientadas a la justicia epistémica, la identidad colectiva y la revalorización de los saberes propios.

Referencias.

Antillón, R. (2002). *¿Cómo le hacemos?... para construir conocimiento a través de la sistematización de la práctica social*. México: IMDEC.

Cuevas, P. (2016). *Decolonizar la educación popular, resignificar la comunidad.* Polifonías de la educación comunitaria y popular: diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos. – 1ª. ed. Pilar Cuevas Marín… [et.al.]. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 368 p.

Fals Borda, O. (1999). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*. En M. C. Salazar (Comp.), *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos* (pp. 47–58). Bogotá: Editorial Popular.

Fals Borda, O. (2002). *El sentipensamiento en la investigación social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / CLACSO.

Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Jara, O. (2002). *Para sistematizar experiencias*. México: Alforja / IMDEC.

Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.

Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura.* Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: https://rebeldesistematico.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/oficio20de20cartografo_comunicacion20y20cultura.pdf

Narváez, A. (2017). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Revisión exploratoria de la literatura sobre las implicaciones éticas del uso de inteligencia artificial generativa en educación.

Por: Geraldine Arbeláez Cañas[7]

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, ética educativa, alfabetización en IA, gobernanza tecnológica, formación docente.

Introducción.

La rápida expansión de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en diferentes ámbitos sociales ha comenzado a transformar de manera significativa los procesos educativos. Herramientas basadas en modelos generativos, como los sistemas de generación automática de texto, imágenes o código, ofrecen nuevas posibilidades para el aprendizaje personalizado, el apoyo académico y la innovación pedagógica. Sin embargo, su incorporación en contextos educativos también plantea desafíos éticos complejos relacionados con la privacidad de los datos, la integridad académica, los sesgos algorítmicos y la dependencia tecnológica.

Diversos organismos internacionales han advertido sobre la necesidad de analizar críticamente las implicaciones sociales y pedagógicas de estas tecnologías emergentes. La UNESCO (2024), por ejemplo, señala que la velocidad del desarrollo tecnológico supera la capacidad regulatoria de muchos países, lo que deja a las instituciones educativas sin lineamientos claros para orientar el uso de estas herramientas. En este contexto, se hace necesario fortalecer la alfabetización ética y digital de docentes y estudiantes, así como

[7] Magíster en Educación (en formación), Universidad del Quindío. Investigadora en inteligencia artificial y educación. Correo: geraldinearbelaez@gmail.com

promover marcos de gobernanza que garanticen una integración responsable de la inteligencia artificial en la educación.

A nivel nacional, Colombia también ha comenzado a avanzar en la construcción de marcos regulatorios relacionados con el uso de la inteligencia artificial. Iniciativas como el Proyecto de Ley Unificado sobre Inteligencia Artificial (2024) y el documento CONPES 4144 proponen principios orientados a garantizar el desarrollo ético, seguro y sostenible de estas tecnologías. No obstante, aún existe una brecha entre las orientaciones normativas emergentes y la comprensión práctica de los desafíos éticos que surgen en escenarios educativos concretos.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las principales implicaciones éticas asociadas al uso de la inteligencia artificial generativa en la educación superior, a partir de una revisión exploratoria de la literatura científica reciente y de documentos normativos relevantes. En particular, la investigación busca responder tres preguntas orientadoras: (1) ¿cuáles son los principales riesgos éticos identificados en la literatura sobre el uso de la IAGen en educación?, (2) ¿qué lineamientos y marcos regulatorios se han propuesto para promover una integración ética de estas tecnologías?, y (3) ¿qué competencias requieren los docentes universitarios para incorporar la inteligencia artificial generativa de manera crítica y responsable en sus prácticas pedagógicas?

Metodología.

El estudio se desarrolló mediante una revisión exploratoria de la literatura con el propósito de identificar y analizar las principales discusiones académicas y normativas sobre las implicaciones éticas del uso de la inteligencia artificial generativa en educación superior. La búsqueda de información se realizó en las bases de datos científicas Web of Science y Science Direct, utilizando una cadena de búsqueda que combinó los términos "Generative Artificial

Intelligence" o "Generative AI tools" con "higher education" y "teaching" o "pedagogical approaches".

Se incluyeron documentos publicados entre 2023 y 2025 que abordaran explícitamente el uso de la inteligencia artificial generativa en contextos educativos universitarios y que presentaran análisis relacionados con aspectos éticos, pedagógicos o normativos. El proceso de selección de estudios se desarrolló siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA, que permitió identificar, filtrar y evaluar los documentos de acuerdo con criterios previamente establecidos.

La búsqueda inicial arrojó un total de 402 registros. Tras eliminar duplicados y aplicar criterios de inclusión relacionados con la pertinencia temática y el nivel educativo abordado, se seleccionaron finalmente cinco artículos científicos para el análisis detallado. A esta base documental se sumaron cuatro fuentes normativas relevantes: dos documentos de la UNESCO relacionados con el uso de inteligencia artificial en educación, el Proyecto de Ley Unificado sobre Inteligencia Artificial en Colombia y el documento CONPES 4144 sobre política nacional de inteligencia artificial.

El análisis de las fuentes se centró en la identificación de patrones y categorías relacionadas con tres dimensiones principales: riesgos éticos asociados al uso de la inteligencia artificial generativa, lineamientos institucionales o regulatorios propuestos para su integración educativa y competencias docentes necesarias para su uso pedagógico responsable.

Resultados.

Los resultados de la revisión evidencian que la literatura reciente coincide en señalar múltiples desafíos éticos asociados al uso de la inteligencia artificial generativa en contextos educativos. Entre los riesgos más mencionados se encuentran la vulneración de la privacidad de los datos, la generación de información errónea o desinformación, los sesgos algorítmicos

y el posible debilitamiento de la integridad académica debido al uso indebido de herramientas generativas para la elaboración automática de tareas o evaluaciones.

Diversos estudios también advierten sobre el riesgo de dependencia tecnológica y sobre la posibilidad de que el uso indiscriminado de estas herramientas afecte el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, autores como Mienye y Swart (2025) señalan la necesidad de fortalecer mecanismos de transparencia y explicabilidad en los sistemas de inteligencia artificial utilizados en educación, mientras que estudios como el de Ding et al. (2024) destacan la importancia de incorporar procesos de alfabetización en inteligencia artificial dentro de la formación docente.

En relación con los marcos regulatorios, la revisión muestra que existe un creciente consenso sobre la necesidad de establecer políticas institucionales claras para orientar el uso de la inteligencia artificial generativa en educación. Organismos internacionales como la UNESCO proponen principios basados en la intervención humana, la equidad, la transparencia y la protección de datos, mientras que iniciativas normativas nacionales buscan establecer criterios para la supervisión y evaluación de los sistemas automatizados utilizados en sectores estratégicos como la educación.

Por otra parte, los hallazgos destacan la importancia de fortalecer las competencias docentes relacionadas con el uso crítico de la inteligencia artificial. Entre las capacidades identificadas se encuentran la comprensión básica del funcionamiento de los sistemas de IA, la capacidad para identificar sesgos y riesgos éticos, el diseño de estrategias pedagógicas que integren estas tecnologías de manera responsable y el desarrollo de habilidades para guiar a los estudiantes en un uso reflexivo y ético de las herramientas generativas.

Conclusiones.

La revisión exploratoria realizada permite concluir que la incorporación de la inteligencia artificial generativa en la educación superior representa tanto una oportunidad pedagógica

como un desafío ético significativo. Si bien estas tecnologías ofrecen posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, su implementación requiere un enfoque crítico que considere los posibles impactos sociales, pedagógicos y culturales.

Los resultados evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de alfabetización ética y digital tanto en docentes como en estudiantes, con el fin de promover una comprensión más profunda de las implicaciones del uso de sistemas de inteligencia artificial en entornos educativos. Asimismo, se destaca la importancia de desarrollar políticas institucionales claras que orienten el uso responsable de estas tecnologías y que garanticen principios fundamentales como la transparencia, la equidad y la supervisión humana.

Finalmente, el estudio subraya que la integración de la inteligencia artificial generativa en educación no debe entenderse únicamente como un proceso tecnológico, sino como un desafío pedagógico y ético que requiere la articulación entre investigación académica, políticas públicas y prácticas educativas responsables.

Referencias.

Ali, O., et al. (2024). The effects of artificial intelligence applications in educational settings: Challenges and strategies. Technological Forecasting and Social Change.

Ding, A.-C. E., et al. (2024). Enhancing teacher AI literacy and integration through different types of cases in teacher professional development. Computers and Education Open.

Mienye, I. D., et al. (2025). ChatGPT in education: A review of ethical challenges and approaches to enhancing transparency and privacy. Procedia Computer Science.

UNESCO. (2024). Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación.

Departamento Nacional de Planeación. (2025). CONPES 4144: Política Nacional para la transformación digital e inteligencia artificial.

Experiencia significativa DUA-lizate y descubre tu potencial: ¡aprendizaje en el aula regular!

Por: Jacqueline Reina Bernal[8].

Resumen.

La realidad de la inclusión educativa es diferente para cada contexto en el cual se desarrolla el proceso educativo de allí la necesidad de fomentar desde la investigación y la acción pedagógica escenarios propicios, lúdicos y sobre todo innovadores para llevar a cabo un proceso real de inclusión. Es por ello, que, desde la neuropedagogía, bajo el amparo del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y la mediación de las herramientas tecnológicas educativas, se diseñó una estrategia adecuada a las necesidades reales de los estudiantes con relación a la diversidad, trazando de esta manera acciones para superar las limitaciones que los grupos minoritarios han sufrido a lo largo de la historia. En este sentido, desde el DUA y el reconocimiento de la diferencia, apoyado por la neuropedagogía en relación con el desarrollo de las funciones ejecutivas y de las tecnologías educativas, se propicia una alternativa pedagógica para los estudiantes, en búsqueda de la superación de sus dificultades.

Palabras Clave: educación, neuropedagogía, DUA, inclusión, tecnología.

[8] Estudiante de doctorado en educación, Magíster en Educación – Universidad del Tolima; Especialista en Pedagogía – Universidad del Tolima; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental – Universidad del Tolima. Diplomados en inteligencias múltiples, educación inclusiva, docencia universitaria, creatividad en el aula cursos en estrategias pedagógicas, acompañamiento educativo y educación ambiental, otros. Docente del Programa PFC – Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ibagué. Correo electrónico: jacquelinereinab@ensibague.edu.co

Introducción.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas, se fundamenta, complementa y en correspondencia enriquece y provoca una clara transformación de la educación. Es por ello por lo que la UNESCO insta a todos los países del orbe a una aceleración del desarrollo tecnológico con el ánimo de garantizar una educación de calidad, con inclusión y que promueva las oportunidades para el aprendizaje de toda la población (Paas y otros, 2013). A este respecto Rao y Meo (2016) indica que hablar e inclusión, no infiere únicamente insertar grupos minoritarios al entorno educativo, sino que debe propiciar la eliminación de todas aquellas barreras que obstaculizan el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, mejorando su aprendizaje a través de un incremento de la participación.

Centrados en esta perspectiva, existen dos concepciones de gran relevancia en la educación contemporánea, la neuroeducación y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuya incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje no son para nada una moda, siendo, al contrario, una necesidad. La pretensión, por ende, es exponer procesos propios de un plan de trabajo en el cual el DUA se implementó con el modelo social cognitivo, enfocado su accionar hacia el desarrollo de las funciones ejecutivas; llevando para ello a cabo un trabajo cooperativo y creativo en donde se fomentará una estrategia con énfasis en generar un entorno de aprendizaje inclusivo y de calidad.

Fundamento Teórico.

Diseño Universal de Aprendizaje DUA.

Este concepto se inscribe como un marco educativo cuyo principal objetivo es proporcionar igualdad de oportunidades a todos los individuos en el proceso de enseñanza aprendizaje, con independencia total de las características, capacidades o contextos (Andrago y otros,

2025). En este sentido, este enfoque emerge desde tres principios fundamentales que se erigen como eje de su práctica pedagógica inclusiva.

Primero. Principio de múltiples medios de representación, el principio basa su relevancia en la comprensión de la individualidad (preferencias, fortalezas, procesamiento y demás) para el proceso de la información, en consecuencia, es imprescindible diversificar formatos, modalidades y complejidad en los contenidos e información curricular (Montoya y otros, 2024).

Segundo. Principio de múltiples medios de expresión, haciendo referencia a las maneras de afrontar entornos de aprendizaje por parte de los estudiantes para expresar sus conocimientos. Esto alude claramente a las funciones ejecutivas, habilidades motoras, competencias comunicativas y condiciones para el aprendizaje, por ello, es importante presentar alternativas en la demostración de conocimientos y habilidades (canales y formatos).

Tercero. Principio de múltiples medios de participación, infiere las diferencias en las maneras en que los estudiantes pueden ser motivados y comprometidos en cuanto a su aprendizaje, siendo estos determinantes para el aprendizaje es fundamental se generen acorde con sus intereses, contextos y características neuropsicológicas.

Desde estos preceptos, el DUA estipula que la diversidad de los estudiantes deben ser una norma en los sistemas educativos contemporáneos (Sánchez-Fuentes, 2022). De allí que sugiere diseños proactivos en las experiencias de aprendizaje, haciéndolas accesibles y efectivas desde su origen, evitando con ello adaptaciones de manera posterior, que acorde con la experiencia resultan insuficientes.

Por consiguiente, implementar el DUA, obliga a llevar a cabo una transformación de paradigmas, llevando está a un enfoque diverso. Implicando, una reconceptualización en el rol docente, currículo, estrategias y evaluaciones, creando ecosistemas educativamente inclusivos en la realidad. Para Yépez y otros (2025) este es un enfoque determinante para el desarrollo de las competencias del siglo XXI.

Integración DUA y Neuroeducación.

Esta contextualización basa sus principios epistemológicos en el reconocimiento de la diversidad como fundamento en el aprendizaje humano. En ambas ramas emerge las individualidades en el procesamiento cognitivo, preferencias con relación al aprendizaje y las capacidades neuropsicológicas, condiciones que deben ser contempladas al diseñarse experiencias educativas. Esta perspectiva refiere una diversidad cognitiva que resulta en variaciones visibles en cómo se organizan y funcionan las redes neuronales específicas, trayendo consigo diferentes fortalezas y en consecuencia retos para el acto de aprender, lo valida de manera empírica el uso de medios diversos en cuanto a la representación, expresión y participación (Moreira y otros, 2025).

Tecnologías y DUA.

Esta convergencia, propone un sinnúmero de oportunidades en la personalización del proceso de enseñanza inclusiva efectiva. No obstante, las tecnologías de forma individual no son garantes de mejoras en la educación, por el contrario, estipula la necesidad de fundamentarla de forma científica y pedagógica. Existen entorno en los cuales las tecnologías de análisis de datos educativos (learning analitycs) se integran neurocientificamente con el objetivo de identificar patrones de aprendizaje, permitiendo con ello intervenciones agiles y adelantadas para la prevención de problemas académicos, optimizando acciones individuales en el proceso educativo (Edyburn, 2020).

Método.

Contexto: La experiencia se llevó a cabo en la Institución Educativa San Isidoro de El Espinal, desde hace algunos años y hasta noviembre de 2024, con la docente de apoyo Lida Esnelia Gómez Huertas. Se dio desde la necesidad de prácticas inclusivas reales en la institución y Falta de estrategias efectivas para atender las diversas necesidades de aprendizaje en el aula regular con Integración de los principios del DUA en la planificación

anual de Ciencias Naturales para 9° grado, el Proceso fue desde grado séptimo (jornada mañana) de la mayoría de los estudiantes con quienes se realizaron las actividades, las cuales en grado noveno (jornada mañana) se vio el avance y apropiación de la mayoría de estudiantes de inclusión y aula regular. Se uso la Planificación flexible, integración de tecnología, trabajo cooperativo, la creatividad y desarrollo de funciones ejecutivas. Con un Modelo pedagógico basado en la cognición social, enfatizando la interacción entre el individuo y el entorno.

Proyección de la experiencia.

Actualmente, desde abril de 2025, he extendido estas actividades y estructuras a los estudiantes PFC (Programa de Formación Complementaria) de la Normal Superior de Ibagué. El objetivo es multiplicar la importancia del uso del DUA en el aula regular para una verdadera inclusión.

Además, llevar a cabo este trabajo expone la necesidad de generar un proceso cuya orientación está diseñada hacia una praxis pedagógica inclusiva cuyo principio es la identificación de la diversidad.

Discusión y Conclusiones.

La unión entre recursos tecnológicos e inclusión permiten que la diversidad en el aprendizaje y sus estilos puedan involucrarse en actividades acordes a sus niveles de competencia, a un área disciplinar y uso de conceptos disciplinares pudiendo generar de igual modo diversos niveles de apoyo. En este sentido, los principios del DUA (adecuación de múltiples medios de representación, variadas maneras de acción y expresión y diferentes modos de participación) puedan aplicarse eficiente y coherentemente con los contenidos programados, mostrando como estas tecnologías pueden ser facilitadoras para implementar este enfoque (CAST, 2018).

Referencias.

Andrago, A., Duta, L. P., Castellano, J. J., & Jhonny, G. L. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque inclusivo. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 5(2), 1008-1022. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1181

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). The index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.

CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Edyburn, D. L. (2020). Critical issues in universal design and technology for inclusive learning. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429433500

Hughes, M. (2014). The role of technology in inclusion. British Journal of Educational Technology, 45(3), 421-430. https://doi.org/10.1111/bjet.12134

Montoya, T. M., Fierro, M. C., Ayala, M. C., Lema, P. C., & Pillapaxi, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), un modelo para la inclusión educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 10904-10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231

Moreira, C. V., Basurto, S. T., López, J. A., & Pazmiño, M. J. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje y Neuroeducación como enfoque innovador para la inclusión educativa. Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 5, 43-59. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.397

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2013). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. Educational Psychologist, 38(1), 1-4. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1

Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standardsbased lessons. SAGE Open, 6(4), 1-9. https://doi.org/10.1177/2158244016680688

Sánchez-Fuentes, S. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje [Universal Design for Learning]. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16(2), 17-20. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017

Yépez-Bimboza, C. A., Lliquin-Peña, M. L., & Guangaje-Paguay, M. E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje: Un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI. Revista InveCom, 5(3). https://doi.org/10.5281/zenodo.14019076

Fortalecimiento de la habilidad oral (speaking) en inglés como lengua extranjera en estudiantes de cuarto grado mediante una unidad didáctica CLIL mediada por la plataforma Richmond

Por: Jhoan Sebastián Caicedo Bonilla[9].

Palabras clave: Habilidad oral, CLIL, enseñanza del inglés, tecnología educativa, educación primaria.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha consolidado como una necesidad fundamental en el contexto educativo contemporáneo. Los procesos de globalización, el acceso a la información y la creciente interacción entre culturas han generado una demanda cada vez mayor de ciudadanos capaces de comunicarse en una segunda lengua. En este escenario, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés se convierte en un elemento clave para la formación integral de los estudiantes y para su participación activa en contextos académicos, sociales y profesionales cada vez más interconectados.

A pesar de esta importancia, en muchos contextos escolares persisten dificultades relacionadas con el desarrollo de la habilidad oral o speaking. Con frecuencia esta competencia recibe menor atención que otras habilidades lingüísticas como la lectura o la escritura. Como consecuencia, muchos estudiantes presentan limitaciones para expresarse oralmente en inglés con fluidez, seguridad y espontaneidad. Esto reduce las oportunidades de interacción comunicativa dentro del aula y dificulta el desarrollo de competencias necesarias para participar en situaciones reales de comunicación.

Frente a esta problemática surge la presente investigación, cuyo objetivo principal es fortalecer la habilidad oral en inglés como lengua extranjera en estudiantes de cuarto grado

[9] Universidad del Tolima – IDEAD jscaicedob@ut.edu.co Licenciado en inglés y estudiante de Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, Universidad del Tolima. Docente de inglés en primaria en el Liceo Musical Santa Cecilia (Ibagué). Ponente en eventos académicos.

del Liceo Musical Santa Cecilia mediante el diseño e implementación de una unidad didáctica basada en el enfoque CLIL mediada por la plataforma Richmond. Esta propuesta pedagógica busca integrar el aprendizaje del idioma con contenidos significativos relacionados con la música, área central dentro del proyecto educativo institucional.

Desde una perspectiva teórica, la habilidad oral constituye uno de los procesos más complejos en el aprendizaje de un idioma extranjero. Según Brown, el speaking es un proceso interactivo de construcción de significados que implica producir, recibir y procesar información en contextos comunicativos específicos. De manera complementaria, Harmer señala que el desarrollo de la oralidad requiere equilibrar dos dimensiones fundamentales: la fluidez y la precisión. La fluidez se relaciona con la capacidad de expresarse con continuidad y naturalidad, mientras la precisión se asocia con el uso adecuado del vocabulario, la pronunciación y las estructuras gramaticales.

Ante estas necesidades pedagógicas, el enfoque CLIL se presenta como una alternativa metodológica innovadora para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque propone integrar el aprendizaje de contenidos disciplinares con el desarrollo de competencias lingüísticas. De acuerdo con Coyle, Hood y Marsh, CLIL se fundamenta en el modelo de las cuatro C: contenido, comunicación, cognición y cultura. Desde esta perspectiva, el idioma se convierte en una herramienta para aprender otros conocimientos, favoreciendo un aprendizaje más significativo y contextualizado.

En la educación primaria, este enfoque ofrece múltiples beneficios. Permite que los estudiantes utilicen el inglés para comprender y expresar ideas relacionadas con otras áreas del conocimiento. Además, promueve habilidades cognitivas como comparar, clasificar y resolver problemas. También incrementa la motivación estudiantil al vincular el aprendizaje del idioma con temas cercanos a su realidad escolar.

Paralelamente, el uso de recursos tecnológicos ha transformado las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés. Las plataformas digitales permiten desarrollar procesos más dinámicos, interactivos y participativos. En este sentido, la plataforma Richmond ofrece

actividades multimedia, audios, videos y ejercicios interactivos que favorecen la práctica de las habilidades comunicativas. Según Richards y Rodgers, la integración de tecnología educativa incrementa la motivación y promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos para comprender mejor el fenómeno estudiado. Inicialmente se aplicó una prueba diagnóstica para evaluar la producción oral mediante una rúbrica de speaking. Posteriormente se implementó la unidad didáctica basada en CLIL y mediada por Richmond. Finalmente se realizó una evaluación final que permitió identificar cambios en la competencia oral de los estudiantes.

Durante la implementación se desarrollaron actividades comunicativas como juegos de roles, descripciones de imágenes y presentaciones breves sobre instrumentos musicales y ritmos. Estas estrategias generaron un ambiente participativo que motivó a los estudiantes a comunicarse en inglés con mayor seguridad.

Los resultados evidenciaron mejoras en la fluidez oral y un aumento en la participación dentro del aula. Estudiantes que inicialmente mostraban timidez comenzaron a participar activamente en las actividades comunicativas. También se observó un uso más contextualizado del vocabulario relacionado con la música.

En conclusión, la implementación de una unidad didáctica basada en CLIL mediada por la plataforma Richmond demostró ser una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la habilidad oral en educación primaria. La integración entre contenidos, metodología comunicativa y tecnología educativa permitió generar experiencias significativas de aprendizaje.

Asimismo, los resultados evidencian el potencial de las metodologías integradas y del uso pedagógico de plataformas digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este tipo de propuestas contribuye al desarrollo de competencias comunicativas que permiten a

los estudiantes desenvolverse con mayor seguridad en contextos académicos y sociales cada vez más globalizados.

Además, esta investigación abre posibilidades para seguir explorando estrategias didácticas innovadoras que integren contenido disciplinar, desarrollo lingüístico y herramientas tecnológicas dentro del aula. Promover experiencias de aprendizaje comunicativo desde edades tempranas favorece la confianza, la participación y el uso significativo del idioma en situaciones reales de interacción escolar y social, fortaleciendo progresivamente la competencia oral de los estudiantes y su capacidad para comunicarse en inglés de manera clara, segura y contextualizada en diversos escenarios educativos y culturales del mundo actual y futuro cercano para su desarrollo personal y académico dentro de una sociedad global dinámica e interconectada que exige comunicación efectiva.

Referencias.

Brown, H. D. (2004). Language assessment: Principles and classroom practices. Pearson Education.

Chiu, T. L. (2018). Digital game-based language learning: Impact on EFL learners' speaking anxiety. Educational Technology Research and Development, 66(6), 1327-1354.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching (4th ed.). Pearson Longman.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential. University of Jyväskylä.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL. Macmillan Education.

Richards, J. C. (2008). Teaching listening and speaking: From theory to practice. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge University Press.

Estrategias de enseñanza para las habilidades de interacción social (PEHIS) en niños de preescolar del colegio Británico Ingles.

Por: María Fernanda Salas Betancourt[10].

Palabras clave: Conductas verbales, conductas no verbales, estrategias didácticas, habilidades sociales, investigación.

El siguiente proyecto corresponde a una propuesta educativa que dispone de una serie de estrategias didácticas basadas en el libro de Monjas (1993) "estrategias de enseñanza de habilidades de interacción social" (PEHIS).

Inicialmente se proyecta desde la siguiente pregunta ¿Porque es importante promover las habilidades sociales (PEHIS) en las aulas de clase desde la primera infancia?, es así como se evidencia rasgos de fallos en las relaciones intrapersonales que constituyen en una parte del aspecto básico de la vida del ser humano; esto se debe a que los niños no poseen bases éticas, muy probablemente por la falta de acompañamiento en el saber ser y de qué manera se relaciona el niño con el mismo y los demás.

Este proyecto se pretende llevar a cabo con el principal objetivo de promover las habilidades sociales (PEHIS) en los niños del grado preescolar del Colegio Británico Ingles, teniendo en cuenta el descubrir, potencializar y comprobar las estrategias implementadas en cada sección. Se pretende que, por medio de la estrategia experimental, los niños descubran la importancia que tiene el otro, y como se descubre así mismo y de forma puede interactuar en otros ambientes nuevo, ya que por medio de cada sección; pueden compartir sus sentimientos y contar sus experiencias, por medio de la estrategia de un noticiero informal.

[10] Normalista Superior - Licenciada en Educación Infantil. CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002134325 ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6903-0193 Correo: Mafe.salas.1701@gmail.com

Con el objetivo de fortalecer estas habilidades en estudiantes del Colegio Británico Inglés de Ibagué, se aplicó una metodología experimental-descriptiva que combinó observación detallada con intervención activa. Se identificaron deficiencias en la interacción social y se implementaron estrategias didácticas específicas, centradas en actividades lúdicas y colaborativas que promovieran valores como el respeto, la cooperación y la comunicación asertiva.

En otras palabras, podemos afirmar que es fundamental implementar desde temprana edad las estrategias de enseñanza en las habilidades sociales, ya que así los niños podrán identificarse como seres capaces de asumir sus acciones tanto negativas como positivas; comprender que todos tenemos responsabilidad en los sentimientos del otro, así formaremos personas más humanitarias y con pensamientos más acordes a establecer relaciones sanas dentro de la sociedad.

Los resultados preliminares evidencian mejoras significativas en el comportamiento de los niños: mayor escucha activa, reducción de conflictos y mejor capacidad para mediar desacuerdos. Estos avances reflejan un impacto positivo y duradero, dotando a los estudiantes de herramientas emocionales que trascienden el aula. En conclusión, el estudio confirma que las estrategias PEHIS responden eficazmente a las necesidades sociales y emocionales de los niños, preparándolos para relaciones más sanas y significativas.

El estudio "Estrategias de enseñanza de interacción social (PEHIS) en niños de preescolar" destaca la relevancia de las habilidades sociales en el entorno educativo, entendiendo la escuela como un espacio clave para el desarrollo integral infantil. La investigación parte de problemáticas frecuentes en la convivencia escolar, como la falta de empatía, la dificultad para resolver conflictos y la timidez, factores que afectan la formación de vínculos saludables y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Finalmente, al comprobar el desarrollo progresivo de las conductas verbales y no verbales, se reafirma la importancia de crear espacios educativos que promuevan la expresión libre, el diálogo y la interacción respetuosa. Este estudio invita a docentes, cuidadores y profesionales

de la infancia a reconocer el valor de las habilidades sociales como pilares del aprendizaje integral, especialmente en contextos donde el acompañamiento emocional es tan necesario como el académico.

Referencias.

Monjas, I. (1997). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Madrid: CEPE. https://bienestaryproteccioninfantil.es/programa-de-ensenanza-de-habilidades-de-interaccion-social-pehis-para-ninos-y-adolescentes/

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educere, 3(9), 30-37. https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf

Pimienta Prieto, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1359

Murillo, J. (2011). Métodos de investigación de enfoque experimental. Recuperado el, 2. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0211139X04749811

Briones Moya, H. (2019). Habilidades sociales: una revisión teórica. https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/5731/Briones%20Moya,%20Hilda.pdf?sequence=1

Peña, t. e., & Robayo, b. h. (2007). conducta verbal de bf Skinner: 1957-2007. revista latinoamericana de psicología, 39(3), 653-661. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012005342007000300014&script=sci_arttext

Valle, A., Cabanach, R. G., González, L. M. C., & Suárez, A. P. F. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista de psicodidáctica, (6), 53-68. https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf

Beltrán, M. M. A., Holguín, J. M. C., & Bohorquez, A. I. (2025). El desarrollo emocional en las habilidades sociales en niños de 4 a 5 años. Polo del Conocimiento, 10(5), 1748-1768. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9537/html

Navarro, E. C. (2013). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. Revista comunicación, 20(1 (2011)), 46-51. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/download/823/737

Incidencia del análisis de la obra fotográfica de Jesús Abad Colorado en el fortalecimiento de la argumentación escrita de estudiantes de una IE de Armenia.

Por: María Camila Cabrera Celis[11].
Juan David Zambrano-Valencia[12].

Palabras clave: argumentación, conflicto armado, escritura, fotografía, miniensayo.

Resumen.

La ponencia presentó una reflexión investigativa en torno al desarrollo de la argumentación escrita como eje estructurante en la formación de sujetos críticos en el contexto educativo colombiano. Desde una perspectiva de la didáctica de la lengua y en diálogo con los estudios del discurso, se planteó que la capacidad de argumentar por escrito no solo implicaba el dominio de estructuras textuales, sino también la posibilidad de interpretar, problematizar y asumir posturas frente a las complejidades del entorno sociocultural. En este sentido, la argumentación se configuró como una práctica discursiva situada que articuló pensamiento, lenguaje y realidad, fundamental para la consolidación de una ciudadanía crítica y participativa.

El análisis situó su problemática en el marco de diversas investigaciones desarrolladas en Colombia durante las últimas décadas, las cuales habían evidenciado un interés creciente por fortalecer la competencia argumentativa en la educación básica y media. Sin embargo, este interés también permitió identificar tensiones persistentes en las prácticas pedagógicas, particularmente en la desconexión entre los lineamientos curriculares y las metodologías implementadas en el aula. Tales tensiones se tradujeron en dificultades concretas en los

[11] Es Licenciada en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Actualmente cursa último semestre de la Maestría en Ciencias de la Educación en la misma Institución. Correo electrónico: mariac.cabrerac@uqvirtual.edu.co

[12] Es Licenciado en español y Literatura, Especialista en la Enseñanza de la Literatura y Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío). Profesor de carrera e investigador de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y de la Maestría en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudio. Correo electrónico: jdzambrano@uniquindio.edu.co

estudiantes, quienes enfrentaban la escritura argumentativa con inseguridad, manifestada en fenómenos como la ansiedad ante la "hoja en blanco", la falta de claridad conceptual sobre los géneros argumentativos y la limitada capacidad para estructurar y sostener ideas de manera coherente y fundamentada.

En respuesta a este panorama, la ponencia propuso la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza de la escritura desde un enfoque didáctico innovador, que no solo atendiera las dificultades cognitivas y discursivas de los estudiantes, sino que también reconociera sus contextos sociales, culturales e históricos. En este punto, se destacó el rol del docente como mediador fundamental en la transposición didáctica del conocimiento, subrayando que las dificultades en la argumentación no podían atribuirse exclusivamente al estudiante, sino también a la escasa presencia de prácticas pedagógicas reflexivas, problematizadoras y contextualizadas. La enseñanza de la argumentación, por tanto, requirió la configuración de escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes pudieran vincular su experiencia vital con los contenidos escolares, favoreciendo procesos de construcción de sentido.

Uno de los aportes más relevantes de la ponencia radicó en la articulación entre la enseñanza de la argumentación escrita y la memoria histórica, particularmente en el contexto del post acuerdo colombiano. La intervención pedagógica desarrollada se orientó a vincular los ejercicios de escritura con problemáticas reales asociadas al conflicto armado y a los procesos de construcción de paz, utilizando como insumos materiales provenientes de la memoria colectiva, tales como la obra fotográfica de Jesús Abad Colorado y los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión de la Verdad. Esta integración no solo enriqueció el contenido temático de los textos producidos por los estudiantes, sino que también propició una aproximación sensible y crítica a la historia reciente del país, favoreciendo procesos de empatía, reflexión ética y posicionamiento político.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta se caracterizó por un diseño coherente y progresivo, en el que cada actividad se articuló con el desarrollo de la competencia argumentativa. A lo largo del proceso, se evidenciaron avances significativos en la

apropiación conceptual por parte de los estudiantes, quienes pasaron de concepciones iniciales reduccionistas —como entender el texto únicamente como un "mensaje escrito" o la argumentación como una simple opinión— hacia comprensiones más complejas que reconocían el carácter comunicativo, estructurado y fundamentado de los discursos. Este tránsito conceptual se reflejó en la producción de miniensayos, en los que los estudiantes lograron, en distintos niveles, organizar sus ideas, sustentar sus posturas y asumir la escritura como un proceso que implicaba planificación, revisión y reescritura.

No obstante, la ponencia también reconoció las limitaciones del proceso, evidenciando que no todos los estudiantes alcanzaron el mismo nivel de apropiación conceptual y discursiva. Mientras algunos lograron integrar de manera efectiva los elementos de la argumentación y la estructura del miniensayo, otros presentaron dificultades parciales, lo que puso de manifiesto la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje y la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas que respondieran a las particularidades de cada contexto educativo. Este reconocimiento resultó clave, en tanto evitó lecturas homogenizantes del proceso pedagógico y reafirmó la idea de que la enseñanza de la lengua materna constituía un proceso continuo, tanto para estudiantes como para docentes.

Asimismo, la ponencia destacó el valor de las herramientas visuales, especialmente la fotografía, como mediaciones pedagógicas que facilitaron la comprensión de conceptos abstractos y potenciaron procesos de significación. En un contexto de sobrecarga informativa, la imagen se presentó como un dispositivo que condensó sentidos, activó la memoria y permitió a los estudiantes establecer conexiones entre lo cognitivo y lo emocional. De este modo, la incorporación de recursos visuales no solo apoyó el desarrollo de habilidades argumentativas, sino que también contribuyó a la formación de una sensibilidad crítica frente a las problemáticas sociales.

En su dimensión ética y política, el estudio subrayó la responsabilidad del sistema educativo —y en particular del área de lenguaje— en la construcción de una cultura de paz con justicia social. La propuesta pedagógica, aunque fue desarrollada antes de la publicación del informe

final de la Comisión de la Verdad, se alineó con varias de sus recomendaciones, lo que evidenció su pertinencia y su potencial como modelo replicable en otros contextos. En este sentido, la enseñanza de la argumentación escrita trascendió el ámbito académico para convertirse en una herramienta fundamental en la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la deliberación pública y en la transformación de sus realidades.

En conclusión, la ponencia sostuvo que el fortalecimiento de la argumentación escrita requirió de enfoques pedagógicos intencionados, contextualizados y sensibles a las dinámicas socioculturales de los estudiantes. La articulación entre lenguaje y memoria histórica emergió como una estrategia potente para promover aprendizajes significativos, en tanto permitió a los estudiantes no solo desarrollar competencias comunicativas, sino también construir una comprensión crítica de su entorno. De este modo, la argumentación se consolidó como una práctica formativa integral, orientada no solo al desarrollo académico, sino a la configuración de sujetos políticos capaces de incidir en la construcción de una sociedad democrática, plural y comprometida con la paz.

Comprendiendo las políticas públicas de atención integral para las infancias en Colombia.

Por: Sulema Callejas Criollo[13].

Palabras claves: infancia, políticas públicas, derechos de los niños. Discriminación-desarrollo integral de la infancia, emociones en los niños.

Antecedentes.

En esta sección se explica cómo Colombia ha desarrollado un marco legal y político robusto para proteger los derechos de los niños y jóvenes. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, la Constitución de 1991 y el Código de Infancia y Adolescencia de 2006 establecen que los derechos deben ser priorizados, así como la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad de resguardarlos. Entre 2010 y 2018 se fortalecieron las políticas intersectoriales, destacando la Estrategia "De Cero a Siempre", que se convirtió en política del Estado. También se realizaron avances en planes en el ámbito de la salud y la educación, además de políticas específicas para abordar el embarazo en la adolescencia, el trabajo infantil, la explotación sexual y el reclutamiento forzado.

La incorporación a la Agenda 2030 y la firma del Acuerdo de Paz en 2016 redirigieron las políticas enfocándose en la equidad, la reducción de la pobreza, la seguridad alimentaria y la defensa contra la violencia. Además, se reconoció a la familia como un sujeto colectivo de derechos y una fuerza para el cambio social.

Los niños como sujetos de derechos. La política afirma que todos los niños, niñas y adolescentes, desde su nacimiento hasta los 18 años, tienen derechos completos. Se identifican tres periodos: la primera infancia (0-6 años), la niñez (0-12 años) y la adolescencia

[13] Normalista Superior. Licenciatura en Educación infantil Corporación Universitaria Minuto de Dios. Diplomado en administración educativa.Sulemacallejas01@gmail.com

(12-18 años). Con la doctrina de la protección integral, se asegura que cualquier riesgo o violación de sus derechos debe evitarse y, si ocurre, debe ser reparado de inmediato. Los niños, niñas y adolescentes son vistos como ciudadanos activos, autónomos, críticos y diversos, con la capacidad de influir en la vida social y política del país. Además, se resalta la importancia del enfoque diferencial, reconociendo la diversidad cultural, étnica, social y territorial de la infancia y adolescencia en Colombia. La corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad es esencial para interactuar con ellos no solo como receptores de servicios, sino como agentes de cambio.

Principios y Enfoques.

La política se basa en los principios universales estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en el Código de Infancia y Adolescencia (2006): la no discriminación, el interés superior del menor, el derecho a vivir y desarrollarse en un entorno digno, y el derecho a participar y ser escuchado. Los enfoques clave son:

- Enfoque de derechos humanos y protección integral: reconoce que existen derechos y que el Estado tiene la responsabilidad de asegurarlos.
- Enfoque de género: impulsa la igualdad y autonomía de niños y niñas.
- Enfoque diferencial: tiene en cuenta la diversidad cultural, étnica, territorial y social.
- Enfoque interseccional: estudia las diferentes formas de vulneración considerando factores como edad, género y estatus social.
- Enfoque de desarrollo humano y curso de vida: percibe la infancia y adolescencia como etapas con necesidades y derechos específicos dentro de un proceso vital integral.

Marco de la Política.

El objetivo principal de la política es asegurar el desarrollo integral de la infancia y adolescencia en Colombia. Sus metas son: promover trayectorias de vida completas, fortalecer a las familias como garantes de derechos, reconocer a los niños y adolescentes como agentes de cambio, consolidar una atención integral coordinada (en salud, educación, protección, nutrición y participación) y mejorar la gestión a nivel nacional y territorial. El desarrollo integral se entiende como la interacción entre factores físicos, emocionales, sociales y culturales, expresados en "logros", que son entendidos como resultados que aseguran el ejercicio de derechos. La atención integral demanda coordinación entre sectores, fortalecimiento familiar y comunitario, y creación de entornos que protejan. Estos entornos — familia, comunidad, escuela, trabajo protegido e instituciones— se consideran espacios esenciales para la seguridad, el desarrollo y la participación. En resumidas cuentas, la política pretende que tanto el Estado como la sociedad ofrezcan igualdad de oportunidades a todos los niños, niñas y adolescentes, sin importar su género, etnia, condición social o lugar de residencia, considerando el interés superior como un principio orientador y base del Estado Social de Derecho.

Palabras desconocidas:

- Trayectorias de vida: el camino que una persona recorre desde la infancia hasta la adultez.
- Gestión institucional: organización y coordinación de entidades del Estado para cumplir los objetivos.
- Interseccional: cuando varios factores de discriminación se juntan (ejemplo: ser niña, pobre y vivir en zona rural)
- Curso de vida: las diferentes etapas de la vida de una persona.
- Convención: acuerdo internacional firmado por varios países.

- Prevalencia de derechos: significa que los derechos de los niños están por encima de otros.
- Articular: coordinar diferentes acciones o entidades para trabajar juntas.
- Corresponsabilidad: cuando varias partes (familia, Estado y sociedad) comparten la obligación de proteger los derechos.
- Agentes de cambio: personas capaces de transformar su entorno o comunidad.

Referencias.

Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098 del 2006, código de infancia y adolescencia.* www.funcionapublica.gov.co

Congreso de la República de Colombia (2009). *Ley 1295 del 2009, atención integral a la primera infancia.* www.funcionapublica.gov.co

Congreso de la República de Colombia (2016). *Ley 1804 del 2016, cero a siempre con enfoque integral*. www.funcionapublica.gov.co

Producción autobiográfica silente a través de la narrativa transmedia en la comunidad sorda del municipio del Líbano, Tolima.

Por: Valentina Rodríguez Prieto[14].
Paula Andrea Valero Mayorga[15].

Resumen.

La presente investigación se desarrolla en el municipio del Líbano, Tolima, y tiene como propósito analizar cómo la narrativa transmedia puede fortalecer los procesos de producción autobiográfica silente en estudiantes sordos de básica primaria y secundaria. En un contexto marcado por la oralización, la escasez de recursos tecnológicos y la falta de formación docente en lengua de señas, se identifican barreras que limitan la expresión y la participación plena de esta población. No obstante, se reconoce en los niños sordos un alto potencial creativo desde lo visual y lo señado, lo cual permite explorar otras formas de narración que afirmen su identidad cultural y lingüística. La investigación adopta un enfoque cualitativo y participativo, orientado a transformar las prácticas educativas tradicionales por medio del diseño de estrategias pedagógicas accesibles, visuales y centradas en la diferencia.

Palabras clave: Narrativa transmedia, comunidad sorda, educación inclusiva, señalitura, producción autobiográfica silente.

[14] Estudiante en formación de la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas del IDEAD, Universidad del Tolima. Licenciada en Lengua Castellana con un diplomado en Educación Inclusiva y formación en Lectura Rápida. Docente directora de básica primaria en el Liceo Musical Santa Cecilia de Ibagué y formadora de Escritura Creativa con la Universidad de Caldas. Correo: vrodriguezpri@ut.edu.co Celular: 3219616410

[15] Estudiante en formación de la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas del IDEAD, Universidad del Tolima. Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. Docente directora de básica primaria, del Liceo Musical Santa Cecilia de Ibagué. Autora de estudios basados en el análisis crítico del discurso. Correo: pavalerom@ut.edu.co Celular: 3193352299

Introducción.

En las últimas décadas, las formas de narrar y expresar la identidad han trascendido los límites del lenguaje verbal tradicional, dando paso a nuevas formas de comunicación, entre ellas la lengua de señas. La comunidad sorda, históricamente invisibilizada, ha ganado relevancia como un grupo excluido de los discursos dominantes centrados en la oralidad y la escritura. En palabras de Skliar (1999), "la discapacidad auditiva ha sido tradicionalmente abordada desde un enfoque clínico, negando la posibilidad de una construcción identitaria cultural basada en la lengua de señas" (p. 23). Esta visión ha invisibilizado el valor de la lengua visogestual y de las narrativas silentes como formas legítimas de comunicación y creación.

La presente investigación se desarrolla en el municipio del Líbano, Tolima, con el objetivo de analizar cómo la narrativa transmedia puede contribuir a los procesos de producción autobiográfica silente en estudiantes sordos de educación básica y media. Se parte del reconocimiento de que "la producción silente no solo se limita a la comunicación lingüística, sino que también se extiende a formas de expresión diversas como el storytelling" (documento base), abriendo así caminos pedagógicos más inclusivos, creativos y culturalmente pertinentes.

Como lo afirma Trillos (2016), la señalitura debe entenderse como un "fenómeno de producción y creación verbal –manifestación retórica– en una lengua de señas" (p. 10), la cual permite visibilizar la experiencia sorda desde sus propias lógicas narrativas. Esta investigación, por tanto, apuesta por resignificar el lugar de la lengua de señas y de las narrativas visuales en la escuela, como parte de un compromiso pedagógico con la diversidad.

Elementos teóricos y metodológicos.

El presente marco teórico, se estructura a partir de cinco categorías clave que orientan la reflexión pedagógica y metodológica de este trabajo: educación inclusiva, comunidad sorda, literatura silente, storytelling y narrativa transmedia, y autobiografía. Estas categorías permiten abordar la diversidad desde múltiples dimensiones, reconociendo tanto las diferencias funcionales como las culturales, comunicativas y expresivas de los sujetos en contextos educativos.

Cada categoría se articula con autores que ofrecen miradas críticas y propositivas frente a los modelos tradicionales de enseñanza. En particular, se retoman aportes que cuestionan la homogeneización educativa y proponen formas de incluir lo diverso desde perspectivas éticas, estéticas y políticas. Cabe señalar que este marco referencial continúa en construcción, por lo cual se contemplan otros autores pertinentes a estas categorías, cuyos aportes se encuentran actualmente en proceso de lectura y análisis.

A continuación, se desarrollan las categorías mencionadas, comenzando por la educación inclusiva como base fundamental para pensar una pedagogía que abrace la diferencia y promueva la participación de todos los estudiantes, en especial aquellos históricamente marginados por el sistema educativo.

La narrativa transmedia se conceptualiza a partir de Henry Jenkins (2006), quien la define como un proceso donde los elementos de una historia se dispersan sistemáticamente a través de múltiples plataformas, cada una aportando una contribución única. Esta noción es ampliada por Sánchez (2019), quien resalta su valor comunicativo, cultural y educativo en contextos digitales e inclusivos. En este sentido, Scolari (2013) añade que "las narrativas transmedia no son simplemente formas de contar historias, sino también mecanismos para fomentar el aprendizaje distribuido" (p. 62).

Desde una perspectiva pedagógica, autores como Pérez y Reeves (2023) destacan la importancia de las tecnologías inclusivas para reducir brechas educativas, subrayando que

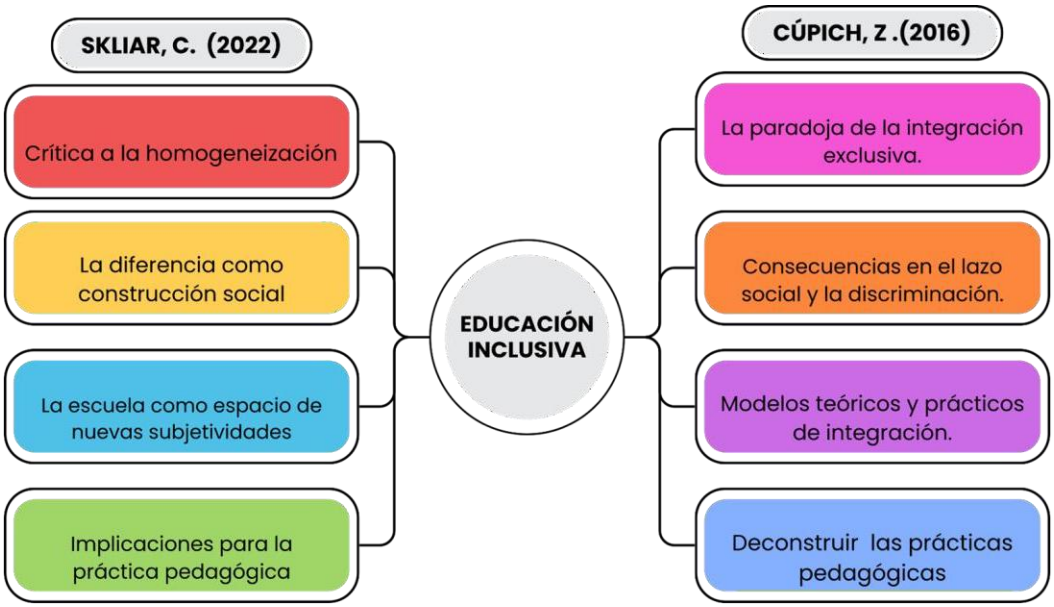
"la educación inclusiva digital permite la participación activa de todos los estudiantes, respetando sus diferencias funcionales" (p. 7). Esta idea se vincula con la necesidad de ofrecer medios narrativos alternativos y accesibles para la comunidad sorda.

La inclusión es un movimiento que abarca muchas posibilidades de vinculación de las poblaciones vulnerables a los sistemas sociales, es importante establecer por ello, la diferencia entre inclusión e inclusión educativa. Ahora bien, dentro de esa inclusión educativa, está la dirigida a la población con discapacidad aditiva (en todos sus grados y severidad), que a su vez (como cualquier persona) puede poseer capacidades diferenciales de aprendizaje.

Educación inclusiva.

La educación inclusiva es un enfoque que busca garantizar el derecho a la educación para todos, reconociendo y valorando la diversidad de los estudiantes. Según la UNESCO (2009), la inclusión implica transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la heterogeneidad del alumnado, promoviendo la participación plena y el aprendizaje significativo.

La pedagogía de las diferencias, propuesta por Carlos Skliar, se inscribe en una crítica profunda a los modelos educativos homogeneizantes que pretenden normalizar al sujeto bajo criterios estandarizados de aprendizaje, comportamiento y desempeño. En sus diversos textos, Skliar plantea que la educación debe reconocer la diversidad como una condición constitutiva del ser humano, no como un obstáculo a superar ni como una categoría a clasificar.



Fuente: elaboración propia desde Skliar (2022) y Cúpich (2016).

Para Skliar (2002), la diferencia no es una anormalidad o una excepción, sino una forma legítima y valiosa de estar en el mundo. En este sentido, la pedagogía de las diferencias no busca "integrar" al otro para que se parezca al resto, sino crear condiciones para el reconocimiento mutuo, la escucha y la convivencia con lo distinto. Esta perspectiva invita a reconfigurar las relaciones pedagógicas desde una ética de la hospitalidad, en la que el otro no es reducido a una etiqueta (el discapacitado, el migrante, el rezagado), sino que es acogido en su singularidad.

Asimismo, el autor enfatiza la importancia de desescolarizar el pensamiento educativo, es decir, despojarlo de las lógicas instrumentales que reducen la enseñanza a técnicas, estándares o resultados. En cambio, Skliar propone una mirada más poética, política y sensible, en la que el lenguaje, el cuerpo, la voz y la experiencia cobran protagonismo.

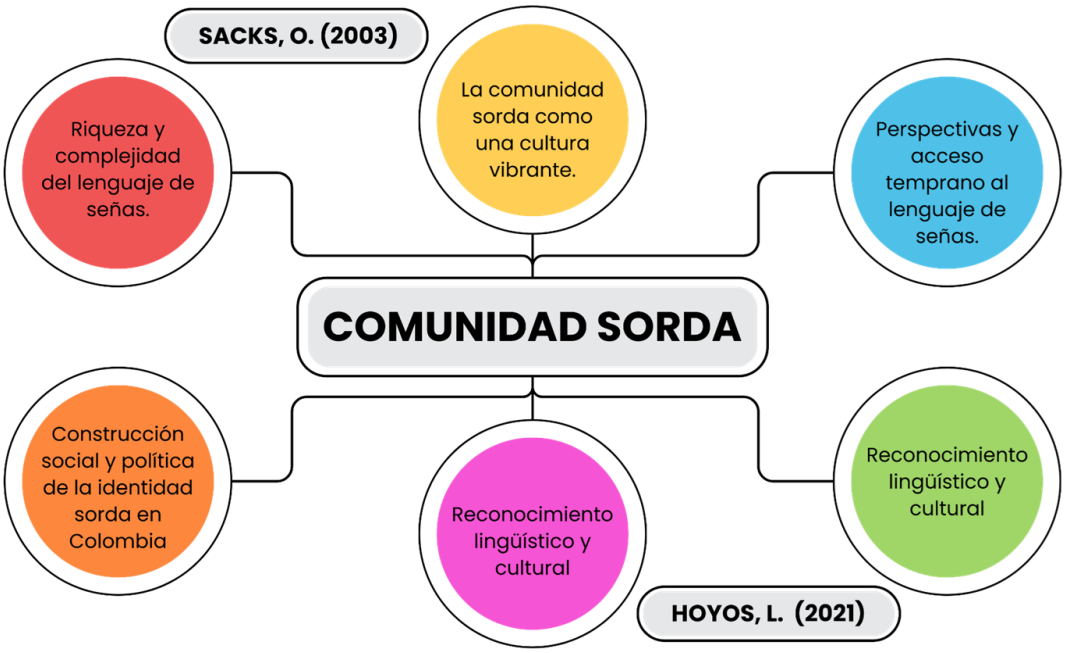
Desde esta perspectiva, el acto educativo se concibe como un encuentro ético y estético entre sujetos diferentes, donde el maestro no es un transmisor de contenidos, sino un interlocutor atento que habilita la palabra del otro y crea espacios para el diálogo genuino.

Skliar (2002, 2005) crítica los discursos que reducen la inclusión a mecanismos técnicos o meramente institucionales. En su propuesta de pedagogía de las diferencias, invita a pensar la inclusión desde una ética de la alteridad, en la que el otro no es asimilado ni adaptado, sino escuchado y acogido en su singularidad. En este sentido, la inclusión se aleja de los modelos deficitarios y se convierte en una práctica de justicia, diálogo y reconocimiento.

La comunidad sorda ha sido históricamente marginada por modelos educativos que no reconocen su lengua y cultura. La Lengua de Señas es más que un medio de comunicación: es una forma de construir identidad, comunidad y pensamiento. Por ello, su reconocimiento en el ámbito educativo es fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad desde una perspectiva bilingüe y bicultural.

Comunidad sorda.

En consonancia con esta crítica, Hoyos (2020), en Comunidad sorda en disputa, desarrolla un análisis profundo sobre los conflictos internos y externos que atraviesan a la comunidad sorda. El autor sostiene que no existe una única identidad sorda homogénea, sino una multiplicidad de formas de ser sordo, atravesadas por factores como la oralización, el acceso desigual a la lengua de señas, las decisiones educativas y familiares, y el uso de tecnologías como los implantes cocleares. Desde esta perspectiva, Hoyos (2021), cuestiona la romantización de la comunidad sorda como un colectivo cerrado y propone entenderla como un campo de disputa simbólica y política.



Fuente: elaboración propia desde los documentos de Sacks (2003) y Hoyos (2021).

Ambos autores coinciden en que es necesario repensar la escuela como un espacio donde se valore la pluralidad de formas de comunicación y se escuche la voz de los sujetos sordos en su complejidad. La pedagogía, en este sentido, no debe buscar la normalización del cuerpo o de la lengua, sino la apertura a una convivencia genuina con lo otro y lo distinto.

Hallazgos y discusión.

A partir del trabajo de campo realizado con la comunidad sorda del municipio del Líbano Tolima, se identificaron una serie de hallazgos que permiten comprender las dinámicas educativas, comunicativas y expresivas que atraviesan a los estudiantes sordos en contextos escolares con enfoque oralista y escasos recursos tecnológicos. Estos resultados surgen del análisis de las experiencias vividas por los niños, los intérpretes y el entorno institucional, y dan cuenta de las barreras, potencialidades y tensiones que configuran los procesos de producción autobiográfica silente. Los hallazgos que se presentan a continuación ofrecen una

mirada crítica sobre los retos de la educación inclusiva y proponen elementos clave para el diseño de estrategias pedagógicas transmedia que reconozcan y valoren la diferencia:

- Predominio del modelo oralista en la escuela: El contexto escolar prioriza la oralización, lo cual limita las formas expresivas y comunicativas naturales de los estudiantes sordos.

- Falta de recursos tecnológicos accesibles: La infraestructura digital es insuficiente para aplicar estrategias como la narrativa transmedia, lo que restringe la inclusión de los estudiantes sordos en procesos creativos digitales.

- Dependencia de los intérpretes: Los estudiantes sordos dependen completamente de los intérpretes, ya que los docentes no cuentan con herramientas ni formación para interactuar directamente con ellos.

- Baja representación de la identidad sorda en el entorno educativo: Las expresiones culturales, lingüísticas y visuales propias de la comunidad sorda están ausentes en la dinámica escolar.

- Alto potencial creativo desde lo visual y lo corporal: A pesar de las barreras, los niños sordos muestran gran capacidad para expresarse mediante relatos visuales, señados y multimodales.

Los hallazgos revelan que, aunque se reconoce formalmente la necesidad de una educación inclusiva, en la práctica persisten barreras estructurales que limitan la participación plena de los estudiantes sordos. El predominio del modelo oralista, la escasa formación docente en lengua de señas y la dependencia de los intérpretes refuerzan una visión integradora más que verdaderamente inclusiva. A esto se suma la precariedad tecnológica de la institución educativa, que dificulta la implementación de estrategias como la narrativa transmedia, a pesar de su gran potencial para fortalecer la expresión y la identidad cultural de esta población. Sin embargo, se evidencia una notable capacidad creativa en los niños sordos para

construir relatos desde lo visual, lo corporal y lo señado, lo cual reafirma la importancia de transformar las prácticas pedagógicas y valorar otras formas de narrar y aprender.

Conclusiones.

La investigación desarrollada hasta el momento ha permitido identificar importantes tensiones entre el discurso de la inclusión educativa y la realidad que enfrenta la comunidad sorda en el municipio del Líbano, Tolima. El predominio del modelo oralista, la falta de recursos digitales accesibles y la escasa formación docente en lengua de señas continúan reproduciendo barreras que limitan la participación autónoma de los estudiantes sordos. Sin embargo, la experiencia de trabajo con los niños ha demostrado que poseen una gran capacidad expresiva desde lo visual, lo corporal y lo señado, lo cual reafirma el valor de explorar metodologías alternativas como la narrativa transmedia, que permiten visibilizar sus voces silentes y construir relatos desde su identidad.

Como lo señala el neurólogo y escritor Oliver Sacks (2020) en su libro Veo una voz, "los sordos no son personas que no oyen, sino personas que ven y se comunican con una riqueza expresiva única" (p. 33). Esta afirmación resalta la necesidad urgente de reconocer a la comunidad sorda no desde la carencia, sino desde su diferencia lingüística y cultural. A través de esta investigación, se hace evidente que transformar la educación implica crear condiciones para que las múltiples formas de narrar y construir sentido —como la lengua de señas y la señalitura— tengan un lugar legítimo en la escuela. Solo así se podrá avanzar hacia una pedagogía realmente inclusiva, que abrace la diversidad y habilite espacios donde todos los estudiantes, sin excepción, puedan ser escuchados, vistos y comprendidos.

Referencias.

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press.

Padilla, J. (2012). Barreras culturales y discapacidad: desafíos para la inclusión. En Educación y discapacidad (pp. 201–213). Universidad de La Sabana.

Pérez Valles, & Reeves Huapaya. (2023). Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. [Artículo académico].

Sacks, O. (2020). Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos. Editorial Anagrama.

Sánchez-Mesa, D. (2019). Narrativas transmediales: La metamorfosis del relato en los nuevos medios. Gedisa Editorial.

Scolari, C. A. (2013). Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Deusto. Skliar, C. (2002). Pedagogía de la diferencia. Paidós.

Skliar, C. (2005). Los sordos y la educación: Una mirada desde la diferencia. Ediciones Novedades Educativas.

Suárez Rodríguez, D. (2021). La comunidad sorda colombiana y el discurso de la lengua como derecho humano: Problematizando una dicotomía de inclusión-exclusión [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional.

Trillos Leal, L. C. (2016). Percepciones sobre el sordo con relación al oyente, a la luz de siete textos narrativos señaliterarios [Tesis de maestría, Instituto Caro y

Cuervo]. Repositorio Caro y Cuervo: https://bibliodigitalcaroycuervo.gov.co

UNESCO. (2019). Conferencia internacional sobre inteligencia artificial y educación: Resultados y recomendaciones. https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence

Educación digital y estetización de la experiencia del aprendizaje, una lectura hermenéutica de la subjetividad escolar.

Por: Javier Mauricio Ruiz Galindo[16]

Palabras clave: Subjetividad digital; estatización de la experiencia; dispositivo simbólico; pedagogía crítica; redistribución de lo sensible.

Resumen.

La expansión de las tecnologías digitales ha transformado profundamente las formas de interacción social, las prácticas pedagógicas y los modos de constitución de la subjetividad en el ámbito educativo. En la actualidad, la educación se desarrolla en un entorno caracterizado por la hiperconectividad, la mediación constante de interfaces y la creciente presencia de plataformas que organizan la experiencia del aprendizaje. Estas transformaciones no deben comprenderse únicamente como cambios técnicos, sino como procesos que reorganizan simbólicamente la percepción, la atención y las relaciones entre sujetos y conocimiento.

Desde la perspectiva crítico-hermenéutica que caracteriza la socioestética, la ponencia presentada en el "IV Congreso Nacional I Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros", propone analizar la digitalidad educativa como un dispositivo que participa activamente en la producción de subjetividades.

Más que considerar la tecnología como una herramienta objetiva, se plantea que las plataformas digitales configuran modos específicos de ver, sentir y comprender el mundo.

[16] Doctor en Educación; magíster en investigación educativa; especialista en gerencia y docencia universitaria; abogado y maestro en artes. Director del Colegio Motorista CED. ORCID: 0000-0002-6799-2054. Correo: jmruijz@ut.edu.co.

En este sentido, el fenómeno de la digitalización no solo modifica los escenarios pedagógicos de enseñanza, sino también las condiciones sensibles y simbólicas en las que se produce la experiencia educativa.

Por una parte, al analizar el fenómeno a la luz de Foucault, vemos cómo la escuela moderna funciona a modo de dispositivo disciplinario que organiza los cuerpos mediante mecanismos de vigilancia, evaluación y normalización.

No obstante, en la cultura digital contemporánea estas formas de control han mutado hacia modalidades difusas, sutiles e interiorizadas. Las dinámicas de vigilancia se articulan ahora con lógicas de rendimiento y autoexplotación, fenómeno que Byung-Chul Han describe como propio de la sociedad del desempeño, en la cual los individuos se convierten en gestores permanentes de su propia productividad.

En el ámbito educativo, esta transformación se manifiesta en la creciente centralidad de la visibilidad, la productividad y la validación permanente en entornos digitales. Las plataformas educativas organizan el aprendizaje mediante métricas, indicadores de progreso y sistemas de seguimiento que orientan la conducta de estudiantes y docentes. De este modo, la experiencia educativa tiende a alinearse con lógicas de rendimiento que desplazan progresivamente la dimensión reflexiva del proceso de aprendizaje.

A este proceso se suma un fenómeno cultural más amplio, la estetización de la experiencia. Benjamin advirtió que la reproductibilidad técnica transformaba la relación de los sujetos con la experiencia, sustituyendo la profundidad narrativa por la inmediatez del consumo visual. En el contexto digital contemporáneo, esta tendencia se intensifica a través de la proliferación de imágenes, estímulos visuales y contenidos fragmentarios que privilegian la rapidez sobre la reflexión.

La interfaz digital, por tanto, no constituye únicamente un medio de transmisión de información, sino un entorno simbólico que define las condiciones de acceso al conocimiento. Como plantea Baudrillard en su teoría de la hiperrealidad, las representaciones

mediadas por dispositivos tecnológicos pueden llegar a sustituir la experiencia misma, generando una realidad compuesta principalmente por signos e imágenes. En el campo educativo, esta lógica se expresa en la transformación del conocimiento en contenido consumible, desde allí la experiencia pedagógica se fragmenta en tareas breves, estímulos visuales y respuestas inmediatas.

Este escenario favorece la emergencia de subjetividades orientadas hacia la inmediatez, la dispersión de la atención y la búsqueda constante de gratificación. La recompensa instantánea —expresada en notificaciones, indicadores de avance o interacciones digitales— reemplaza procesos formativos que tradicionalmente requerían tiempo, interpretación y elaboración simbólica. Marcuse describió este fenómeno como una forma de unidimensionalidad cultural, en la cual el sistema integra las formas de oposición mediante la satisfacción superficial de necesidades, debilitando la capacidad crítica de los sujetos.

Frente a esta situación, la pedagogía crítica se plantea como una estrategia de resistencia simbólica. Desde la perspectiva de Paulo Freire, educar implica desarrollar la capacidad de leer críticamente el mundo y sus estructuras de poder. En la era digital, esta lectura debe incluir el análisis de los dispositivos tecnológicos que median la experiencia educativa y configuran nuevas formas de subjetivación.

La hermenéutica filosófica ofrece herramientas relevantes para esta tarea. Gadamer, sostiene que comprender no consiste simplemente en reproducir un significado, sino en participar en la construcción del sentido mediante el diálogo. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el aprendizaje no se limita a la transmisión de información, sino que constituye un proceso interpretativo en el que los sujetos elaboran colectivamente significados.

Desde esta perspectiva, el aula puede entenderse como un espacio de redistribución de lo sensible, en el sentido propuesto por Rancière. La educación no solo transmite saberes, sino que también define qué voces son escuchadas, qué experiencias son reconocidas y qué formas de sensibilidad se consideran legítimas. Por ello, una pedagogía crítica debe cuestionar las

jerarquías simbólicas que atraviesan los entornos digitales y abrir espacios de participación que amplíen la experiencia educativa.

Recuperar la densidad de la experiencia educativa implica reivindicar el valor del tiempo reflexivo, del diálogo y del pensamiento complejo. En este sentido, la escuela puede desempeñar una función diacrítica, como plantea Bourdieu, generando una distancia crítica frente a los discursos dominantes y las tendencias tecnológicas.

Para finalizar, la tarea pedagógica no consiste en rechazar la tecnología ni en celebrarla acríticamente, sino en interrogar sus efectos sobre la subjetividad y el conocimiento. Solo mediante una pedagogía crítica, hermenéutica y socioestética será posible formar sujetos capaces de interpretar su realidad y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática.

Referencias.

Baudrillard, J. (1990). Cultura y simulacro. Barcelona: Kairós.

Benjamin, W. (2003). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (1975). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Han, B.-C. (2014). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.

Marcuse, H. (1964). El hombre unidimensional. Barcelona: Ariel.

Rancière, J. (2000). El reparto de lo sensible. Santiago de Chile: LOM.

Ricoeur, P. (1990). Del texto a la acción. Madrid: Cátedra.

De la necesidad al deber: una reflexión sobre la investigación pedagógica para el fortalecimiento de la práctica docente.

Por: Daniel Alberto Cardona Lozano[17].

Palabras clave: Investigación pedagógica, Práctica docente, Metodologías activas, Pedagogía crítica, Acción comunicativa, Sistematización, Conciencia ambiental, Transformación social.

Introducción y Metodología.

La investigación pedagógica en Colombia ha sido conceptualizada desde múltiples perspectivas teóricas. Orlando Fals Borda, desde la investigación acción participativa (IAP), propone que el docente no puede desligar su labor investigativa de la transformación social, involucrando a toda la comunidad educativa como agente activo de cambio. En esa línea, Munevar Molina y Quintero Corso definen la investigación pedagógica como la introducción del conocimiento científico a la práctica educativa con el fin de mejorar y cualificar la acción docente, concibiendo al maestro investigador como un profesional capaz de tender puentes entre teoría y realidad del aula. Por su parte, Calvo, Camargo Abello y Pineda Báez aportan la distinción entre investigar para formar e investigar para saber, concluyendo que ambos enfoques promueven necesariamente la calidad de la enseñanza.

Este artículo adopta un enfoque casuístico para analizar dos experiencias pedagógicas con carácter investigativo y rigor sistemático, desarrolladas en la Institución Educativa Técnica San José (IET San José) de Fresno, Tolima, en contextos disciplinares distintos: ciencias

[17] Biólogo, MSc Gestión Ambiental y EIA (U. del Tolima) Docente SedTolima, Tutor PTA F.I 3.0 I.E Real Campestre la Sagrada Familia, Fresno; consultor ambiental en fauna silvestre, áreas protegidas y procesos de compensación con comunidades rurales. danielalberto.cardona@sedtolima.edu.co

sociales y ciencias naturales. El propósito es avanzar en la comprensión del rol docente como servidor público investigador inserto en un sistema educativo altamente descentralizado, carente de estrategias sistemáticas para la formación científica del profesorado.

La primera experiencia abordó las perspectivas juveniles sobre la corrupción con estudiantes de grados 10° y 11° durante los años 2021 y 2022. Se diseñó una metodología mixta en dos momentos: el primero de carácter magistral, apoyado en recursos audiovisuales y materiales escritos, orientado a transmitir bases teóricas y argumentativas sobre el fenómeno de la corrupción; el segundo, de enfoque constructivista, en el que se formularon interrogantes reflexivos por categorías temáticas para movilizar la discusión, el análisis crítico y la producción escrita autónoma del estudiante. Este proceso siguió las recomendaciones metodológicas de McKeachie y Svinicki (2006) para la secuenciación de contenidos.

La segunda experiencia correspondió al Programa de Manejo Integrado de Residuos Sólidos, implementado entre 2022 y 2024 en tres fases. La fase diagnóstica aplicó una encuesta estructurada de diez preguntas —divididas en preguntas de tipo conceptual memorístico e inferencial casuístico— a 73 estudiantes, 14 docentes y 4 administrativos, recogiendo la percepción teórica del 9,2% de la comunidad educativa. La segunda fase introdujo una estrategia de seguimiento mediante calificación grupal, en la que cada grupo partía de una nota de 5,0 que se ajustaba semanalmente con base en la correcta separación de residuos en el aula —no aprovechables, papel, y plástico PET— con descuentos de 0,4 décimas por semana con errores, durante trece semanas por periodo. La tercera fase evaluativa repitió las encuestas iniciales bajo la misma proporción de encuestados y cuantificó el nivel de apropiación conductual, así como los volúmenes de residuos recuperados a lo largo del proceso.

Resultados, Discusión y Conclusiones.

En la primera experiencia, aplicada a 76 estudiantes de entre 14 y 18 años, el grupo completo mostró una apropiación aceptable del concepto de corrupción, generando argumentación básica sobre sus causas y consecuencias a diversas escalas. Más del 70% de los estudiantes vinculó el origen de la corrupción a carencias morales antes que, a factores éticos o sociales estructurales, lo que revela una tendencia a interiorizar el problema desde el núcleo familiar y la formación en valores, más que desde las dinámicas institucionales o el entorno político. Más del 60% de los participantes identificó a los grupos dirigentes como el principal foco de las fallas individuales y colectivas asociadas a la corrupción, citando con frecuencia casos concretos de desvío de recursos públicos. Un hallazgo relevante fue la diferencia entre los grupos de virtualidad y presencialidad en la dimensión instituciones educativas, atribuible a la mayor cercanía que la pandemia generó entre estudiantes, familias e instituciones. Finalmente, los escritos libres mostraron predominantemente posturas críticas y de denuncia frente a la corrupción; las propuestas de solución fueron escasas y se concentraron en el endurecimiento de penas y en el fortalecimiento de la formación ética desde la primera infancia.

En la segunda experiencia, tras casi tres años de implementación, los resultados de las encuestas revelaron que la comprensión teórica de conceptos clave sobre residuos sólidos no mejoró de manera significativa —el porcentaje de errores se mantuvo alrededor del 20%—, aunque sí se observó una mejora cualitativa en las respuestas de percepción, donde los encuestados tendieron a elegir opciones más elaboradas y reflexivas. Esto permite inferir que el proceso fortaleció principalmente el eje de conciencia ambiental y la toma de decisiones cotidianas, sin impacto equivalente en el dominio teórico-conceptual. En cuanto a la estrategia de seguimiento por calificación, los grados 9°, 10° y 11° registraron un aumento promedio del 19% anual en sus calificaciones grupales, evidenciando un progreso constante y sostenido en la separación de residuos. Los grados inferiores mostraron mayor variabilidad, posiblemente relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo y el grado de compromiso

propio de la etapa formativa. A escala institucional, se constató una apropiación generalizada de la estrategia, que además fue integrada por los docentes de Ciencias Naturales como componente de ponderación en sus asignaturas.

La discusión de ambas experiencias se articula con los planteamientos de Paulo Freire sobre la pedagogía crítica y con la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, marcos teóricos que convergen en la necesidad de superar los modelos verticales de enseñanza para construir una escuela como espacio de emancipación, diálogo crítico y construcción colectiva de sentido. Desde esta perspectiva, la investigación pedagógica no se ocupa únicamente del cómo enseñar, sino también del para qué, el desde dónde y el con quiénes, convirtiéndose en una herramienta de transformación social. El docente investigador, en consecuencia, debe asumir un rol ético-político activo, capaz de leer el contexto, escuchar las voces de los actores educativos y reconstruir las prácticas escolares desde la equidad y la participación. Este ejercicio, sin embargo, enfrenta obstáculos persistentes: ausencia de formación específica, resistencia institucional al cambio, estructuras curriculares rígidas y tiempo insuficiente para la articulación interdisciplinar.

Las conclusiones del artículo permiten afirmar que la investigación pedagógica, cuando se sustenta en el rigor sistemático y la reflexión continua, tiene un poder transformador real sobre los procesos de aprendizaje. Ambas experiencias, provenientes de áreas disciplinares contrastantes, lograron niveles significativos de apropiación estudiantil y generaron resonancia entre el cuerpo docente de la institución, demostrando que el enfoque investigativo trasciende las fronteras disciplinares. Se concluye, además, que los modelos de enseñanza tradicional, desvinculados del contexto social, resultan insuficientes para responder a los problemas éticos y ambientales que emergen cotidianamente en la ciudadanía colombiana y se replican en las instituciones educativas. Urge, entonces, avanzar hacia enfoques pedagógicos menos discursivos y más propositivos, donde el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, y donde la sistematización rigurosa, el trabajo

colaborativo, la validación por pares y la retroalimentación constante constituyan los pilares de la práctica docente investigadora.

Referencias.

Acosta Santillán, J. K., Hoyos Morán, D. I., Carabajo García, E. A., & Romero Morales, M. F. (2025). Perspectivas epistemológicas sobre la interdisciplinariedad en la educación básica superior: Retos, oportunidades e implicaciones para el aprendizaje significativo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

Almeida Brum Avila, L., Matos, D., Purper Thiele, A. L., & Ramos, M. G. (2017). A interdisciplinaridade na escola: Dificuldades e desafios no ensino de ciências e matemática.

Calvo, G., Camargo Abello, M., & Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/magis

Calderón, J., & López Cardona, D. (2012). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: Aportes en el proceso de formación para la transformación. En I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Carrete-Marín, N., & Buscà Donet, F. (2023). Enfoques interdisciplinarios en educación física: Una revisión sistemática. Retos.

De Zubiría Samper, J. (2006). La investigación en pedagogía: Una perspectiva desde la pedagogía conceptual. Fundación Alberto Merani.

Enríquez Pérez, I., Cabrera, M., Bustos Cardona, L., Musharrafie Martínez, A., López Gamboa, F. S., & Durán Vázquez, A. (2015). Universidadanía: La construcción socioespacial y simbólica del hábitat universitario y su concepción como sistema complejo.

Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, Colombia y México. Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vols. 1–2, T. Todorov, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981).

McKeachie, W. J., & Svinicki, M. (2006). McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers (12th ed.). Houghton Mifflin.

Méndez, P., & Bonilla, X. (2016). Diseño, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas en un programa de licenciatura con énfasis en inglés.

Monzón, N., Hernández, A. M., & Lara Paredes, D. G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integrados: Un desafío para la universidad ecuatoriana.

Movilla, C. F. H. V., García Arango, D. A., Mesa, E. A., González García, A., Bracho Aconcha, R., Solórzano, J. G., & Arboleda López, A. P. (2023). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería.

Munévar Molina, R. A., & Quintero Corzo, J. (2001). El concepto de formación. Revista de la Universidad de Caldas, 21(1), enero-abril.

Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción con educadores en proceso de formación en Colombia. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1), mayo. Universidad Autónoma de Baja California. https://redie.uabc.mx

Narodowski, M., & Pineau, P. (2001). La escuela y los saberes: Investigaciones y debates en la didáctica y la pedagogía. Miño y Dávila Editores.

Parra Sandoval, M. Á. (2006). La investigación pedagógica en Colombia: Problemas, tendencias y desafíos. Revista Colombiana de Educación, (51), 38–55. https://doi.org/10.17227/01203916.51rce38.55

Ponce Tituaña, L. G., Páez Herrera, R. W., Armijos Espín, J. A., & Verduga Shiguango, H. A. (2024). El docente investigador en el quehacer educativo: Visión interdisciplinaria. Revista Social Fronteriza.

Suárez Monzón, N., Martínez Hernández, A., & Lara Paredes, D. G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: Un desafío para la universidad ecuatoriana. Perspectiva Educacional.

Tassin Wallace, C., Recio Bárbara, M., Galván Rial Dante, S., Verón, S., & Echaveste, I. (2023). De la virtualidad y la presencialidad en la investigación interdisciplinar. Salud, Ciencia y Tecnología.

Activando Mentes Matemáticas.

Por: Edna Camila Moreno Velásquez[18].
Soraya Londoño Ruiz[19].

Resumen.

Este proyecto está enfocado en la implementación de juegos matemáticos elaborados principalmente con materiales reciclables y dirigido a los estudiantes de básica primaria del sector rural de la ciudad de Ibagué, creando así nuevos escenarios donde los estudiantes dejen de ver las matemáticas como el área difícil, aburrida y complicada para convertirse en un espacio donde se aprende de manera didáctica y lúdica, a su vez los juegos crean conciencia sobre la importancia del reciclaje y el desarrollo sostenible. Se crea la cartilla "Activando Mentes Matemáticas" la cual tiene como objetivo ser implementada en instituciones educativas rurales permitiéndole a los estudiantes acceder a un recurso didáctico que genere curiosidad y motivación por aprender matemáticas cambiando el aula tradicional en un contexto en el que a través de la manipulación y exploración de los juegos puedan emprender experiencias prácticas en las que aprendan a trabajar en equipo, desarrollar el pensamiento lógico matemático y compromiso ecológico.

Palabras claves: Aprendizaje activo, Conciencia ambiental, Didáctica de las matemáticas, Motivación escolar y Juegos didácticos.

[18] Magíster en Gerencia de Instituciones Educativas, Licenciada en Matemáticas y estudiante de Doctorado en Educación. He trabajado en el Liceo Los Trinitarios, I.E.T Juan Lozano y Lozano y actualmente en la I.E. Antonio Nariño. Institución Educativa Antonio Nariño, Coello Cócora.Camilamatematicas.26@gmail.com
[19] Normalista Superior, Contadora Pública y estudiante de Maestría en Gerencia de Instituciones Educativas. He laborado en el Liceo Los Trinitarios, Instituto Educativo Moriah y actualmente en la Institución Educativa Técnica Juan Lozano y Lozano. Institución Educativa Técnica Juan Lozano Y Lozano slondonorui@uniminuto.edu.co

Introducción.

El aprendizaje de las matemáticas ha sido tradicionalmente percibido como un aprendizaje teórico lo que la lleva a ser poco atractiva para los estudiantes. Sin embargo, al pasar de los años se han implementado metodologías didácticas que han permitido trascender a un plano más didáctico, despertando el interés y comprensión en el pensamiento lógico-matemático desde edades tempranas (Kamii & DeVries, 1993). En este contexto, la cartilla didáctica "Activando Mentes Matemáticas" en la que se encuentra una variedad de juegos elaborados con material reciclable y siendo una herramienta pedagógica valiosa que no solo facilita el aprendizaje significativo de las matemáticas, sino que también promueve la conciencia ambiental y el desarrollo de habilidades manuales-creativas articulando el trabajo en equipo y respondiendo a las diferentes necesidades de la población educativa donde puedan participar sin restricciones todos los niños de las instituciones educativas del sector rural de nuestra ciudad..

¿Cómo la ejecución de los juegos matemáticos elaborados con materiales reciclables puede transformar los retos en experiencias dinámicas, lúdicas y significativas en los niños de primaria del sector rural de Ibagué?

Objetivo.

Implementar la cartilla "Activando Mentes Matemáticas" como recurso didáctico en estudiantes de escuelas rurales de la ciudad de Ibagué promoviendo la creatividad, motivación, pensamiento lógico y conciencia ambiental.

Sustento Teórico.

El valor pedagógico del juego en la enseñanza de las matemáticas.

El juego se ha convertido en una herramienta esencial en el quehacer educativo ya que les permite a los estudiantes aprender a través de la diversión siendo un eje fundamental en la educación básica primaria, según (González & Pérez, 2023) han demostrado que los juegos matemáticos estimulan áreas cognitivas clave, lo que no solo motiva a los estudiantes a aprender matemáticas, sino que también les ayuda a entender conceptos abstractos de una manera más tangible. También el juego les permite sentirse en un lugar seguro que a su vez les genera conocimientos y les permite relacionarse con sus pares, desde la perspectiva socio-constructivista, inspirada en las ideas de Vygotsky, el juego se considera una forma de interacción social que favorece el aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo. Además, estudios en neuroeducación (Tokuhama-Espinosa, 2022) subrayan que el juego activa la atención, la memoria de trabajo y la autorregulación emocional, habilidades que son fundamentales para alcanzar el éxito académico, siendo este último importante en el proceso enseñanza – aprendizaje ya que se trasciende del aula tradicional a un escenario en el que están adquiriendo conocimientos significativos de manera lúdica.

La construcción del conocimiento matemático a través del juego.

El aprendizaje significativo se adquiere en un ambiente donde el estudiante se sienta seguro y que sea didáctico y real, según Zabala y Arnau (2020) destacan que el juego es una herramienta pedagógica activa que impulsa la construcción del conocimiento, ya que permite a los estudiantes participar de manera dinámica y motivadora en su proceso de aprendizaje. Por muchos años se ha creído que las matemáticas son aburridas y difíciles esto se debe a que en muchas ocasiones no se han creado espacios y metodologías donde el estudiante sea el partícipe de su propio aprendizaje a través de elementos didácticos que les permita aprender jugando e interactuando con sus compañeros. Al incorporar los juegos matemáticos hechos en su mayor parte con materiales reciclables se trabaja dos áreas y se les permite a

los estudiantes observar como a partir de materiales que ya no se usan darle vida a elementos con los cuales pueden aprender las matemáticas y a su vez cuidar el medio ambiente.

Al incorporar los juegos matemáticos hechos con materiales reciclables al aula de clase se aumenta la motivación y el querer aprender las matemáticas desde una perspectiva más didáctica y divertida, siendo así un momento en que los estudiantes interactúan más con sus semejantes y se vuelven más participativos, según Marina (2022) presenta el concepto de "aprendizaje con sentido", que integra emoción, interacción y pensamiento, partiendo de lo anterior los estudiantes se interesan más cuando los contenidos están representados de una manera más visual y manipulativa teniendo un propósito más de exploración y aprendizaje continuo. Carbonell Sebarroja (2021) sostiene que los recursos manipulativos son esenciales para construir el conocimiento matemático en las primeras etapas escolares. Pese a que este tipo de recursos son un poco escasos en las instituciones con este proyecto que quiere trascender a una didáctica matemáticas más manipulativa, divertida y dinámica donde todos sean partícipes de su propio aprendizaje a partir de los juegos matemáticos.

Metodología.

El presente proyecto se basa en un enfoque mixto, donde intervienen tanto elementos cuantitativos como cualitativos con el fin de obtener una visión integral del impacto de la cartilla didáctica "Activando Mentes Matemáticas" en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de instituciones rurales. Esta metodología permite evaluar tanto los resultados medibles del proceso de enseñanza-aprendizaje como la experiencia en un nuevo escenario a partir de un material más lúdico y didáctico. La elección del enfoque mixto se sustenta en la necesidad evaluar continuamente el proceso y los resultados durante el aprendizaje matemático, igualmente las transformaciones cualitativas en la motivación, participación, creatividad y conciencia ambiental de los estudiantes en el momento de observar, compartir y manipular los juegos. Esta integración metodológica permite una comprensión más

profunda del proceso educativo, tal como lo sugieren Piaget (1975) y Bruner (1960), al destacar el valor del juego y la manipulación concreta en la construcción del conocimiento, siendo los juegos matemáticos hechos en material reciclable el elemento esencial para transformar la teoría en una práctica más enriquecedora.

Cartilla:
https://www.canva.com/design/DAGv5UQIGbI/9MPgGsrMYa3Q0HkSlBB_Bw/edit?utm_content=DAGv5UQIGbI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Referencias.

Bruner, J. S. (1960). The process of education. Harvard University Press.

Carbonell Sebarroja, E. (2021). Didáctica de las matemáticas manipulativas en educación primaria. Editorial Graó.

González, M., & Pérez, L. (2023). Juegos matemáticos y desarrollo cognitivo en educación primaria: Una mirada desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación, 91(2), 45–62.

Hernández, M., & Ventura, A. (2020). El juego cooperativo en el aula: estrategias para fomentar valores y habilidades sociales. Ediciones Pedagógicas.

Marina, J. A. (2022). Aprender con sentido: emociones, pensamiento y aprendizaje en la infancia. Editorial Ariel.

Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo. Ariel.

Tokuhama-Espinosa, T. (2022). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Paidós.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. (Nota: Aunque mencionas a Vygotsky sin fecha específica, esta es una edición comúnmente citada en español).

Zabala, A., & Arnau, L. (2020). 11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias. Editorial Graó.

Formación y práctica docente en la era digital: retos y actitudes ante las TIC.

Por: Tatiana Gissell Egea Arciniegas[20].
Sara Isabel Escobar Jurado[21].

Palabras clave: Competencia docente, aprendizaje en línea, enseñanza superior, formación docente.

Introducción.

Fortalecer las competencias digitales docentes constituye un aspecto esencial en la sociedad del conocimiento, orientado a la cualificación de la práctica educativa. Esta investigación analizó la competencia digital de 1.210 profesionales de Educación Superior que cursaron la diplomatura e-Mediador en AVA de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), con el propósito de identificar tendencias en el uso, aplicación, formación y actitud frente a las TIC. El estudio adoptó un diseño cuantitativo, no experimental y longitudinal de tendencia, empleando el instrumento cuestionario "Competencia digital de los docentes en la educación superior", validado por Agreda, Hinojo y colaboradores (2016). El análisis se centró en cuatro dimensiones: alfabetización digital, metodología educativa mediada por TIC, formación docente y actitud hacia las TIC en el ámbito universitario. Los resultados evidenciaron el estado actual de la competencia digital docente y son un referente para el diseño de rutas formativas innovadoras en la Educación Superior.

[20] Magíster en Online Education, Especialista en Pedagogía del Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y Psicóloga. Docente UNAD, investigadora del grupo GIUC. Con una trayectoria de más de 15 años en docencia universitaria. Correo: Tatiana.egea@unad.edu.co

[21] Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Especial, Docente UNAD, Investigadora del grupo GIUC. Con una trayectoria de más de 20 años en docencia universitaria. Correo: sara.escobar@unad.edu.co

Elementos teóricos y metodológicos.

Cabero & Palacios, (2020) definen competencia digital docente "como aquel conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias propias de la profesión docente que permiten solucionar los problemas y retos educativos que plantea la denominada sociedad del conocimiento"; requisito del perfil profesional para el docente de hoy, que le permite diseñar, implementar y evaluar acciones formativas de manera didáctica apoyado en las tecnologías.

La competencia digital se reconoce a nivel mundial como la segunda necesidad formativa fundamental para los docentes (OCDE, 2019), y es una dimensión esencial en su desempeño profesional. Como resultado, los docentes muestran un creciente interés en cursos y capacitaciones dirigidos al desarrollo de estas competencias, con el fin de optimizar su uso de la tecnología educativa.

En Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado una propuesta para fortalecer el desarrollo de la práctica docente, enfocada en la cualificación de competencias digitales. ha propuesto un modelo basado en cinco competencias clave: tecnológica, pedagógica, de comunicación, investigación y de gestión. Estas buscan que los educadores se cualifiquen y fortalezcan en función de las nuevas demandas de los niveles de educación básica, media y superior.

El enfoque metodológico de la investigación fue cuantitativo de tipo exploratorio descriptivo, sobre la competencia digital en la población seleccionada. Se orientó desde el diseño longitudinal de tendencia, en el cual se analizaron las categorías de la competencia digital docente en los años 2020, 2021 y 2022. La población objeto de estudio fue de 4769 participantes que cursaron la diplomatura e-Mediador en AVA de la UNAD. La muestra correspondió a 1210 participantes que de forma voluntaria dieron respuesta al cuestionario.

El instrumento utilizado fue el "Cuestionario Competencia digital de los docentes en la educación superior" validado y elaborado por Agreda & Hinojo y otros (2016), consta de 73

ítems para 4 dimensiones: Alfabetización digital, Metodología educativa a través de las TIC en el aula, Formación de los docentes y Actitud ante las TIC en la Educación Superior.

Discusión.

Los resultados evidenciaron un dominio aceptable de herramientas digitales comunes y de la alfabetización digital general. Sin embargo, se detectaron vacíos en áreas estratégicas para la investigación y la innovación, como el manejo de software especializado, la protección de datos, el uso de simuladores y la realidad aumentada. Estas brechas coinciden con las señaladas por el Marco Europeo DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017) y el modelo de Competencias TIC del MEN (2013), que subrayan la importancia de avanzar hacia niveles de apropiación innovadores y sostenibles.

En la práctica docente en la era digital, se observó una tendencia a replicar estrategias tradicionales con soporte tecnológico, en lugar de generar experiencias formativas auténticamente disruptivas.

Los participantes mostraron una disposición positiva hacia el uso de TIC y reconocen su potencial para enriquecer la enseñanza y fomentar la motivación estudiantil. Sin embargo, persisten actitudes que frenan la innovación, como la percepción de que el uso de herramientas digitales está restringido a quienes cuentan con acceso estable a internet o la idea de que su implementación supone un esfuerzo poco rentable. Estas actitudes reflejan la necesidad de políticas institucionales que garanticen infraestructura, soporte técnico y acompañamiento pedagógico continuo.

En este sentido, es importante fortalecer las redes de conocimiento que promuevan compartir experiencias y prácticas innovadoras. Lo cual permitirá que se repliquen las mismas o se mejoren a partir de los procesos de socialización activa, que motivaran a los docentes a generar nuevos ejercicios académicos innovadores. García (2022) plantea la actualización

del conocimiento tecnopedagógico y tecnodisciplinar, la flexibilización del proceso de enseñanza y aprendizaje, la innovación, el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimiento con redes académicas, elementos que tendrán una gran influencia en la práctica de aula, la motivación del estudiante y por ende la calidad de la educación (Vargas, 2019).

Conclusiones.

Para que los profesionales asuman los retos de la educación en AVA, es importante que incorporen los actuales paradigmas de la educación mediada por TIC y comprendan la competencia digital como un escenario complejo que integra el saber pedagógico, didáctico, tecnológico, disciplinar y contextual, en los que prima el manejo de estrategias y herramientas digitales que mejor respondan a la práctica docente.

La dimensión metodológica en el uso de las TIC para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras, inclusivas y colaborativas aún presenta vacíos que limitan su impacto transformador. Para avanzar hacia una práctica docente acorde con las demandas de la era digital, se requiere fortalecer programas de formación continua que desarrollen competencias críticas, creativas y colaborativas, así como promover el uso pedagógico intencionado de herramientas digitales emergentes y el acompañamiento institucional mediante comunidades de práctica que impulsen la innovación educativa.

La cualificación docente en competencias digitales debe entenderse como un eje estratégico para garantizar la pertinencia, calidad e inclusión de la educación superior en la era digital. Lo anterior implica combinar políticas educativas, infraestructura tecnológica y una disposición al cambio por parte de los docentes.

Referencias.

Agreda Montoro, M., Hinojo Lucena, M., & Sola Reche, J. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación, (49), 39-56. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61713

Cabero, J., & Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 23(3) http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9421/9308

García, M.; Varcárcel, A. y Arévalo, M. (2022). Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, vol. 22, núm. 42, e20220105. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/20220205

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. Bogotá, Colombia: MEN.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). 2019. Skills matter: Additional results from the Survey of Adult Skills. París: OECD Publishing.

Redecker, Christine; Punie, Yves (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Publications Office of the European Union. ISBN: 978-92-79-73494-6; DOI: 10.2760/159770

Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. Cuadernos Hospital de Clínicas, 60(1), 88-94. Recuperado en 28 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762019000100013&lng=es&tlng=es

Influencia de estrategias didácticas planteadas en un AVA para el fortalecimiento de la ortografía de estudiantes de octavo grado de Formar Innovar Colegio Campestre Sede Girardot.

Por: Valeria Valentina Sarabia Vargas[22].
Angie Paola Beltrán Cruz[23].

Resumen.

El presente proyecto se centra en analizar la influencia de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) orientado a fortalecer la ortográfica en estudiantes de octavo grado de secundaria del Colegio Formar Innovar Campestre de Girardot. Entendiendo la ortografía como un sistema normativo que garantiza la claridad y precisión en la comunicación escrita, constituye un pilar fundamental en la formación académica y social de los adolescentes; y comunicativa, en cuanto incide en la calidad de la comunicación escrita. Sin embargo, se ha logrado evidenciar que en el contexto escolar persistentes dificultades en este ámbito, lo que demanda estrategias innovadoras que integren tecnología y pedagogía.

La propuesta se desarrolla en el marco de la Maestría en Pedagogía y Mediación Tecnológica de la Universidad del Tolima, con el propósito de ofrecer una alternativa didáctica que combine rigor académico y motivación estudiantil que logre con la meta de fortalecer la ortografía. El AVA se concibe como un espacio interactivo, multisensorial y atractivo, que busca no solo enseñar las normas básicas de la ortografía literal, sino también fomentar el interés por la escritura correcta mediante recursos digitales y creativos.

[22] Licenciada en Literatura y Lengua Castellana; investigadora y docente con más de cuatro años de experiencia en educación básica y media. Publicaciones en la revista Entrelíneas. Correo: vvsarabiav@ut.edu.co
[23] Licenciada en Literatura y Lengua Castellana y Comunicadora Social–Periodista; docente e investigadora en lectura, escritura y literatura. Correo: apbeltranc@ut.edu.co. Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=1BYKK0QAAAAJ&hl=es

La pertinencia del proyecto radica en la necesidad de responder a los retos de la educación en secundaria, en donde se ha registrado recurrentes errores ortográficos, esto a través de la mediación tecnológica, que se transforma en un puente para la innovación pedagógica. El AVA no solo procura ser una estrategia para fortalecer la ortografía, sino también generar un entorno motivador que despierte el interés de los estudiantes.

El proyecto se sustenta en una revisión crítica de autores como Cassany (1999) y Martínez de Sousa (2004), quienes hablan sobre la ortografía desde un punto comunicativo y normativo. Salinas (2004), Area Moreira (2012) y Cabero (2006) ofrecen perspectivas sobre la integración de tecnologías.

Por otra parte, desde el campo de teorías de aprendizaje, se fundamenta en el aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y otros autores constructivistas.

La investigación se inscribe en el paradigma postpositivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño de tipo Investigación Basada en Diseño (IBD). Enfoque permite iterar entre fases de análisis, diseño, implementación y evaluación, garantizando la pertinencia y eficacia del AVA.

Frente al desarrollo del AVA, se encuentra en proceso de diseño y estructuración en Exelerning, contando con un avatar que acompaña a los participantes en el proceso, recursos digitales, actividades y multimedia.

Se proyecta que el AVA obtenga una buena respuesta por los estudiantes se vea una reducción en los errores ortográficos trabajados.

Innovación Docente mediante dos Estrategias Lúdicas en Matemáticas.

Por: Xavier Antonio Terán-Batista.

Palabras Clave: Estrategias educativas, juego educativo, método de evaluación, motivación y proceso de aprendizaje.

Resumen.

En el ámbito de la innovación educativa, persiste el desafío de lograr que los estudiantes se apropien del conocimiento matemático, superando la percepción de esta disciplina como un lenguaje complejo y difícil de descifrar. Esta barrera conceptual tiene repercusiones directas en la disminución de la motivación y el bajo rendimiento académico, factores que alimentan significativamente la deserción escolar, especialmente en la educación superior. Ante esta realidad, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten una participación activa y significativa del estudiante. Esta investigación se fundamenta en la comparación de dos estrategias lúdicas diseñadas para abordar necesidades específicas en el aula. Xafradrian's room: Una herramienta orientada a fortalecer el razonamiento lógico y las habilidades de resolución de problemas algebraicos, la cual fue construida e implementada originalmente en la Universidad Pedagógica Dominicana, y Calculus in the Sudoku: Un recurso diseñado para mejorar la motivación y el desempeño en la asignatura de Cálculo Diferencial en la Escuela Superior de Empresa, Ingeniería y Tecnología (ESEIT) en Bogotá.

Para determinar el impacto pedagógico de estas herramientas, se propone una evaluación comparativa basada en el Análisis Multicriterio (AMC), específicamente a través del Proceso de Jerarquía Analítica (AHP). Este enfoque permite ponderar dimensiones críticas de manera sistemática mediante escalas validadas por expertos, tales como usabilidad, impacto en el aprendizaje, motivación, accesibilidad tecnológica y potencial innovador.

Los resultados preliminares e integrados de las fases metodológicas permiten identificar perfiles diferenciales para cada recurso, respecto al impacto académico, ambos juegos incrementan el rendimiento en calificaciones para las asignaturas donde se implementan. Sin embargo, Calculus in the Sudoku facilita mayormente la comprensión de aspectos procedimentales del currículo, mientras que Xafradrian's room estimula el pensamiento crítico y la resolución de problemas de forma autónoma y colaborativa. Es evidente que uno de los recursos supera significativamente al otro en la dimensión de motivación y usabilidad, lo que justifica una implementación más amplia y reiterativa. En cuanto a las limitaciones, se detectaron desafíos relacionados con la accesibilidad tecnológica según el contexto institucional y, en uno de los casos, se debe mejorar la alineación curricular, lo que plantea la necesidad de rediseñar las estrategias de uso o adaptar los criterios de evaluación.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia valiosa para la integración de estrategias lúdicas innovadoras en la práctica educativa. Aunque el proyecto se encuentra en su etapa final de desarrollo, los hallazgos orientan la optimización de recursos didácticos para que respondan de manera efectiva a la diversidad y realidades complejas de las aulas modernas, sirviendo como insumo para la toma de decisiones en futuras investigaciones sobre innovación educativa.

Referencias.

Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. Psychonomic Bulletin & Review, 14(2), 243-248. https://doi.org/10.3758/BF03194059

Astudillo-Villalba, F. R., Teran-Batista, X., & De Oleo-Comas, A. (2022). Diseño de un Juego Serio como Estrategia Didáctica para la enseñanza de las matemáticas a estudiantes de Educación Superior. En Ariza, Rouquette y Ramírez (Ed.), Resúmenes del 17º Ciclo de

Investigación de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales "Matemáticas que sirven a todos" (p. 98). Universidad Autónoma Metropolitana.

Boaler, J. (2013). Ability and mathematics: The mindset revolution that is reshaping education. Forum, 55(1), 143-152. https://doi.org/10.2304/forum.2013.55.1.143

Ke, F. (2016). Designing and integrating purposeful learning in game play: A systematic review. Educational Technology Research and Development, 64(2), 219-244. https://doi.org/10.1007/s11423-015-9418-1

Maloney, E. A., Waechter, S., Risko, E. F., & Fugelsang, J. A. (2015). Mathematics anxiety and mathematical performance: The mediating role of math-related working memory. Cognition and Emotion, 29(3), 501-514. https://doi.org/10.1080/02699931.2014.953314

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. Computers & Education, 52(1), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004

Saaty, T. L. (1980). The analytic hierarchy process: Planning, priority setting, resource allocation (2ª ed.). RWS Publishing.

Terán-Batista, X. A. & De Oleo-Comas, A. (2025). Sudoku bajo el lente del cálculo: una perspectiva de evaluación en matemáticas. Praxis, 21(2), 1-21. https://doi.org/10.21676/23897856.6500

Yüksel, F. Ş., Kayadelen, A. N., & Antmen, F. (2023). A systematic literature review on multi-criteria decision making in higher education. International Journal of Assessment Tools in Education, 10(1), 12-28. https://doi.org/10.21449/ijate.1104005

Organiza e invita:
IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros
"Prácticas pedagógicas: un diálogo entre el saber y el hacer"
La Escuela Normal Superior de Ibagué, un escenario pedagógico diverso e intercultural
Diálogos con:
Dra. Lucrecia Mondragón Sosa
Dra. Rocío Anthinea Cortés Díaz
Ma. Lourdes Santana Salgado
Ma. Milton Villegas Cortés
Dra. Nancy Ordoñez
Lidera: Dra. Aida A Obando R
Apoya: Semillero "Creciendo juntos: Infancias" PFC-ENSI
Recorridos por aulas que construyen formas diversas de aprender
Sede central de la Escuela Normal Superior de Ibagué.
OCTUBRE 23 2025
8:00 A.M - 11:00 A.M
ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE
COMUNIDAD SORDA EN EL PFC
GEEMPA
ATENCIÓN INCLUYENTE EN EL AULA
AULAS PARA ATENDER DISCIPACIDAD VISUAL
Apoya:
Maestría
USACH

La ENSI, un escenario que moviliza encuentros diversos, incluyentes e interculturales.

Por: Aida Astrid Obando Rodríguez[24].

Presentación.

En el marco del II Congreso de Cultura Escolar y Prácticas Pedagógicas y Procesos Educativos; V Encuentro de Gerencia y Gestión Educativa y II Simposio de Redes Académicas e Investigación SEMIBAGUÉ; XV Simposio Internacional En Educación y Ciencias Sociales liderado por la Facultad de Educación y el Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima y con el apoyo de la Alcaldía de Ibagué; así como, en el marco del I congreso Internacional de Pedagogía y Formación de maestros, IV Congreso Nacional de Pedagogía y Formación de Maestros y Primer Coloquio Normalista de Investigación de la Escuela Normal Superior de Ibagué, (ENSI), la Normal recibió finalmente, la visita de tres (3) invitadas de México, una de ellas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano"; además, se contó con una delegada de la Secretaría de Educación de Ibagué y una Maestra líder de la Facultad de Educación de la Universidad del Tolima. El propósito de la visita fue reconocer cómo la Escuela Normal Superior de Ibagué promueve ambientes de aprendizaje incluyentes y diversos; pues, en el contexto local y hasta regional, la ENSI ha sido reconocida como una institución preocupada por favorecer procesos de aprendizaje a poblaciones diversas.

La organización y el desarrollo de la visita fue liderada por el Semillero de investigación "Creciendo Juntos: infancias" del Programa de Formación Complementaria (PFC). La apertura incluyó la exposición del SER de la ENSI, una muestra cultural de la región, la entonación de los himnos nacionales en Lengua de Señas Colombiana (LSC) y un saludo de

[24] Coordinadora del Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior de Ibagué.

bienvenida internacional. Posteriormente, se hizo un recorrido por diferentes escenarios institucionales, para mostrar cómo la ENSI genera procesos de inclusión y de desarrollo pedagógico para la diversidad. Para la institución, estas actividades interculturales se constituyen en oportunidades valiosas para trascender su misión formadora, para mostrar el trabajo pedagógico y social que, a lo largo de los años se viene liderando para fortalecer la formación de maestros y que, en la actualidad se cohesiona con el campo de conocimiento de cultura, arte y deporte(CAD), como componente curricular innovador que ha impactado la resignifación del proyecto educativo institucional (PEI) y permea las apuestas curriculares y pedagógicas de una ENSI que se piensa y se mejora permanentemente.

¿Y cómo se favorecen los aprendizajes diversos en la ENSI?

Para iniciar, una maestra en formación de último semestre del PFC, hizo una intervención en su primera lengua, la lengua de señas, como persona sorda, describió la experiencia vivida en la ENSI, el valor que fue adquiriendo su proceso formativo; sin duda alguna, este momento permitió demostrar con hechos reales que los proyectos de vida solo se pueden realizar cuando se preparan los terrenos para cosechar los mejores frutos. Esta intervención dio paso al reconocimiento de los escenarios institucionales para la inclusión de una población educativa diversa.

El primer escenario fue la emisora "Conectando Estéreo", un espacio de comunicación y difusión de la vida escolar normalista. Allí el profesor Daniel Quintero, responsable de ella, entrevistó a una de las maestras visitantes. El liderazgo con la emisora ha demostrado que la ceguera no ha sido una limitante; sino que, por el contrario, ha sido motor para educar en la inclusión desde la propia experiencia de vida. Posteriormente, se hizo la visita de reconocimiento del "aula de apoyo para discapacidad visual" y la "sala conectando sentidos", dos escenarios que están a disposición de la población normalista y de todos aquellos ibaguereños y tolimenses que lo requieran como apoyo a su discapacidad visual, o como

escenarios pedagógicos para sensibilizar y aprender sobre estrategias y recursos didácticos mediados por el lenguaje Braille y por herramientas técnicas y tecnológicas que facilitan los aprendizajes a la población ciega o de baja visión.

Un segundo escenario estaba dispuesto para conocer y aprender sobre el manejo de recursos activadores del aprendizaje; para ello la profesora Rosa Stella Barrera, dispuso de un aula para presentar la didáctica flexible de GEEMPA. El dominio que sobre esta logró mostrar la profesora Rosa, enseñó que al maestro le asiste desplegar todo su compromiso, creatividad y vocación docente cuando encuentra niños que, a pesar de los procesos de enseñanza formales en los cuales han estado matriculados, sus procesos de aprendizaje requieren de apoyos extra curriculares; pero, no con didácticas convencionales, sino que se deben promocionar otras formas de enseñanza, en las cuales se particularicen no solo los contenidos, las estrategias, sino los recursos. Es el reconocimiento de las potencialidades, pero también de las barreras, las que direccionan los procesos de flexibilización y de motivación al aprendizaje aún, en tiempos de desmotivación escolar.

El último escenario fue el aula de Aceleración del Aprendizaje, allí la docente Costanza Castro, líder de los procesos formativos en este espacio pedagógico formal, explicó las características y los procesos metodológicos para enseñar a los estudiantes que acoge. Estos son adolescentes en condición de vulnerabilidad social que, a pesar de su edad no han logrado terminar su educación básica primaria. Los estudiantes de aceleración aprenden con una metodología flexible, situada en el trabajo por proyectos a través de los cuales las áreas permiten la solución de problemas y los conceptos disciplinares se asocian para generar un aprendizaje menos fragmentado y asignaturista, sino más bien conectado con la realidad; podría decirse que, el programa de Aceleración del Aprendizaje es un buen laboratorio para concretar acciones didácticas propias del modelo pedagógico práctico reflexivo (MPPR), que entre otros asuntos, busca la integración curricular conectada con la cotidianidad. Para la ENSI es un privilegio conservar este espacio formativo incluyente, pues en el municipio son muy pocas las aulas con estas características.

Experiencias y aprendizajes en contexto.

Se hizo un recorrido por la sede central de la básica primaria. La visita coincidió, con la celebración del día de la Pedagogía. Los niños mostraron sus talentos en diferentes contextos como el arte y la literatura, conectados con la cultura regional. Los grupos tenían ambientes recreados con cuadros pintados con técnicas específicas, experimentos en el campo de las ciencias naturales y diseños básicos de recursos para su aprendizaje. Las maestras visitantes transitaron por los diferentes escenarios, indagaron a los niños sobre sus representaciones y dialogaron con sus colegas sobre estas experiencias pedagógicas, con la pretensión de escudriñar en el sentido de la actividad en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero, sin duda alguna, un hecho tangible de inclusión fue los niños con trayectorias diversas, involucrados como protagonistas en las diversas exposiciones y muestras; esta particularidad ha retado a sus maestras a explorar diversas formas de enseñanza; pero sobre todo, a cultivar la sensibilidad que se requiere no solo para potenciar la naturaleza creadora y auténtica de los niños; sino para crear ambientes de aprendizaje diversos donde las diferencias no sean obstáculos, más bien sean oportunidades de aprendizaje colectivo que forma a niños tolerantes, empáticos y ciudadanos conscientes del respeto a la diferencia.

Reflexiones finales.

Durante el recorrido se pudo evidenciar un alto compromiso de muchos maestros normalistas con la institucionalidad. Al inicio del evento, un grupo de estudiantes con su comparsa, mostraron parte de las tradiciones regionales; pero esto no hubiera sido posible sin el acompañamiento de la Maestra Ivonne Adriana Reyes N, quien con su experticia y sentido de pertinencia logró involucrarse activamente en la muestra folclórica. Esta experiencia es un ejemplo vivo de cómo un maestro formador, al involucrarse en acciones pedagógicas extracurriculares, motiva a sus estudiantes a concebir escenarios y oportunidades distintas

para aprender haciendo y disfrutar aprendiendo; pero que, por otro lado, permitió que los maestros en formación, del PFC, construyeran experiencias en las cuales la Pedagogía se hizo viva, aun fuera de los lápices, los cuadernos y los crayones. El maestro puede aprender y enseñar desde el arte y la cultura, como acciones vivas que deben permear la escuela para darle más sentido y para motivar a los más sublimes desarrollos humanos de quienes habitan la escuela. Así pues, la labor del maestro debe trascender del cumplimiento de una cátedra; a un compromiso social para lo cual se ha preparado pedagógicamente. La sociedad actual, reconoce en la escuela una de sus agencias de sentido y por ello, el compromiso de formar ciudadanos potencialmente sensibles a las diferencias, reflexivos y críticos sobre su actuar, y su pensamiento, y en consecuencia propositivos y transformativos, deben ser las brújulas orientadoras de las apuestas curriculares y formativas de las instituciones educativas.

Para la Escuela Normal Superior de Ibagué, pensar la formación de maestros es un compromiso que se cultiva desde los primeros años de escolaridad y que se va consolidando en los diferentes niveles, hasta llegar al PFC y en este sentido, el compromiso se ha venido ampliando no solo con procesos de inclusión en las aulas del Programa, sino en la formación conceptual que en este campo está estructurada en el plan de estudios y que se perfecciona cuando la realidad de las aulas diversas e incluyentes avivan las experiencias en los campos de práctica pedagógica, en los cuales intervienen los futuros maestros. La diversidad y la inclusión son realidades que no se deberán ver con angustia, sino más bien estas hacen parte del "paisaje natural" de cualquier escuela colombiana y de otras naciones. Entonces, el temor que asiste a muchos para" pintar el paisaje", puede superarse con los colores de la preparación emocional, académica, pedagógica e investigativa como profesional de la educación.

Finalmente, las oportunidades que favorezcan los encuentros interculturales deben ser más cotidianas, pues con ellos se enriquecen no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino el trabajo en colegage a través de diálogos pedagógicos sobre experiencias significativas que demuestran que el maestro es un aprendiz permanente, que el mundo educativo tiene unas dinámicas educativas comunes a pesar de las distancias geográficas; pero sobre todo,

que la escuela es sin duda alguna, la única oportunidad que tienen muchos para realizar sus sueños y consolidar su proyecto de vida y por ello debe estar lo suficientemente abierta para que quienes quieran crecer, puedan ingresar.

Algunos Rastros Fotográficos.

Actos protocolarios de apertura.

Fuente: elaboración propia.

Muestra Folclórica Estudiantes y maestra PFC

Fuente: elaboración propia.

Interpretación de Himnos en LSC. Estudiantes sordas PFC.

Fuente: elaboración propia.

Lectura de cuento en Braille.

Fuente: elaboración propia.

Presentación Aula de GEEMPA

Fuente: elaboración propia.

Presentación del aula de Aceleración del aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Presentación Aula Conectando Sentidos.

Fuente: elaboración propia.

Organiza e invita:

IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros

"Prácticas pedagógicas: un diálogo entre el saber y el hacer"

I Coloquio Normalista de Investigación

"Investigar desde la escuela, transformar desde la práctica"

Exposición de Póster

Lugar:

Bloque central, Paulo Freire, Tercer piso

Modalidad:

Presencial

Sede central Escuela Normal Superior de Ibagué

23 de Octubre 2025

10 a.m. a 12 p.m.

Apoya:

CONGRESO DE PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DE MAESTROS

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE IBAGUÉ

Programa de Formación Complementaria

MEMORIAS

I Coloquio Normalista de Investigación

"Investigar desde la Escuela, Transformar desde la Práctica"

En el marco del:

IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional

de Pedagogía y Formación de Maestros

"Prácticas Pedagógicas: Un Diálogo entre el Saber y el Hacer"

Organizado por:

Claudia Patricia Villada Salazar[25]

John Jairo Marín Useche[26]

Docentes de Investigación — Programa de Formación Complementaria, ENSI

Ibagué – Tolima, octubre de 2025

[25] Doctora en Didáctica, UTP. Magister en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, UNAL. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Ibagué. Licenciada en Biología y Química, UT. Docente ENSI, catedrática de pregrado y posgrado. cpvillda@ensibague.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9402-9423. Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?us-er=omXHB4oAAAAJ&hl=es6968DUA

[26] Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, UT. Magister en Educación, UT. Profesional en Ciencias Sociales, UT. UT. Docente ENSI, catedrático de pregrado y posgrado. jhonjamarinus@ensibague.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1539-4371. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=000139286

1. Presentación del Coloquio.

El I Coloquio Normalista de Investigación: "Investigar desde la Escuela, Transformar desde la Práctica" se desarrolló el 23 de octubre de 2025 en la Sede Central de la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI), en el marco del IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros.

Este primer coloquio nació como respuesta a una necesidad institucional clara: crear un escenario académico propio para que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) pudieran socializar, compartir y poner en diálogo los avances y resultados de sus procesos investigativos. En ese sentido, no se trató únicamente de un ejercicio expositivo, sino de un acto pedagógico en sí mismo, orientado a fortalecer la cultura investigativa desde adentro de la escuela.

La modalidad elegida —exposición de póster— permitió que los participantes comunicaran sus investigaciones de manera visual, sintética y accesible, propiciando la interacción directa con los asistentes y el intercambio genuino de saberes pedagógicos. Participaron estudiantes de III, IV y V semestre del PFC, así como integrantes del Semillero Institucional de Investigación de la ENSI.

Este documento constituye las memorias del coloquio. Recoge el propósito, la organización, la dinámica del evento y la producción investigativa de los estudiantes, clasificada por las líneas y sublíneas de investigación institucionales recientemente resignificadas. Su elaboración responde, además, al compromiso con la visibilidad académica y la apropiación social del conocimiento generado en el PFC, tal como se señala en el Informe de Investigación Formativa 2023–2025 de la institución.

Datos generales del evento.

Evento marco	IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros
Nombre del coloquio	I Coloquio Normalista de Investigación: "Investigar desde la Escuela, Transformar desde la Práctica"
Fecha	23 de octubre de 2025

Horario	10:00 a.m. – 12:00 m.
Lugar	Bloque Central Paulo Freire, Aula Múltiple – Tercer piso, Sede Central ENSI, Ibagué – Tolima
Modalidad	Presencial
Organización	Claudia Patricia Villada Salazar y John Jairo. Marín Useche. — Docentes de Investigación, PFC–ENSI
Dirigido a	Estudiantes de III, IV y V semestre del PFC–ENSI y Semillero Institucional de Investigación

2. Propósito.

El I Coloquio Normalista de Investigación se proyectó como un escenario académico para el reconocimiento, la circulación y el diálogo de saberes entre estudiantes en formación que investigan desde sus contextos escolares, como parte de su proceso formativo.

Este espacio buscó visibilizar la práctica pedagógica como un lugar legítimo de producción de conocimiento, y la investigación como una herramienta para comprender, interrogar y transformar la realidad educativa. En consecuencia, el coloquio promovió el fortalecimiento de una cultura investigativa situada, crítica y propositiva en la Escuela Normal Superior de Ibagué, coherente con su misión histórica de formación de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria.

De manera específica, el coloquio se orientó a:

- Generar un espacio de socialización académica para que los estudiantes del PFC compartan sus procesos investigativos en curso o finalizados.
- Fortalecer las competencias comunicativas e investigativas a través de la elaboración y exposición del póster como producto académico.
- Reconocer la investigación formativa como práctica reflexiva articulada a la práctica pedagógica, eje misional de la ENSI.
- Contribuir a la visibilidad institucional de los procesos investigativos desarrollados en el PFC y a su apropiación social como producción de conocimiento pedagógico.

- Promover el diálogo entre semestres, líneas de investigación y niveles de avance de los proyectos, enriqueciendo la cultura investigativa colectiva de la institución.

3. Organización.

El coloquio fue organizado y coordinado por los docentes de investigación del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, responsables de acompañar los procesos investigativos de los estudiantes en los diferentes semestres:

Nombre	Cargo	Rol en el coloquio
Claudia Patricia Villada Salazar	Docente de Investigación, PFC–ENSI	Coorganizadora
John Jairo. Marín Useche.	Docente de Investigación, PFC–ENSI	Coorganizador

El diseño y la coordinación general del coloquio incluyeron la formulación del propósito, el diseño de las orientaciones para la elaboración del póster, la revisión y aprobación de los trabajos estudiantiles previo al evento, la asignación de espacios de exposición y la conducción de la jornada académica.

La logística de montaje contó con el apoyo de estudiantes colaboradores designados para este fin. La Dirección del Programa de Formación Complementaria y la Escuela Normal Superior de Ibagué respaldaron institucionalmente la realización del coloquio en el marco del IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Pedagogía y Formación de Maestros.

4. Dinámica del Coloquio.

El I Coloquio Normalista de Investigación se desarrolló en modalidad presencial bajo el formato de exposición de póster académico. Esta modalidad fue seleccionada por su pertinencia para el nivel formativo de los participantes y por las posibilidades que ofrece para

la comunicación visual y sintética del conocimiento investigativo, favoreciendo la interacción directa entre expositores y asistentes.

4.1. Criterios para la elaboración del póster.

Cada grupo participante elaboró un póster físico en formato vertical (90 cm × 120 cm), con la siguiente estructura académica sugerida:

- Título claro y conciso del proyecto de investigación.
- Autores: nombre(s) del/los estudiantes(s) y docente(s) responsables, con identificación institucional (ENSI – PFC).
- Semillero de investigación (cuando aplicara).
- Planteamiento del problema y justificación: contextualización y relevancia educativa.
- Objetivo general y específicos.
- Marco teórico o referentes conceptuales: síntesis de autores y enfoques.
- Metodología: tipo de investigación, población, técnicas e instrumentos.
- Avances, resultados o resultados esperados (según el estado del proyecto).
- Conclusiones o reflexiones preliminares.
- Referencias bibliográficas en formato APA 7.ª edición.
- Código QR de retroalimentación: formulario breve para comentarios de los asistentes, ubicado en el extremo inferior derecho del póster.

El diseño debía privilegiar la claridad visual: fuentes legibles (mínimo 22 pt), uso de colores claros, imágenes, gráficos o esquemas explicativos, y lenguaje académico accesible. Cada póster debía incluir el logo institucional de la ENSI.

4.2. Proceso de entrega y verificación.

Previo al evento, los participantes debían:

- Cargar la versión digital del póster (PDF o JPG) en la carpeta habilitada en Google Drive, una vez revisada y aprobada por el docente orientador.

- Diligenciar el formulario de registro para la emisión del certificado de participación.

Solo los pósteres que cumplieran con los criterios de formato, revisión docente y entrega digital previa pudieron ser exhibidos durante la jornada del evento.

4.3. Dinámica de exposición.

Durante la jornada, los pósteres fueron organizados en estaciones de exposición. Los asistentes realizaron una visita libre por los diferentes espacios, interactuando directamente con los expositores, quienes respondieron preguntas y dialogaron sobre sus procesos investigativos. La jornada cerró con una plenaria de reflexiones colectivas y el reconocimiento de los trabajos presentados.

5. Programación.

A continuación, se presenta el programa general de la jornada del I Coloquio Normalista de Investigación:

Horario	Actividad	Responsable
9:30 – 10:00 a.m.	Montaje y disposición de pósteres	Estudiantes + equipo de apoyo
10:00 – 10:15 a.m.	Apertura e instalación del coloquio	Docentes organizadores
10:15 – 11:30 a.m.	Exposición e interacción con los pósteres (visita libre por estaciones)	Todos los asistentes
11:30 – 11:50 a.m.	Plenaria: reflexiones, preguntas y reconocimiento de los trabajos	Docentes organizadores
11:50 – 12:00 m.	Cierre del coloquio y palabras finales	Docentes organizadores

Nota. Programa general del I Coloquio Normalista de Investigación. ENSI, 23 de octubre de 2025. Elaboración propia.

6. Pósteres presentados en el Coloquio de investigación.

En esta sección se presenta la sistematización de los 42 pósteres que participaron en el I Coloquio Normalista de Investigación, organizados en dos partes: primero, la clasificación por líneas y sublíneas de investigación institucionales, con un análisis de cada línea; y segundo, una galería visual de los pósteres organizados por semestre.

6.1. Sistematización por líneas de investigación.

La clasificación de los trabajos responde a las seis líneas de investigación del Programa de Formación Complementaria de la ENSI, recientemente resignificadas. Las líneas se presentan en orden descendente según su representación cuantitativa en el coloquio.

6.1.1. Innovación pedagógica y didáctica desde la práctica reflexiva (17 pósteres).

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
Aprendiendo a leer y a escribir jugando	Alba Carvajal, Alba Quintanilla	III-A	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras
El juego y las artes como estrategias pedagógicas para mejorar la enseñanza del inglés en grado segundo	Sarait S. Moreno González, Carol N. Forero Jiménez	III-B	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras
Entre letras y pantallas: una experiencia pedagógica para fortalecer la lectoescritura en grado primero	Santiago Martínez Varón	III-B	Tecnologías educativas y mediaciones pedagógicas
Educar con innovación: caminos hacia un aprendizaje significativo	Luisa F. Giraldo, Ana Sofía Yara	III-C	Tecnologías educativas y mediaciones pedagógicas
Primeros pasos hacia la era digital	Mariana Millán García	III-C	Tecnologías educativas y mediaciones pedagógicas
Motivación: motor del aprendizaje en Lengua Castellana	Mariana Lozano Morales, Irma L. Rojas Ortega	III-C	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
Desarrollo del pensamiento lógico matemático en la edad temprana	Jeris Natalia Carmona Morales	III-C	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras
Estrategias motivacionales para mejorar el aprendizaje matemático en grado tercero de la ENSI	Edwin R. Barrero Montealegre, Linda P. Velásquez Tapia	IV-A	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras
Influencia del uso del celular en los procesos de aprendizaje en primaria de la ENSI	Santiago Acosta, Alfonso Ángel	IV-B	Tecnologías educativas y mediaciones pedagógicas
Las redes sociales y el aprendizaje estudiantil en niños de primaria de la IE Fe y Alegra	Sofía Godoy, Melany Martínez	IV-B	Tecnologías educativas y mediaciones pedagógicas
Estrategias de intervención para mejorar la comprensión lectora en grado tercero de la ENSI	Lauren I. Barrera Salamanca, Mariana Campos Osorio	IV-B	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras
El cuento infantil como estrategia para resolver problemas matemáticos: "De cuento en cuento matemáticas aprendo"	Sharith Y. Shaloom Restrepo Valencia	V-A	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras
Transformando el aprendizaje: impacto de la didáctica participativa en grado tercero de la ENSI	Yuri A. Alarcón Ramírez, María C. Rodríguez Lozano	V-B	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras
Gestión de emociones epistémicas a través de la cultura maker en Ibagué	Elvia Lozano, Valeria Parra, Mayra Varón	V-C	Ambientes de aprendizaje y recursos educativos
Ciencia a nuestro alcance: herramientas didácticas para el aprendizaje de las ciencias naturales	Karen Daniela Sánchez García	V-D	Ambientes de aprendizaje y recursos educativos
Metodologías activas: una estrategia didáctica motivadora en el aprendizaje de las Ciencias Naturales en básica primaria	Juan S. Galicia Pavas, Angie Y. Martínez Bedoya, Valery Muñoz Galindo	V-D	Diseño y evaluación de estrategias didácticas innovadoras

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
Uso de dispositivos móviles como herramientas de aprendizaje en el aula de clase	Juddy E. Esguerra Ávila, Yenny P. Rojas Gómez	V-D	Tecnologías educativas y mediaciones pedagógicas

Nota. Pósteres adscritos a la línea "Innovación pedagógica y didáctica desde la práctica reflexiva". I Coloquio Normalista de Investigación, ENSI 2025. Elaboración propia.

Esta línea concentra el mayor número de proyectos del coloquio (17 pósteres), lo que evidencia un interés sostenido por transformar los procesos de enseñanza desde la experimentación pedagógica. Los trabajos abordan el uso de tecnologías y recursos digitales en el aula (TIC, multimedia, dispositivos móviles, redes sociales), el diseño de estrategias didácticas para matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales e inglés, y la exploración de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y la cultura maker. Esta diversidad de objetos de estudio refleja una comprensión de la innovación pedagógica orientada, ante todo, a la mejora real de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que a la adopción de tecnología por sí misma, lo que es coherente con el carácter formativo de la investigación desarrollada en el PFC.

6.1.2. Educación inclusiva, diversidad y desarrollo humano integral (16 pósteres)

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
El compromiso es con mi educación: la motivación y reflexión para apartarse de la deserción escolar	Jeimmy M. Méndez Espinosa, Lina M. Beltrán Guzmán	III-A	Convivencia escolar y atención a la diversidad
EducArte	Brayan David Leyton Caleño	III-A	Convivencia escolar y atención a la diversidad
Acompañar para aprender: el rol del apoyo y bienestar psicológico en el aula	María Paula Pérez Rodríguez, Jenny J. Valderrama Alvis	III-A	Convivencia escolar y atención a la diversidad
La expresión artística como herramienta para el bienestar socioemocional infantil	Ana maría Hernández Quintanilla, Shara V. Santos Vargas	III-B	Convivencia escolar y atención a la diversidad

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
Con la inclusión escuchamos al corazón, a través de la educación	Yuli C. Useche Sandoval, Claudia R. Torres Poveda	III-B	Educación y discapacidad
Fomentando habilidades socioemocionales a través del arte y la pintura	Karol A. Moreno Torres, Wendy V. González Herrera	III-C	Convivencia escolar y atención a la diversidad
Medición de la eficacia de métodos terapéuticos para tratar trastornos del lenguaje relacionados con dificultades de la pronunciación en preescolar	Carmenza Sanabria Castañeda, Jhon F. Cogua Olaya	IV-A	Educación y discapacidad
Convivencia escolar y estrategias de resolución de conflictos: impactos en el aprendizaje de grado quinto de la ENSI	Carol C. Yanguma Capera, Ana Sofía Perea Mora	IV-B	Convivencia escolar y atención a la diversidad
Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la ENSI – Sede Central	Karen Andrea Ibarra Trujillo	IV-B	Convivencia escolar y atención a la diversidad
La discriminación en la convivencia	Isabel S. Cardozo Ortiz, Angela M. Ramírez Valderrama	IV-B	Convivencia escolar y atención a la diversidad
Desafíos socioemocionales: rumbo al éxito escolar	Juliana Muñoz, Paula Méndez, Berenice Romero	V-A	Convivencia escolar y atención a la diversidad
Acoso escolar: comprendiendo sus causas y consecuencias	Mirelly Soler Ruiz, María A. Díaz Salgado, Amada C. Sánchez Bolaños	V-B	Convivencia escolar y atención a la diversidad
Pánico escénico académico	Laura Agudelo, Andrea Garzón, Sara Rodríguez	V-B	Convivencia escolar y atención a la diversidad
Hacia una escuela inclusiva: infraestructura y apoyos educativos	Juan J. Guzmán M., Isabel S. Cortés B.	V-D	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
Comunidad sorda y educación: en busca de estrategias para incentivar	Sandra Natalia García Díaz	V-D	Educación y discapacidad

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
su participación en el contexto escolar			
Niños con TDAH: un ambiente propicio de comunicación en el aula	Angie Ríos, Beatriz Arango, Isis Domínguez, Karen Duarte	V-C	Educación y discapacidad

Nota. Pósteres adscritos a la línea "Educación inclusiva, diversidad y desarrollo humano integral". I Coloquio Normalista de Investigación, ENSI 2025. Elaboración propia.

Junto con la línea anterior, esta es la más representada del coloquio (16 pósteres) y su presencia es transversal en todos los semestres y en el semillero institucional, lo que confirma la centralidad del enfoque inclusivo en la identidad pedagógica de la ENSI. Los proyectos abordan el bienestar socioemocional, la convivencia escolar, la prevención del acoso y el pánico escénico, la atención a la discapacidad (comunidad sorda, TDAH, dificultades de pronunciación), el diseño universal para el aprendizaje y las condiciones de infraestructura para la inclusión. Esta concentración temática refleja una sensibilidad pedagógica orientada al reconocimiento de la diversidad y a la construcción de ambientes escolares más equitativos, coherente con el compromiso histórico de las Escuelas Normales Superiores con la educación para todos.

6.1.3. Prácticas pedagógicas, saberes escolares y contextos educativos (5 pósteres).

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
De ladrillos a aprendizajes: efectos del FFIE en la calidad educativa	Karen Michell Parra Barbosa	III-A	Currículo situado y pertinencia educativa
Acompañar para crecer: la familia como motor del desarrollo educativo	Diana Y. Romero Fandiño, Danna V. Garzón Vargas	III-A	Reflexión y sistematización de prácticas pedagógicas
Familia y escuela, la fusión ideal	Jacqueline Peñuela Martínez	III-B	Reflexión y sistematización de prácticas pedagógicas

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
El clima escolar y su influencia en los procesos de aprendizaje en el PFC de la ENSI	Jhonier S. Quintero Lozano, María D. Molina Mora	IV-A	Reflexión y sistematización de prácticas pedagógicas
Factores que afectan el desempeño académico de estudiantes del PFC en la ENSI	Brayan D. León Velásquez, Oliver S. Pérez Martínez	V-A	Reflexión y sistematización de prácticas pedagógicas

Nota. Pósteres adscritos a la línea "Prácticas pedagógicas, saberes escolares y contextos educativos". I Coloquio Normalista de Investigación, ENSI 2025. Elaboración propia.

Aunque con menor representación cuantitativa (5 pósteres), los trabajos de esta línea ofrecen una perspectiva reflexiva y comprensiva sobre las condiciones institucionales y relacionales que configuran la práctica educativa. Los proyectos indagan el clima escolar como factor de aprendizaje en el PFC, el acompañamiento familiar en la primera infancia, la relación familia-escuela, los factores que inciden en el desempeño académico de los normalistas y el impacto de la infraestructura escolar en la calidad educativa. Su orientación analítica complementa los enfoques más propositivos e interventivos de las otras líneas, y evidencia la capacidad de los estudiantes de la ENSI para mirar críticamente sus propios contextos de formación.

6.1.4. Educación rural, territorio y pedagogías situadas (1 póster).

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
Educación ambiental en la ENSI: un estudio en quinto grado	Dayana X. Contreras Guarnizo, Paula M. Poloche Duarte	IV-A	Educación ambiental y desarrollo sostenible

Nota. Pósteres adscritos a la línea "Educación rural, territorio y pedagogías situadas". I Coloquio Normalista de Investigación, ENSI 2025. Elaboración propia.

Esta línea está representada por un proyecto que examina la relación entre los programas de educación ambiental implementados en la ENSI y los niveles de conciencia y comportamiento ecológico de los estudiantes de quinto grado. Aunque su presencia es incipiente en este primer coloquio, señala un campo de interés emergente y pertinente para el contexto territorial del Tolima, coherente con el principio de concreción curricular situada que orienta el Programa de Formación Complementaria de la ENSI.

6.1.5. Infancias, juego y experiencias pedagógicas en educación inicial (2 pósteres).

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
La lúdica como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo cognitivo y emocional en niños de preescolar	Karen T. Villada Ramírez, Sara N. Salavarrieta Quinche	IV-B	Juego, arte y literatura en la educación inicial
Las actividades rectoras, una propuesta pedagógica integral en territorio	Danna V. Garzón Vargas, Diana Y. Romero Fandiño, Isis L. Domínguez Soto, Lina M. Beltrán Guzmán	Semillero Creciendo Juntos: Infancias	Pedagogías de la primera infancia

Nota. Pósteres adscritos a la línea "Infancias, juego y experiencias pedagógicas en educación inicial". I Coloquio Normalista de Investigación, ENSI 2025. Elaboración propia.

Esta línea agrupa dos trabajos que se conectan profundamente con la misión histórica de la ENSI como formadora de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria. El proyecto de IV semestre explora la lúdica como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo cognitivo y emocional en niños de preescolar. Por su parte, el Semillero Creciendo Juntos: Infancias, con acompañamiento académico de la Universidad del Tolima a través de la Dra. Aida Astrid Obando Rodríguez como madrina, propone una perspectiva territorial de las actividades rectoras, articulando juego, arte, literatura y exploración del medio con la cultura tolimense. La vinculación del semillero con la universidad le otorga a esta línea una proyección formativa particular y abre posibilidades de articulación interinstitucional para futuros ciclos investigativos.

6.1.6. Ciudadanía y educación (1 póster)

Título del póster	Autor(es)	Semestre	Sublínea
Impulsando la seguridad vial desde una estrategia cultural y transversal en la básica primaria	Joseph Muñoz, Miryam Mora, Norma Urueña	V-C	Cultura, prácticas sociales y convivencia

Nota. Pósteres adscritos a la línea "Ciudadanía y educación". I Coloquio Normalista de Investigación, ENSI 2025. Elaboración propia.

La línea de Ciudadanía y educación está representada en este primer coloquio por un proyecto que propone integrar la educación vial de manera transversal y cultural en la básica primaria, a través del proyecto "Universo Vial". Esta investigación, adscrita al Semillero Hiperbóreos, refleja el compromiso institucional de la ENSI con la formación ciudadana y la convivencia pacífica desde la escuela, articulando el saber disciplinar con las prácticas culturales y sociales del entorno territorial.

6.2. Galería de pósteres.

A continuación, se presentan los pósteres en versión miniatura, organizados por semestre y grupo. Esta organización facilita la visualización y el análisis de los trabajos, tal como se realizó durante el I Coloquio Normalista de Investigación. La disposición responde al interés de resaltar la diversidad temática y el enfoque colaborativo asumido por los participantes, permitiendo observar el desarrollo de las propuestas a lo largo de los distintos niveles académicos y la contribución de cada grupo al fortalecimiento de la investigación y la innovación educativa en el evento.

III Semestre (16 pósteres — grupos IIIA, IIIB y IIIC)

Acompañar para crecer: la familia como motor del desarrollo educativo

Aprendiendo a leer y a escribir jugando

De ladrillos a aprendizajes: efectos del FFIE en la calidad educativa

EducArte

Acompañar para aprender: el rol del apoyo y bienestar psicológico en el aula

El compromiso es con mi educación: la motivación y reflexión para apartarse de la deserción escolar

El juego y las artes como estrategias pedagógicas para mejorar la enseñanza del inglés en grado segundo

La expresión artística como herramienta para el bienestar socioemocional infantil

Con la inclusión escuchamos al corazón, a través de la educación

Entre letras y pantallas: una experiencia pedagógica para fortalecer la lectoescritura en grado primero

Familia y escuela, la fusión ideal

Fomentando habilidades socioemocionales a través del arte y la pintura

Educar con innovación: caminos hacia un aprendizaje significativo

Primeros pasos hacia la era digital

Motivación: motor del aprendizaje en Lengua Castellana

Desarrollo del pensamiento lógico matemático en la edad temprana

IV Semestre (11 pósteres — grupos IVA y IVB)

Educación ambiental en la ENSI: un estudio en quinto grado

Medición de la eficacia de métodos terapéuticos para tratar trastornos del lenguaje...

Estrategias motivacionales para mejorar el aprendizaje matemático en grado tercero

El clima escolar y su influencia en los procesos de aprendizaje en el PFC

Influencia del uso del celular en los procesos de aprendizaje en primaria

Las redes sociales y el aprendizaje estudiantil en niños de primaria

La lúdica como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo cognitivo y emocional en preescolar

Convivencia escolar y estrategias de resolución de conflictos: impactos en el aprendizaje

Estrategias de intervención para mejorar la comprensión lectora en grado tercero

Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria de la ENSI

La discriminación en la convivencia

V Semestre (14 pósteres — grupos VA, VB, VC y VD)

El cuento infantil como estrategia para resolver problemas matemáticos

Desafíos socioemocionales: rumbo al éxito escolar

Factores que afectan el desempeño académico de estudiantes del PFC en la ENSI

Transformando el aprendizaje: impacto de la didáctica participativa en grado tercero

Acoso escolar: comprendiendo sus causas y consecuencias

Pánico escénico académico

Impulsando la seguridad vial desde una estrategia cultural y transversal

Gestión de emociones epistémicas a través de la cultura maker en Ibagué

Ciencia a nuestro alcance: herramientas didácticas para el aprendizaje de las ciencias naturales

Metodologías activas: una estrategia didáctica motivadora en el aprendizaje de las Ciencias Naturales

Hacia una escuela inclusiva: infraestructura y apoyos educativos

Comunidad sorda y educación: en busca de estrategias para incentivar su participación

Uso de dispositivos móviles como herramientas de aprendizaje en el aula

Niños con TDAH: un ambiente propicio de comunicación en el aula

Semillero de Investigación (1 póster)

Las actividades rectoras, una propuesta pedagógica integral en territorio — Semillero Creciendo Juntos: Infancias

7. Reflexiones Finales.

La realización del I Coloquio Normalista de Investigación representó un hito institucional para el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Por primera vez, los estudiantes de III, IV y V semestre, junto con los semilleros institucionales de investigación, contaron con un escenario propio para socializar sus avances investigativos ante una comunidad académica amplia, en el contexto de un congreso de alcance nacional e internacional.

El análisis de los 42 pósteres presentados permite identificar algunas tendencias significativas. La predominancia de las líneas de Innovación pedagógica y didáctica (17 pósteres) y de Educación inclusiva, diversidad y desarrollo humano integral (16 pósteres) confirma los énfasis formativos que ya había identificado el Informe de Investigación Formativa 2023–2025 de la institución, y los ratifica como los ejes vertebrales de la investigación formativa en el PFC. La presencia transversal de la inclusión y el bienestar socioemocional en todos los semestres señala una sensibilidad pedagógica institucional sólida y coherente con el mandato de las Escuelas Normales Superiores.

La participación de los semilleros institucionales —Práctica Investigativa ENSI y Creciendo Juntos: Infancias— enriqueció el coloquio al introducir proyectos con mayor madurez metodológica y, en el caso del segundo, con un acompañamiento interinstitucional de la Universidad del Tolima que proyecta la investigación formativa más allá de las fronteras del PFC.

La modalidad de póster demostró ser un formato pertinente y efectivo para el nivel formativo de los participantes: permitió comunicar investigaciones en distintos estados de avance —desde propuestas hasta proyectos finalizados— favoreciendo la expresión académica, el pensamiento visual y la argumentación oral. Esto es coherente con la comprensión de la investigación formativa como praxis pedagógica, no como mero requisito curricular.

Como oportunidad de mejora de cara a futuros coloquios, se identifica la necesidad de fortalecer la sistematización de las retroalimentaciones recibidas a través de los formularios QR, de ampliar la convocatoria a otras Escuelas Normales Superiores del Tolima en el marco

de la REDENS, y de avanzar hacia la publicación de resúmenes o artículos derivados de los trabajos presentados, consolidando así la apropiación social del conocimiento generado en el PFC de la ENSI.

8. Referentes.

Las siguientes referencias corresponden a los documentos institucionales que fundamentan el proceso de investigación formativa del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué y que soportan la estructura académica del I Coloquio Normalista de Investigación.

Planes de curso de Investigación Formativa (I al V)

Escuela Normal Superior de Ibagué. (2025). *Plan de curso: Investigación I*. Programa de Formación Complementaria. ENSI.

Escuela Normal Superior de Ibagué. (2025). *Plan de curso: Investigación II*. Programa de Formación Complementaria. ENSI.

Escuela Normal Superior de Ibagué. (2025). *Plan de curso: Investigación III*. Programa de Formación Complementaria. ENSI.

Escuela Normal Superior de Ibagué. (2025). *Plan de curso: Investigación IV*. Programa de Formación Complementaria. ENSI.

Escuela Normal Superior de Ibagué. (2025). *Plan de curso: Investigación V*. Programa de Formación Complementaria. ENSI.

Marco normativo

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Decreto 4790 de 2008* por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 47.208.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015* por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Decreto 1236 de 2020* por el cual se modifica y adiciona el Decreto 1075 de 2015, en lo relacionado con las condiciones de funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores. Diario Oficial No. 51.426.

Documento de fundamentación curricular

Marín U., J. J. (2024). *Fundamentación del Campo de Conocimiento: Cultura, Arte y Deporte* [Documento de trabajo — Working Paper]. Proyecto Educativo Institucional — PEI. Escuela Normal Superior de Ibagué, Programa de Formación Complementaria.

Documentos de investigación formativa institucional

Marín U., J. J. (2025). *Resignificación de las líneas de investigación del Programa de Formación Complementaria* [Documento de trabajo institucional]. Escuela Normal Superior de Ibagué, Programa de Formación Complementaria.

Villada Salazar, C. P. (2025). *Informe de investigación formativa del Programa de Formación Complementaria. Semestre B/2023 – Semestre B/2025* [Informe institucional]. Escuela Normal Superior de Ibagué, Programa de Formación Complementaria.

Nota. Todas las referencias corresponden a documentos de trabajo e informes de gestión institucional inéditos del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Su citación responde al principio de trazabilidad académica y transparencia en la producción de conocimiento pedagógico institucional.

4°

CONGRESO DE
PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN
DE MAESTROS

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
IBAGUÉ

Congreso de Pedagogía y Formación de Maestros
Volumen III, abril de 2026
ISSN: 2745-2302 (En Línea)