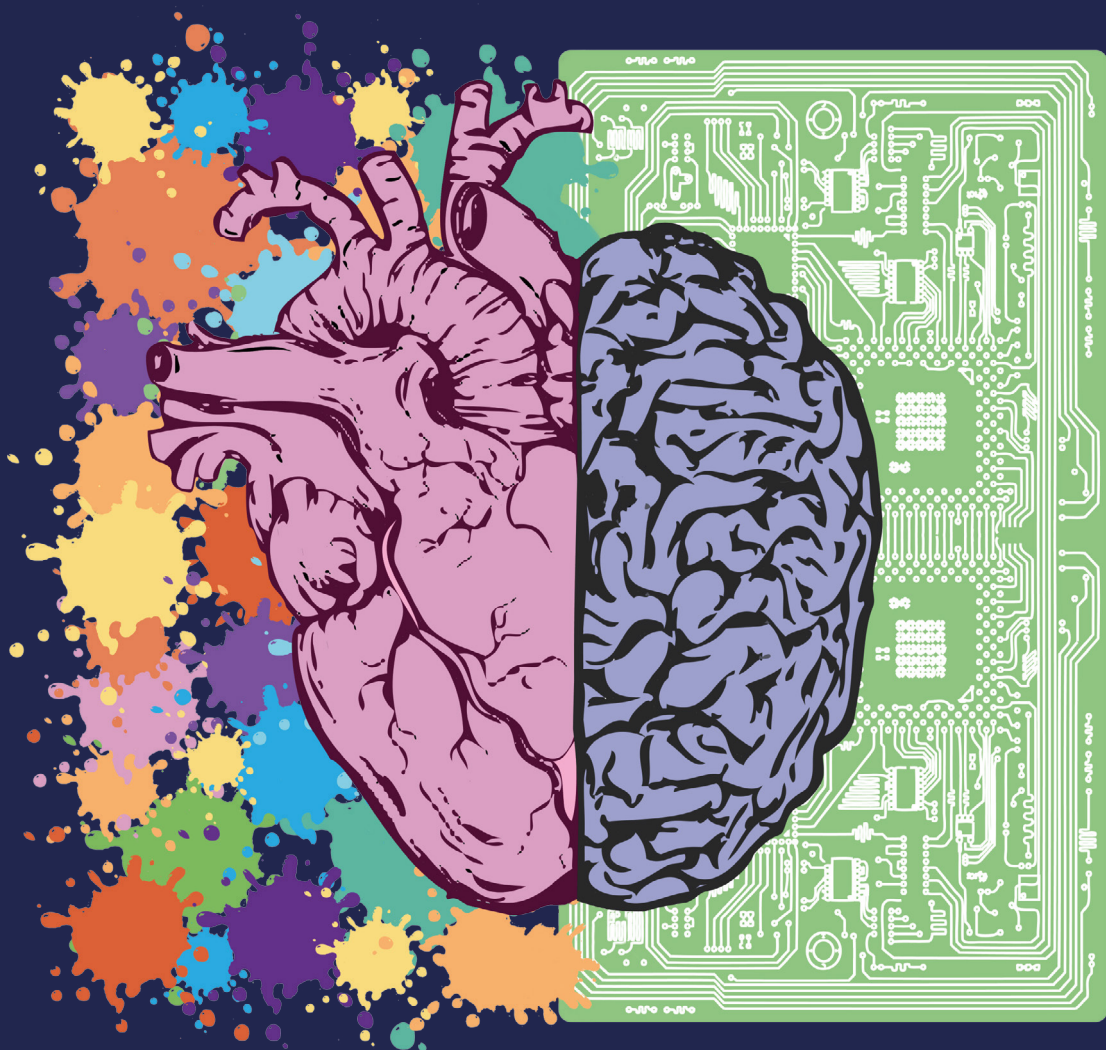


EducAcción



Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

SENTIPENSANTE



Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

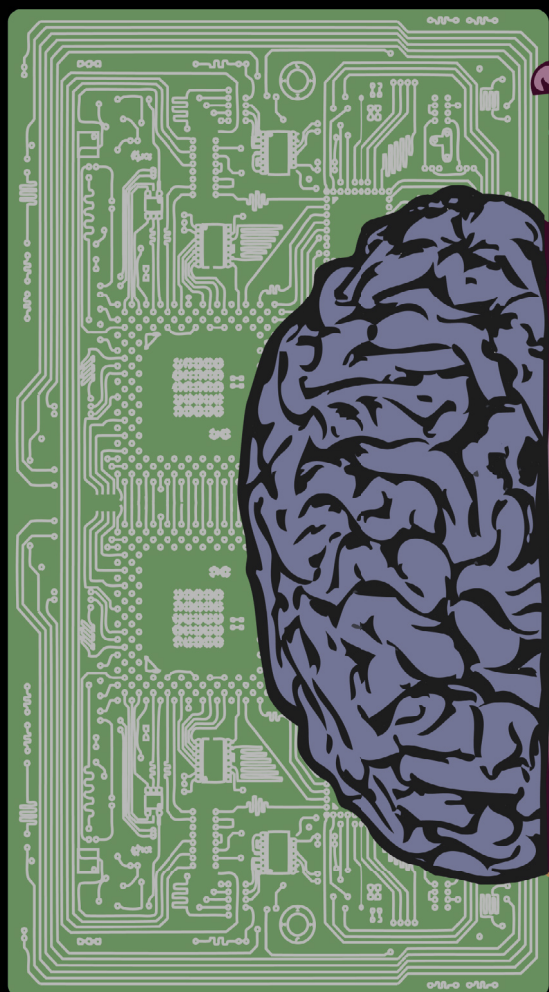
VOLUMEN 4
NÚMERO 2
2024

EducAcción Sentipensante

Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

Volumen 4 Número 2 (julio - diciembre del 2024)





UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

CUERPO DIRECTIVO:

DR. JAIME LEAL AFANADOR
Rector

DRA. CONSTANZA ABADÍA GARCÍA
Vicerrectora Académica y de Investigación

DR. ÉDGAR GUILLERMO RODRÍGUEZ DÍAZ
Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

DR. LEONARDO YUNDA PERLAZA
Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

DR. LEONARDO EVEMELETH SÁNCHEZ TORRES
Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

DRA. JULIA ALBA ÁNGEL OSORIO
Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria

DRA. CLARA ESPERANZA PEDRAZA GOYENECHE
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

DR. JUAN S. CHIRIVÍ SALOMÓN
Líder Nacional Sistema de Gestión de la Investigación

GINO ANDREY GUTIÉRREZ
**Líder Nacional de Investigación
Escuela de Ciencias de la Educación**

DIRECTORA - EDITORA

DIANA LICETH MARTÍNEZ VERDUGO
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COEDITOR

JUAN CARLOS ACOSTA LÓPEZ
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COMITÉ EDITORIAL

SYRLEY LICED MAHECHA BUSTOS
PABLO ALEXANDER MUNÉVAR
NATALY MARCELA MUÑOZ MURCIA

BLANCA MILENA SÁENZ CLAVIJO
MARÍA FERNANDA BOTINA MOLINA

INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA,

SUSCRIPCIONES Y CANJE

Revista EducAcción Sentipensante

REVISTA FORMATIVA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA
CALLE 14 SUR NO. 14-23 BOGOTÁ, COLOMBIA
TELÉFONOS: (57 601) 3443700 EXT. 1423
revistaeducaccion.sentipensante@unad.edu.co

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial
– Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

Revista Formativa EducAcción Sentipensante
Vol. 4 No. 2. 2024

11	<p>Editorial Juan Carlos Acosta <i>Co-editor</i> Revista EducAcción Sentipensante</p>
15	<p>Voces del Campo: una propuesta radio-educativa para transformar la enseñanza en las escuelas rurales de la IED Romeral de Sibaté Claudia Liliana Sierra Casallas <i>Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</i> Gayle Viviana Varon Aguirre <i>Universidad Nacional Abierta y a Distancia - Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia.</i></p>
37	<p>Sistematización de una experiencia de transformación digital en procesos de gestión académica de la universidad virtual Ángel Mauro Avellaneda Barreto <i>Coordinación de Desarrollo de Software, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia</i> Nancy Astrid Barón López <i>Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Duitama, Colombia</i> Sandra Acevedo Zapata <i>Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Grupo de Investigación UMBRAL Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia</i></p>
53	<p>Paisajes culturales en la frontera colombo ecuatoriana: una revisión sobre el patrimonio ambiental Andrea Alejandra Burbano Mora <i>Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia</i> Dayan Marcela Prado <i>Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia</i> Jaime Ernesto Paz Feliciano <i>Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia</i></p>

Alejandro Solarte Suares

*Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Pasto, Colombia*

Camila Carolina Villarreal Chamorro

*Estudiante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Pasto, Colombia*

75 La discriminación escolar en poblaciones vulnerables de Colombia

Yamileth Díaz Gurrute

*Estudiante de Maestría en Educación, Uniminuto,
Bogotá - Colombia,*

Diana Carolina Sánchez Mendoza

*Estudiante de Maestría en Educación,
Uniminuto, Bogotá - Colombia,*

83 Fortalecimiento de las relaciones interculturales haciendo uso de las TIC con los niños del grado primero de la Institución Educativa Rural La Cabañita con sede en Hericha

Cristina López Rodríguez

*Egresada Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Florencia, Caquetá, Colombia.*

María Isabel Benavides Suárez

*Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Medellín, Antioquia, Colombia.*

91 Transforming Education: Bio-Pedagogical Mediation and the Recognition of the Human Being in Holistic English Language Teaching

Angi Lucero González López

*Estudiante Maestría en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés,
Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Tunja, Colombia.*



EDITORIAL

Revista Formativa EducAcción Sentipensante
Escuela de Ciencias de La Educación
Editorial V4N2, 2024

Querida comunidad académica,

Como es costumbre, cada nuevo número de la revista formativa EducAcción Sentipensante nos llama a hacer una reflexión profunda sobre los retos y posibilidades del acto educativo en contextos variados, diversos y a menudo complejos. Este volumen no es la excepción, ya que reúne voces, datos, ideas y reflexiones que nos invitan a repensar la educación desde la mediación, la tecnología, la diversidad cultural y la transformación social en un territorio que trasciende fronteras. Es así, como los autores que participan en esta edición, así como el quipo editorial, reafirmamos nuestro compromiso con el diálogo académico que no solo analiza, sino que también inspira acción y cambio.

Al leer los trabajos en este número, me embarga una mezcla de admiración y urgencia. Por un lado, admiración por los esfuerzos innovadores que los autores han mostrado en sus investigaciones y propuestas que sin duda reflejan la diversidad y profundidad de las transformaciones educativas en contextos tan variados como las comunidades rurales, los territorios transfronterizos y las plataformas virtuales y, por otro, la urgencia de cuestionarnos desde nuestro rol de educadores sobre cómo el conocimiento que aquí compartimos puede convertirse en una herramienta activa para transformar nuestras prácticas educativas. Los invito a sumarse a esta reflexión con esta segunda entrega de nuestro cuarto volumen que muestra seis perspectivas centradas en diferentes aspectos de la práctica educativa organizadas en dos artículos de investigación científica y tecnológica, un reporte de caso, un artículo de revisión, un artículo corto y un artículo de reflexión.

En primer lugar, el artículo “Voces del Campo” presenta una primera perspectiva que nos enseña que la educación en las zonas rurales y más apartadas del país, además de cerrar brechas tecnológicas, debe también fomentar la creación de entornos de aprendizaje significativos que no solo respeten, sino que también potencien las realidades locales. A través de una propuesta denominada radio-educomunicativa, las autoras Claudia Sierra y Gayle Varón buscan contribuir con la transformación en la enseñanza en las escuelas rurales de la IED Romeral de Sibaté. En una era en la que el uso de las TICs para la digitalización educativa parece ser la respuesta a diversos problemas, esta propuesta nos enseña que la clave está en adaptar la tecnología a los contextos y no los contextos a la tecnología.

En consonancia con la premisa anterior, el segundo artículo de investigación científica que presenta una experiencia de transformación digital en la gestión académica de la UNAD, reconocida con el Premio Ingenio 2023, nos muestra cómo la innovación tecnológica y la adaptación aprovechable de tecnologías emergentes como Big Data and ChatBots entre otras pueden convertirse en catalizadores de la inclusión y la calidad educativa. Ángel Avellaneda,

Nancy Barón y Sandra Acevedo proponen la integración tecnológica en los procesos curriculares para grandes instituciones de educación superior y ponen en evidencia con su artículo que los avances tecnológicos no deben ser vistos como un fin en sí mismos, sino como medios para responder a las necesidades de nuestras comunidades educativas.

Por otro lado, el artículo sobre los paisajes culturales de la frontera colombo-ecuatoriana nos lleva a otro nivel de reflexión. Los autores y las autoras de este reporte de caso muestran una perspectiva que invita a mirar hacia las raíces y las fronteras que cruzan no solo territorios, sino también identidades. En una región marcada por la riqueza étnica, pero también por los conflictos sociales y ambientales, las comunidades afro e indígenas que allí habitan nos ofrecen lecciones valiosas sobre resiliencia y gobernanza compartida y nos recuerdan que la educación debe ser un puente para la cohesión social y la sostenibilidad ambiental. Esta perspectiva cuestiona las nociones tradicionales de soberanía, identidad y educación y nos llevan a reflexionar sobre cómo podemos educar para la convivencia y la sostenibilidad y nos hacen preguntarnos si estamos realmente enseñando a nuestros estudiantes a mirar más allá de las fronteras, tanto físicas como mentales, para imaginar un futuro más colaborativo.

La discriminación escolar es el tema central de nuestro siguiente artículo. Las autoras Yamileth Díaz y Diana Carolina Sánchez muestran en su estudio documental una perspectiva que nos confronta con una realidad incómoda sobre nuestras escuelas e instituciones educativas, las que lejos de ser espacios de inclusión, a menudo reproducen las desigualdades sociales. Es así como este artículo nos desafía a cuestionar nuestras prácticas. ¿Cuántas veces hemos perpetuado, quizás sin darnos cuenta, dinámicas de exclusión en nuestras aulas? ¿Qué tan preparados estamos para abordar los prejuicios, tanto los de nuestros estudiantes como los nuestros? Esta revisión bibliográfica del tema expone no solo este problema, sino también estrategias que podrían contribuir a crear ambientes escolares más justos y equitativos.

Uno de los ejes transversales presentes en esta edición es la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas transformadoras. En el artículo corto “Fortalecimiento de las relaciones interculturales haciendo uso de las TIC”, sus autoras presentan un proyecto que utiliza la tecnología para promover la integración cultural entre niños mestizos e indígenas en una escuela rural. Esta experiencia muestra cómo se puede fomentar el respeto mutuo a través de metodologías participativas y propuestas pedagógicas que integren la interculturalidad y el cuidado por el medio ambiente para promover la interacción entre diversas culturas, integrando diferentes experiencias en un entorno inclusivo.

Finalmente, la autora Angi González reflexiona sobre una perspectiva pedagógica más humanizadora. El enfoque bio-pedagógico en la enseñanza del inglés nos devuelve al centro de la educación: el ser humano. Este artículo escrito en inglés nos recuerda que los estudiantes no son solo receptores de conocimiento, sino seres complejos con emociones, historias y potenciales que deben ser reconocidos para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. En este artículo de reflexión, la autora propone la resignificación y mejoramiento de la mediación pedagógica, el fomento del aprendizaje autónomo y el uso significativo y con propósito de las herramientas tecnológicas para la gestión de una pedagogía que guíe al “ser humar” a alcanzar sus objetivos, desarrollar habilidades y a convertirse en un agente transformador de cambio en la sociedad.

Como pueden darse cuenta, este número es una invitación a reflexionar sobre el papel de la educación como mediadora de cambio social, cultural y personal. Como educadores, investigadores y miembros de una sociedad diversa, tenemos la responsabilidad de construir espacios donde las diferencias no sean obstáculos, sino oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento.

Gracias a todos los autores que hacen posible este diálogo continuo, a nuestra editora principal, cuya visión y liderazgo son esenciales para la organización y revisión de cada edición y a nuestro equipo editorial por su compromiso y colaboración incansable para garantizar la calidad y coherencia de esta entrega.

Con aprecio y compromiso,

Juan Carlos Acosta
Co-editor
Revista EducAcción Sentipensante



**Voces del Campo: una propuesta
radio-educomunicativa para transformar
la enseñanza en las escuelas rurales
de la IED Romeral de Sibaté**

Claudia Liliana Sierra Casallas
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
<https://orcid.org/0009-0008-2745-4009>

Gayle Viviana Varon Aguirre
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0001-9368-1201>

RESUMEN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Colombia, han experimentado un gran crecimiento y avance en los últimos años en términos de infraestructura digital, conectividad y adopción de tecnologías digitales en sectores como el educativo, permitiendo a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades. Sin embargo, es necesario considerar que la implementación de las TIC en la educación rural de Colombia requiere de un esfuerzo coordinado entre el Gobierno, las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y la comunidad en general. Es necesario invertir en infraestructura tecnológica, capacitar a los maestros en el uso de las TIC de manera pedagógica, y garantizar la conectividad y el acceso a recursos digitales en las zonas rurales más apartadas del país.

En consecuencia, la presente investigación representa un aporte pedagógico y educativo con miras al fortalecimiento del uso de las TIC en las zonas rurales; esto desde un enfoque cualitativo con un diseño centrado en la investigación acción, pensado desde el contexto, permitiendo al maestro conocer las múltiples posibilidades que tienen a disposición para la creación de ambientes virtuales, procesos de evaluación, implementación y manejo educativo de las TIC, consiguiendo con ello superar la mera instrumentalización de estas en el quehacer docente.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (TIC) in Colombia have experienced great growth and progress in recent years in terms of digital infrastructure, connectivity, and adoption of digital technologies in sectors such as education, allowing students to acquire the necessary skills to face the challenges of the 21st century and contribute to the sustainable development of their communities. However, it is necessary to consider that the implementation of TICs in rural education in Colombia requires a coordinated effort between the government, educational institutions, teachers, students, and the community in general. It is necessary to invest in technological infrastructure, train teachers in the pedagogical use of TICs, and ensure connectivity and access to digital resources in the most remote rural areas of the country.

Consequently, this research represents a pedagogical and educational contribution with a view to enhancing the use of TIC in rural areas, this is from a qualitative approach with a design focused on action

Palabras clave:

educación rural, población campesina, radio popular, tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Keywords:

Information and Communication Technologies (TIC), Popular radio, Rural Education, Rural Population.

research, thought from the context, allowing the teacher to know the multiple possibilities available to them for the creation of virtual environments, evaluation processes, implementation and educational management of TIC, thereby overcoming the mere instrumentalization of these in the teaching task.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se basa en la emisión de programas radiales con contenido curricular alternativo, para los niveles de básica primaria de las escuelas rurales adscritas a la Institución Educativa Departamental (IED) Romeral del municipio de Sibaté: Delicias, Usaba, La Cantera, Aguas Claras y Bradamonte; esta concibe la radio como herramienta pedagógica capaz de fortalecer la construcción de identidades personales y colectivas (Carram, et al., 2006), fundamentadas en las características y particularidades de la realidad en la que emergen, de esta manera, la analizan, problematizan y transforman.

En la vasta extensión rural que abarca esta experiencia, se teje un entramado de realidades que van más allá de la simple imagen bucólica que a menudo se asocia con el campo. En un territorio donde la tierra se extiende hasta donde alcanza la vista, se encuentran innumerables asuntos sociales, culturales, económicos y políticos que moldean la vida de sus habitantes de una manera profunda y compleja.

En este contexto, las escuelas rurales de carácter multigrado juegan un papel fundamental en la educación de los niños y niñas de las zonas rurales más alejadas y de difícil acceso en este territorio, pues en ellas conviven estudiantes de diferentes edades y grados en una misma aula, acompañados de un solo docente, lo que requiere de un enfoque pedagógico contextual que permita garantizar una educación pertinente para todos los estudiantes; tal y como

lo menciona Gonzales (2022), una de las principales características de los procesos de enseñanza específicamente en las aulas multigrado es el desarrollo de actividades variadas e innovadoras en donde los procesos educativos se encuentran orientados a promover la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, fomentando la autogestión, la colaboración entre pares y el trabajo en equipo.

Es por lo expuesto que, desde los planteamientos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Romeral, se apuesta por la vinculación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al acto educativo, esto, para alimentar y servir de soporte a las acciones pedagógicas que desarrolle el docente, mientras que los estudiantes consiguen un uso pragmático y analítico de estas. No obstante, el panorama con el que cuenta la institución es complejo, pues el suministro de herramientas tecnológicas para alcanzar este propósito es insuficiente; algunos de los equipos dispuestos han superado su fecha de obsolescencia programada, y aquellos que se encuentran en condiciones óptimas, representan un porcentaje inferior a la cantidad de estudiantes que acuden a la escuela.

En ese sentido, la disparidad en el acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en Colombia amplían la brecha digital endógena la cual afecta principalmente a las poblaciones rurales y a las comunidades marginadas, ya que tienen

un menor acceso a la tecnología y a las oportunidades que esta ofrece, lo que puede limitar su desarrollo personal y profesional. Esta brecha digital puede ampliar las desigualdades existentes en la sociedad, ya que aquellos que no tienen acceso a la tecnología quedan cada vez más rezagados en un mundo que se está volviendo cada vez más digital (Castell, 2000).

Esta brecha digital endógena es razón deque las escuelas rurales, según Molina (2018) “reciben en sus aulas estudiantes que provienen de familias de bajos recursos, que hacen poco probable la tenencia de dispositivos tecnológicos como computadores, tabletas y acceso a internet en sus hogares” (p.78). Lo que deja en evidencia cómo la implementación de tecnologías en el quehacer docente se convierte en un factor desafiante para este último y la institución, pues allí, y a través de ellos, es que los estudiantes encuentran la única posibilidad de acercamiento al uso de las TIC; pues representan el punto de partida para la interacción y apropiación de los educandos con algunas de las competencias del mundo actual.

Atendiendo a este horizonte, se ha seleccionado la radio como medio de difusión y construcción de conocimientos, dado que históricamente ha llevado a cabo exitosamente actividades de formación con comunidades rurales, principalmente. Por tanto, el principal objetivo de esta investigación es emplear la radio como una herramienta legítima, accesible y gratuita, popular y comunitaria, para facilitar la integración y reforzamiento de contenidos curriculares a través de programas educativos radiofónicos. Esto permitirá facilitar y mantener los procesos educativos con los estudiantes, al mismo tiempo que servirá como recurso didáctico y pedagógico para realizar actividades flexibles,

contextualizadas, creativas y desafiantes dentro del aula de clase.

MARCO TEÓRICO

RURALIDAD COLOMBIANA: CONTEXTO Y ESCUELA UNA MIRADA AL NIÑO Y NIÑA CAMPESINO

Colombia se caracteriza por ser un país cuyo porcentaje de territorios rurales supera la expectativa teniendo en cuenta la expansión de las ciudades y el desarrollo industrial que se ha gestado en las últimas décadas. Según cifras del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), el espacio geográfico que ocupan los territorios rurales corresponde al 99,6 % de la totalidad del territorio nacional; estos territorios a pesar de representar gran parte de la nación, históricamente se han visto aquejados por un sinnúmero de dificultades, cuyo origen radica principalmente en el olvido estatal al que han sido sometidos.

Ahora bien, es preciso comprender *lo rural* desde las diversas vertientes a las que nos dirige el concepto: este hace referencia a un espacio geográfico en el sentido estricto, que cuenta con características específicas que le permiten diferenciarse físicamente de otros, que a su vez es habitado por uno o más grupos poblacionales; por otro lado, el término ruralidad define y hace referencia a las formas de vida que interactúan al interior de una organización social, así como su forma de concebir y habitar la realidad. A propósito, Entrena (1998) afirma que,

La ruralidad es una construcción social contextualizada [...] tiene una naturaleza reflexiva; es decir, es el resultado de

acciones (o está condicionada por ellas) de sujetos humanos que tienen la capacidad de interiorizar, debatir o reflexionar acerca de las circunstancias y requerimientos socioculturales que en cada situación spatiotemporal se les presenta. (p.15)

Habiendo expuesto lo anterior, se vuelve menester mencionar que, al interior de lo concebido como ruralidad en Colombia, existe una subdivisión de esta en diferentes grupos poblacionales en tres grandes grupos: afrodescendientes, indígenas y campesinos, los dos primeros cuentan con reconocimiento constitucional y estatal, el cual les adjudica derecho y decisión para operar de manera autónoma; en caso contrario, el campesinado, ante la legislación y el código social, se relaciona con un grupo meramente socioeconómico, adjuntándolo así, a la población que no se encuentra categorizada, anulando el reconocimiento de su estatus cultural, diverso y ancestral.

A pesar de la invalidación de esta población como exclusiva, el campesinado colombiano logra asentarse y mantenerse vigente a lo largo y ancho del país, teniendo incidencia fundamental en factores de corte ambiental, geográfico, cultural y climático; al respecto, Poveda (2012) afirma que,

La formación del campesino colombiano tiene una historia de la cual el hombre rural de hoy es su directo heredero. La autenticidad de sus tradiciones proviene de mantener viva su cultura y los vínculos que lo atan a su trabajo y de mantener con firmeza su sistema de valores sociales y religiosos. El cultivador, el agricultor, el artesano, el pescador, el recolector de Norte a Sur, de Oriente a Occidente, ocupa el territorio patrio con su actividad incesante. (p. 25)

Ahora, en lo que a la realidad contemporánea de los campesinos colombianos respecta, diariamente atraviesan situaciones de desigualdad que dan cuenta de las pocas garantías de las que gozan, aspectos como la ausencia de políticas, nulidad de planes rurales y/o agrarios, abandono y desconocimiento estatal, desplazamiento forzado por conflicto armado interno, son los factores que aquejan al sector rural campesino e impiden el crecimiento de este a nivel económico, social, político y cultural, empero, sus costumbres se mantienen y continúan resonando de generación en generación, configurando de este modo una identidad cultural que sirve de fundamento para cada una de las acciones que gestan.

Por otro lado, en lo respectivo a infancia campesina, se puede afirmar que, cuentan con un pronto reconocimiento y toma de conciencia de las particularidades y los saberes que caracterizan su entorno, cuya función se centra en definir su función en la comunidad; además, determinan y constituyen su identidad. Al respecto, Arias Gaviria (2012) menciona que,

estos saberes se configuran como prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana. (p. 25)

Es de esta manera como el niño y la niña campesinos, cotidianamente, desarrollan actividades que van tejiendo las características identitarias que hacen parte de la vida del campesinado y les define como tal; por ejemplo, es común encontrar

a las niñas y niños desempeñándose en labores de ordeño, suministro de alimento a los animales de granja como gallinas, cerdos, caballos; entre otros, asistiendo y colaborando en fases de siembra y cosecha de alimentos de diversa índole, junto con otra serie de actuaciones dentro de las cuales confluyen saberes ancestrales que están apropiando diariamente.

Durante el proceso de interiorización del medio desarrollado por los niños y las niñas, la escuela cumple un papel fundamental. Esta cuenta con algunas características que la singularizan; por ejemplo, encontramos la escuela graduada, en la cual, a cada grado de escolaridad le es destinado un docente; por otro lado, la escuela bidocente se caracteriza por contar únicamente con dos docentes que asuman los seis grados correspondientes a los niveles de escolaridad primaria decretados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); por último, la escuela unidocente o multigrada, refiere a la presencia de un solo docente que asuma la educación de todos los niveles escolares de la escuela (Zamora Guzmán, 2010). Así pues, esta última es la que se presenta en mayor número en el sector rural, al igual que en la mayoría de escuelas adscritas a la IED Romeral.

Aunado a lo anterior, desempeñarse como docente rural implica brindar una apertura social, cultural e investigativa hacia nuevos e inexplorados horizontes, pues allí se encuentran las pautas para la construcción de estrategias en pro de una educación campesina, contextualizada, que apunte hacia la preservación de las identidades sociales, culturales y ancestrales de las comunidades. En ese orden, la educación cuenta con una funcionalidad principal, la cual consiste en el reconocimiento y reivindicación de las comunidades

olvidadas, relegadas y marginadas, junto con su tradición.

LAS TIC COMO POSIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN RURAL

Con el paso de los siglos, emerge en el ser humano el interés por ser poseedor de una calidad de vida que se encamine hacia el progreso; es así como comienzan a constituirse comunidades con la necesidad e intención de lograr una comunicación apropiada para transmitir información que facilite el desarrollo de actividades relacionadas con tal disposición (Coll, 2008). De esta manera, las tecnologías empleadas a cometidos misivos se transforman y permiten un tránsito hacia la revolución digital de la que hacemos parte hoy en día; se traslada e irrumpe en sectores económicos, sociales, políticos y educativos, entre otros (Rueda, Franco, 2018).

Lo anterior trajo consigo la aplicación a distintos campos de herramientas denominadas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las cuales, en los últimos años, demostraron su capacidad para facilitar estrategias de cambio y desarrollo en escalas micro y macro, consiguiendo aportar al mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes (Rueda, Franco, 2018). La apropiación, manipulación y destreza de las sociedades para con dichas herramientas, han llevado a los procesos educativos hacia una nueva era que ha demandado transformaciones en sus *modus operandi*, generando por ejemplo mayor oferta académica y/o ampliación de los niveles de formación, todo esto ligado estrechamente a la incorporación de TIC y las alternativas que brindan, exigiendo a su vez la adaptación y preparación de profesores, estudiantes y familias (Coll, 2008).

A pesar de lo anterior, tal articulación se ha visto entorpecida por condiciones y realidades, principalmente económicas y sociales que atraviesan algunas regiones que componen el territorio colombiano, como es el caso de sectores o regiones rurales en Colombia (García, García, 2020). No obstante, años atrás en el país se habían implementado estrategias educativas basadas en TIC, entre las cuales el uso de la radio encabezó la lista de herramientas empleadas, cuya intención principal consistía en la transmisión de saberes y conocimientos por parte de los docentes; ejemplo de ello es el proyecto conocido como Radio Sutatenza.

Estas estrategias tuvieron gran acogida en los sectores rurales, en tanto constaban de una estructura comprensible para el campesinado, superando las limitaciones de tiempo y espacio, lo cual se convirtió en punto clave para que el público objetivo accediera a las sesiones de clase o tutoría impartidas sin complicación aparente y así mismo entre los miembros de la comunidad corrieran la voz y se expandiera su alcance (Molina y Mesa, 2018). Estas estrategias indudablemente cuentan con aspectos fundamentales que aseguran su éxito y trascendencia, aplicables también a cualquier propuesta educativa destinada para el sector rural. García, García (2020) junto con Moral, et al. (2014) sugieren algunas de las características a tener en cuenta si se pretende una intervención de este talante partiendo de las TIC y su uso en un territorio rural:

1. Considerar diferentes medios y herramientas disponibles para la implementación de una iniciativa de educación rural.
2. Vincular al docente rural, teniendo en cuenta que es reconocido como líder en su comunidad.

3. Considerar factores culturales y sociales de la población con la que se va a desarrollar el ejercicio educativo.
4. Considerar la creatividad y la innovación como factores fundamentales para la creación e implementación de cualquier iniciativa educativa rural.
5. Para el profesor, resulta imprescindible el acudir a la didáctica y la lúdica, particularmente para las aquellas propuestas que se componen de actividades diseñadas para el desarrollo autónomo por parte del estudiante.
6. Es perentorio que el profesor rural se mantenga en constante formación y capacitación en torno al manejo de las TIC, sobre todo de aquellas que pretende articular con su ejercicio
7. Se precisa la adaptación del currículo a los intereses y necesidades de la comunidad, por ende, sus sugerencias y recomendaciones son el pilar.
8. Se espera que aquellas iniciativas respondan a un carácter institucional; entonces, la institución educativa tendrá a cargo los procesos formativos de la comunidad, direccionando y regulando la educación en cada la región participante.

LA RADIO COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA LAS ESCUELAS RURALES EN COLOMBIA

La radio se ha caracterizado por ser, históricamente, el medio de transmisión tecnológica que transformó el mundo,

pues modificó las formas de comunicarse en la sociedad; ha presentado además actualizaciones permanentes y adaptaciones a partir de los requerimientos del momento, “actualmente, en la era de la información, el conocimiento y la interacción, la radio online se inserta dentro de un modelo construccionista que asume que, en la comunicación, la significación es construida por el emisor y sus audiencias” (Forero, Céspedes, 2018, p. 17).

Motivo de las constantes renovaciones y actualizaciones mundiales, la radio se ha integrado a las demandas sociales y tecnológicas. En palabras de Moreno, Rodríguez (2013) la radio ha tenido que amoldarse a los nuevos modos de transmisión de información en la era de la digitalización y el auge innegable del internet; se procura difundir los programas radiales a través de plataformas de directo acceso, donde el tiempo y el espacio se trasladan a un segundo plano (Moreno, Rodríguez, 2013).

Aunado a la situación, este medio históricamente se ha constituido como un instrumento de educación para las comunidades populares, tal como lo fueron algunas apuestas de radio educativas emblemáticas en América Latina y Colombia. Prieto, et al. (2008), presentan una visión general de la función educativa que la radio ha desarrollado en diversos espacios latinoamericanos desde la década de 1950, enfatizando en que la radio no solo es el medio para transmitir información, generar esparcimiento y distracción, sino también un instrumento para la cultura y la educación.

En concordancia, Jaimes (2013) afirma que, en los años sesenta y setenta la comunicación popular comunitaria en América Latina surge como respuesta a los proyectos de difusión y formación impulsados por Estados Unidos en su estrategia de *Alianza para el Progreso*;

no obstante, movimientos sociales que iban en contravía de este tipo de proyectos se servían astutamente de la situación y los ofrecimientos que hacían, para implementar experiencias educativas que contaran con la participación de los sujetos involucrados en los procesos de aprendizaje reales.

A tal iniciativa consiguieron vincularse, además, algunas comunidades religiosas, sobre todo, aquellas sustentadas en la teología de la liberación, las cuales encontraron en este medio de comunicación una posible alternativa para la planeación e implementación de estrategias que dieran solución o aliciente a los problemas sociales, económicos y culturales de los habitantes rurales, “los espacios eclesiales fueron el principal escenario de propuestas radiofónicas que promovían el debate y la problematización de temáticas sociales a partir del debate grupal” (Jaimes, 2013, p.150).

Partiendo de las evidencias puestas en plenaria, se puede decir que los proyectos radioeducativos han nacido de la necesidad de responder a una o más problemáticas que emergen al interior de las comunidades rurales, con una intencionalidad clara, proporcionar el derecho a la educación de las poblaciones oprimidas y olvidadas. Es de esta manera y bajo dicha premisa que surgen apuestas radioeducativas en Colombia; Radio Sutatenza, que fue la impulsora para las demás apuestas latinoamericanas; por ejemplo, la experiencia de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER).

Continuando con el análisis, Vaca (2011) resalta la importancia y la gran acogida con la que contó la iniciativa, pues un número significativo de pobladores recurrieron a esta para iniciar y/o dar continuidad a su proceso formativo, convirtiendo este medio de comunicación en el principal dinamizador de

procesos educativos en y con comunidades campesinas.

Asimismo, Vaca (2011), afirma que Radio Sutatenza funcionó como sustento para el desarrollo y emancipación rural de América Latina, ya que, prontamente, la población marginalizada e invisibilizada históricamente alzó la voz e hizo reclamaciones a los respectivos Gobiernos latinoamericanos que incumplían sus obligaciones; “fueron demandas políticas y sociales que impulsaron la utilización de la comunicación radiofónica para el cambio social. Fue a partir de esta visión que se le situó en la corriente de la comunicación para el desarrollo” (p. 260).

En esa misma línea, surge una nueva perspectiva de desarrollo, difundida por la organización Acción Cultural Popular (ACPO) basada en la satisfacción de las crecientes aspiraciones humanas. Así estableció tres etapas sustanciales sobre las cuales versaba el programa educativo y de formación, que al día de hoy podrían ser vigentes: la primera se relacionaba con poder contar con la incorporación de la población rural al proceso de modernización del momento; la segunda, consistía en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población campesina y la tercera, buscaba realizar la integración del sujeto a la sociedad y al sector económico (Vaca, 2011).

En líneas generales, Radio Sutatenza llegó a ser el referente radio educativo más importante en Colombia y en Latinoamérica. Según Vaca (2011) se convirtió en un paradigma que aportó a la apertura y consolidación de espacios de formación de adultos en la mayoría de los países del cono sur; “así, la radio se constituyó en eje articulador del despertar de la consciencia social en América Latina y de la participación de experiencias para la cooperación organizada” (p. 261).

En virtud de lo expuesto, es preciso afirmar que, la práctica educativa - mediática de Radio Sutatenza permitió comprobar desde aquel entonces, que la radio puede ser una herramienta legítima para la transmisión de mensajes educativos, de forma permanente y metódica, en la cual se pueden incluir contenidos previamente planeados, partiendo del conocimiento de las comunidades y sus necesidades de aprendizaje.

REFERENTE PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA

A continuación, se establecerán los postulados a partir de los cuales se fundamenta la presente propuesta en términos educativos, pedagógicos y didácticos. Esto se consigue desde un recorrido conceptual a propósito de las transformaciones pedagógicas, pedagogías emergentes, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), perspectivas constructivistas, aprendizaje activo y dialógico.

Para empezar, vale la pena direccionar la mirada hacia las apuestas que generan transformaciones pedagógicas, las cuales están conectadas con el deseo de cambio que se presenta en los diferentes ámbitos educativos; estas transformaciones son la respuesta a las comprensiones y construcciones de las comunidades (Aparicio, Ostos, 2021) que tiene como fin, orientar directrices que pueden ir de lo social hasta lo cultural pasando por los procesos escolares pensado en un tiempo y espacio determinado. Son estas determinaciones las que guían el ejercicio pedagógico y didáctico en tanto las características del saber, saber

ser y saber hacer, lo que propende por un análisis y reflexión constante del docente frente a su *praxis*, posibilitando la innovación y transformación de las experiencias de aprendizaje en el aula.

Lo anterior implica comprender que el docente ya no es el único que cuenta con conocimientos que deben ser enseñados y apropiados de manera pasiva por el estudiante, sino que, por el contrario, los saberes del maestro, junto con los de sus educandos, se establecen sobre una relación aprendiente multidireccional. En ese sentido, Aparicio y Ostos (2021) afirman que,

El docente es un acompañante del proceso de formación del conocimiento del estudiante; es un facilitador que se encarga de promover y planificar las acciones necesarias a fin de crear un entorno favorable para el aprendizaje del estudiante, que es protagonista y agente activo en el proceso de formación. Este rol le exige al docente adaptarse a nuevas formas de trabajo, y permanecer, al igual que sus estudiantes, en un proceso continuo de formación y transformación de los saberes que ya posee (p. 20).

Es por lo anterior que, incluir las TIC como parte de las nuevas formas de enseñar y mediar el proceso de aprendizaje, requiere un análisis profundo, entendiendo su impacto y los retos que conlleva su articulación en las aulas; estos retos implican desactivar la instrumentalización de las herramientas digitales como parte meramente de ejercicios repetitivos dentro del currículo (Aparicio

y Ostos, 2021); al respecto Galindo (2015) expone que,

aunque entre comillas se aprovechen las TIC, el docente no conoce el potencial pedagógico de las mediaciones y en muchos casos, deja en manos de la herramienta la explicación del tema [...] cambiamos de Tecnología y hacemos los mismos ejercicios" (p. 8).

Ya que no es suficiente dotar las aulas con elementos tecnológicos, es necesaria la formación pertinente y constante de todos los miembros de la comunidad educativa, para que de esta manera se seleccionen herramientas que respondan a las necesidades del contexto e intereses dejando de lado la instrumentalización de las tecnologías y dando paso a currículos conscientes que integren y reconozcan las bondades de los contextos.

Ahora bien, para que las TIC tengan un impacto en los escenarios educativos, se hace necesario conocer los avances e integraciones de las tecnologías en la educación. Para lograr esta integración se conceptualizan las TAC, que centran su accionar en el reconocimiento, análisis e integración de las TIC en las aulas de clase, desde un ejercicio didáctico y pedagógico juicioso; es decir, el maestro se aparta de la instrumentalización para pensar en la tecnología al servicio de sus apuestas curriculares.

En la misma ruta, las TEP propenden por empoderar a los sujetos con el fin de lograr una "concientización de su posición en la sociedad que se traduce en expresiones de protesta y/o acción pública" (Farias y Ponguillo, p. 171), por lo que, desde

las apuestas educativas mediadas por la tecnología, los sujetos proyectan ejercicios de participación y deliberación desde sus ideas aportando a las comunidades y su empoderamiento social, cultural y político.

Lo mencionado responde a la consolidación de ideas que pueden abrir paso a la solución de problemáticas individuales y colectivas; es así como el aprendizaje dialógico recobra una importancia indiscutible en el fundamento y ejecución de modelos pedagógicos emergentes, pues a través de este, se ponen en diálogo los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, organizando las interacciones sociales entre los actores educativos y promoviendo un marco de aprendizaje en interacción permanente con el medio físico, social y tecnológico, con el objetivo de aplicar el conocimiento aprendido en la solución de situaciones concretas (García, et al., 2014, p. 219).

Además de lo anterior, se sostiene que cualquier proyecto que pretenda una innovación o transformación pedagógica basada en TIC, sin importar su naturaleza, ha de recurrir a una *planeación tecnopedagógica* (Aparicio y Ostos, 2021) pues será esta la que garantice que la propuesta que se implemente esté en la capacidad de trascender la realidad escolar y representar un reto interesante para el estudiante.

METODOLOGÍA

Para la consecución y desarrollo de la presente investigación se implementó el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta la capacidad de análisis de la realidad que brinda, permitiendo establecer etapas de estudio, sobre las cuales se puede ir y volver a placer, identificando momentos claves al interior de la propuesta, modificarlos,

resaltarlos o bien, darles de baja; así mismo, como lo afirma Sandoval (1996), esta modalidad investigativa,

intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorar, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. (p. 32)

Ahora bien, para el desarrollo de la investigación, se establecieron una serie de antecedentes que dieran luces al proceso sobre el contexto y las particularidades que lo definen, para luego diseñar y consolidar acciones pedagógicas basadas en la implementación de la radio, que serían puestas en práctica de manera directa en los lugares ya referenciados, para finalmente hacer un sondeo, análisis y reflexión crítica sobre los hallazgos obtenidos; conduciendo la investigación hacia el establecimiento de una discusión académica y social, basada en cuestiones, principalmente pedagógicas y educativas.

En ese orden, la implementación de esta metodología encuentra lugar en la modalidad y parámetros propios de la Investigación Acción (IA); de esa manera, se ha tomado como punto de partida al sujeto, las situaciones que atraviesa, como también las problemáticas que evidencia en estas, empleando un proceso intenso de interacción y participación, abriendo paso al análisis de tales relaciones humanas; es así como emergen comprensiones significativas para la investigación, basadas en las estructuras sociales y culturales presentes en el contexto y la población

(Bisquerra, 2004), consiguiendo con ello el planteamiento de una herramienta *in essentia* educativa, cuyo principal horizonte se ve orientado hacia procesos formativos para y con las comunidades rurales.

PARTICIPANTES

Para el desarrollo de la investigación se contó con una población total de cuatro maestras titulares, quienes desarrollan su quehacer educativo en las sedes de la IED Romeral. Para el establecimiento y determinación de dichos participantes, se tuvieron en cuenta los tres factores que permiten determinar la muestra, planteados por Sampieri, et al., (2016):

El primero se relaciona con la capacidad del equipo investigador para la recolección de datos. En este caso específico, la cantidad, en términos de población, no superó la capacidad del equipo investigador, aspecto que no representó una barrera para el desarrollo de este ejercicio. El segundo consiste en la determinación de la muestra por el entendimiento del fenómeno; en ese sentido, las maestras involucradas en esta investigación conocen a profundidad la realidad de las escuelas y de las familias que las conforman. Además, en su mayoría se encuentran inmersas en el territorio y han estado a cargo de las escuelas por más de cinco años, lo cual, sin duda, las convierte en miembros fundamentales de los planteles y de la comunidad.

Ahora bien, en la tercera y última etapa se tiene en cuenta la naturaleza del fenómeno en análisis. Para el caso actual, las investigadoras realizaron acercamientos al contexto de manera previa, a razón de su ejercicio profesional allí, lo cual facilitó la reunión y acercamiento con las entrevistadas, concretando y desarrollando

espacios de construcción e implementación de las entrevistas.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

Para esta investigación se ha elegido la entrevista como técnica o instrumento de recolección de información, propendiendo por el logro de un acercamiento preciso al contexto y a quienes habitan este, desde la implementación de un diálogo formal abierto basado en una serie de cuestionamientos que se han establecido previamente. Este instrumento posibilita al investigador abordar, según Pérez (2005), saberes explícitos e implícitos, los cuales se consolidan gracias a la confluencia de códigos culturales en un espacio y un tiempo determinado, son de vital importancia para el estudio porque representan el núcleo analítico y de comprensión al que se quiere llegar, por tanto, la entrevista establece la vía para identificar aspectos y categorías que probablemente no habían sido tenidas en cuenta en un primer momento, partiendo de la información suministrada por los participantes.

Así pues, el estudio se inclina por la utilización de la entrevista semiestructurada, la cual, según Pérez (2005) se entiende como, “un tipo de entrevista de carácter holístico en la que el objeto de investigación está construido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora”. Así, la entrevista semiestructurada se presenta como una herramienta valiosa para comprender las experiencias y perspectivas del entrevistado.

PROCEDIMIENTO

A lo largo del desarrollo de la investigación, tuvieron lugar etapas específicas

referenciadas en la tabla 1, basadas en procesos rigurosos de planeación, acción y reflexión que nutrieron el ejercicio y le otorgaron sentido; así mismo, se dio cabida a tres momentos específicos que condensan la ruta sobre la cual se diseñó y emitió al aire el programa *Voces del campo*:

Semillas. Pensando la radio como una propuesta comunicativa. Reflexión y flexibilización curricular de la IED Romeral.

En esta primera fase del proceso se llevó a cabo un exhaustivo análisis institucional que reveló la falta de conexión entre el currículo escolar y la realidad de las escuelas rurales de Romeral, así como la escasa correspondencia con los saberes culturales de los niños y familias de la comunidad.

Además, se puso de manifiesto la carencia de recursos tecnológicos y de conectividad tanto en las instituciones educativas como en el territorio en general. Esta situación se ve agravada por la falta de formación de los docentes en el uso de las TIC y en la gestión del aprendizaje en aulas multigrado.

Las reflexiones anteriores revelan la necesidad de replantear las estrategias educativas en las zonas rurales; especialmente en lo que concierne a las infancias que la habitan, contemplando la importancia de que estas iniciativas se basen en las particularidades de cada territorio, tomando como recurso pedagógico la radio ya que permite pensar un proyecto educativo que integra en su propuesta pedagógica ejes transversales que se nutren de la realidad local, específicamente en torno al cuidado del medio ambiente y los saberes rurales, y los entrelaza con las áreas curriculares tradicionales.

A partir de lo mencionado anteriormente, en la presente investigación se plantea como

paso inicial la generación de reflexiones en torno al currículo y la implementación de acciones conjuntas que permitan su flexibilización, con el propósito de articular los conocimientos escolares con el contexto inmediato de los niños que forman parte de las comunidades rurales. Este primer paso se considera fundamental en la propuesta, ya que ha permitido analizar, reflexionar y ajustar las directrices que determinan la intencionalidad del currículo, además de adaptar los contenidos educativos a las necesidades y particularidades de los estudiantes rurales, favoreciendo así un aprendizaje significativo y contextualizado.

En ese sentido, la radio se erige como una valiosa herramienta comunicativa que, siguiendo las enseñanzas de Paulo Freire (1994), desafía el modelo educativo bancario convencional, en el que el educador simplemente transmite conocimientos al estudiante de manera pasiva; y en su lugar, propone una modalidad educativa dialógica, en la que el saber local y los conocimientos disciplinarios se fusionan en un proceso pedagógico activo, lo que posibilita al estudiante interpretar su entorno de forma crítica, para luego transformarlo y relacionarlo con lo aprendido en el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta tal precedente, se procedió al desarrollo e implementación de una priorización curricular institucional, apostando por la integración de las áreas, junto con la superación de la fragmentación de contenidos disciplinares, hallando así, cada semana, un eje temático transversal, basado en una propuesta que integre la realidad local que viven los niños y familias de la vereda de Romeral.

Este proceso de flexibilización curricular, articulada al reconocimiento de las TAC, conseguiría la variación de las didácticas o los

modelos para la socialización y construcción de un proyecto pertinente para el contexto rural, proyectando a largo plazo el uso de las tecnologías en el sentido operativo y simbólico. En este caso, el programa de radio *Voces del Campo* propiciará espacios radiales formativos anclados a las vivencias, necesidades y realidades de los niños y niñas en su entorno social y cultural, apuntando así, hacia el empoderamiento y la participación de las comunidades para la construcción de un conocimiento colectivo de alto impacto, constituyéndose en otra forma de pensar y proyectar la educación en las zonas rurales.

Germinación. Materializando la propuesta a través del programa de radio *Voces del Campo*, construcciones colectivas entre la comunidad y la escuela.

En esta segunda etapa se propone elaborar, desarrollar y difundir un programa radial como una valiosa herramienta de mediación pedagógica, destinada a brindar a las maestras rurales un acompañamiento alternativo, preciso y riguroso durante los procesos educativos de las niñas y los niños que residen en las veredas rurales del municipio de Romeral en Sibaté. Con el objetivo de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, se plantea la creación de un programa de radio educativo que fusionará los contenidos curriculares y disciplinares de la escuela multigrada con los saberes socio-culturales de las comunidades a las que va dirigido el proyecto.

El programa *Voces del Campo* contará con una duración de 60 minutos, durante los cuales se abordarán temas cuidadosamente seleccionados a través de un enfoque analítico y propositivo de flexibilización curricular con el objetivo de consolidar los contenidos transversales en diferentes segmentos radiales, con la intención de ser accesibles y pertinentes para los grados con

los que trabajan las maestras en las escuelas multigrado. Este material de emisión está específicamente dirigido a estos grados para garantizar su relevancia y utilidad en el contexto educativo.

En este sentido, se proponen tres segmentos que se distribuirán a lo largo de la emisión del programa. Cada segmento estará cuidadosamente diseñado para abordar de manera efectiva los contenidos seleccionados, abarcando aspectos clave que promuevan la participación activa de los estudiantes y la aplicación práctica de los conceptos aprendidos. De esta manera, *Voces del Campo* se constituirá en una herramienta educativa valiosa y enriquecedora para los estudiantes y maestros de las escuelas multigrado. Partiendo de lo anterior, se proponen tres segmentos distribuidos de la siguiente manera

Primer segmento: Grados transición y primero

Segundo segmento: Grados segundo y tercero

Tercer segmento: Grados cuarto y quinto

Cada uno de los segmentos del programa será dirigido por una o dos maestras titulares de las escuelas rurales de Romeral, quienes contarán con el apoyo de maestros en formación de la práctica rural de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Estos equipos se encargarán de llevar a cabo los procesos de creación, producción y edición de cada segmento, los cuales no excederán los doce minutos de duración. Los veinticuatro minutos restantes estarán destinados a la mesa de trabajo o dirección del programa, donde se llevará a cabo la apertura y cierre del mismo, así como el envío

de los segmentos y la presentación de los acompañamientos musicales, todo ello con el objetivo de ofrecer a los espectadores un programa que brinde espacios de aprendizaje divertidos, con sentido, agradables y llenos de matices sonoros.

Cosecha. Evaluando el Impacto, pilotaje.

Llegados a este punto, se pondrá en práctica, a través de un pilotaje, la propuesta del programa de radio *Voces del Campo* como herramienta pedagógica para el fortalecimiento de los aprendizajes de los niños y niñas de las escuelas rurales de Romeral en el municipio de Sibaté. Este se centrará en la creación, edición y producción colectiva de un programa de radio que serán emitidos en las cadenas radiales comunitarias, alternativas del municipio de Sibaté, con el fin de evidenciar el alcance e impacto que puede tener la propuesta en la comunidad educativa de Romeral.

Para garantizar una experiencia de radio educativa y participativa, el programa dirigido a niños y niñas de preescolar y básica primaria cuenta con la colaboración voluntaria de voces infantiles en la producción de los contenidos; cada segmento del programa presenta diversos personajes que abordan el eje temático de la semana, fomentando la creatividad y la diversión.

Además, se incluye la participación activa de los niños en casa, junto con sus familias, a través de actividades propuestas por cada uno de los segmentos del programa; estas actividades pueden ser compartidas con las maestras mediante audios, fotografías, dibujos, videos, entre otros, para documentar y reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas. Con esta metodología de trabajo colaborativo, se busca enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas a través de

la interacción, la creatividad y la diversión en el programa de radio educativo.

El programa será transmitido en las emisoras comunitarias del municipio de Sibaté Cundinamarca. Así mismo, será divulgado a través de plataformas virtuales como Facebook y YouTube. Se propone también alimentar la página institucional de la IED Romeral, con un repositorio donde se puedan alojar los pódcast de las respectivas emisiones, y las propuestas que se desprendan de este proceso, por ejemplo: lives online, conversatorios, concursos de la audiencia, debates, etc.; con el fin de dar a conocer la propuesta institucional y poder compartir experiencias con otros maestros que deseen emplear la radio como herramienta pedagógica.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Hallazgo 1: *El quehacer del maestro rural y la formación*

Las maestras que son partícipes de esta investigación, logran nombrar y establecer una serie de características con las que cuenta su ejercicio y que se relacionan de manera directa con las particularidades del contexto, constituyéndose a la vez como retos. Uno de los hallazgos más sobresalientes es que estas maestras no contaron a lo largo de su formación académica, específicamente en el pregrado, con formación suficiente y significativa para afrontar el trabajo que demanda la escuela rural, además de sus necesidades y particularidades.

Teniendo en cuenta el horizonte anterior, es preciso afirmar que aquellas comprensiones que los docentes constituyen y alcanzan, son producto de su relación e inmersión directa en las realidades que atraviesan los territorios

a los que arriban, es la experiencia directa con el contexto aquella que determina la manera como el maestro aportará desde sus propuestas pedagógicas, que el quehacer en el aula no se encuentre fundamentado en la formación universitaria, partiendo del hecho de que en el país pocas instituciones de educación superior han apostado por la conformación y diseño de programas académicos formativos que apunten al reconocimiento y configuración del maestro rural; bien lo expresa Zamora (2012):

A la mayoría de los educadores no se les prepara para realizar esta delicada labor de “lectura-interpretación y ajuste”, en consecuencia, los contenidos y métodos de trabajo se aplican sin revisión ni adecuación de las condiciones del medio, en buena parte porque no sabemos de qué condiciones y necesidades estamos hablando [...] pero al mismo tiempo aseguran muchos de ellos que carecen de herramientas conceptuales y metodológicas para hacerlo. (p. 23)

Es preciso aclarar que lo mencionado no deslucen la labor docente, sino que tiene como intención principal presentar un panorama real que dé paso a la comprensión de las necesidades formativas de los docentes en ejercicio. En el caso de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, desde su ciclo de profundización en escenarios rurales, ha logrado afianzar prácticas pedagógicas que trascienden los escenarios académicos y abren posibilidades de diálogos de saberes en diversos contextos y con docentes en ejercicio, se convierte entonces este proceso en un aprendizaje bidireccional y recíproco,

pues gracias a este los estudiantes afianzan su formación y esclarecen sus horizontes, mientras que las docentes titulares extraen de este intercambio estrategias que pueden servir de insumo innovador y/o alternativo a su labor.

Ahora bien, desplazando el análisis hacia la conceptualización e implementación de las TIC en las aulas de clase de las escuelas rurales, según la información extraída de las entrevistas y conversaciones sostenidas con las maestras de las sedes educativas que hacen parte de este proyecto de investigación, la mirada se centra sobre una realidad que se replica en la mayoría de estas instituciones, la cual tiene que ver con el manejo de las herramientas tecnológicas, específicamente computadores y tablets, que se limita al salón de informática y la clase semanal o quincenal bajo esta temática, aspecto que resta sentido a las TIC, pues su mirada es instrumental y a la vez restringe el uso que se les pueda dar; es por ello que se requiere un cambio de perspectiva por parte de los docentes para poder establecer este puente entre la educación en contexto y la integración de las TIC; Molina y Mesa (2018) concuerdan con los planteamientos de la Universidad de Investigación y Desarrollo (UDI) (2017) al mencionar que el papel del docente ha de transitar de ser un trasmisor de contenidos, a ser un facilitador de estos.

Llegados a este punto, consideramos preciso hacer hincapié en la necesidad de centrar la mirada en la capacitación y formación constante del docente en formación y en ejercicio; si existe un acompañamiento permanente y una cualificación consciente de las prácticas pedagógicas de los maestros rurales frente a las TIC, cabrá la posibilidad real de brindar las herramientas necesarias para que el desempeño de estos maestros en contextos de tal envergadura respondan a la identificación de las necesidades y posibilidades de estos, para luego planear

y diseñar prácticas contextualizadas que garanticen una educación pertinente y significativa a propósito de los intereses y particularidades de los niños y jóvenes que habitan la ruralidad en Colombia.

Hallazgo 2: *Lectura del contexto, Tejiendo saberes*

Para la presentación de este apartado habrá que centrar la mirada en el proceso de flexibilización curricular que se adelantó en las escuelas rurales anexas a la IED Romeral para la consecución de la propuesta. Este se constituye en uno de los momentos más relevantes dentro de la investigación, puesto que se parte del diálogo conjunto, analítico y reflexivo de las maestras frente a la manera en que comprendían y asumían el desarrollo curricular de los contenidos académicos en el aula, los cuales a razón de la propuesta implementada dieron un giro importante a su horizonte e intencionalidad.

El punto de partida se basó en el reconocimiento e interpelación de las líneas de interés que orientaban aquellos contenidos que se impartían a través del diseño curricular vigente para las escuelas, identificando que, estos responden en ocasiones a apuestas educativas y de formación que no logran establecer un diálogo o relación con las realidades y particularidades que brindan identidad a los territorios; esto sumado a la basta carga y demanda de temas disciplinares por abordar, tal situación terminaba desdibujando el sentido de las acciones que se desarrollaban en el aula, reduciendo la posibilidad de transversalizar algunos de estos contenidos entre ellos, ligados a alguna pregunta, problemática o eje temático; así pues, conglomerar la singularidad del contexto rural de Romeral en un contenido académico representaba una quimera educativa.

Así pues, gracias a la puesta en práctica del pilotaje del primer programa radial, emerge un espacio que garantiza para los docentes en formación, las maestras titulares y las investigadoras una experiencia enriquecedora, pues este fue el espacio en el que aquellas ideas y planteamientos establecidos de manera previa, se materializaron en un diálogo; un *vox populi* cimentado en la capacidad de crítica y reflexión. Es así como se consolida la palabra compartida que problematiza, transforma y trasciende, como lo menciona Freire (1997).

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial. (p. 86)

En consecuencia, el diálogo entre maestros se convierte en el punto de partida para la planeación, diseño e implementación de los programas radiales; de esta manera se establecen los encuentros académicos y de discusión donde la palabra se convierte en la vía apropiada para la reflexión y toma de decisiones sobre la pertinencia de las apuestas curriculares, trazando nuevos caminos y rutas de acción que permitan entretejer la realidad, las necesidades de los pobladores del territorio rural de Romeral y las apuestas académicas de formación de las escuelas, cambiando la tematización por ejes transversales, donde se correlacionan los temas entre sí y dan cuenta a la vez de los saberes que circulan en el contexto.

En ese orden, como consecuencia de la puesta al aire del pilotaje, se logró ajustar y priorizar el currículo institucional con el

fin de establecer el eje temático del primer programa, el cual se convirtió en el insumo principal para el trabajo basado en la radio y su implementación en el segundo semestre del año. Conseguir una flexibilización real del currículo, permite a los docentes la comprensión de los grupos de estudiantes y familias con quienes desarrolla su ejercicio. Así pues, flexibilizar el currículo supone la comprensión del otro en su multiplicidad, es decantarse por vertientes de enseñanza y aprendizaje que les lleven a explorar sus capacidades a placer y enfocarlas al logro de sus objetivos; esto permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea (Freire, 2006).

Hallazgo 3: Sintonizando la escuela

Junto con los espacios de socialización con los docentes emerge la necesidad de hallar una herramienta basada en TIC que permitiera la adaptación curricular de la que se venía hablando y que se mantuviera ligada a las características y particularidades del contexto de las escuelas rurales, teniendo en cuenta además que estas no cuentan con acceso a señal móvil ni mediana conectividad a internet; es basado en tal panorama que se elige la radio como medio difusor, teniendo en cuenta que este escenario rural contaba con las propiedades para la integración de esta a los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas multigrado.

En este sentido, la radio se posiciona como una herramienta fundamental para potenciar la labor formativa e investigativa que se pretendía llevar a cabo; se esperaba que cada docente pudiera realizar las adaptaciones pedagógicas necesarias, de modo que la radio trascendiera su uso meramente instrumental y se convirtiera en una Tecnología del Aprendizaje y Conocimiento (TAC). Al alcanzar este objetivo, el maestro

sería capaz de “estructurar y presentar los contenidos de manera dinámica y flexible, de tal forma que responda la diversidad de estilos de aprendizaje que presenta los participantes que forman parte del curso, así como a sus intereses y necesidades formativas” (López, 2013).

La implementación de *Voces del Campo* como programa radial ha permitido consolidar la radio como una TAC en las escuelas rurales de la IED Romeral, ya que, a través de esta iniciativa, se ha logrado una articulación efectiva entre el diálogo *in situ*, la flexibilización curricular, la lectura del contexto y una propuesta pedagógica innovadora.

Desde la primera emisión de *Voces del Campo*, se han identificado los elementos clave que han guiado la construcción de esta propuesta, los cuales incluyen la creación colectiva y adaptación curricular, la elección de temas relevantes como la protección del medio ambiente, y la integración de conocimientos disciplinares académicos con saberes culturales de los niños de las veredas de Romeral. Es importante destacar que esta iniciativa ha trascendido los límites de la institucionalidad, impactando positivamente en las comunidades locales; esto evidencia la aplicación efectiva de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), ya que el programa radiofónico ha logrado involucrar a la comunidad, nutriendo con sus saberes ancestrales y dotando de significado los procesos educativos de los niños a quienes va dirigido el programa.

En ese sentido, la comunidad ha sido fundamental en el diseño y emisión de *Voces del Campo*, enriqueciendo con sus conocimientos la experiencia de los niños. Esta integración de saberes demuestra el impacto positivo que la radio como herramienta tecnológica y de comunicación

puede tener en la educación rural, permitiendo desarrollar procesos pedagógicos innovadores y contextualizados. En palabras de Zambrano y Balladares (2017),

Las TEP, conceden el poder de la información desde diversas ópticas del conocimiento. Las TEP dan nacimiento a un nuevo universo, que apuesta a la participación y empoderamiento de los receptores, creando un puente entre el conocimiento individual y el colectivo, porque permite un aprendizaje proactivo que potencia las habilidades individuales, en un contexto participativo. Las TEP además fomentan explotar las posibilidades de la inteligencia y las creatividades colectivas. (p.172)

Considerando las reflexiones expuestas, el programa de radio *Voces del Campo* no solo se presenta como una estrategia pedagógica que se apoya en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sino que también se convierte en una herramienta TAC y TEP; esto se debe a la intencionalidad de acciones educativas que se llevan a cabo en beneficio de la comunidad. Esta conclusión se deriva del análisis metodológico, teórico e investigativo realizado hasta el momento, cumpliendo así con los objetivos propuestos por el equipo de investigadores en el marco de la Maestría en TIC para la Educación.

CONCLUSIONES

Se precisa el reconocimiento y comprensión por parte de los maestros que desarrollan su labor en contextos educativos diversos de

las TAC y las TEP como rutas legítimas para el logro de una articulación real de las TIC al currículo institucional.

Las zonas rurales demandan la construcción de políticas públicas que contribuyan a subsanar las brechas de desigualdad social en las que se ven sumergidas, propendiendo por la cualificación y formación íntegra de docentes para el trabajo pedagógico con poblaciones en diversos contextos.

Se reconoce y visibiliza la radio como medio de comunicación masivo vigente, capaz de adaptarse a las demandas actuales; funcional en el auge y transformación constante de la tecnología. Es esta una herramienta que brinda la posibilidad de desarrollar apuestas educomunicativas democráticas y participativas cargadas de significado, abriendo la puerta hacia la creación de contenidos escolares ligados a los saberes locales.

Se contemplan los programas de radio como herramienta pedagógica legítima para el fortalecimiento y dinamización de los procesos de enseñanza aprendizaje, pues trascienden los muros de la institucionalidad. Las emisoras comunitarias son el puente entre los contenidos escolares y los saberes locales; es esta la manera como logran establecer su vínculo con las comunidades.

Voces del Campo se convierte en el punto de partida y referente pedagógico para el desarrollo de futuras propuestas educativas de carácter innovador y alternativo, que sean capaces de integrar las características contextuales de los escenarios en los que encuentran lugar, promoviendo el uso de las TIC al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje empleados de las maestras titulares.

REFERENCIAS

- Aparicio-Gómez, O. y Ostos-Ortiz, O. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 11–36. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25>
- Arias Gaviria, J. (2012). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Instituto de Investigación en Educación (IEDU). <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52109>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (4a ed.). La Muralla.
- Carram, M., Soria, G., Llimós, G., Borrastero, C., Cuevas, N. (2006). La Radio en la escuela. *Razón y palabra*, 49.
- Castell, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora urbano-territorial*, 4(1), 42-53.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-ensenar-con-las-TIC_Educар_CITA_mayo2011-1.pdf
- Entrena, F. (1998). Viejas y nuevas imágenes de la ruralidad. *Estudios Sociedade e Agricultura*, 6(2) , 76-98. <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/136>
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Forero, J. Céspedes, F. (2018). *La Radio: La recepción, las audiencias, los hábitos de consumo y la producción de contenidos*. https://www.ucm.edu.co/la-radio-la-percepcion-las-audiencias-los-habitos-de-consumo-y-la-produccion-de-contenidos/#flipbook-df_186663/1/
- Galindo, J. (2015). ¿Necesito esas TIC? *Didáctica y uso pedagógico de la tecnología en contextos de formación docente y de docentes en el sector rural*. <http://hdl.handle.net/20.500.12579/3744>

- García, J. García, S. (2020). *Las tecnologías en (y para) la educación*. Montevideo, FLACSO Editorial. https://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf
- García Garcés, H., Navarro Aguirre, L., López Pérez, M., & Rodríguez Orizondo, M. D. F. (2014). Tecnologías de la Información y la Comunicación en salud y educación médica. *Edumecentro*, 6(1), 253-265. Tecnologías de la Información y la Comunicación en salud y educación médica (sld.cu)
- Gómez, G. M., y Mahecha, O. D. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía Revista Colombiana de Geografía*, 7(1-2), 120-134. Vista de Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional | Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía (unal.edu.co)
- González-Viloria, L. E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista arbitrada interdisciplinaria KOINONIA*, 7(13), 85-100 Prácticas pedagógicas en aulas multigrado (scielo.org)
- Moya López, Mónica. «De las TICs a las TACs : la importancia de crear contenidos educativos digitales». *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2013, Núm. 27, p. 1-15, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/275963>.
- Molina, L. Mesa, F. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis y Saber*, 9(21), 75-98. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8(22), 187-210.
- Poveda, C. (2012) Comunidades campesinas colombianas. [Mensaje en un blog] <http://comunidadcampesinaumb.blogspot.com.co/>
- Prieto, I. Durante, E. Ramos, M. (2008). Experiencia educativa de la radio en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 63-72. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-95182008000100006&script=sci_arttext
- Rueda Ortiz, R., y Franco, Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y saberes*, (48), 9-25. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7370>
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.
- Triana Bocanegra, L. E., y Ramos Cruz, V. (2021). *Comunicación social e industria cultural*. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/34>
- Vaca Gutiérrez, H. (2011). Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los campesinos de Colombia (1947-1989). *Signo y pensamiento*, 30(58), 226-241. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232011000100016&lng=en&nrm=iso
- Zambrano, F. Balladares, K. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 169-177. <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/534/1319> 69-177
- Zamora Guzmán, L. F. (2010) Qué es lo rural de la educación rural. *El sentido y alcance de la categoría educación rural*. Medellín, Tercer Congreso Nacional de Educación Rural, Colombia.
- Zamora, F. (2012) *Abordaje para la formación de Educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Organización de Estados Ibero Americanos.





Sistematización de una experiencia de transformación digital en procesos de gestión académica de la universidad virtual

Systematizing a digital transformation experience in academic management processes at a virtual university

Ángel Mauro Avellaneda Barreto

Coordinación de Desarrollo de Software, Universidad Nacional Abierta y a Distancia,
Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6255-3522>

Nancy Astrid Barón López

Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Duitama, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-2634-4955>

Sandra Acevedo Zapata

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Grupo de Investigación UMBRAL UNAD,
Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-0518-0234>

RESUMEN

El presente artículo analiza la innovación y el emprendimiento como características determinantes en la educación inclusiva para la educación superior virtual, presencial y virtual con apoyo presencial. Con este fin, dentro del proyecto de investigación PIE039, se realiza el estudio de caso del diseño e integración tecnológica en los procesos curriculares en la UNAD. Como conclusión, el aprovechamiento de innovaciones tecnológicas como *Big Data* permite la optimización e integración de sistemas que, interactuando en sinergia, benefician a toda la comunidad unadista. Con esto se logra satisfacer las necesidades propias de esta institución de educación superior con un diseño a la medida de sus requerimientos, propiciando una educación inclusiva con calidad y pertinencia a las necesidades propias y las de su contexto social, reconocido con el Premio Ingenio 2023, que se otorga a líderes en la industria colombiana del *software* en la categoría casos de éxito, sector Educación.

ABSTRACT

This article analyzes innovation and entrepreneurship as key characteristics in inclusive education for virtual, in-person, and hybrid higher education formats. As part of the research project PIE039, a case study was conducted on the technological design and integration within curricular processes at UNAD. The study concludes that the use of technological innovations, such as Big Data, enables the optimization and integration of systems that work synergistically, benefiting the entire UNAD community. This tailored approach meets the institution's requirements, promoting inclusive education with quality and relevance to both its internal needs and those of its social context. This initiative was recognized with the Ingenio 2023 Award for success cases in the Education sector.

INTRODUCCIÓN

Con el avance de las tecnologías y como señala Barón (2017) su impacto en el campo de la educación, especialmente de nivel superior y/o universitaria se han optimizado algunos procesos y a la vez ha generado necesidades en otros; para Barón, Barón y Acevedo (2021), es fundamental constituir equipos interdisciplinarios para el diseño de currículos con innovación. Pero también han surgido relaciones con la misma tecnología, las cuales han transformado el contexto así como las partes que intervienen (Acevedo, 2018a), teniendo en cuenta los constantes cambios que se presentan en el entorno, también se hace necesario realizar actualizaciones que estén acordes

Palabras clave:

calidad de la educación, innovación tecnológica, educación inclusiva, educación superior, educación a distancia.

Keywords:

educational quality, technological innovation, inclusive education, higher education, distance education.

con esos cambios, que contribuyan a la satisfacción de las necesidades del contexto y en el momento real, para lo cual se enfoca la mirada en los sistemas integrados cuya implementación permita un mejoramiento continuo y contribuya a la calidad de vida de todos y cada uno de los integrantes que conforman la comunidad universitaria (Acevedo, 2018b).

METODOLOGÍA

La investigación tiene como diseño el estudio de caso la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), la cual forma parte del proyecto de investigación PIE 039 titulado “Diseño de una propuesta para formación de líderes de educación superior en gestión, diseño e innovación de procesos curriculares pertinentes a las necesidades del contexto nacional e internacional”. Se siguió una investigación descriptiva mediante la caracterización de un evento en un entorno particular (Hurtado, 2010); para este caso la comunidad educativa de la UNAD, pero también con un enfoque de investigación-acción (Vidal, 2007) en el que a través de etapas planificadas se van incorporando, complementando y transformando los procesos de manera cíclica.

MARCO TEÓRICO

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, descrito en la agenda 2030 de Naciones Unidas, destaca la necesidad de asegurar con calidad, inclusión, equidad y permanencia la educación para todas las personas sin ningún tipo de excepción (CEPAL, 2018). En concordancia, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)

hace referencia a la educación inclusiva como el reconocimiento y valoración con pertinencia de la diversidad, mediante un desarrollo constante en busca de la satisfacción de necesidades de toda la población. De acuerdo con los *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* y el CNA, las IES como organizaciones que prestan un servicio público, tienen dentro de sus responsabilidades realizar todos los procedimientos con calidad (MEN, 2013). Por su parte, el MEN considera a la Educación Virtual como una derivación de la educación a distancia, como una tercera generación que crea nuevos espacios de formación apoyándose en recursos TIC (MEN, s.f.) y como en la educación presencial, también se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje haciendo referencia a las técnicas, estrategias o métodos que cada persona adopta para lograr un mejor aprendizaje (Barón, 2017); así, las Instituciones de Educación Superior – (IES) han tenido que innovar en el currículo, mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje y otras actividades dentro de la comunidad educativa, para lo cual han hecho uso de las tecnologías (Barón, 2021), teniendo en cuenta diferentes ámbitos como a sus actores. Unos de ellos son los docentes, quienes deben alcanzar competencias digitales considerando diversos aspectos como las didácticas, pedagogías, evaluaciones, los planes de estudio y relacionarlos con la gestión administrativa (Cabero, 2019, p.261). Para el MEN (2009) el término “calidad”, aplicado al campo de la educación, tiene que ver con una relación coherente en los procesos, entre los instrumentos y la pedagogía, con la apropiada tecnología. A propósito de educación inclusiva, Toca *et al.* (2020) hacen referencia a las limitantes de sistemas de educación, algunas de las cuales son evidentes mientras que otras no lo son.

CARACTERÍSTICAS DE LA INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN UNAD

La UNAD surgió mediante la Ley 52 de 1981 como un establecimiento público del orden nacional adscrito al MEN y posteriormente, en el año 1997, mediante la Ley 396 del 5 de agosto de 1997, fue transformada por el Congreso de la República en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); en el año 2020, la SGS Colombia certificó a la UNAD como una institución que respalda su oferta educativa con el desarrollo tecnológico de *software* especializado en cuanto al cumplimiento de los requisitos de ISO 9001:2015. Dentro de sus objetivos, se encuentra el de asegurar la disponibilidad de los servicios de tecnologías de la información para el cumplimiento de los objetivos institucionales, así como el de administrar tecnológicamente el sistema integrado de información en sus diferentes componentes. Estos son el académico, financiero y administrativo. Además, deben garantizar su seguridad, confiabilidad, precisión y actualidad. Para ello, han recurrido a innovaciones tecnológicas que hacen parte de un diseño totalmente nuevo al cual le fueron incorporadas técnicas de Big Data y elementos de seguridad adicional mediante tecnología *blockchain*. Para Adell et al. (2018) es difícil analizar la capacidad disruptiva cuando en las IES se pretende dar forma al *blockchain* o “cadenas de bloques”. Don Tapscott, cofundador del *Blockchain Research Institute*, aprovecha algunas características de esta tecnología para aplicarlas en la educación superior en aspectos como: la gestión de la identidad, la validación de acreditaciones escolares o en una red universitaria global (Tapscott, 2018).

La Educación en el siglo XXI se enfrenta a importantes retos que superan la

mera optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bartolomé, 2011; Grané y Bartolomé, 2013). Son los cambios producidos en la sociedad por unas tecnologías para el conocimiento que cambian no solo nuestras costumbres sino también nuestra manera de pensar. La tecnología Blockchain (BC) parece aportar una solución a dos problemas derivados de estos cambios. (Bartolomé y Lidín, 2018). Otra de las innovaciones tecnológicas aplicadas a instituciones de educación superior son los *Chatbots*, que mediante inteligencia artificial tienen la capacidad de simular una conversación haciendo uso de aplicaciones de dispositivos móviles o páginas web, adoptando un lenguaje natural; y para tareas que son repetitivas; Sandú y Gide (2019) los clasifican según el dominio de conocimiento en abiertos y cerrados; de acuerdo con los servicios proporcionados en interpersonales, intrapersonales e interagentes; teniendo en cuenta además sus objetivos en informativo, conversacional, y basados en tareas; y de acuerdo con la respuesta generada, en método de procesamiento *input* y *output*, esto buscando optimizar los procesos de aprendizaje haciendo uso del Chatbot (Sandú y Gide, 2019).

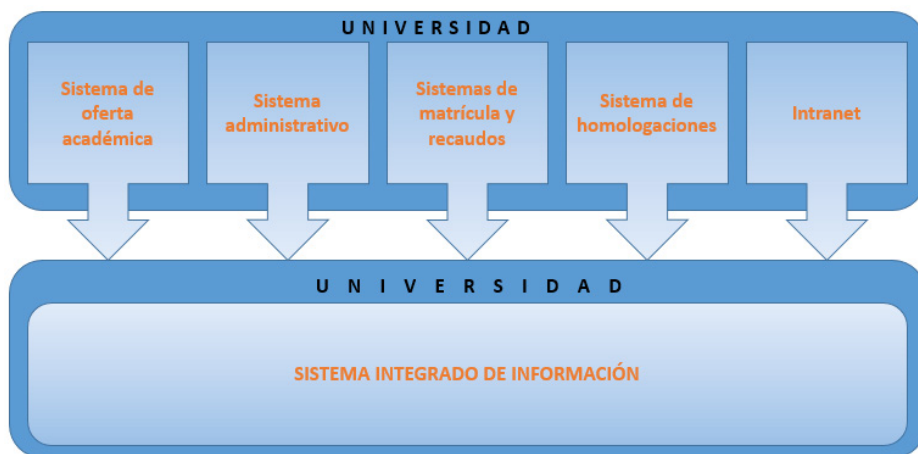
SISTEMA INTEGRADO DE INFORMACIÓN 4.0

De acuerdo con Pomim, M. L. y Más-Basnuevo, A. (2015), las empresas de todo el mundo están cada vez más integradas, tanto interna como externamente, ante las posibilidades que los sistemas proporcionan al estar conectados. Los sistemas integrados ofrecen la solución para que las empresas actúen juntas y obtengan mayor rendimiento, aumentando la eficiencia operativa y proporcionando información que apoya en la toma de decisiones. Para Lévy (1998) la inteligencia colectiva contribuye

a la asertividad y agilidad en la toma de decisiones, así como a una mayor integración de los procesos dentro de una organización. Debido a los estándares internacionales, los sistemas integrados enfocados a la gestión

administrativa han tomado gran importancia (Ortiz, 2018), puesto que permiten a las organizaciones identificar tanto debilidades como fortalezas. Espinoza *et al.* (2020).

Figura 1. Sistema integrado de información



Fuente: elaboración propia con base en datos de la UNAD, 2021.

Para comprender el contexto de los sistemas integrados de gestión, se hace necesario identificar algunos términos:

BIG DATA

Huda *et al.* (2018) lo describe como una plataforma para generar datos masivos. Estos son recopilados a partir de la comunicación del usuario y mediante el uso de dispositivos digitales como tabletas, teléfonos inteligentes y computadoras; otras aproximaciones al concepto del Big Data como la expuesta por Andía *et al.* (2019) la consideran como la originada en parte por elementos relacionados con la velocidad y el volumen de los datos que coadyuvan administrativamente con toma de decisiones, aunque también con la observación de análisis (García y Vallina, 2019, p.137).

TECNOLOGÍA BLOCKCHAIN

Según Luque (2020) lo que se busca con el *blockchain* es la gestión de transacciones sin que sea imperativa la confianza entre los que intervienen en ese proceso. Él, enfocándose en el campo de la educación, ha buscado aportar una solución a las barreras que existen derivadas de las jerarquías o niveles (Bartolomé y Lindín, 2018), se considera como una de sus principales características que permite la gestión de datos que se van incrementando (Valdavidia, 2019, p. 20)

MACHINE LEARNING

Conocido también como aprendizaje automático, este concepto forma parte del campo de la inteligencia artificial, por el manejo de enormes cantidades de datos

que facilitan los procesos de aprendizaje de manera automática (Russo et al., 2016); lo que no sucede con la programación tradicional ya que permite extraer datos relevantes destacando su flexibilidad y fortaleciendo el potencial de aprendizaje (González-García, 2018), en un crecimiento continuo, en el que se aprende a partir de los datos en una retroalimentación constante que permite que la inteligencia artificial se fortalezca rápidamente gracias a la Big Data (Díaz-Ramírez, 2021).

CHATBOTS

Otro de los usos de la inteligencia artificial son los *Chatbots*, que permiten resolver solicitudes a partir de las más requeridas (Domínguez y Cáceres, 2019).

CONECTIVIDAD

La conectividad ha sido considerada como la posibilidad de comunicación entre dos dispositivos, lo cual es muy valioso para el área de la educación (Uribe et al., 2019).

PLATAFORMA TECNOLÓGICA

En el campo de la informática, las plataformas tecnológicas son también reconocidas como plataformas digitales que facilitan la administración tanto de contenidos como de actividades de usuarios. Para mencionar algunas están Moodle, Blackboard, Google Classroom y Educativa. Estas se consideran valiosas para el apoyo de la educación virtual universitaria, porque se centran en la experiencia del estudiante (De Pablos et al., 2019). En la UNAD se comprende la plataforma tecnológica como todo el conjunto que hace posible disponer del entorno virtual para los usuarios; esto

incluye y no se limita a equipos, servidores, redes, sistemas operativos, dispositivos de seguridad y *software*. Los componentes de la plataforma se pueden estructurar en dos grandes grupos: un componente operativo, en el cual intervienen actores externos (proveedores de internet, proveedores de equipos); y un componente creativo enfocado en el *software* y en el mejoramiento continuo de los procesos y procedimientos, para dar soporte a las necesidades del sistema integrado de gestión, el cual garantiza que la universidad cumple con altos estándares de calidad, lo cual está avalado por los sellos de calidad que recibe la universidad.

COMUNIDAD EDUCATIVA

El Ministerio de Educación Nacional hace referencia a ella como la interacción de todos los roles que participan en el Proyecto Educativo Institucional (MEN, 2021). Dada la naturaleza de los usuarios de la UNAD, los actores fuertes de la comunidad unadista son estudiantes, educadores, directivos, administradores y egresados. El diseño de un sistema integrado de información contempla mejoras en el flujo de información para cada uno de ellos, así como acceso a información relevante, de acuerdo con las necesidades de información de cada uno de los actores del sistema, reduciendo los tiempos destinados a búsqueda de información y centralizando procesos que en el pasado eran casi imposibles de unificar: acompañamiento académico, seguimiento por parte de Consejería, gestión de aplazamientos, gestión de encuentros B-learning.

NORMATIVIDAD

Dentro de la reglamentación y las políticas, que rigen el uso de tecnologías de la infraestructura de la institución se cuenta:

Resolución N.º 8547 del 8 de septiembre de 2016, la cual reglamenta el uso de los servicios de tecnología y estrategias de administración de la infraestructura tecnológica de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, para el buen desempeño de las actividades misionales, estratégicas, de apoyo y evaluación, y adecuada prestación de dichos servicios a todo el cuerpo docente, administrativo, contratistas, estudiantes y demás usuarios.

Resolución N.º 7298 de 10 de mayo de 2023, la cual determina el Marco de Referencia del Sistema de Gestión de Seguridad de la Información (SGSI) y deroga la resolución N.º 4256 del 3 de marzo de 2015, la cual establece el conjunto de políticas que tienen como finalidad brindar apoyo a la implementación del Sistema de Gestión de Seguridad de la Información a través de la estandarización de políticas particulares en los principales campos de acción, que pueden afectar la integridad,

confidencialidad y disponibilidad de la información institucional, la cual aplica a todos los procesos y procedimientos que conforman al Sistema Integrado de Gestión de la universidad, así como a todas las actuaciones administrativas que desarrollen sus distintas unidades, por intermedio de sus funcionarios administrativos, cuerpo docente o contratistas.

Plan estratégico de tecnologías de la información del 12 de enero de 2020, cuyo objetivo principal es proyectar dentro de la institución una visión tecnológica integrada a los procesos de la institución (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2020).

Acuerdo N.º 003 del 27 de febrero de 2017, por el cual se reglamenta la actividad académica estudiantil, de docentes y funcionarios en el Campus Virtual de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD y se dictan otras disposiciones (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2017).

Tabla 1. Características de la integración de los sistemas de información UNAD.

CONCEPTO ARTICULADOR	CATEGORÍA RELACIONAL	ELEMENTO
Blockchain	Sistemas académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Pre-oferta - Alistamiento - Agenda - Prácticas - Matrícula - Planes de estudio - UNAgenda - Servicios de consejería - Caracterización - Acompañamiento - Grados
Big Data		
Machine Learning		
Chat Bot	Sistemas administrativos	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión documental - Presupuesto - Talento humano - Contratación - Tesorería - Contabilidad - Almacén
Conectividad		

CONCEPTO ARTICULADOR	CATEGORÍA RELACIONAL	ELEMENTO
Plataforma tecnológica	Sistemas de gestión	<ul style="list-style-type: none">- Bitácoras- Gestión del desarrollo- Curso de entrenamiento
	Sistemas de acceso	<ul style="list-style-type: none">- Credenciales de acceso- Geo-localización
Comunidad educativa	Sistemas de seguridad	<ul style="list-style-type: none">- Auditoría rastros

Fuente: elaboración propia

GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LOS PROCESOS CURRICULARES DE LA UNAD

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), proporciona en su sitio web la siguiente definición de currículo: curricular es una palabra latina. Procede de la palabra *cursus*, que significa carrera, curso. Es un plan académico formal que incluye las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, en coherencia con el programa de estudios de la disciplina y el grado que se otorga. Incluye metas para el aprendizaje de los estudiantes (habilidades, conocimientos y actitudes); contenido (los temas en los cuales se integran las experiencias de aprendizaje); secuencia (el orden en que se presentan los conceptos); recursos educativos (materiales y entornos); y evaluación (métodos utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes como resultado de estas experiencias).

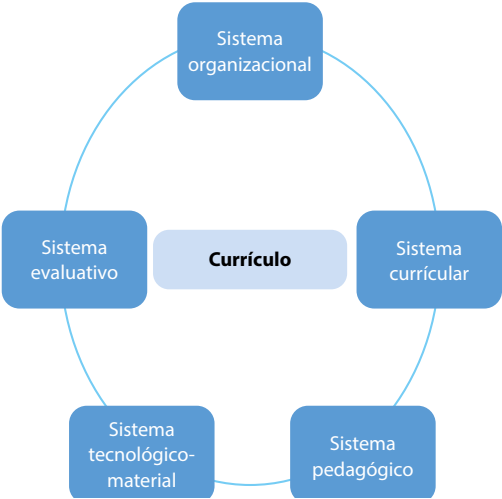
El proceso curricular es considerado como aquel que requiere de un proceso al cual se le hace seguimiento (Rodríguez, 2006); incluyendo estrategias para la formación docente, la gestión académica y el desarrollo en el aula (Alvarado-Herrera, S. S., González-Sandoval, G. E., y Paniagua Cortés, 2018, citados por Torres, 2019).

Uno de los objetivos de la UNAD es trabajar constantemente en la optimización de procesos curriculares, mediante la gestión

de la articulación del *Modelo Pedagógico Unadista* - MPU y de los enfoques curricular y didáctico, que buscan la pertinencia de los programas y servicios de la universidad, con las necesidades de los contextos locales, nacionales e internacionales, buscando siempre la alineación y consistencia curricular, en pro de la calidad integral de la institución. Para ello, concibe la formación integral del estudiante como la orientación hacia su autodeterminación personal, su inserción en el mundo laboral y el uso y creación de bienes culturales, considerando al estudiante como un ser capaz de transformar la sociedad, su entorno familiar y su vida personal. Para el diseño y el desarrollo curricular, consideran otros subsistemas como:

- **Sistema organizacional:** abierto, flexible, interactivo, autónomo.
- **Sistema curricular:** pertinente, flexible, interactivo, social, participante.
- **Sistema pedagógico:** dialógico, integrador, autónomo, participativo, constructivo e investigativo.
- **Sistema evaluativo:** integral, continuo, sistemático y pertinente.
- **Sistema tecnológico-material:** interactivo, significativo, creativo, participativo, flexible, abierto.

Figura 2. Currículo UNAD.



Fuente: adaptado de información MPU - UNAD

Al considerar el diseño curricular se debe tener en cuenta la adaptabilidad del plan de estudios a las necesidades del contexto, por lo que es importante que el diseño curricular de la IES sea aplicable a procesos educativos y pertinentes a la calidad educativa, aportando a la sociedad profesionales críticos y reflexivos, donde las IES tienen la responsabilidad de formar estudiantes competentes para asumir las necesidades del contexto (Crespo et al., 2018), para lo cual es necesario un trabajo interdisciplinar y analítico del contexto socio ambiental (Sánchez *et al*, 2019). Dentro del proceso de formación inicial, es necesaria la inclusión de herramientas TIC para toda la comunidad educativa (Guamán, 2019), buscando potenciar el talento humano en todos los roles de la comunidad educativa (Martínez et al. 2019).

Tabla 2. Gestión de la información en los procesos curriculares de la UNAD.

CONCEPTO ARTICULADOR	CATEGORÍA RELACIONAL
Caracterización	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar competencias personales- Adquirir competencias profesionales- Estimular la investigación- Fomentar habilidades ciudadanas- Promover el servicio social- Liderazgo y trabajo en equipo- Modelo educativo- Estudios de contextos internos y externo- Proceso de ingreso /egreso- Reglamento- Planeación del proceso académico- Talento humano- Recursos
Consejería	<ul style="list-style-type: none">- Acompañamiento en la formación- Caracterización
Pre oferta	<ul style="list-style-type: none">- Alistamiento- Agenda

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al diseñar e implementar un Sistema Integrado de Información (SII), se inicia por las necesidades de información esperadas por los usuarios de la institución. Se debe tener en cuenta que, para instituciones muy grandes, estas necesidades pueden ser muy variadas y a veces están en aparente contradicción. Por esto se requiere que los diseños que se elaboren sean socializados con los usuarios, puesto que estos diseños generan cambios en los procesos y procedimientos que la institución desarrolla.

Para el caso de la UNAD, reconocida como una institución muy grande y cuya estructura está basada en la fractalidad (dividida en cinco zonas y sesenta y ocho centros, cada zona y cada centro funcionando como una universidad), sus necesidades de información deben responder a esta estructura, lo cual hace muy difícil que diseños previos de *software* contemplen esta necesidad. Por ende, este es uno de los principales motivos por los cuales se decidió que la universidad debía tener su propio sistema de información. Uno, en el que la sinergia de todos y cada uno de los

subsistemas responda a las necesidades propias de la UNAD, siendo la única forma en que los procesos se dinamicen.

Como resultado, se generó un conjunto de aplicativos que hacen parte de una plataforma que permitió la integración tecnológica, todo en torno al currículo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, lo cual ha permitido optimizar los procesos académicos y administrativos. Esta optimización ha logrado importantes ahorros de tiempo para los diferentes actores de la comunidad académica, lo cual redundó en que puedan disponer de mayor tiempo para acompañar a los estudiantes, apoyando su proceso de formación, en concordancia con el 4.º ODS, teniendo en cuenta que la UNAD planea y ejecuta acciones que le dan pertinencia a sus procesos formativos desde la gestión del conocimiento, la rendición de cuentas, el diseño e implementación de políticas de inclusión social con diversidad, indagando y brindando respuesta a las necesidades del entorno geográfico con características de resiliencia y con responsabilidad social desde la ética, economía, cultura y la tecnología.

REFERENCIAS

- Acevedo, S. (2018a). Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (48), 97-110. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7376>
- Acevedo, S. (2018b). Lineamiento sobre tecnologías de comunicación para educación inclusiva en universidades públicas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 124-150. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10473>
- Adell, J., y Bellver, C. (2018). Blockchain en la educación superior: una visión crítica. *Blockchain en Educación. Barcelona: LMI*, 193-211. https://www.researchgate.net/publication/325972485_Blockchain_en_la_educacion_superior_una_vision_critica
- Alvarado-Herrera, S. S., González-Sandoval, G. E., y Paniagua-Cortés, Y. (2018). Curricular and Pedagogical Aspects to be taken into account for curriculum redesign and development in a master's program in Higher Education. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 141-159.
- Andía, M. E., Arrieta, C., y Long, C. A. S. (2019). Una guía conceptual para usar y entender Big Data en la investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.003>
- Barón, N. A. (2017). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre de Licenciatura en pedagogía infantil de la escuela ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD – CEAD Duitama*. [Monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/14335>.
- Barón, R., Barón, N., Acevedo, S. (2021). *Innovación tecnológica en la mejora de los procesos curriculares para la Educación Superior* [ponencia]. Bogotá, Colombia.
- Barón, N.A. (2022). *Calidad de los recursos educativos digitales como aporte a la inclusión digital en la educación superior virtual de la UNAD* [Tesis]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá, Colombia.
- Bartolomé, A. (2011). TIC en Educación: año 2010. *Revista Cet*, 1(01).
- Bartolomé, A., y Lindín, C. (2018). Posibilidades del Blockchain en Educación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(4), 81-93. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20181948193/19762>
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales.

Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74491/45286>

CEPAL, N. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155.4/S1700334_es.pdf?sequence=18&isAllowed=y Crespo Cabuto, A., Mortis Lozoya, S. V., Manig Valenzuela, A. y Tobón Tobón, S. (2018). Análisis conceptual del diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Revista Educación y Ciencia*, 7(50), 40-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/461>

De Pablos Pons, J., Colás B., M. P. C., López-Gracia, A., y García Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977320>

Díaz-Ramírez, J. (2021). Aprendizaje Automático y Aprendizaje Profundo. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 29(2), 180-181. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ingeniare/v29n2/0718-3305-ingeniare-29-02-180.pdf>

Domínguez, M. S., y Cáceres, N. M. (2019). Chat-bot: Una alternativa de comunicación automatizada en la externalización de procesos de negocios (BPO). *La industria 4.0: desde la perspectiva organizacional* (pp. 47-64). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093723>

Espinoza, M., Lanza, J. y Torrez, A. (2020). Importancia de un sistema integrado de gestión: revisión del contexto actual aplicado a empresas de telecomunicaciones en el caso de Bolivia. *Revista Nacional de Administración*, 11(1), 61-68. <https://dx.doi.org/10.22458/rna.v11i1.3008>

Fedesoft (2023). *Fedesoft entregó los Premios Ingenio 2023 a líderes en la industria de software colombiana*. Fedesoft entregó los Premios Ingenio 2023 a líderes en la industria de software colombiana - Fedesoft

García Juan, L., y Vallina Rodríguez, A. (2019). SIG y bases de datos: oportunidades y retos en la transición de los sistemas tradicionales al Big Data. *Espacio, Tiempo y Forma*. (pp. 135-158) https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/691309/sig_garcia ETF_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González-García, C. (2018). En qué consiste el aprendizaje automático (*machine learning*) y qué está aportando a la Neurociencia Cognitiva. *Ciencia Cognitiva*, 12(2), 48-50. <http://www.cienciacognitiva.org/files/2017-20.pdf>

Grané, M., & Bartolomé, A. (2013). Nuevas concepciones del aprendizaje y la educación: trending topics. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 32-49.

- Guamán, V., Espinoza, E., Herrera, L., Herrera, E. (2019). Caracterización del currículo en el primer año de la carrera en Educación Básica. *Conrado*, 15(70), 209-218. Epub 02 de diciembre de 2019. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500209&lng=es&tling=es
- Huda, M., Maselena, A., Atmotiyoso, P., Siregar, M., Ahmad, R., Jasmi, K., y Muhamad, N. (2018). Big data emerging technology: insights into innovative environment for online learning resources. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(1), 23-36. <https://www.learntechlib.org/p/182240/>
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia, 4, 411-834.
- Lévy, P. (1998). A inteligência coletiva. *São Paulo: Loyola*, 22. <https://cursa.ihmc.us/rid=1N1HRVWSL-194CN8H-1ZG2/Inteligencia%20Colectiva%20-%20Pierre%20Levy.pdf>
- Luque Lodeiro, R. (2020). Blockchain: Estado del arte, tendencias y retos. [Trabajo Fin de Máster] <http://hdl.handle.net/10651/56337>
- Martínez, J, Tobón, S., López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Educación virtual o educación en línea*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos sobre políticas de Educación Superior Inclusiva*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Instituciones de Educación Superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231240:Instituciones-de-Educacion-Superior>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Educación virtual o educación en línea: tercera generación de la educación a distancia*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-217768.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Glosario*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html?_noredirect=1#:~:text=COMUNIDAD%20EDUCATIVA%3A,directivos%20docentes%20y%20administradores%20escolares
- Ortiz González, Y. C. (2018). El impacto de los sistemas integrados de gestión HSEQ en las organizaciones de América latina: una revisión sistemática. *Revista chilena*

de economía y sociedad, 12(2). <https://sitios.vtte.utem.cl/rches/wp-content/uploads/sites/8/2019/01/revista-CHES-vol12-n2-2018-Ortiz.pdf>

Pomim, M. L. y Más-Basnuevo, A. (2015). *Inteligência Organizacional*. Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp.

Resolución No 7298 . Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. 10 de mayo de 2023. https://gpit.unad.edu.co/images/Documentos/Resolucin_7298_Mayo_2023_Marco_referencia_SGSI.pdf

Resolución No 8547. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. 8 de septiembre de 2016. https://sgeneral.unad.edu.co/images/normatividadGestionDocumental/Datos_Personales/RESO_8547_20160908.pdf

Rodríguez, R. R. (2006). Investigación curricular: conceptos, alcances y proyecciones en instituciones de educación superior. *Hallazgos*, (6), 63-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165005.pdf>

Russo, C., Ramón, H., Alonso, N., Cicerchia, B., Esnaola, L., y Tessore, J. P. (2016). Tratamiento masivo de datos utilizando técnicas de Machine Learning. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52838>

Sánchez, M., Murga, M. (2019). El profesorado universitario ante el proceso de ambientalización curricular. Sensibilidad ambiental y práctica docente innovadora. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 765-787. Epub 20 de febrero de 2020. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300765&lng=es&tlng=es.

Sandú, N., Gide, E. (2019, septiembre). Adopción de AI-Chatbots para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior en India. En 2019, 18a Conferencia Internacional sobre Educación Superior y Formación Basada en Tecnologías de la Información (ITHET) (págs. 1-5). IEEE.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (s.f.). *Educación inclusiva*. <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia . (2017, 27 de febrero). Acuerdo 003. *Por el cual se reglamenta la actividad académica estudiantil, de docentes y funcionarios en el campus virtual de la UNAD*. https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2017/COSU_ACUE_003_20160227.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2020). Plan estratégico de tecnologías de la información de la UNAD. https://gidt.unad.edu.co/images/Documentos/PLAN ESTRATEGICO_DE_TECNOLOGIAS_DE_LA_INFORMACION_UNAD_Vr7.pdf

- Tapscott, D., & Tapscott, A. (2018). How blockchain will change organizations.
- Toca Camargo, A., Acevedo Zapata, S., y Sánchez Moreno, N. C. (2020). Educación inclusiva: propuesta para instituciones de educación superior con modelo virtual. Colección Cuadernillos de Investigación Serie 5, Inclusión social. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11235>
- Torres, M. F. B. (2019). La importancia de la gestión curricular universitaria en programas a distancia, estudio Institución de Educación Superior Suramericana. *In Crescendo*, 10(1), 13-34. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2134/1521#>
- Uribe, J. C. M., Colana, G. J. C., & Sánchez, P. A. R. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 17(23), 377-388. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6995226>
- Valdavidia, M. C. (2019). Blockchain en el sector público, una perspectiva internacional. *Pertsonak eta AntolakundePublikoakKudeatzekoEuskalAldizkaria= Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (16), 16-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945314>
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 0-0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412007000400012&script=sci_arttext



Paisajes culturales en la frontera colombo ecuatoriana: una revisión sobre el patrimonio ambiental

Cultural landscapes on the Colombian-Ecuadorian border: a review of environmental heritage

Andrea Alejandra Burbano Mora

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1768-1933>

Dayan Marcela Prado

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1965-3514>

Jaime Ernesto Paz Feliciano

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4461-519X>

Alejandro Solarte Suares

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-335X>

Camila Carolina Villarreal Chamorro

Estudiante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9360-8247>



RESUMEN

La presente investigación tiene como fin identificar los paisajes culturales transfronterizos de la Frontera Colombo Ecuatoriana en perspectiva de la educación y desarrollo social, teniendo como fin estructurar desde la voz de las comunidades étnicas transfronterizas, los diversos parajes socioambientales que pueden ser priorizados, como ejes de salvaguarda y gobierno compartido entre los pueblos de Colombia y Ecuador. La álgida necesidad surge como resultado de identificar, previo a esta propuesta de investigación (gracias al trabajo del proyecto OZIF UNAD - FLACSO), una serie de conflictos étnicos socioambientales que bordean al límite fronterizo trazado entre Colombia y Ecuador desde 1906, y en el cual se encuentran asentadas etnias afro e indígenas, que buscan reivindicar su pervivencia en el territorio mediante el desarrollo social, a pesar de las circunstancias estatales y al margen de la ley, hecho que ha incidido directamente en el fraccionamiento de sus comunidades. Por ello, la presente propuesta busca delimitar los paisajes culturales compartidos que fomenten la educación y el desarrollo social, enfatizando con las comunidades transfronterizas la proyección de ejercicios de gobernanza que permitan blindar los escenarios ambientales y culturales para logran la interacción y sostenibilidad de los pueblos mancomunados, en el marco de la preservación de los recursos naturales de estas naciones.

Palabras clave:
paisaje cultural,
frontera,
gobernanza,
educación y
desarrollo social.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the cross-border cultural landscapes of the Colombian-Ecuadorian Border from the perspective of education and social development, with the aim of structuring, from the voice of the cross-border ethnic communities, the various socio-environmental places that can be prioritized, such as axes of safeguarding and shared government between the peoples of Colombia and Ecuador. The critical need arises as a result of identifying, before this research proposal (thanks to the work of the OZIF UNAD - FLACSO project), a series of socio-environmental ethnic conflicts that border the border line drawn between Colombia and Ecuador since 1906, and in the which, Afro and African ethnic groups are settled Indigenous people, who seek to claim their survival in the territory through social development, despite state circumstances and outside the law, a fact that has directly influenced the fragmentation of their communities. Therefore, this paper seeks to delimit shared Cultural Landscapes that promote education and social development, emphasizing with cross-border communities the projection of governance exercises that allow shielding environmental and cultural scenarios to achieve the interaction and sustainability of joint peoples

Keywords:
Cultural
Landscape,
Border,
Governance,
Education
and Social
Development

within the framework of the preservation of the natural resources of these nations.

INTRODUCCIÓN

La distinción entre las políticas de Conservación Patrimonial y Paisajismo Cultural es de suma relevancia en esta propuesta investigativa. Desde la perspectiva patrimonialista, los bienes materiales e inmateriales son examinados considerando las repercusiones de las inversiones de grandes capitales, que promueven proyectos de conservación y rehabilitación orientados hacia el turismo masivo. Esto conlleva un riesgo directo para la sostenibilidad de estos bienes patrimoniales debido al posible abuso de su uso.

El temor al enfoque patrimonialista capitalista ha llevado a comunidades enteras a buscar formas de frenar la especulación sobre sus bienes, con el fin de conservar estas manifestaciones culturales que sustentan sus identidades. Sin embargo, la falta de políticas estatales efectivas sobre este tema ha permitido que los usuarios y portadores de dichos bienes sean víctimas de saqueos, tráfico ilícito, robos e intervenciones antitécnicas. Estas acciones resultan en la pérdida de valores culturales y ambientales fundamentales para la supervivencia de las comunidades en su territorio. (León Bedoya, 2018).

Como segunda consecuencia sobre el manejo de bienes patrimoniales ambientales, se encuentra la gestión de grandes empresas privadas del sector turístico, que han facultado la construcción de enormes cadenas hoteleras en las regiones, con el fin de activar el comercio y el desarrollo económico de las poblaciones. Vale aclarar que la gestión hotelera a gran escala, solo ha promovido la centralización del manejo de los recursos como regalías de estos

proyectos terciarios en detrimento del patrimonio cultural y ambiental local.

Por ende, el propósito de este proyecto de investigación se proyecta en el fomento y el posicionamiento de un estudio crítico sobre la situación y el manejo del patrimonio cultural binacional, enfatizado en la categoría de “Paisaje Cultural Binacional”, desde el cual, se entiende una relación interdependiente entre las poblaciones, sus plataformas culturales y el patrimonio natural que cobija al territorio colombo ecuatoriano.

En este estudio, se presentan cuatro reservas naturales de iniciativa gubernamental y seis reservas gestionadas por la sociedad civil que bordean la zona de integración fronteriza entre Colombia y Ecuador, las cuales se abordan de manera muy general.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

RESERVAS NATURALES DE INICIATIVA GUBERNAMENTAL

a. Reserva La Planada – Ricaurte / Nariño

La reserva La Planada, ubicada en Ricaurte, Nariño, abarca 3200 hectáreas y fue establecida entre 1981 y 2000 con financiamiento inicial de la WWF (World Wildlife Fund). Su ubicación en el piedemonte del Pacífico colombiano alberga una diversidad biológica única, incluyendo mamíferos como el oso de anteojos, la danta, el tigrillo y el jaguar, así como una variedad de especies de orquídeas, ranas arbóreas, reptiles y serpientes. Sin embargo, enfrenta amenazas como el conflicto armado colombiano, la disputa por territorio a favor del cultivo de hoja de coca y la tala indiscriminada del patrimonio

forestal, lo que pone en peligro su conservación y la cultura Awá ubicada en la zona. Se destaca la importancia de la gestión conjunta con el Gobierno del pueblo awá y organizaciones como Camawari y la Fundación FES para garantizar su sostenibilidad.

b. Reserva natural Río Ñambí

Ubicación: Barbacoas municipio de Altaquer -Nariño. Extensión: 1 400 hectáreas de bosque de piedemonte del Pacífico colombiano; su mantenimiento estuvo inicialmente a cargo de la Corporación Autónoma Regional de Nariño - Corponariño.

Desde 1991, el área de preservación nace como una iniciativa escolar del Colegio Santa Teresita de Altaquer, preocupados por la salvaguarda ambiental de la región, ente que posteriormente sede con fines administrativos de la reserva, a la Fundación Ecológica Los Colibríes de Altaquer (FELCA), la potestad completa en el manejo sostenible del parque natural.

La reserva contiene especies endémicas tanto en flora como en fauna, destacándose el ave Vireo Masteri, la flor Clusia Nambiensis, grandes mamíferos como el oso de anteojos, la pantera onca (jaguar), el gallito de roca o Rupícula Peruviana y se suma a este inventario, diversas especies de ranas arbóreas, 29 tipos de colibríes y un gran despliegue de orquídeas propias del Chocó biodiverso.

c. Reserva Natural Biotopo

La Reserva Natural Biotopo en Barbacoas, Nariño, abarca 2 000 hectáreas y está caracterizada por su exuberante bosque y un sistema acuático que incluye varios

ríos y quebradas, siendo vital para el abastecimiento de agua en Tumaco. Destacan especies como la rana Epipedobates narinensis y la salamandra Bolitoglossa medemis, que son indicadores de la salud del ecosistema y la pureza del agua. El bosque alberga árboles de más de 40 metros de altura, representando el 30 % de la flora del área. Se han identificado cinco especies de murciélagos frugívoros, cruciales para la dispersión de semillas y polinización. Además, la reserva es hogar de cinco especies de serpientes, incluyendo la Bothrops y Micrurus.

Por otro lado, se destaca la investigación “*in situ*” de mamíferos voladores (murciélagos fruteros), cuya importancia para la sostenibilidad del patrimonio forestal de Biotopo, depende de la diseminación de semillas y de la polinización desarrollada por estas especies. De acuerdo con Regalado (2011), el parque cuenta con cinco especies de murciélagos a destacar:

“Por captura y observación se identificaron cinco géneros de mamíferos voladores: Platyrrhinus, Artibeus, Phyllostomus, Uroderma y Lonchophylla, que son netamente frugívoros (Foto 32). Se encontraron tres especies que al parecer son endémicas cuya distribución está limitada a esta zona del Chocó Biogeográfico: el nectarívoro de trompa larga (Choerontscus periosus), el pequeño frugívoro negruzco, (Rhinophylla alethina) y el frugívoro mediano de cara ancha. Muchos vegetales dependen de estos polinizadores” (Regalado, 2011: 93).

d. Reserva Proaves El Pangan

La Reserva Proaves El Pangan, ubicada en Barbacoas, Nariño, se extiende sobre 4 600 hectáreas de bosque primario y alberga una diversidad notable de vida silvestre, incluyendo más de 360 especies de aves, 49 de las cuales son endémicas. Además, cuenta con 38 especies de mamíferos y anfibios y 114 especies de ranas, con 28 endémicas. Se destaca su integración al macroproyecto binacional “Corredor Chocó Manabí”, que abarca más de 10.7 millones de hectáreas de hábitat natural compartido entre Colombia y Ecuador. La reserva es vital para la conservación de especies y su hábitat, como el árbol Chanul Humiriastrum procerum, reconocido por su madera de alta calidad, utilizada en diversas aplicaciones comerciales y considerada un recurso valioso a nivel mundial. (Cárdenas y Salinas, 2007).

estrategias de mitigación para abordar desafíos ambientales, como la captura y conservación del carbono y la reubicación de poblaciones en ocupaciones ilegales.

Gracias a estas medidas, la reserva ha logrado avanzar en la recuperación ambiental y en el control de la explotación ilegal de recursos naturales.

Como resultado de este trabajo, la Reserva Río Nembí ha avanzado en varios procesos de recuperación ambiental, gracias al control de la explotación ilegal de sus recursos naturales, apoyada desde el régimen sancionatorio ambiental y la promoción de la legalidad, según la Ley 1333 de 2009.

b. Reserva de la Comunidad Awá / Resguardo Palmar-IMBI

La Reserva de la Comunidad Awá en el Resguardo Palmar-Imbi, ubicada en Ricaurte, Nariño, abarca 7 314 hectáreas y refleja la cosmovisión holística Awá que considera al medio ambiente como un sistema interconectado entre flora, fauna y comunidad. El Cabildo Mayor Awá de Ricaurte (CAMAWARI) apoya la constitución de esta reserva, que va desde zonas de páramos hasta el piedemonte del Pacífico.

Con el apoyo del PNUD, de las 7 314 hectáreas totales de la reserva civil, se han destinado 2 000 hectáreas para la conservación ambiental, nombradas como “Reserva Natural de la vida Awá”. Desde esta reserva, se han planificado procesos ambientales binacionales con la comunidad Awá de Ecuador, destacando el proyecto “Corredor ambiental binacional

RED DE RESERVAS DE LA SOCIEDAD CIVIL

a. Reserva del Río Nembí

La Reserva del Río Nembí en Ricaurte, Nariño, abarca 2 472 hectáreas y fue establecida como reserva forestal para conservar ecosistemas naturales y especies silvestres, garantizando un uso sostenible de los recursos biológicos.

Contribuye a la sostenibilidad de comunidades locales como los Awá y afrodescendientes, proporcionando fuentes hídricas y recursos madereros para viviendas tradicionales. La reserva también ayuda a reducir emisiones de gases de efecto invernadero en municipios urbanos en crecimiento. Corponariño (2020) ha propuesto

Cotacachi - Awá” como una iniciativa significativa de autogobierno.

Los esfuerzos gubernamentales continúan avanzando para garantizar la sostenibilidad de los corredores ambientales, atrayendo la atención tanto de la comunidad internacional como de la comunidad Awá binacional. Su objetivo es promover la protección ambiental de la frontera compartida entre Colombia y Ecuador.

c. Reserva de la Comunidad Awá / Resguardo Ramos Mongón

El Resguardo Ramos Mongón está ubicado en Ricaurte, Nariño, y abarca una extensión de 4 782 hectáreas. Fue creado mediante la resolución número 029 de 1992 y forma parte del municipio de Ricaurte, Nariño. Limita con el municipio de Samaniego en la cordillera de los Andes.

Su ubicación estratégica le ha permitido cobijar un gran número de hectáreas sembradas de hoja de coca, cuya administración ha estado históricamente ligada a diversos grupos al margen de la ley, con un conflicto armado que se ha agudizado desde el 2016, a partir del proceso de paz entre el Gobierno colombiano y las milicias de las FARC (Paz, Solarte, Burbano, Piarpusan, Rosero y Silva, 2018).

d. Reserva de la Comunidad Awá / Resguardo El Gran Sábalo

La Reserva de la Comunidad Awá en el Resguardo El Gran Sábalo abarca 56 750 hectáreas y engloba una diversidad de nichos ecológicos que van desde el territorio amazónico hasta la costa del Pacífico en Nariño, extendiéndose hasta el departamento del Putumayo en Ecuador. El gobierno propio de la comunidad Awá tiene

influencia en áreas de Ecuador, especialmente en las provincias de Sucumbíos, Imbabura, Carchi y Esmeraldas. En esta reserva se destaca la Reserva Natural Inkal Awá La Nutria “PIMAN”, (Social Safeguards, 2021), que alberga una variedad de especies forestales como Lauraceae, Nectandra y Ocotea, así como palmares de Geonoma y Wettinia. Estos ecosistemas sustentan una amplia biodiversidad, incluyendo mamíferos, insectos, ranas arbóreas, serpientes y aves endémicas (Social Safeguard, 2021).

e. Parque Natural Nacional Sanquianga

La reserva forestal y marítima de la subregión Sanquianga en Olaya Herrera, Tumaco, Nariño, se extiende sobre 36 km en el Océano Pacífico. Cubre un área que va desde la cuenca del río Iscuandé en el noroeste hasta el río Guandipa en el suroeste, limitando con los municipios de Guapi en Cauca, Francisco Pizarro y Tumaco.

La reserva incluye las cuencas de los ríos Guandipa, Sanquianga, La Tola, Tapaje y el río Iscuandé, que alimentan un complejo sistema de esteros entre diversas bocanas. Además, abarca territorios marítimos cercanos al Parque Natural Nacional Isla Gorgona.

La administración de la reserva es responsabilidad conjunta de los gobiernos municipales de Mosquera, Olaya Herrera, La Tola, El Charco y Santa Bárbara de Iscuandé, en colaboración con Parques Nacionales y otras entidades territoriales. Han trabajado en conjunto para su protección, con la participación de Ecuador, Panamá y Costa Rica

en el proyecto “Corredor marino de conservación del Pacífico Este Tropical”.

El reservorio marítimo de Ecuador, Colombia, Panamá y Costa Rica es uno de los más grandes del mundo, manteniendo la diversidad biológica y facilitando la migración y dispersión de especies. Las corrientes marítimas y la presencia de plancton y fitoplancton aseguran el equilibrio ambiental y la supervivencia de diversas especies marinas. (Parques Naturales Nacionales de Colombia, 2020).

Entre las corrientes marítimas a destacar se encuentran: a. La Corriente de Humboldt (frente frío entre Chile y Perú), b. Corriente de Taylor (corriente ascendente presente en los montes submarinos ubicados entre Ecuador y Costa Rica), y c. La Corriente Ecuatorial del Norte (flujo marino cálido de los océanos Pacífico y Atlántico que fluye en sentido oriente - occidente).

El Parque Natural Nacional Sanquianga alberga dos tipos de patrimonio forestal significativo: los bosques de colinas bajas en el Piedemonte Costero y los manglares en la línea costera de las deltas del Pacífico nariñense. Los bosques de colinas bajas son importantes por su patrimonio forestal comercial, que ha sido explotado históricamente. Incluyen especies maderables como Sande, Chachajo y Palma Naidí. Los manglares son áreas protegidas que contribuyen a la vida marina al aportar nutrientes al medio, además de proteger el litoral de la erosión y filtrar materia orgánica proveniente de los ríos.

El Plan de Salvaguarda del Parque Natural Sanquianga (2005 - 2009) destaca la importancia de seis especies de manglar para el ecosistema y las comunidades locales. Estas especies incluyen manglares de barra, manglares invertidos, manglares ribereños, manglares enanos, manglares de borde y manglares de islotes. Cada tipo cumple funciones específicas como protección costera, represamiento de aguas lluvias, estabilización de playas y barreras contra tsunamis, destacando el papel vital del manglar rojo en varios de estos ecosistemas.

El Parque Natural Nacional Sanquianga alberga una diversa fauna distribuida en tres grandes nichos ecológicos: fauna de playa, fauna asociada a bosques de manglar y fauna de alta mar. La fauna de playa incluye crustáceos, moluscos, aves y peces. La fauna asociada a bosques de manglar comprende mamíferos como tigrillos y nutrias. La fauna de alta mar se caracteriza por grandes peces migratorios, tiburones, tortugas marinas, ballenas y aves migratorias.

Al contener una vasta variedad biológica, el Parque Natural Nacional Sanquianga, históricamente ha sido uno de los ecosistemas con mayor sobreexplotación de sus recursos naturales, iniciando desde la época colonial con la explotación de oro de aluvión, posteriormente con la consolidación de la república y la extracción maderera, en la actualidad el cultivo, procesamiento y comercialización de hoja de coca y la sobreexplotación del recurso marino migratorio y de los crustáceos y moluscos dados en las playas del parque.

**f. Distrito de manejo integrado
Cabo Manglares Bajo Mira y
Frontera**

El Distrito Ambiental Bajo Mira y Frontera Tumaco-Nariño abarca 190,282 hectáreas en la región de Bajo Mira y Frontera Tumaco-Nariño. Esta área forma parte de una iniciativa comunitaria afro binacional liderada por el CANE (Consejo Afro del Norte de Esmeraldas) y el Consejo Comunitario Bajo Mira y Frontera desde 2017. La iniciativa fue formalizada mediante la Resolución 2299 del 3 de noviembre de 2017 (Corponariño, 2017), con el objetivo de proteger el hábitat y el patrimonio cultural compartido en la frontera entre Colombia y Ecuador.

Los ecosistemas del área se caracterizan por suelos salinos propios del Pacífico, bosques naturales con características climáticas, edáficas y de vegetación particulares, bosques húmedos tropicales del Pacífico, vegetación herbácea y arbustiva costera con suelos salinos, y lagunas costeras. (Corponariño, 2017). Estos entornos naturales han facilitado el establecimiento de comunidades afro e indígenas, como los Awá y los Eperara Siapidara, en este corredor biológico binacional.

El corredor facilita la integración étnica entre Colombia y Ecuador y destaca por la Reserva Ecológica de Manglares Cayapas Mataje, reconocida internacionalmente por su rica flora y fauna. La reserva alberga más de 173 especies de fauna marina y salobre, fundamentales para las comunidades que dependen de la explotación sostenible de estos recursos.

El Ministerio del Medio Ambiente del Ecuador (2014) informa que el área cuenta con una diversa fauna de peces, incluyendo peces óseos y cartilagosos, con un total de 20 órdenes y 57 familias. Se destaca la presencia de peces perciformes y bagres, importantes en la gastronomía local. Sin embargo, la zona enfrenta desafíos como el narcotráfico, la expansión de cultivos de Palma Africana y la deforestación de manglares y bosques. El CANE y el Consejo Comunitario Bajo Mira y Frontera trabajan con los gobiernos para proteger el equilibrio ecológico y las comunidades locales.

PAISAJE CULTURAL DEL PACÍFICO COLOMBO ECUATORIANO

a. Comunidad Eperara Siapidara

Bajo el reconocimiento étnico constitucional, dado a través de Acto legislativo - Resolución Número 060 del 26/08/2005, la comunidad Eperara Siapidara del Departamento de Nariño, data una población total de 2 137 personas (Gobernación de Nariño, 2020), cuyo asentamiento se focaliza en los municipios del Charco, Olaya Herrera, la Tola, Santa Bárbara de Iscuandé y Tumaco.

Desde el año de 1995, los Eperara Siapidara están asociados a la ACIESNA (Asociación de Comunidades Indígenas Eperara Siapidara del Departamento de Nariño), ente que permite la articulación de sus nueve resguardos indígenas, los cuales de acuerdo con el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2009), estos se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1. *Resguardos indígenas Eperara Siapidara*

RESGUARDO	COMUNIDADES DEL RESGUARDO	MUNICIPIO	RESOLUCIÓN DEL RESGUARDO	HECTÁREAS
Río Satinga	San José de Robles Tórtola Casa Grande	Olaya Herrera	095-07-11-89 039-24-09-01 (Ampliación)	3 923
La Floresta Santa Rosa San Francisco	Nueva Floresta Santa Rosa	Olaya Herrera	094-07-11-89 024-28-06- 01 (Ampliación)	8 513
Sanquianguita	Sanquianguita	Olaya Herrera	0809-12-99 063-18-12- 00 (Cambio área)	634
Integrado del Charco	San Antonio Santa Bárbara Vuelta El Mero Tajjita	El Charco	037-03-10-00	3 742
San Juan Pampón	San Juan Pampón	La Tola	038-10-03-00	152
San Agustín La Floresta	San Agustín La Floresta	Tumaco	26-24-05-96	53

Nota: Esta tabla muestra una caracterización de los resguardos que hacen parte de la comunidad Eperara Siapidara. Fuente Plan de Vida comunidad Eperara Siapidara (2005).

Frente al registro de número de hectáreas que cubre su territorio, estas reflejan un total de 16 964, de las cuales, la problemática con mayor incidencia en los procesos de desplazamiento y de conflicto directo sobre la posesión del área considerada de gobierno propio, es el narcotráfico, fenómeno que, en la primera década del año 2000, registró un total de 9 526 hectáreas cultivadas con hoja de coca (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, 2016). Esta cifra no ha sido cuantificada con exactitud en la actualidad, dado el marcado conflicto armado que prima en esta región, el cual se ha fortalecido tras el

fallido proceso de desmovilización de las FARC en el año 2016¹.

1 Con base en la investigación gestada por la ECEDU ZCSUR CCAV – Pasto, denominada “Diagnóstico de conflictos étnicos socioambientales en la frontera colombo ecuatoriana” (2022), el proceso de paz adelantado con las FARC en el año 2016, al no ser manejado con un adecuado proceso de reinserción, este terminó difuminando aún más el conflicto, dado que muchos de sus integrantes generaron otros grupos insurgentes y bandas delincuenciales que se disputan el territorio con otros actores como los carteles mexicanos, el ELN y las disidencias del antiguo grupo paramilitar “Autodefensas Gaitanistas de Colombia”.

El gobierno propio del pueblo Eperara se legitimó bajo la normativa del Gobierno colombiano en 1984, buscando la titulación de sus territorios y la protección de su patrimonio ambiental ante la destrucción causada por actividades como la minería y la tala de bosques. Sin embargo, esta forma de gobierno reconocida por el Estado (Cabildo) entra en conflicto con su tradicional consejo de ancianos y el respeto a la mujer, representada como “Tachi Nawé”, la madre creadora según su mitología.

Para este pueblo indígena, “Tachi Nawé” fue la gran madre, la progenitora del primer hombre “Tachi Akhore”, sujeto a quien enseñó la agricultura para lograr desde su gracia, dar vida a las primeras comarcas de la tierra: los Eperara Siapidara.

Según registros etnohistóricos, el pueblo Eperara en las costas del Pacífico Sur tiene sus raíces en el tronco étnico de la familia Embera, cuyo nombre se traduce como “gente del maíz”. Los Embera se ubican desde Panamá hasta el norte de Ecuador, variando su denominación según la región. En Colombia son conocidos como Embera Katio, mientras que en la Costa Pacífica de los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Nariño se les conoce como Eperara (Gobernación de Nariño, 2014).

La comunidad Eperara Siapidara habla la lengua propia Siapedee, que pertenece a la familia lingüística Chocó. Aunque son bilingües, utilizan el Sia piedee para comunicarse con personas externas a la comunidad. (Gobernación de Nariño, 2014). Sin embargo, la población está perdiendo

gradualmente su lengua materna debido a procesos de aculturación y fragmentación en la enseñanza y aprendizaje del Sia piedee en las nuevas generaciones.

Según el *Plan de Vida de la Comunidad Eperara Siapidara* (2005), desde la década del 2000, las autoridades tradicionales han promovido la educación propia para abordar la pérdida de su lengua, implementando proyectos educativos comunitarios con currículos propios en las instituciones educativas locales. Se han llevado a cabo procesos de formación en etnoeducación para fortalecer la gobernanza y la preservación lingüística, con colaboración de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Respecto al origen histórico de la comunidad el pueblo Eperara pudo haber llegado al Mar del Sur entre el 500 A.C. y el 500 D.C., basándose en hallazgos arqueológicos y vestigios cerámicos en la región. Se señala además la presencia de vocablos mexicanos en la región, como indicio de contactos históricos. (Benhur et al., 2005).

b. Comunidad Awá

La comunidad Awá está dividida en tres gobiernos ubicados en los departamentos de Nariño y Putumayo: CAMAWARI en Ricaurte (creado en 1992), Unidad Indígena del Pueblo Awá, UNIPA, en la zona costera nariñense (creado en 1990), y la Asociación de Cabildos Indígenas del Pueblo Awá del Putumayo, ACIPAP - Inkal Awá en Orito, Puerto Caicedo, Villa Garzón y San Miguel en Putumayo (establecido en la última década del siglo XX). Según el Informe Nacional de Estadística Sociodemográfica

del DANE de 2022, la población Awá es de aproximadamente 44516 personas, con el 91.3 % viviendo en asentamientos rurales dispersos debido al desplazamiento histórico. El 67.5 % de la población reside en

resguardos indígenas y el 6.3 % en Tierras Colectivas de Comunidades Negras. (DANE, 2022). Con el objetivo de ampliar el presente análisis, se adjunta la siguiente relación del poblamiento del territorio Awá:

Tabla 2. Población AWA

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	NOMBRE DEL TERRITORIO ÉTNICO	POBLACIÓN CENSADA	HECTÁREAS TITULADAS COMO COLECTIVAS
NARIÑO	RICAURTE	Nulpe Medio Alto - Río San Juan	2995	350000
		Cuaiquer integrado La Milagrosa	2676	
		El Sande	274	
		Guadual Cumbas - Invina Arrayan	1634	
		Tortugaña Telembí	960	
		Pingullos Sardinero	258	
		Gualcalá	623	
		Pialpi Pueblo Viejo	418	
		Alto Cartagena	180	
	CUMBAL	Nulpe Medio Alto - Río San Juan	25	
	BARBACOAS	Nulpe Medio Alto - Río San Juan	5	
		El Gran Sábalo	2592	
		Tortugaña Telembí	960	
		Pingullos Sardinero	883	
		La Turbia	1077	
		Nunalbi Alto Ulbi	704	

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	NOMBRE DEL TERRITORIO ÉTNICO	POBLACIÓN CENSADA	HECTÁREAS TITULADAS COMO COLECTIVAS
NARIÑO	BARBACOAS	Tronquería Pulgrande Palicito	663	
		Awá del Alto Albi	657	
		Ñambí Piedra Verde	511	
		Chagui, Chimbuzá, San Antonio	181	
	SANTACRUZ	El Sande	2223	
	SAN ANDRÉS DE TUMACO	Gran Rosario - Las Peñas	1909	
		Inda Zabaleta	1743	
		Saunde Gulguay	1209	
		El Cedro - Las Peñas - La Brava - Pilbi	611	
		Santa Rosita	420	
PUTUMAYO	ORITO	Awá de los Guaduales	210	6181
		Caicedonia	165	

Nota: Esta tabla muestra la relación del poblamiento del territorio AWA.

Fuente: *Plan de Vida Comunidad Awá* (2005), DANE (2022).

Frente a la tenencia de la tierra, la comunidad Awá del departamento del Putumayo, esta registra que cada familia, tanto en Nariño como en la Amazonía,

“posee su propia finca cuyo tamaño oscila entre 2 y 20 hectáreas en promedio, aunque un porcentaje minoritario posee minifundios de una hectárea. Existen algunas zonas de bosque (monte primario y secundario) para aprovechamiento maderero y de

algunos pocos animales de presa” (Comunidad Awá del Putumayo, 2004: 23).

La comunidad Awá en Nariño y Putumayo enfrenta la prevalencia del cultivo de hoja de coca en su territorio, lo que ha exacerbado el conflicto armado por la posesión y uso de la tierra. Además, la presencia del oleoducto transandino, que conecta Orito (Putumayo) con el Pacífico nariñense (Tumaco), ha generado

problemas socioambientales y ha sido objeto de ataques por grupos insurgentes. La infraestructura petrolera también ha dado lugar a conflictos ambientales debido a la administración de refinerías artesanales de gasolina a lo largo del oleoducto. (Centro Nacional de la Memoria Histórica 2019).

El gobierno tradicional Awá ampara la gobernabilidad de su territorio, gracias a la llamada “Ley de origen”, normativa tradicional que

“describe las raíces originarias y constituye los principios rectores de cada pueblo indígena, que establece las maneras de relacionarse consigo mismo, con la comunidad, con la naturaleza y con el universo, con el propósito de mantener el equilibrio y armonía entre el ser indígena y la naturaleza” (Ministerio de Justicia de Colombia, 2019: 7).

El “Derecho mayor” juega un papel crucial en la comunidad, destacando el papel de los ancianos como guardianes de la memoria histórica y cultural. Este código ético también establece normas y sanciones para garantizar el equilibrio entre los miembros de la comunidad y su territorio.

Para el estudio del poblamiento Awá en el piedemonte del Pacífico nariñense, se tiene como base la investigación dada por Zuñiga (2015), estudio que ampara su análisis histórico de poblamiento, a través de la prospección de las crónicas de viaje de Pedro Cieza de León (XVII), en las cuales se vincula a la actual población originaria, con el pueblo guerrero Sindagua del Pacífico, cuya

raíz lingüística fue asociada con el Nahuatl mexicano, por las primeras comunidades religiosas en llegar al sitio en pleno siglo XVI.

Para Henry Lehman, citado por Zuñiga (2015) “la lengua malla hablada por los Sindaguas sobrevive hoy en día en la de los indígenas kuaikuer (Awá) de Nariño”, situación que refuerza lo argumentado por el cronista de viaje español: Cieza de León.

En el caso del historiador ecuatoriano Jijón y Camacho, citado también por el cuerpo de historiadores locales (2015), el Awá pit “pertenece a la gran familia lingüística Chibcha, grupo Barbacoas, hablado por los Telembies, los coayqueres, los cayapas y los colorados. Este historiador [también] establece una relación directa entre la lengua pasto” (Zuñiga, 2015) y el Awá pit.

Por su parte, Benur Cerón Solarte (1986), de acuerdo con sus estudios etnohistóricos en zona, vincula al pueblo Awá con la cultura Tolita – Tumaco, cuyo florecimiento cultural se dio entre los años 700 A. C. al 500 D. C., destacando su producción cultural por el trabajo orfebre y cerámico similar al de la cultura Olmeca centroamericana. Esta afirmación científica también es apoyada por el trabajo académico adelantado por la doctora en antropología Myriam Jimeno (2014), quien gracias a la observación de la producción cerámica de la cultura Tolita – Tumaco, encuentra notables similitudes con la producción cerámica prehispánica mesoamericana.

El pueblo de la montaña o Inkal Awá, el cual originariamente ha mantenido parcialmente su zona de asentamiento

entre el piedemonte costero nariñense y el norte de las actuales provincias ecuatorianas del Carchi, Imbabura y Esmeraldas, está compuesto por varios grupos de familias nucleares (padre, madre e hijos), las cuales se han organizado históricamente de manera dispersa, por factores asociados al proceso de conquista y colonización española, como por el conflicto armado y las disputas territoriales dadas en función del narcotráfico.

c. **Comunidad afro del Pacífico nariñense**

La comunidad afro del Pacífico nariñense tiene un gobierno propio y territorios colectivos reconocidos, establecidos por la Ley 70 de 1993. Esta ley otorga participación ciudadana a los pueblos negros del Pacífico colombiano, cuyas voces históricamente estuvieron invisibilizadas hasta la constitución de 1991.

En el caso costero de este departamento, se encuentran 24 Consejos Comunitarios, distribuidos en siete municipios del litoral Pacífico (Tumaco, Francisco Pizarro, Mosquera, Olaya Herrera, El Charco, La Tola e Iscuandé), 24 Consejos Comunitarios distribuidos en tres municipios del piedemonte costero (Barbacoas, Roberto Payán y Magui Payán), en cuatro unidades territoriales en la cordillera nariñense (Leiva, Cumbitara, Policarpa y El Rosario) y en una circunscripción dada como zona afroamazónica, ubicada en las riberas del río San Miguel, cuya jurisdicción está en manos del municipio fronterizo de Ipiales. Cabe aclarar que en la actualidad están en proceso de formalización más de 30 organizaciones negras, distribuidas en los diferentes municipios anteriormente datados. Para fines pertinentes a la presente investigación, se adjunta la siguiente relación territorial:

Tabla 3. *Relación territorial comunidad afro del Pacífico nariñense*

ZONA	MUNICIPIO	CONSEJOS COMUNITARIOS
Pacífico nariñense	San Andrés de Tumaco	Veredas Unidas por un Bien Común Unión Río Rosario Unión Río Chagui Caunapí Tablón Salado Rescate Las Varas La Nupa del Río Caunapí Río Tabón Dulce Río Imbilpí del Carmen Río Gualajó Mis Ancestros Río Mejicano Cortina Verde Mandela Bajo Mira y Frontera Alto Mira y Frontera
	Francisco Pizarro	ACAPA

ZONA	MUNICIPIO	CONSEJOS COMUNITARIOS
Pacífico nariñense	Mosquera	ODEMAP
	Olaya Herrera	Sanquianga Satinga Gualmar
	El Charco	Prodefensa del Río Tapaje
	La Tola	El Progreso del Campo
	Iscuandé	Chanzara Cuenca del Río Iscuandé UNICOSTA
PIE DE MONTE COSTERO	Barbacoas	Alejandro Rincón Unión Bajo Guelmambí Renacer Campesino La Gran Minga Nueva Alianza Renacer del Telembí Unión Río Telpi La Nueva Esperanza La Nueva Reserva Acanure El Bien del Futuro Brisas del Alto Telembí
	Magui Payán	Unión Patía Viejo La Amistad
	Roberto Payán	Agricultores del Patía Grande Catangueros El Progreso Integración del Telembí Cuenca Isagualpi
CORDILLERA NARIÑENSE	Leiva	Consejo Menor de Sachamates
	Cumbitara	Comunidades Negras Socolando
	Policarpa	Desarrollo Integral para las Comunidades Negras de la Cordillera Occidental de Nariño
	El Rosario	Unión Río Rosario
AMAZONÍA	Ipiales	Consejos Comunitarios Afroamazónicos de las riberas del Río San Miguel

Nota: Esta tabla muestra la organización territorial Afro

Fuente: Gobernación de Nariño (2020), Paz, Burbano, Solarte, Piarpusan, Rosero y Silva (2022)

De acuerdo con Paz, Burbano, Solarte, Piarpusan, Rosero y Silva (2022), el número de hectáreas tituladas de carácter colectivo suman un total de 1 072 520 hectáreas, de las cuales contienen una población afrodescendiente de más de 270 433 personas, asentadas en un 65 %, en zonas rurales de contextos ambientales que van de la costa a la amazonia.

En el caso del asentamiento étnico afronariñense, se resalta la seria deficiencia de accesibilidad a estos territorios, los cuales registran un Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas de más del 70% sobre la media nacional, reflejando con ello el olvido estatal y la carente atención en temas de vivienda, salud, educación, alimentación y empleo (Paz, Burbano, Solarte, Piarpusan, Rosero y Silva, 2022).

La posesión de tierra colectiva para las comunidades negras del Pacífico nariñense surge como respuesta a la problemática de la tenencia de tierras no tituladas por parte de comunidades afro libertas desde 1851. Esto también incluye a muchos individuos negros que obtuvieron su libertad antes de la Ley de manumisión de manos muertas. El valor histórico de la posesión de tierra para estas comunidades está más relacionado con el derecho a la explotación sostenible de los recursos naturales que con un vínculo sagrado con la tierra, debido a la experiencia de la diáspora africana y la influencia del comercio negrero europeo en el siglo XVI.

Para la antropóloga Nina Friedeman (1992), si bien es cierto, la construcción identitaria de los pueblos

afrodescendientes en América, es un andamiaje cultural e histórico reciente, por efecto de sus nociones culturales, en las que se matizan herencias de pueblos Angola, Congo, Carvalí y Mandinga, no se puede negar su permanencia y/o reinención de sus patrimonios en estos nuevos territorios.

Friedeman (1992) clasifica los vestigios culturales de las comunidades afro del Pacífico Nariñense en tres categorías: música, gastronomía y religión. Estos patrimonios revelan una síntesis de nociones mítico-religiosas, como la adoración de Changó y Yemayá. Se percibe una concepción de la vida y la muerte en un mismo plano sensorial, así como la construcción de códigos éticos y morales alrededor de la gastronomía y la percusión africana presente en rituales católicos.

METODOLOGÍA

La presente propuesta investigativa adoptó un enfoque cualitativo, reconociendo que la historia ejerce una influencia significativa en los procesos sociales, los cuales están en constante cambio y evolución. Además, se fundamentó en la corriente teórica de la geografía de la percepción, que permitió analizar la construcción social del paisaje cultural. Esta perspectiva destacó el paisaje como un espacio dinámico respaldado por diversas relaciones socioculturales establecidas históricamente entre las comunidades étnicas de frontera.

Se trabajó con un estudio detallado de fuentes primarias y secundarias donde se analizó la persistencia de conflictos étnicos (afro e indígenas) en el trazado fronterizo actual, influenciados por diferencias políticas y el conflicto armado colombiano. Además,

se realizó un análisis hermenéutico de los planes de vida de las comunidades fronterizas Awá, Cofan, Pasto y Eperera Siapidara, así como artículos de investigación binacional relacionados con los factores históricos y su impacto en la fragmentación étnica binacional.

La aplicación de entrevistas semiestructuradas con los líderes sociales comunitarios permitió generar discusiones relacionadas hacia la violencia étnica producida por los grupos armados y las amenazas que representan los intereses de las empresas extractivas, como de los cultivos ilícitos presentes en estos territorios.

DISCUSIÓN

PATRIMONIO CULTURAL DEL PACÍFICO

Para hablar del patrimonio cultural del Pacífico, este debe desarrollarse desde una concepción crítica que deje a un lado los parcelismos culturales, y aborde dicha temática desde una percepción incluyente y más, desde un escenario intercultural en el que se generan continuos procesos de contacto étnicos, entre los pueblos mestizos, Eperaras, Awá y Afrosbinacionales.

Si tomamos la óptica de Guillermo Bonfil Batalla (1991), el patrimonio como el mismo concepto de cultura, estos encierran un sinnúmero de significados y de elementos significantes particulares, que hacen que un pueblo se identifique frente al otro, desde el principio cultural de “la otredad” (existo en función de la existencia del otro).

Por su parte, Nestor García Canclini (1999), entiende el patrimonio cultural desde el concepto del “uso social del patrimonio”, noción que lleva a comprender a las

manifestaciones culturales más allá de la idea de un repositorio de memoria y más ligado a diversas situaciones cotidianas que gestan una serie de diálogos interculturales, vistos desde el respeto al “otro” y a partir de validar una funcionalidad cultural para la comunidad.

De esta manera, para la presente investigación (que estuvo ligada al análisis de fuentes primarias y secundarias asociadas al tema), se brindará a continuación una breve descripción de uno de los componentes culturales presentes en la zona de estudio, según la percepción material e inmaterial, como del uso social del mismo, el cual ha sido registrados por diferentes institucionalidades (Ministerio de Cultura, universidades, UNESCO, ONG), tanto de carácter nacional como internacional. Cabe señalar que dicha investigación dejará previsto para una segunda parte, ahondar con las comunidades transfronterizas, el registro de imaginarios colectivos frente a sus procesos identitarios étnicos, que logren reevaluar el concepto de frontera y de patrimonio cultural nacional.

Entre los “patrimonios” más significativos y de relevancia regional, se encuentra la música de marimba, cantos y bailes tradicionales del Pacífico (Patrimonio cultural de la humanidad - 2015), la cual cuenta con una inclusión territorial y cultural de más de 14 municipios presentes en el Chocó biodiverso colombiano (desde Nariño al Chocó), incluyendo la provincia de Esmeraldas en la nación ecuatoriana. La manifestación descrita habla de un proceso socio histórico que estuvo mediado por el afán de generar vínculos étnicos y territoriales, tanto de comunidades afrodescendientes, como en la comunidad indígena Awá binacional, pueblos que trazaron su uso y su producción sonora a manera de resistencia desde la época precolombina hasta la actualidad.

De acuerdo con Oscar Hernández (2007), la producción sonora de marimba propia del Pacífico, fue censurada a partir de la modernización continental desarrollada desde la expansión colonialista española, que buscó el blanqueamiento cultural desde la censura de todas aquellas manifestaciones culturales, que no estuvieran ligadas con occidente. El resultado del contexto mencionado trajo consigo dos tipos de violencias que se ejecutaron sobre los pueblos afro e indígenas del Pacífico: la violencia racial y la violencia epistémica.

El texto “Marimba de Chonta y Postcolonialidad musical” (2007), pone en evidencia cómo desde la llamada violencia racial, es indiscutible el papel que buscó legitimar el ibérico a través de la conquista material y espiritual, situaciones que han sido registradas en diversos estudios históricos a nivel latinoamericano y que ponen en escena un complejo sistema de dominación, dada a través del trabajo forzado bajo la figura de la mita (trabajo en mina) y la encomienda (fuerza de trabajo y tributaria establecida por régimen a la población nativa como afrodescendiente), justificando así su control como un sinónimo de superioridad racial, bajo el argumento de que “los indígenas y los afros no tienen alma”.

Desde el ámbito musical, la violencia epistémica es estudiada desde su uso social, el cual en el caso indígena rompía el esquema de la razón cristiana, al estar mediado por diversos rituales ligados con el universo de la fiesta y no desde lo sagrado; más bien “desde lo profano”. Por ello, es fácil encontrar en diversos registros históricos de los siglos XVII al XVIII conceptos como “barbarie”, al referirse a manifestaciones propias de lo indígena y lo negro, dado que su producción sonora “servía para dar rienda suelta a su condición de “salvajes”; entonces, parte de la labor evangelizadora

debía consistir en erradicar este tipo de expresiones musicales, sustituyéndolas por otras que sirvieran para adorar al Dios” (Hernández, 2007: 60).

De esta manera, las órdenes religiosas, aprovechando el poder de convocatoria de la sonoridad de la marimba como de la tambora africana; y bajo la premisa de controlar la reproducción de “lo profano”, deciden durante el periodo colonial hacer uso del “piano de la selva” y de la percusión negra, como una herramienta vital en la reproducción de contenido sonoro de carácter litúrgico y con ello, favorecer la evangelización de estas comunidades étnicas.

Lo anterior trajo como consecuencia una amplia producción musical religiosa de carácter híbrida, en la cual, indígenas y afros mimetizaron sus creencias bajo una serie de rituales propios y cristianos, que comulgan en un solo lenguaje, teniendo un claro ejemplo de esa religiosidad del contexto negro sincrético: a los chigualos, alabados y los famosos arrullos.

En el universo afro de lo fúnebre, se destacan los arrullos y los chigualos, teniendo un fuerte protagonismo de los arrullos por ser “marchas fúnebres dirigidas por “cantadoras” y “rezanderas” de la comunidad. Este ritual es un novenario en la casa del difunto, donde van llegando día tras días los familiares que ya no habitan la comunidad” (Castillo, 2021: 60). Por su parte, el chigualo se describe como un ritual funerario dedicado a los niños, mediado por la alegría, por la festividad, dado que, según el estudio de Alejandro Castillo (2021), este representaba para los pueblos afro coloniales un símbolo de la libertad frente a la esclavitud.

Además, en el chigualo se comparte comida, bebida y diversos juegos porque

“la comunidad entiende que el niño muerto entra al reino de los cielos, sin problema alguno, pues no ha cometido pecado. Es un angelito” (Castillo, 2021: 63).

Por otro lado, el arrullo entra a constituir una serie de composiciones rítmicas alegres de carácter religioso y de uso cotidiano, que en este caso, se ve manifiesta desde las novenas en natividad, en las cuales el uso de la marimba y diversos instrumentos de percusión le dan vida a la danza y a la confraternidad. Aunado a lo anterior, de acuerdo al estudio de Cesar Alberto Córdoba (2012), este ritmo en particular también guarda una memoria histórica ligada a diversos cantos ejercidos por las matronas negras, para dormir y consentir a los niños, mientras sus padres se dirigían a diversas faenas agrícolas o mineras desde la época colonial; sin embargo, esta varía de acuerdo con las composiciones culturales ligadas a los procesos sociohistóricos, dados entre la zona del actual departamento del Chocó y de los departamentos de Valle del Cauca, Cauca y Nariño.

Para el Chocó, según Córdoba (2012) la sonoridad tiene una fuerte influencia con la chirimía (ritmo en el que prima más el uso de instrumentos de viento) y con diversos festejos en los que sobresalen las fiestas patronales. Por su parte, para el Pacífico Sur, es evidente el uso de la percusión y de la prevalencia del Bambuco Viejo, como elemento rítmico que acompaña festejos religiosos que se celebran de manera colectiva, pero no bajo tonalidades alegres, sino, desde el respeto hacia lo sagrado.

En el caso del Alabao, este se define como un acompañamiento funerario para personas mayores, matizado por “un canto triste que se interpreta generalmente a capela, se refiere a la vida y la muerte, es como una oración musical que hace alusión a los

santos y a las virtudes y buenos recuerdos del muerto” (Ministerio de Cultura, 2014: 45).

Este breve estudio deja un campo abierto para el análisis más profundo de otras manifestaciones culturales relevantes del Pacífico, como lo es la cocina tradicional, la cual matiza diversos escenarios culturales, cuya carga simbólica va desde el acompañamiento a diversas festividades como a la congregación familiar.

No se puede olvidar el tema de la partería tradicional, la medicina vernácula y las viviendas palafíticas que acompañan el paisaje cultural de la región, escenarios que han sido priorizados por comunidades afro e indígenas como focos de transmisión y pervivencia de sus universos cosmogónicos.

Conviene subrayar que lo esbozado con antelación, ha sido agrupado por variados estudios de la Antropóloga Nina Friedemann, bajo la categoría de “Huellas de Africanía”, elementos que permiten entender el fenómeno diaspórico afrocolombiano, desde complejas matrices materiales e inmateriales que han logrado con el tiempo facultar la apropiación simbólica del territorio, como de la priorización de las mismas como ejes educativos para lograr la salvaguarda de sus manifestaciones culturales.

CONCLUSIONES

En la actualidad, la expansión de la frontera agrícola impulsada por el cultivo de Palma Africana ha resultado en la deforestación de extensas áreas de selva y bosques en el Pacífico nariñense. El crecimiento agroindustrial en las últimas dos décadas, combinado con la deforestación de vastas áreas de manglar y bosque andino, ha provocado un aumento en el desplazamiento forzado de pequeños propietarios de tierras.

Estos propietarios se han visto obligados a vender sus terrenos a grandes empresas que monopolizan la explotación de este recurso natural.

La gestión y consecución de las zonas de reserva en Nariño son resultado del trabajo comprometido y decidido de las comunidades afro e indígenas por conservar el territorio y la gobernanza de las comunidades que las albergan; tristemente, muchas de las reservas antes descritas, también han sido escenario de masacres aberrantes por parte de entes armados, en medio de ello, se precisa resaltar los planes binacionales de integración fronteriza entre Colombia y Ecuador, que, focalizados en la preservación ambiental y cultural, siguen apostando por la mirada de los gobiernos locales a dichos territorios.

El narcotráfico ha sido una de las principales causas de desplazamiento y conflicto en el Pacífico nariñense, afectando negativamente la seguridad, la estabilidad y el bienestar de las comunidades locales. La presencia del narcotráfico también ha exacerbado

la corrupción en las instituciones locales y ha debilitado la capacidad del Estado para garantizar la seguridad y la protección de los derechos de la población.

La titulación colectiva de tierras no solo implica el reconocimiento legal de la posesión de las comunidades, sino también la capacidad de estas para gestionar y tomar decisiones sobre el uso sostenible de sus territorios de acuerdo con sus valores culturales y sus sistemas tradicionales de organización social. Esto promueve la autonomía y el empoderamiento de las comunidades en la gestión de sus recursos naturales y en la protección de su patrimonio cultural.

A pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos territoriales de las comunidades afrodescendientes e indígenas en el Pacífico nariñense, aún enfrentan desafíos y amenazas, incluyendo la presión por parte de actividades ilegales como la minería, la tala ilegal y el narcotráfico, así como conflictos con otros actores por el control de los recursos naturales.

REFERENCIAS

- Benhur Ceron Solarte, Zuñiga Eraso, E., Muñoz Cordero, L. y Verdugo Moreno, P. (2015). *Sanquianga, Geografía, Historia, Cultura*. Módulo dirigido a Docentes. Pasto, Colombia: Academia Nariñense de Historia
- Bonfil Batalla G. (1991). *Pensar Nuestra Cultura*. México. Alianza editorial.
- Canclini García N. (1999). Los usos sociales del Patrimonio Cultural. En: Aguilar Criado, E. *Patrimonio Etnológico. Nuevas Perspectivas de estudio*, 16-33, Andalucía España. Consejería de Cultura.
- Cárdenas, D. y Salinas N. (Eds.). (2007). *Libro Rojo de Plantas de Colombia*. Bogotá. Instituto Von Humboldt.
- Cerón Solarte, B. (1986). *Los Awá Kwaiker: un grupo indígena de la selva pluvial del Pacífico nariñense y el noroccidente ecuatoriano*. Quito. Ediciones Abya Yala.
- Castillo A. (2021). *La función epistémica del Chigualo en los pueblos afrocolombianos*. En: *Revista Mopa Mopa*, 1(27), 59-72. San Juan de Pasto. Universidad de Nariño – IADAP.
- Córdoba C. A. (2012). Arrullo del Pacífico colombiano, un fenómeno cultural, espiritual, musical y social. En: *Revista Pensamiento, palabra y obra*, 7. 56-69.
- Ministerio de Cultura (2014). *Gualiés, Alabaos y levantamientos de tumbas. Ritos mortuorios de las comunidades afro de los municipios del Medio San Juan*. Bogotá. Ministerio de Cultura.
- Centro Nacional de la Memoria Histórica (2019). *Tiempos de Vida y Muerte – Memoria y luchas de los pueblos indígenas en Colombia*. Bogotá. Centro Nacional de la Memoria Histórica.
- Comunidad Awá del Putumayo (2004). *Plan Integral de Vida del Pueblo Awá del Putumayo*. Bogotá. OIM.
- CORPONARIÑO (2020). *Determinantes ambientales para el ordenamiento territorial del departamento de Nariño*. San Juan de Pasto. CORPONARIÑO.
- CORPONARIÑO (2017). *DMI Cabo Manglares*. San Juan de Pasto. CORPONARIÑO.
- Friedeman N. (1992). Huellas de Africanía en Colombia. Nuevos escenarios de investigación. En: *Revista Thesaurus*, 47(3). Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. <https://thesaurus.caroycuervo.gov.co/index.php/rth/article/view/457>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2022). *Información sociodemográfica del pueblo Awá*. Bogotá. DANE.
- Hernández Salgar O. (2007). Marimba de Chonta y Poscolonialidad musical. En: Ochoa, L. y Convers, J. *Material didáctico para abordar el estudio de la música en las costas colombianas* (pp. 56-69). Bogotá. Universidad Javeriana.

- Gobernación, P. (. (2020). *Plan de Desarrollo del Departamento 2020-2023 Nariño: En defensa de lo nuestro*
- Gobierno propio comunidad Eperara Siapiadara (2005). *Plan de Vida Pueblo Eperara Siapiadara "Tachi Ode T tadama"*. Bogotá. Ministerio del Interior.
- Jimeno M. (2014). *Reconstrucciones de la cotidianidad en el pueblo indígena Awá: espacio, miradas, tiempo natural y sobrenatural*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio del Medio Ambiente del Ecuador (2014). *Plan de Manejo de la Reserva Ecológica Manglares Cayapas Mataje*. Guayaquil. Ecuador. http://maetransparente.ambiente.gob.ec/documentacion/Biodiversidad/PLAN_MANEJO_REMACAM_2015-2.pdf
- Ministerio de Justicia de Colombia (2019). *Mandato social político estratégico del pueblo Inkal Awá*. Bogotá. Gobierno de Colombia. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/fortalecimiento-etnico/Documents/banco-2018/7.%20Mandato%20social%20pol%C3%ADtico%20pueblo%20Inkal%20Awa.%201.pdf>
- Paz Feliciano, J., Solarte Suárez, A., Burbano Mora, A. Rosero Sosa, M., Piarpusan Pismac, E., Silva Calpa, L. y García Serrano, F. (2018). *Diagnóstico de conflictos étnicos socioambientales en la frontera colombo ecuatoriana*. Sello Editorial - UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586518291>
- Paz J. (2019). Barbacoas lagrimas de oro y la esperanza etnoeducativa. En: Memorias XVI Congreso internacional de literatura: memoria e imaginación de América Latina y el Caribe – XII Encuentro Internacional de Etno-literatura. Pasto. Universidad de Nariño.
- Prieto A. (2016). Colonización empresarial y concentración de tierra: El cultivo de Palma en Tumaco (1960 - 1990). Bogotá. Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICAHN.
- Regalado Sotelo, A. (2011). *Plan de Manejo Reserva Biotopo – Selva Húmeda municipio de Barbacoas, departamento de Nariño – Colombia*. España. Universidad de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10334/1638>
- Restrepo E. (2004). Hacia una etnografía del cultivo de palma africana en el municipio de Tumaco. En: Revista Universitas Humanística. Vol XXXI, Número 58. Pontificia Universidad Javeriana.
- Zúñiga-Erazo, E. (2015). *Telembí. Historia, cultura e identidad*. Módulo para docentes. San Juan de Pasto. Gobernación de Nariño



La discriminación escolar en poblaciones vulnerables de Colombia

School discrimination in vulnerable populations in Colombia

Yamileth Díaz Gurrute

Estudiante de Maestría en Educación, Uniminuto, Bogotá - Colombia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7781-8631>

Diana Carolina Sánchez Mendoza

Estudiante de Maestría en Educación, Uniminuto, Bogotá - Colombia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2196-8648>

RESUMEN

La discriminación en las escuelas es un tema serio que afecta a muchos estudiantes en todo el mundo, manifestándose a través del acoso, la exclusión, la segregación y el trato injusto hacia quienes son diferentes. Esta situación no solo afecta a los estudiantes emocionalmente, sino que también impacta el ambiente escolar, haciéndolos sentir menospreciados. Este estudio pretende explorar y describir las investigaciones realizadas sobre la discriminación escolar de poblaciones vulnerables en Colombia en los últimos cinco años. Se llevó a cabo un estudio documental que incluye la revisión bibliográfica de diversas fuentes, como Google Académico y repositorios de universidades de colombianas. Los documentos seleccionados comprenden artículos científicos, tesis de maestría y doctorado, organizados en categorías que analizan la tipología de la discriminación escolar, su impacto en los estudiantes, estrategias de prevención y desafíos que enfrenta. La investigación concluye que, aunque esta problemática ha sido objeto de estudio en el ámbito académico colombiano, es fundamental que la comunidad actúe con determinación para combatir la discriminación. Cabe señalar, que este documento es el resultado de un trabajo previo denominado “Diseño de estrategias con enfoque de cognición situada en atención a la discriminación escolar: estrategias para poblaciones vulnerables diversas en las instituciones seleccionadas”, realizado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Palabras clave:
discriminación
escolar,
estrategias
pedagógicas,
poblaciones
vulnerables,
violencia escolar.

ABSTRACT

Discrimination in schools is a serious issue that affects many students around the world, manifesting itself through harassment, exclusion, segregation, and unfair treatment of those who are different. This situation affects students emotionally and impacts the school environment, making them feel unappreciated. This study aims to explore and describe the research on school discrimination of vulnerable populations in Colombia in the last five years. A literature review study was carried out that includes a bibliographic review of various sources, such as Google Scholar and repositories of Colombian universities. The selected documents include scientific articles, and master's and doctoral theses, organized into categories that analyze the typology of school discrimination, its impact on students, prevention strategies, and challenges. The research concludes that, although this problem has been the subject of study in the Colombian academic field, it is essential that the community acts with determination to combat discrimination. It should be noted that this paper is the result of a previous work called “Design of strategies with a situated cognition approach in response to school discrimination: strategies for diverse

Keywords:
school
discrimination,
pedagogical
strategies,
vulnerable
populations,
school violence.

vulnerable populations in selected institutions”, conducted at the Minuto de Dios University Corporation.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo de revisión está orientado a abordar el fenómeno de la discriminación escolar en poblaciones vulnerables de Colombia, con la finalidad de conocer y describir las investigaciones referentes a esta situación que actualmente afecta la convivencia escolar y se convierte en un desafío para las instituciones educativas en nuestro país. En Colombia se ha investigado sobre la discriminación, haciendo referencia a esta como la violación de los derechos y garantías de sectores sociales por motivos de raza, género, situación socioeconómica, entre otros. Esta situación se manifiesta en diversas formas de violencia en diferentes ámbitos de la vida, como la familia, la escuela y el trabajo.

En el contexto escolar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), destaca que la etapa escolar es un momento crucial en donde los niños, niñas y adolescentes aprenden a relacionarse con los demás. Para muchos estudiantes, esta etapa puede ser una experiencia enriquecedora. Sin embargo, para otros puede resultar traumática debido a las diversas formas de discriminación que enfrentan en el entorno escolar. De acuerdo con los autores Santillana, B. y Aguilar, M. (2015)

la discriminación puede estar presente en las políticas educativas, el curriculum, en el tipo de disciplina, en la gestión de aula, en las relaciones que se establecen entre los actores educativos, ya sea directivos, docentes, padres de familia y/o estudiantes” (p. 173).

Por otro lado, García y Serrano (2020) destacan que la convivencia en las escuelas puede verse afectada por la segregación que resulta de estigmas, manifestándose a través del acoso escolar, el maltrato verbal de docentes y compañeros, así como acotaciones homofóbicas y burlas. Estas situaciones dan origen a actitudes discriminatorias que los niños aprenden y replican en distintos entornos. Esto a su vez, puede llevar a la exclusión de ciertos grupos sociales, alimentada por los estereotipos y prejuicios que la sociedad ha creado.

Esto permite reflexionar y comprender que la discriminación en las escuelas es una situación que requiere la atención de todos para eliminar los obstáculos que impiden una educación más inclusiva donde todos los estudiantes puedan beneficiarse de experiencias positivas que contribuyan a la construcción de seres integrales sin importar su género, origen, discapacidad o cualquier tipo de diferencia.

De lo anterior, surgen los siguientes interrogantes: ¿qué investigaciones y experiencias existen en torno a la discriminación escolar de poblaciones vulnerables en Colombia? ¿Qué aportes significativos han realizado dichas investigaciones y experiencias para afrontar la discriminación escolar de poblaciones vulnerables de Colombia? De este modo, el aporte de este artículo reside en brindar información actualizada acerca del conocimiento acumulado en los últimos cinco años sobre las situaciones de discriminación escolar, que ayude a comprender la problemática y las posibles estrategias educativas para afrontarla.

MARCO TEÓRICO

Al referirnos a la discriminación estamos hablando de la violación de derechos, que no se limita únicamente a cuestiones de diferencias raciales o étnicas, sino que en la actualidad comprende diferentes aspectos que contribuyen a menospreciar a las personas. Según el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989), la discriminación se define como la exclusión, restricción o preferencia basada en motivos como la raza, el género, el idioma, la religión, las opiniones políticas, el origen nacional o social, la posición económica y otras condiciones sociales, con el propósito de anular o vulnerar la aplicación de derechos humanos en condición de igualdad. Dado que la discriminación es un problema arraigado en la sociedad en general desde hace décadas, es comprensible que se presente como una realidad transcultural en los contextos educativos.

Cada estudiante llega a los entornos escolares con diversas creencias originadas en su familia, comunidad, cultura y otros ambientes, lo que puede llevar a situaciones de discriminación en las instituciones educativas. Por otro lado, Quiñonez, A. (2021), afirma que la discriminación en el ámbito escolar afecta a los estudiantes en sus capacidades para desarrollar completamente su personalidad y construir su plan de vida. Esto puede derivar en la experimentación de emociones negativas como estrés, depresión, baja autoestima, aislamiento social, resentimiento, entre otros.

METODOLOGÍA

En la construcción de este artículo de revisión, se utilizó la investigación documental a través de la cual se recolectaron, clasificaron y revisaron documentos con el propósito de obtener información clara y veraz sobre

el tema de discriminación escolar de poblaciones vulnerables en Colombia; de acuerdo con esto, es importante identificar las investigaciones y experiencias existentes en torno a la discriminación escolar de poblaciones vulnerables en Colombia, así como los aportes significativos que dichas investigaciones y experiencias han realizado para afrontar esta problemática en el país.

Por tanto, se abordó la temática en documentos comprendidos entre el año 2020 hasta el año 2024; analizando especialmente 20 documentos, entre estos: artículos científicos, revisión documental, tesis de maestría y doctorados, entre otros. Para la búsqueda se utilizaron descriptores como: discriminación escolar en Colombia, exclusión en las aulas escolares, exclusión y poblaciones vulnerables. Dichas consultas se realizaron en fuentes como Google Académico, bibliotecas electrónicas y repositorios de diferentes universidades de Colombia. En cuanto a la recolección de la información se usó una ficha para el análisis de documentos, la cual recogía aspectos relevantes como los datos generales de los documentos de investigación, objetivos, metodología, técnicas e instrumentos utilizados, conceptos claves y resultados de investigación.

DISCUSIÓN

Los resultados de este artículo se presentan bajo dos criterios. El primero se refiere al año y contexto de publicación de los documentos encontrados en la revisión bibliográfica, al igual que el tipo de publicación y metodologías empleadas en cada uno de ellos. El segundo criterio hace referencia al análisis de las categorías: discriminación escolar y tipología, discriminación escolar e impacto en los estudiantes, discriminación escolar y estrategias de prevención, discriminación escolar y desafíos. En cada una de estas categorías se analizan aspectos

importantes que obtener una comprensión más amplia del problema en el contexto colombiano, así como los aportes realizados por los diferentes autores frente al tema.

AÑO Y CONTEXTO DE PUBLICACIÓN

En esta sección se analizan los años y contexto de publicación de los documentos consultados. Se evidencia que la temática sobre la discriminación escolar se estudió en mayor proporción en el año 2021, con un total de 8 investigaciones y en los últimos dos años se han realizado menos investigaciones. Además, se encontró que la mayoría de las investigaciones se llevaron a cabo en instituciones de la ciudad de Bogotá (seis); seguido de cuatro investigaciones a nivel nacional.

TIPO DE PUBLICACIÓN

En la revisión bibliográfica se identificó un gran número de tesis de maestría (diez), seguidas de seis artículos de investigación y cuatro trabajos de pregrado asociados a la discriminación, lo que permite determinar que hay una buena cantidad de investigaciones en esta área. Es evidente que estudiantes de pregrado, posgrado y profesionales en investigación han dedicado buena parte de su tiempo para estudiar esta problemática, contribuyendo de esta forma a conocer más sobre la discriminación escolar y el impacto de esta en los estudiantes.

METODOLOGÍAS UTILIZADAS

En cuanto a las metodologías utilizadas por los investigadores se determinó que la metodología cualitativa es la más trabajada como tipo de investigación en los estudios realizados, encontrando 18 estudios con

este tipo de metodología y solo dos casos recurrieron a la metodología cuantitativa. Por otro lado, se pudo contemplar que no hay estudios de tipo mixto para abordar la temática en cuestión.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes de esta revisión, divididas en cuatro categorías, que permitieron identificar algunos rasgos particulares sobre la temática.

DISCRIMINACIÓN ESCOLAR Y TIPOLOGÍA

Esta categoría se construye teniendo en cuenta que durante la revisión bibliográfica se encontraron algunas investigaciones que hacen referencia a uno o varios tipos de discriminación escolar. Los estudios analizados en esta categoría evidencian los siguientes datos, discriminación por género y/o orientación sexual (cinco investigaciones), discriminación racial y/o étnica (cinco investigaciones), discriminación por bajo desempeño académico (una investigación), discriminación por discapacidad (una investigación) y discriminación por origen (una investigación). Los documentos restantes (siete) abordan la temática de discriminación de manera general sin puntualizar en un tipo de discriminación específico, derivando a diferentes formas de violencia escolar. Las investigaciones fueron desarrolladas en contextos educativos tales como universidades, colegios privados e instituciones públicas.

A partir de lo anterior se puede deducir que en los contextos educativos colombianos se presentan diversos tipos de discriminación, pero que de acuerdo con las investigaciones realizadas la discriminación por género, orientación sexual y racial resultan ser las más recurrentes y estudiadas en los ámbitos educativos.

DISCRIMINACIÓN ESCOLAR E IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES

De acuerdo con las investigaciones realizadas, se encontró en cuatro trabajos que la discriminación escolar, independientemente de su tipología, impacta o afecta negativamente a los estudiantes en aspectos emocionales, psicológicos, comportamentales, académicos y físicos.

Desde el punto de vista de Quiñonez, A. (2021) sostiene que la discriminación escolar impacta de manera significativa en la capacidad de los estudiantes para desarrollar su personalidad y construir su propio proyecto de vida. Esta situación puede provocarles emociones negativas como el estrés, la agresividad, la baja autoestima, el resentimiento y el aislamiento social. Además, Quiñonez señala que la discriminación relacionada con el bajo rendimiento académico puede llevar a la desmotivación, el abandono escolar y dificultades para concentrarse.

Por otra parte, Durán, Y. y Aillon, N. (2021) sustentan que los estudiantes que experimentan discriminación racial generan emociones negativas como la rabia y el resentimiento hacia sus agresores, provocando en ellos estados emocionales de inseguridad, baja autoestima e incapacidad.

DISCRIMINACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN

Una vez expuesta la tipología de la discriminación y sus posibles efectos en la población estudiantil, es importante detectar lo que la revisión bibliográfica refleja sobre las estrategias y modelos de prevención frente a esta conducta. Al respecto, Cordero y González (2021) exponen dos modelos preventivos frente al *bullying*: por un lado,

se encuentra el modelo constructivo de convivencia, que prioriza la formación académica frente a la temática del acoso; y por el otro lado, el modelo socioafectivo que, aunado a la capacitación temática, involucra la sensibilización y la empatía en las dinámicas de interacción.

Este modelo socioafectivo, que tiene como fin la educación emocional en las instituciones puede dirigirse en dos sentidos, de acuerdo con Muñoz, Matallana y Lozano (2022): para el agresor debería centrarse en la alfabetización emocional; y, para la víctima, en la resiliencia y el afrontamiento. Las estrategias mayormente mencionadas en las investigaciones son: la ejecución de proyectos de inclusión educativa: refuerzos en materias de mayor dificultad en cada centro educativo; programas de acompañamiento escolar y orientación en niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado; Capacitación a docentes por parte de las instituciones gubernamentales para brindar un acompañamiento adecuado, especialmente en temas como primeros auxilios psicológicos, inteligencia emocional, entrenamiento en habilidades sociales, y detección y manejo del *Bullying*; La participación activa de las redes de apoyo y la comunidad docente, y el aprovechamiento responsable de la tecnología.

DISCRIMINACIÓN ESCOLAR Y DESAFÍOS

Debido a que la discriminación escolar es un tema que involucra distintas dinámicas de interacción social, es una problemática que requiere de constante estudio e intervención. Uno de los desafíos que se presentan al momento de evaluar la discriminación, consiste en precisamente identificarla. Según Muñoz, Matallana y Lozano (2022), muchos casos de violencia escolar pasan desapercibidos o se detectan tardíamente

ya que la familia o los docentes pueden observar estas conductas como propias de la edad y típicos en su entorno; o por los pactos de silencio que se generan entre agresores y agredidos, ya sea por el miedo a las represalias, amenazas o por creencias internas de la víctima.

Por otro lado, Caballero, Garzón y Martínez (2022) precisan que es necesario entender que el reto de afrontar la discriminación va mucho más allá de los límites de la institución educativa, y este es un error que no se tiene en cuenta en la mayoría de las investigaciones, pues restringen la problemática al comportamiento del estudiante. Estos autores citan a Camargo (1997), una mujer colombiana que “propone entender la violencia escolar no solo como un asunto de agresión entre estudiantes sino como efecto del entorno familiar violento, el ambiente barrial, entre otros” (p. 5). Por ello, la discriminación escolar es un asunto que no compete solo a los centros educativos, sino que requiere de una interdisciplinariedad y de un trabajo conjunto, cultural, emocional y social, de distintos entes gubernamentales y comunitarios.

CONCLUSIONES

La discriminación escolar es un fenómeno que impacta en las dinámicas interactivas de las instituciones educativas, familiares, comunitarias y culturales. A partir de la investigación realizada puede concluirse que esta problemática, si bien se evalúa en el entorno educativo, no solo compete a esta entidad, sino que involucra a los diferentes entes que rodean a los estudiantes y, por ende, sus estrategias de prevención y tratamiento deben abarcarse de manera interdisciplinar.

Asimismo, se encontraron entre las consecuencias de la discriminación, afectaciones en los estados anímicos

produciendo en las víctimas emociones como ira, estrés, depresión, agresividad, inseguridad, baja autoestima, entre otros, así como la falta de atención en el ambiente académico, deserción escolar, desempeño en pruebas académicas y desmotivación en la consecución de metas. Este punto resulta fundamentalmente importante porque la población estudiada se encuentra en una etapa del desarrollo donde se configura su personalidad y se constituyen las herramientas psicológicas para enfrentarse a los retos de la sociedad en la etapa adulta. Por ello, garantizar un clima escolar que garantice el respeto a los derechos humanos merece toda la atención y los esfuerzos aunados de las instituciones gubernamentales y académicas del país colombiano.

Por lo anterior, se encontraron entre las estrategias de prevención y mitigación de la discriminación escolar las siguientes propuestas: implementar en los centros educativos programas de acompañamiento escolar, orientación, y reforzamiento a estudiantes víctimas de la discriminación; capacitación a los docentes en identificación y manejo del *Bullying*, intervención en crisis y primeros auxilios psicológicos, entrenamiento en habilidades sociales e inteligencia emocional; y el acompañamiento de las redes de apoyo del estudiante sobre la importancia de la comunicación asertiva, empatía y demás herramientas psicológicas de ayuda.

De esta manera, a través de esta investigación se deja como aporte a la comunidad científica una revisión actualizada de la discriminación escolar hacia las poblaciones vulnerables en Colombia, conceptualizando a las instituciones educativas como agentes de dinamización y cambio en la convivencia escolar, y a los estudiantes como seres en formación capaces de desarrollarse en entornos sanos y constructivos de empatía, resiliencia y comunicación asertiva.

REFERENCIAS

- Caballero, L., Garzón, M., y Martínez, A. (2022). Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balance de la cuestión. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 205-222. <https://doi.org/10.19053/01227238.14080>
- Comité de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989). No discriminación: 10/11/89. CCPR OBSERVACION GENERAL 18. (General Comments). Convention Abbreviation: CCPR OBSERVACIÓN GENERAL 18. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/1404.pdf>
- Cordero, T. y González, M. (2021). Propuesta pedagógica para prevenir el bullying homofóbico en estudiantes del grado quinto del Colegio Santa Marta [Trabajo de Grado Pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Institucional Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/6424>
- Durán Castro, Y. y Aillon Córdón, N. (2021). *Experiencias de discriminación en los estudiantes de Psicología de la Universidad de Pamplona sede Villa del Rosario*. [Trabajo de Grado Pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Institucional Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/4923>
- García Quemba, D. y Serrano Angarita, N. (2020). *Discriminación de género: una estrategia preventiva que se presenta en el contexto escolar en niños y niñas de 4 a 5 años en el Colegio Rural José Celestino Mutis, de la ciudad de Bogotá*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia] Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/20492>
- Muñoz, C., Matallana, P., y Lozano, F. (2022). Tipologías de violencia escolar en primaria y secundaria en Puerto Caldas, Risaralda-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(6), 270-283. <https://www.redalyc.org/journal/280/28073815019/html/>
- Quiñonez, A. (2021). *Efectos de la discriminación por bajo rendimiento académico en el futuro de los estudiantes del grado 9° de la institución técnico agrícola Justiniano Ocoro*. <http://hdl.handle.net/11371/4250>.
- Santillana, B y Aguilar, M. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=46139401009?>



**Fortalecimiento de las relaciones interculturales
haciendo uso de las TIC con los niños del grado
primero de la Institución Educativa Rural La
Cabañita con sede en Hericha**

**Strengthening intercultural relationships using ICT
with first-grade children of the rural educational
institution La Cabañita based in Hericha**

Cristina López Rodríguez

Egresada, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Florencia, Caquetá, Colombia.

María Isabel Benavides Suárez

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Medellín, Antioquia, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3728-0080>

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo ofrecer una alternativa para el fortalecimiento de las relaciones interculturales haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC. La población estuvo constituida por los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Rural (I.E.R.) en La Cabañita, sede en Hericha, en el municipio de Solano, Caquetá, con una población impactada de nueve niños y niñas mestizos e indígenas coreguaje. La metodología estuvo enmarcada en la investigación cualitativa, de tipo investigación acción educativa a través de un proyecto de acción pedagógica, titulado “Fortalecimiento de las relaciones interculturales haciendo uso de las TIC”. Se cubrieron cuatro fases: diagnóstica, planeación, implementación y evaluación. Como técnicas se utilizaron la reflexión y análisis cualitativo por medio de encuestas, entrevista y grupo focal, así como la implementación de experiencias de aprendizaje y el registro de diarios de campo. Como resultado, se lograron fortalecer las relaciones interculturales a través del uso de las TIC y se desarrolló una cartilla ambiental botánica, consolidando una propuesta pedagógica de la práctica IV de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD.

Palabras clave:
relaciones
interculturales,
TIC, educación,
primera infancia.

ABSTRACT

This article aims to offer an alternative for strengthening intercultural relationships using ICT. The population consisted of first-grade students from the Rural Educational Institution (I.E.R.) in La Cabañita, located in Hericha, in the municipality of Solano, Caquetá, with an impacted population of nine mestizo and Coreguaje indigenous boys and girls. The methodology was framed within qualitative research, specifically educational action research through a pedagogical action project titled “Strengthening Intercultural Relationships Using ICT.” Four phases were covered: diagnostic, planning, implementation, and evaluation. Techniques used included reflection and qualitative analysis through surveys, interviews, and focus groups, as well as the implementation of learning experiences and the recording of field diaries. As a result, intercultural relationships were strengthened through the use of ICT, and an environmental botanical booklet was developed, consolidating a pedagogical proposal for the fourth practice of the Bachelor’s degree in Early Childhood Pedagogy at UNAD.

Keywords:
Intercultural
relations, ICT,
education, early
childhood.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta la experiencia docente de un proceso práctico realizado durante los años 2021 y 2022 en la Institución de Educación Rural (I.E.R.) La Cabañita, ubicada en la vereda Hericha del municipio de Solano, departamento de Caquetá. El centro atiende a niños mestizos e indígenas coreguaje de esta comunidad, incluidos estudiantes de primer grado de cinco a nueve años.

En este contexto, se realizó una propuesta para fortalecer las relaciones interculturales mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que, con base en las observaciones y análisis registrados en el diario de campo, se encontró que los niños presentaban una problemática que posiblemente afectaba su rendimiento académico y las relaciones interpersonales socioculturales y emocionales.

En este sentido, se evidenció que, en las clases académicas, los niños coreguaje no tenían buena relación con los mestizos; los que pertenecen a la comunidad indígena apenas hablan español y siempre usan su idioma o dicen que prefieren permanecer en silencio para evitar ser objeto de burlas. Por ello, los docentes comenzaron a intervenir con estrategias, principalmente desde el respeto por la diversidad, buscando que estas incidieran e impactaran positivamente en la comunidad a nivel sociocultural, para que todos los estudiantes sientan que sus diferencias y conocimientos importan y son valorados.

De la misma manera se valoraba la importancia de concientizar a los niños mestizos, desde el aporte que cada uno le da la comunidad; en este caso, gracias a las comunidades indígenas que viven en los alrededores es que se mantienen áreas protegidas para la flora y la fauna, que no solo los benefician a ellos, sino a toda la región.

Esta experiencia permitió que en el transcurso de la práctica se generara conciencia, tanto en los indígenas como mestizos, llevándolos a comprender que los aprendizajes se pueden compartir desde distintas culturas, razas y etnias.

Para el proceso en formación académica es muy importante este proyecto, porque se pudo observar que el enfoque de interculturalidad promueve las relaciones entre los estudiantes, permite compartir conocimientos, facilita el aprendizaje. Asimismo, el enfoque de interculturalidad minimiza la desconcentración en las dinámicas escolares, ya que la reducción de estas brechas socioculturales les va a permitir estar más enfocados en el aprendizaje que en sus diferencias, tal como lo menciona Salazar, (2007) “La falta de atención en clases, se perfila como uno de los principales desencadenantes de los retrasos en el aprendizaje y del fracaso escolar” (p.1).

Otro aspecto importante que se observó es que cada vez era más difícil captar el interés de los estudiantes utilizando solo herramientas basadas en el uso de una pizarra y similares; por lo tanto, se evidencia la necesidad de usar instrumentos más interactivos como, por ejemplo, el uso a las TIC a través de videos, juegos *online* y aplicaciones educativas en grupo para reforzar las relaciones socioculturales desde el interés de los estudiantes.

Es a partir de esta situación identificada que se planteó la siguiente pregunta problema:

¿Cómo fortalecer las relaciones interculturales de los estudiantes del grado primero de la I.E.R. ¿La Cabañita con sede en Hericha, a través del uso de las TIC?

MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo el proyecto de acción pedagógica se tuvieron en cuenta los siguientes conceptos y teorías que incidieron en el trabajo con los niños y niñas:

La interculturalidad describe la existencia de culturas desiguales y la posibilidad de interacciones justas y la formación de memorias culturales compartidas. Empezando por la educación en diversidad y los procesos ya democráticos, participativos e ideológicos. Garcés (2007) afirma que la interculturalidad “es la más generalizada; lo asocia con la idea de un encuentro de culturas que puede dar paso a relaciones en función de horizontalidad y verticalidad” (p.4). En consecuencia, debe convertirse en un fundamento principal dentro de los procesos educativos para la infancia.

En este sentido, valerse de las TIC le aporta significativamente al tema educativo y sociocultural en cuestión, ya que proporciona recursos, herramientas, dispositivos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que facilitan la recopilación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de información. Según Garrón et al. (2022), las TIC han ofrecido un abanico de posibilidades pedagógicas que han marcado un antes y un después en la historia de la educación.

Además, en el ámbito educativo, las TIC contribuyen al procesamiento y transformación de la información educativa. Como señala el Autor Colectivo Educación Infantil y TIC (2014), “debido al cambio en las estrategias y herramientas para la enseñanza, los docentes han incorporado las TIC como instrumentos fundamentales para la enseñanza” (p. 2). En la educación infantil, las TIC se han convertido en aliadas para mejorar

los espacios de aprendizaje y el desarrollo de habilidades en la primera infancia.

Otra herramienta útil es la Realidad Aumentada (R. A.). Una de ellas es Quiver; esta aplicación ajusta elementos reales con otros virtuales, formando al mismo tiempo una realidad. Cabe resaltar que Cabero y García (2016) “señalan sus propiedades más significativas: ser una realidad mixta, integrada en tiempo real, que posee una diversidad de capas de información digital, que es interactiva y que, mediante su utilización, enriquecemos o alteramos la información” (p. 2). La R. A. brinda muchos medios educativos y un enorme potencial para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

DISEÑO DIDÁCTICO

El uso de las TIC en la educación infantil fue la mediación pedagógica que se implementó en el grado primero de la I.E.R. La Cabañita con sede en Hericha, con el fin de fortalecer las relaciones interculturales en los estudiantes, ya que ellos facilitaron los procesos de aprendizaje por medio de videos e interacción con la herramienta Quiver R. A., la cual se identifica por tres propiedades básicas, como lo mencionan Cabero y García (2016): “a) combinar objetos reales y virtuales en un entorno real; b) alineación de objetos reales y virtuales entre sí; y, c) ejecutarlos de forma interactiva y en tiempo real. A partir de un punto de vista tecnológico” (p. 3).

METODOLOGÍA

El proyecto de acción pedagógica se desarrolló a través de un enfoque metodológico cualitativo, con un tipo de investigación-acción participativa.

Este permitió la participación activa de los docentes, estudiantes y comunidad, promoviendo una reflexión constante y la implementación de estrategias que respondieron a sus necesidades. Se tuvieron en cuenta las siguientes fases:

Fase 1: diagnóstica

En esta fase se identifican los principales desafíos interculturales a través de diarios de campo y observación participante. Se evidenció una marcada separación entre los estudiantes coreguaje y los mestizos, lo que afectaba negativamente tanto su rendimiento académico como sus relaciones interpersonales. Para validar lo observado: la falta de integración cultural, se realizan entrevistas para la recolección de datos.

Propósitos: identificar intereses y necesidades en los niños y niñas para desarrollar una propuesta de acción pedagógica que impacte la problemática identificada en el fortalecimiento de las relaciones interculturales.

Contenidos: conozcamos los intereses y necesidades en los educandos.

Experiencias de aprendizaje:

- Creación de guías para trabajar en casa.
- Vídeos de explicación de guías para trabajar en casa

Fase 2: planeación

Inmersión e investigación. Se ofrece la oportunidad de la práctica presencial; en esta fase se da paso al planteamiento del problema y a la formulación de los objetivos dando origen a la creación del

proyecto de intervención a través de la creación e implementación de experiencias de aprendizaje de manera presencial mediadas por el uso de las TIC, que motivaron el fortalecimiento de las relaciones interculturales. Se da continuidad a los diarios de campo y evidencias fotográficas.

Por ello se crearon actividades pedagógicas que promovieron las relaciones interculturales, como juegos con figuras geométricas y el uso de computadoras, que facilitaron la interacción entre los estudiantes de diferentes culturas.

Fase 3: implementación

La implementación de las experiencias de aprendizaje mediadas por TIC incluyó la creación de una cartilla ambiental botánica infantil, donde los estudiantes trabajaron en grupo utilizando herramientas tecnológicas. Esto fomentó el trabajo colaborativo y la socialización entre estudiantes.

Experiencias de aprendizaje:

- Pintando y pintando vamos explorando.
- Conociendo y explorando con mis compañeros voy socializando.

Esta fase permitió la sistematización en la implementación de experiencias de aprendizaje y reflexión de la práctica en el registro de diarios de campo.

Fase 4: evaluación

Finalmente, se llevó a cabo una evaluación cualitativa mediante encuestas, entrevistas y grupos focales para analizar el impacto del proyecto en las relaciones interculturales de los estudiantes, así como los diálogos y los testimonios recogidos de docentes y padres de familia.

RESULTADOS PRELIMINARES O PARCIALES

Uno de los principales logros del proyecto de acción pedagógica fue el diseño de una propuesta dirigida a niños de cinco a nueve años de la I.E.R. La Cabañita, ubicada en Hericha, la cual se desarrolló siguiendo las fases previamente mencionadas.

Con base en los objetivos planteados, se logró diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que integraron las TIC, promoviendo así relaciones socioculturales. Además, se creó una cartilla ambiental botánica infantil que incluye el nombre y dibujos de diversas plantas del entorno, junto con una breve descripción de su uso. Este diseño podía ser explorado de manera visual o a través de la App Quiver, haciendo el aprendizaje más significativo para los estudiantes. La aplicación también facilitó la evaluación del impacto de las TIC en el fortalecimiento de las relaciones interculturales entre los estudiantes, evidenciándose un ambiente más armonioso y una mejora en la interacción y comunicación asertiva entre pares.

A través de entrevistas, encuestas y grupos focales, se comprobó que el proyecto tuvo un impacto positivo en las relaciones de los niños, mejorando notablemente las dificultades en sus interacciones cotidianas. Otro aspecto relevante de estas experiencias en el marco de la interculturalidad es que los niños reportaron mejoras en su rendimiento académico, así como en sus relaciones interpersonales, socioculturales y emocionales.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Este proyecto permitió fortalecer las relaciones interculturales mediante el uso de las TIC con los niños de primer grado de la Institución Educativa Rural La Cabañita, ubicada en Hericha.

Los aprendizajes obtenidos están en consonancia con lo señalado por diversos autores y teorías estudiadas durante el proceso de formación, quienes afirman que “debido al cambio en las estrategias y herramientas para la enseñanza, los docentes han integrado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como instrumentos clave en la educación” (Autor colectivo educación infantil y TIC, 2014, p. 2).

Finalmente, se destaca que la intervención pedagógica fue exitosa, ya que los niños mestizos y coreguaje compartieron aprendizajes e interactuaron entre sí, de igual forma, la institución educativa adoptó nuevas estrategias y enfoques que le han permitido valorar este tipo de acciones desde el contexto intercultural en busca de la interacción de diferentes culturas, lo cual ha posibilitado integrar diferentes experiencias en un entorno común, fomentando un ambiente inclusivo.

Además, se generaron nuevos conocimientos que enriquecieron el campo relacionado con el tema abordado, como el desarrollo de una cartilla ambiental botánica infantil, creada junto a los estudiantes. Esta cartilla no solo registró las experiencias vividas, sino que también permitió explorar de manera visual y creativa con la aplicación App Quiver.

REFERENCIAS

- Autor colectivo educación infantil y TIC. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, 20, 1-21. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442014000100002&lng=en&lng=es.
- Cabero, J. y F. García (Coord.), (2016). *Realidad aumentada. Tecnología para la formación*, Síntesis, Madrid, España.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global* (pp. 271-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Garrón, M., Zagalaz, M., Campoy, J., y González, C. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de las TIC en la educación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 23-40. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.23>
- Salazar, A. (2007). La falta de atención se convierte en la principal causa de fracaso escolar en las aulas. *Diario Sur*. <https://www.diariosur.es/20071118/malaga/falta-atencion-convierte-principal-20071118.html#comments>



Transforming Education: Bio-Pedagogical Mediation and the Recognition of the Human Being in Holistic English Language Teaching

Transformando la educación: mediación bio- pedagógica y el reconocimiento del ser humano en la enseñanza holística del inglés como lengua extranjera

Angi Lucero González López

Estudiante Maestría en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés,
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Tunja, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9786-3012>

ABSTRACT

This paper aims to analyze and delve into bio-pedagogical mediation and the recognition of the learner as a human being with feelings, emotions, and experiences. It emphasizes that these aspects should be acknowledged by the mediator to facilitate accurate interactions in the holistic development of English language teaching as a foreign language. Learners need to be valued and recognized to have the motivation to learn and awaken positive emotions in their learning process, as well as to have the encouragement of metacognition and autonomy that empowers them to take control of their learning. Some proposals are presented to improve pedagogical mediation practices.

Keywords:
Bio-pedagogical
mediation,
emotion,
motivation,
metacognition,
autonomy,
human being.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar y profundizar en la mediación biopedagógica y el reconocimiento del educando como un ser humano con sentimientos, emociones y experiencias. Se resalta que estos aspectos deben ser reconocidos por el mediador para realizar interacciones certeras en el desarrollo holístico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes necesitan ser valorados y reconocidos para tener la motivación para aprender y despertar emociones positivas en su proceso de aprendizaje, así como tener el estímulo de la metacognición y la autonomía que les permita tomar el control de su propio aprendizaje. Se presentan algunas propuestas para mejorar las prácticas de la mediación pedagógica.

Palabras clave:
Mediación
bio-pedagógica,
emoción,
motivación,
metacognición,
autonomía, ser
humano.

OBJECTIVE

To explore bio-pedagogical mediation and emphasize the importance of recognizing learners as holistic individuals with feelings, emotions, and experiences. It is argued that acknowledging these aspects is essential for effective interactions in English language teaching as a foreign language. The article highlights that, when learners feel valued and recognized, their motivation is enhanced, positive emotions are fostered, and metacognition and autonomy in their learning process are encouraged.

INTRODUCTION

Education is a broad term that touches everyone at some point, and it is not just a board, a teacher, and students. It is related to life, interaction, respect, and mutual learning. Embarking on language teaching is a fantastic and rewarding journey that requires commitment, creativity, and a genuine passion for helping students achieve their goals. In Colombia, many schools face significant challenges due to a lack of necessary physical and human resources, which hampers their ability to provide quality education. Additionally, numerous students are situated in difficult contexts marked by violence, making them vulnerable to negative influences and poor decision-making due to harmful peer associations. Despite this, it is time to become brave educators to change traditional methods to encourage students to develop new skills and provide them with the tools to strive and grow not only in knowledge but also in their personal lives through real pedagogical mediation. Hence, the importance of mediation and not to impose knowledge to encourage metacognition as Tébar (2003) affirms: “Mediation aims to build skills in the mediate to achieve full autonomy” (p. 68). This article aims to elucidate reflections with an analytical view of the logic of bio-pedagogical mediation that emphasizes the holistic development of learners recognizing them with emotions, feelings, and unique experiences that significantly influence their learning processes leading to transforming society.

THEORETICAL FRAMEWORK

To start, it is vital to know that it is challenging for teachers to play their best role when they often face learners who lack family

affection and love. This absence of support is frequently manifested in rude or defiant behavior, negative attitudes, and a general sense of disengagement. At first sight, the context seems frightening for any educator, especially for new ones. Some resign and others try traditional strict and autocratic discipline or punish those who disobey orders. However, the challenge is to put oneself in the learners' situations to know their contexts and transform their niche for a better learning process. The ecological niche is the environment where the living being interacts and it is changeable (Maturana, Yáñez, & Muñoz, 2016). The niche can be changed, but educators must have the best attitude to do it and foster emotional connections by recognizing the learners as whole individuals.

Accordingly, it is important to consider the fact of seeing the learner as a biological being in a cultural environment with feelings, emotions, and interactions, so the teacher can get closer to learners to make interactions and to take care of their beings. Maturana et al. (2016), suggest that “we human beings, as living beings that exist in languaging, are biological-cultural beings in which our cultural and our biological manners of existences can be distinguished but cannot be separated.” (p. 631). In this way, I believe that getting close to learners and treating them with love as humans, not as objects, makes a difference. The goal is to involve students in a fun language learning journey; instead of treating them as objects, the focus is to foster communication and dialogue that highlight the significance of everyday life and create unique experiences for everyone. (Devia, 2018). Transforming the punishment of traditional education into love and respect makes the difference. Devia (2018) states:

It is only through the biology of love, through which we accept the legitimacy of the other, that the educational work must be carried out and, therefore, give privilege to the configuration of the being and have its doing as a fundamental epicenter. (p.188).

In this way, the mission of mediators is to change the negative replies to students into positive statements with esteem that value students' efforts and talents, guiding them to discover and show the best version of themselves. By exploring this point, students will start knowing another perspective to adapt postures in communication to a level of caring for others and respecting others the way they are respected. Therefore, the mediator becomes a support and guide in positive reinforcement and a role model for love and kindness in the educational setting. As a result, learning processes ceases to be practices that promote fear, hatred, sadness, punishment, and frustration in learners (Devia, 2018).

Additionally, pedagogical mediation is a way for learners to make lifelong contact by addressing a range of emotions that are meaningful and by promoting enriching learning experiences to nurture holistic development that helps them to have a healthy self-esteem that empowers them to achieve higher goals. In terms of arousing emotions in learners, mediators can foster curiosity that encourages learners to question, research, and navigate the world of inquiry as they explore new ideas and become active in their learning process. According to Macintyre & Gregersen (2012), "As language teachers, learners and researchers we have yet to fully appreciate the value of imagination and the power of emotion in our accounts of the learning process" (p.194). The authors reaffirm the fact of valuing the power of emotion during

the educational journey, facilitating a deeper understanding and retention of information while having a good time learning. To achieve the goal of touching emotions, it is necessary to know their context, their background, and their ecological niche to intervene in the best way, as Maturana & Bloch (1996) state:

If you can see the emotion of a living being in the realm of existence, you will be able to know how it lives and, conversely, if it knows how it lives, you will be able to intervene in its emotion (p.43).

By addressing positive emotions and knowing learners' contexts and backgrounds, it is possible to cultivate empathy and respect for self and others' perspectives, fostering an inclusive environment that ensures that all students feel valued and included, regardless of their identity, race, stereotypes, or abilities, and creating opportunities for all voices to be heard and respected. Touching emotions also involves recognizing the importance of mental and physical care that creates structures of positive transformation, according to Devia (2018) states:

Therefore, educating starts with emotion, a vital ingredient for teaching, as it involves the body and the mind as a vital niche in the interweaving that transforms the learner and their environment towards building the world they want for themselves and others (p. 184).

In contrast, the traditional saying "knowledge enters with blood" represents the outdated belief that only through punishment or harsh teaching methods it is possible to ensure discipline and effective learning. However, this popular proverb is nullified by

bio-pedagogical mediation that nurtures the human being and fosters learner's holistic development. "As language teachers, learners, and researchers we have yet to fully appreciate the value of imagination and the power of emotion in our accounts of the learning process" (Macintyre & Gregersen, 2012, p. 194). Mediators have the right to create an environment of trust, security, and respect, as this is the best way to interact with learners and allow them to express themselves while awakening positive emotions in the learning process.

In addition, fostering positive emotions increases learners' motivation and enthusiasm for learning. Frederickson (2001), cited in MacIntyre and Gregersen (2012), describes five benefits associated with cultivating such emotions in learners. Firstly, it expands attentional focus and enhances thinking. Secondly, it balances the lingering effects of negative emotional states. Thirdly, it fosters resilience by eliciting adaptive responses to stressful situations. Fourthly, it facilitates the formation of social bonds between learners and mediators. Finally, it contributes to an upward spiral towards greater well-being in the future. Another significant notion to go beyond teaching is the role of motivation in language learning, as delineated by Richards (2002), which encloses four distinct motivations. Firstly, instrumental motivation arises when learners seek to cultivate a language for its practical benefits. Secondly, integrative motivation emerges when learners aspire to engage with native speakers of the target language, fostering social and cultural ties. Thirdly, intrinsic motivation is manifested when learners enjoy and feel satisfied from the act of language acquisition itself. Finally, extrinsic motivation is driven by external factors such as rewards, punishments, or parental pressures, which influence the learner's engagement with the language learning process.

In addition, the mediator must have the capacity to adapt to students' abilities and make the information accessible to their cognitive styles. It is also critical to adapt various modes of communication to different cultures (Tébar, 2011). Facilitating learning experiences by using several resources to foster curiosity, to facilitate discussions will create an agreeable environment. In this way, learners can explore and learn to achieve their language learning goals is likely to make a significant impact on language proficiency and overall personal and academic growth. Considering that learners have different cognitive styles, Tébar (2011) emphasizes that the mediator should perceive complexity and adapt the language according to the modality, which is challenging for creativity, but it is essential in mediators when presenting topics using analogies, tables, diagrams, schemes, and more. Furthermore, Tébar (2011) also highlights the importance of exposing students to conflicting and challenging situations, providing a high degree of their potential and confronting them with their possibilities, a cause of motivation, and desire to excel. The challenge for mediators is to progressively raise the level of complexity of the activities for students until they can master more complex tasks. This will avoid demotivation when perceiving very complex tasks from one moment to the next. In this way, it is necessary to have a control of complexity, considering going from the simple to the complex, implementing help processes for complex tasks, and organizing increasingly varied tasks.

REFLECTION

For an English language mediator, there are several challenges, because the aim is not only to teach specific language rules, grammar, and linguistics, but also to go beyond, to encourage learners to use

effective learning strategies, and to help them consciously learn how to learn by using metacognitive strategies, autonomy, and self-regulated learning for lifelong needs (Haque, 2008). Therefore, the initial step to improve pedagogical mediation is to value students as human beings and recognize their uniqueness from a starting characterization that provides information about their lives, previous knowledge, family, likes and dislikes, learning styles, preferences, strengths, and weaknesses. This kind of information will be the starter for a great experience of language learning, which will be crucial to create a connection and to propose fun activities that will raise their motivation to learn while they feel safe and valued in the learning process. Having a variety of students from different places and traditions and multiple backgrounds makes the process even more interesting to interact with each other's roots and customs. Three proposals are exposed below for better interaction with learners based on the literature and rationale of pedagogical mediation.

The first proposal to improve mediation practices is to challenge students to develop projects that increase their metacognition. This fact will take them to a level of awareness of their knowledge and experience. In the same way, it provides guidance and supervision throughout projects to help students develop planning, organization, and self-assessment skills according to cultural topics or curriculum themes in which students can have the freedom to choose sub-topics of interest and take ownership of their learning. The project may focus on specific aspects of the language, such as the culture of the target language and problem-solving in real-life situations. Students could also develop outcomes from their projects that positively affect their territory, such as a local charity event, labeling common zones with positive phrases in English, or volunteering

to teach English. Since learning should have emotion, this type of project could awaken positive emotions in the process and the mediator must do everything possible so that interaction produces interest and curiosity. Learners must know the objectives to ensure reciprocity and advance the goals (Tebar, 2011). In this way, the implication of metacognition states that students who lack metacognitive strategies are essentially learners with no direction or opportunity to organize their learning, track their progress, or evaluate their achievements and future learning paths (O'Malley and Chamot, 1990, cited in Anderson, 2008). In other words, aimless boats in the immense sea of knowledge, sailing wherever the current takes them.

The second proposal involves encouraging autonomy by proposing fun tasks that they can develop inside and outside the classroom as a self-improvement plan that allows them to choose the tools they prefer and make them feel happy while practicing the English language in several ways. Murray (2011), cited by Richards (2014), provides plenty of opportunities to learn English in a stress-free context outside the classroom, where students can feel free to interact with language materials, including movies, television programs, books, magazines, audio recordings, conversation groups, workshops, and social events. This is incredibly useful, because learners will feel free to interact regardless of making mistakes or being graded, will practice, and will improve their skills. Richards (2014) claims that "Typically, learners such as these realized that they would only make progress in learning English if they made use of opportunities to learn English out of the classroom" (p. 3).

The third proposal is the implementation of technology and gamification in the classroom to motivate learners to absorb

the language and put it into practice in a fun way. Incorporating visual aids in the form of technology, diagrams, and hands-on activities allows students to relate linguistic input to concrete experiences. It promotes comprehension and retention while having an enjoyable time with peers and mediators to foster linguistic fluency. It will encourage a sense of respect for other's opinions, creating community among learners and enhancing their overall learning experience. Nowadays, technology has a great impact on generations and has gained significant attention in learning environments. This allows learners to cater to their likes and preferences to practice the target language. The implementation of gamification is an interesting way to motivate students to achieve learning objectives while enjoying the process (Nicholson, 2015).

CONCLUSIONS

In summary, it is possible to replace the traditional teaching methods focused on punishment, fear, and pain, in which students are merely objects in the classroom, with a bio-pedagogical mediation where the learner is the center of the learning process and a human being with opinions able to transform their territories with leadership. It is possible to transform education through better bio-pedagogical mediation to awaken learners' positive emotions, to motivate, and enjoy fun innovative materials. It will foster metacognition and autonomy and in the same way challenging mediators to guide learners to achieve their goals, develop skills, and become agents of change in society.

REFERENCES

- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 99-109). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/288527478_Metacognition_and_good_language_learners/15C91F2C3A696DE35364DFB633D6562B
- Devia-Cárdenas, J. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. En *Praxis & Saber*, 9(21), 179-196. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7862> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135856.pdf>
- Maturana, H., & Bloch, S. (1996). *Biología de lo emocional y Albaumoting*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. In *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.
- Maturana, H., Yáñez, X., y Muñoz, S. (2016). Cultural-biology: systemic consequences of our evolutionary natural drift as molecular autopoietic systems. In *Foundations of Science*, 21(4), 631-678. https://www.researchgate.net/publication/282890125_Cultural-Biology_Systemic_Consequences_of_Our_Evolutionary_Natural_Drift_as_Molecular_Autopoietic_Systems/link/5c45d59aa6fdccd6b5be08e1/download
- Nicholson, S. (2015). A RECIPE for meaningful gamification. In *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer International Publishing.
- Richards, J. (2002). 30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection. Singapore. In *RELC Journal*, Vol 33, 2, 2002, pp.1-36. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/30-years-ofTEFL.pdf>
- Richards, J. (2014). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. In *RELC Journal*, Vol 45, 1, pp.1-18. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/The-Changing-Face-of-Language-Learning-RELC.pdf>
- Tébar, L. (2003). Los fundamentos del paradigma mediador. Aula XXI, Santillana, Madrid. https://bibliotecadigital-magisterio-co.bibliotecavirtual.unad.edu.co/book-viewer/55_PROFESORMEDIADORTACO-EL+PROFESOR+MEDIADOR+DEL+APREDIZAJE+%281%29_0.pdf/62196/93941/1
- Tébar, L. (2011). *La mediación a través de los elementos del mapa cognitivo*. En *El profesor mediador del aprendizaje*, 129-160. Editorial Magisterio. <http://bibliotecadigital.magisterio.co.bibliotecavirtual.unad.edu.co/libro/el-profesor-mediador-del-aprendizaje-0>

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia



Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

www.unad.edu.co