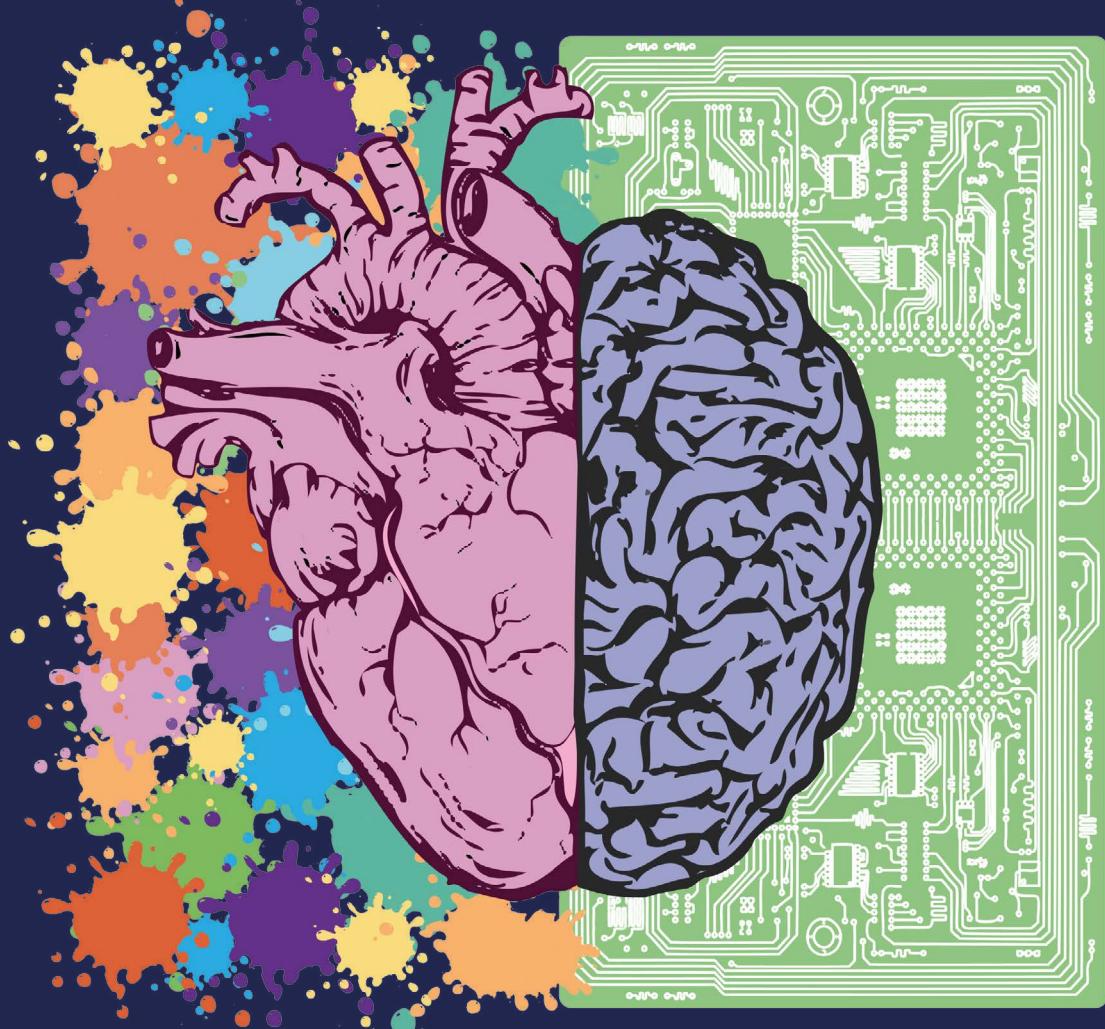




Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

EDUCACCIÓN

SENTIPENSANTE



Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

VOLUMEN 5
NÚMERO 1
2025

EducAcción Sentipensante

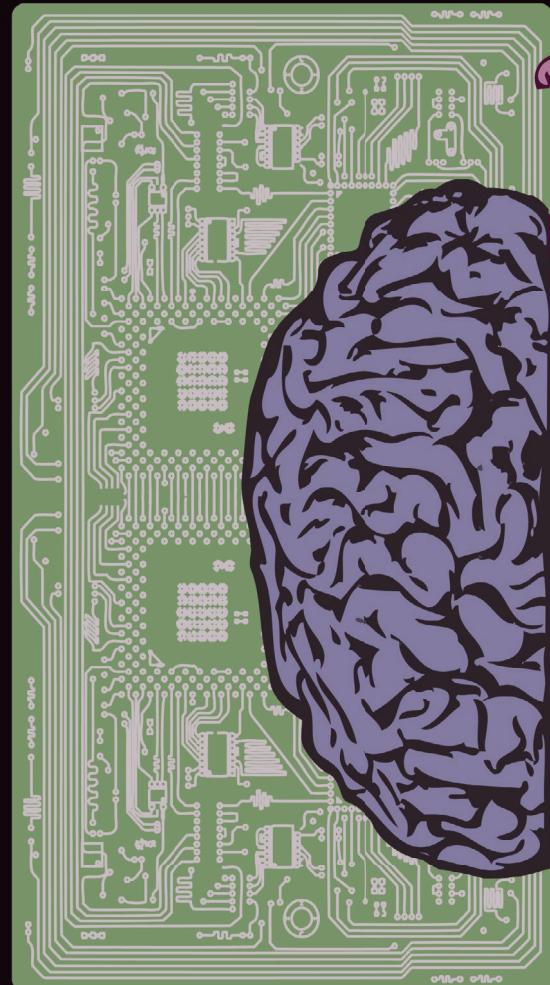
Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

Volumen 5 Número 1 (enero - julio del 2025)



ECEDU
Escuela de Ciencias
de la Educación





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

DIRECTOR - EDITOR

JUAN CARLOS ACOSTA LÓPEZ

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COMITÉ EDITORIAL

GINO ANDREY GUTIÉRREZ

LUISA MARÍA SANABRIA ARDILA

MELEIDY NAINDU ALONSO ROA

SINDY JOHANA ACEVEDO VELANDIA

JONATHAN ALEXANDER DELGADO OCHOA

ÁLVARO JESÚS BELALCÁZAR

LYDA MAGALY SILVA CALPA

YUDY PAOLA REYES OSMA

MATILDE LÓPEZ MENESSES

NATALY MARCELA MUÑOZ MURCIA

SYRLEY LICED MAHECHA BUSTOS

ZULLY JOHANA RODRÍGUEZ PARRA

GAYLE VIVIANA VARÓN AGUIRRE

TATIANA GISSELL EGEA ARCINIEGAS

YENNY GARCÍA SANDOVAL

DAVID SAMIR MARTÍNEZ

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

revistaeducacion.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 Escuela de Ciencias de La Educación Vol. 5 No. 1. 2025

11

Editorial

Omar Alberto Alvarado Rozo

Licenciado en Filosofía, teólogo

Artículos de Investigación Científica y Tecnológica

15

Tejiendo palabras, fortaleciendo raíces:

La revitalización del namui wam en niños misak

Shirley Jacquin Montano Tumiña

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Silvia, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5027-0234>

33

El legado de la cerámica muisca en el aula:

fortaleciendo la identidad cultural infantil en Morcá

José Libardo Vargas Vargas

Licenciado en Etnoeducación, Universidad Nacional Abierta y a

Distancia, Sogamoso, Boyacá, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-6256-4296>

53

Enlazando vidas entre el campo y la ciudad: fortalecimiento del proceso lectoescritor

Paola Fernanda Criollo Velásquez

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1136-8866>

67

Bienestar psicológico y habilidades sociales en niños colombianos víctimas del conflicto armado

Liliana Margarita Meza Cueto

Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Programa Psicología,

Sincelejo-Sucre. Docente Escuela Normal Superior Lácides Iriarte,

Sahagún Córdoba, docente orientadora

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0860-7512>

Dayana del Carmen Santos Beltrán

Estudiante de Psicología, Corporación Universitaria del Caribe

CECAR, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0808-5975>

María del Pilar Martínez Díaz

Estudiante de Psicología, Corporación Universitaria del Caribe

CECAR, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0051-5037>.

Esteban Andrés Pérez Vitola
*Egresado de Psicología, Corporación Universitaria del Caribe
CECAR, Colombia.*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4921-3229>

María Laura Vergara Álvarez
Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-2956>

Reporte de Caso

- 85** Aprendizaje invertido vs modelo tradicional, estudio de caso en el componente práctico de biología de la UNAD

Karen Stefania Cabrera Motta
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4378-2474>

Eliana Alejandra Ayarza Paéz
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6920-9855>

Artículo de Reflexión

- 99** Challenging Colonial Legacies in ELT:
A Reflection on Practice and Pedagogy

Andrés Felipe Chávez Monsalve
*Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia y
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9874-7099>

- 115** Danzando la vida de nuestra raíz
con los hijos de la tierra

Willian Germán Gámez Gaviria
Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia, Florencia, Colombia
ORCID: 0000-0002-8624-7519

Lady Leonor Mejía Velasquez
Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia, Florencia, Colombia
ORCID: 0000-0001-9605-2806



Editorial

**Revista Formativa EducAcción Sentipensante
Escuela de Ciencias de La Educación
Vol. 5 No. 1. 2025**

La aventura de escritura científica delinea un atreverse a reconocer las problemáticas de los territorios donde se descubren buenos lectores de problemas en la educación y la revista formativa *EducAcción Sentipensante* de la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU de la UNAD 5.0 en su ser de prospectiva, acoge con una gran sutileza las pasiones por las cuales se viven las historias trazadas de maestros con estudiantes en sus experiencias de aprendizaje y enseñanza y en sus entornos locales, que generan dinámicas universales para compartir con una buena taza de café.

El repositorio de la revista es dinámico porque el texto no muere con la publicación; por el contrario, recobra vida al dialogar con el universo de maestros y estudiantes que van a entretenér en tres aspectos fundamentales: Alimento del “ser maestro”, es la lectura asidua de experiencias investigativas de innovación que transforman la fuerza de la educación; y su segundo aspecto nos moviliza al “quehacer maestro”; a colocar en práctica las buenas experiencias de colegas que trabajan arduamente en sus territorios. Y un tercer momento es el “saber maestro”. A disfrutar unos contenidos en una lectura profunda para hacer saber pedagógico; un punto de partida para estar en permanente actualización.

Escribir la editorial del volumen 5, número 1 para la revista *EducAcción Sentipensante* nos conlleva a un caminar en cuatro tiempos de “saber” que consolida cuatro temas fundamentales y pertinentes en la educación.

Primer tiempo de “saber” en torno a la revitalización cultural y lingüística, etnoeducación e interculturalidad desde un enfoque lenguas indígenas, prácticas ancestrales, memoria cultural y saberes propios, pedagogía decolonial, identidad étnica. Los artículos que abren esta voz de esperanza son:

- Tejiendo palabras, fortaleciendo raíces: la revitalización del namui wam en niños misak.
- El Legado de la Cerámica Muisca en el Aula: fortaleciendo la identidad cultural infantil en Morca.
- Challenging Colonial Legacies in ELT: A Reflection on Practice and Pedagogy.

- Danzando la vida de nuestra raíz con los hijos de la tierra.

Estos cuatro artículos movilizan todo un sentir pensante desde la experiencia de tres programas académicos: Licenciatura en Etnoeducación, Especialización en Educación, Cultura y Política y la Maestría en Educación Intercultural de la Escuela de Ciencias de la Educación. Desde el *continuum* formativo, tiene un hilo conductor que nos ayuda a comprender estos artículos en el reto de formar maestros con un ser profundamente inclusivo, que reconocen al otro en la diversidad y la interculturalidad. La gran necesidad de proteger, reconocernos y transmitir las experiencias de nuestros pueblos indígenas desde sus cosmovisiones en su riqueza lingüística y cultural.

Segundo tiempo de “saber” con el desarrollo de competencias comunicativas y académicas desde un enfoque de la lectoescritura, generando estrategias didácticas desde la vida y experiencias del aula. El artículo que dinamiza este dialogo es:

- Enlazando vidas entre el campo y la ciudad: fortalecimiento del proceso lectoescritor. Este artículo dialoga con dos programas fascinantes de la Escuela de Educación: Licenciatura en educación infantil y la Maestría en Educación; los programas generan inspiración de formar maestros que indagan y desde la investigación e innovación crean estrategias para mejorar la lectura y la escritura desde las aulas territoriales. El Fundamento de “maestros lectores” se construye sobre la base de las experiencias de sus estudiantes en la comprensión de qué es aprender a leer, aprendiendo, leyendo; al igual se aprende a escribir aprendiendo, escribiendo; aquí está el “quehacer maestro”. No olviden que ustedes tienen el arte de la aventura de formar en esos procesos de lectoescritura.

Tercer tiempo de “saber” con el tema fascinante de la inclusión, el bienestar y reparación desde un enfoque desde la niñez vulnerable, habilidades sociales, conflicto armado. El artículo que dinamiza este diálogo es:

- Bienestar psicológico y habilidades sociales en niños colombianos víctimas del conflicto armado.

El artículo dialoga con el programa de Licenciatura en Filosofía desde los cursos Filosofía para Niños y Comunidad de Indagación que genera un pensamiento analítico, reflexivo y crítico. Pensar en los niños con la capacidad de indagar y cómo se relacionan el bienestar emocional y las habilidades sociales en niños afectados por la violencia. Por décadas Colombia ha estado marcada por la violencia y el resultado trae consecuencias devastadoras que afectan la salud mental de nuestra primera infancia

en Colombia; la filosofía y la psicología nos ayudará a comprender los procesos de acompañamiento de resiliencia y esperanza.

Cuarto tiempo de “saber” con el tema desde la innovación pedagógica en educación a distancia desde un enfoque de comprensión de los modelos pedagógicos planteados desde la virtualidad y la interacción educativa. el artículo que abre este debate es:

- Aprendizaje invertido vs modelo tradicional: estudio de caso en el componente práctico de biología de la UNAD.

El artículo dialoga con la Especialización en Educación Superior y Transformación Digital donde se plantea diseñar estrategias educativas con enfoques innovadores adaptados desde este horizonte; se comprende la decisión “ser maestro” de caminar sobre un aula tradicional o decidir por un modelo de aula invertida que promueve el aprendizaje activo y autónomo.

Cerramos estos tiempos de diálogo con la facultad de agradecer a los maestros que se atrevieron a escribir en este número de la revista formativa *EducAcción Sentipensante* que llevarán al lector a caminar en el reconocimiento de “ser maestro heutagogo” marcado por su razón de ser y pasión por el aprendizaje y enseñanzas centradas en sus estudiantes.

Finalmente, culminamos con la buena noticia *Habemus Doctorado* en la UNAD con el Doctorado en Educación, Tecnología y Pedagogías Emergentes, marcando un hito en la educación superior a distancia en Colombia que dinamizará el posicionamiento de esta gran revista en América Latina.

Omar Alberto Alvarado Rozo

Licenciado en Filosofía, teólogo

Magíster en educación e investigación con énfasis en Pedagogía

Decano Zonal de la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Líder del Semillero Eureka en la Línea de Filosofía y educación



Fuente: <https://colombia.un.org/es/241200-colombia-wfp-prioriza-el-apoyo-a-comunidades>

Tejiendo palabras, fortaleciendo raíces: La revitalización del namui wam en niños misak

**Weaving words, strengthening roots:
The revitalization of Namui Wam in Misak children**

Shirley Jacquin Montano Tumiña

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Silvia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5027-0234>

RESUMEN

Este trabajo es una sistematización de la experiencia de una práctica pedagógica investigativa cuyo objetivo fue visibilizar las estrategias que favorecen el fortalecimiento de la lengua namui wam en niños de preescolar y primero de una institución educativa misak. Esta necesidad surge debido al debilitamiento de la transmisión de la lengua, afectada por la influencia del español, por esto resulta urgente implementar estrategias que promuevan su uso desde la infancia, garantizando así su preservación y revitalización. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño etnográfico, donde se identificaron diversas estrategias didácticas basadas en la tradición oral: el cuento para transmitir conocimientos ancestrales y fomentar la comprensión oral, el juego para propiciar la interacción y el uso espontáneo de la lengua, y las canciones para facilitar la memorización del vocabulario. Los resultados evidencian que estas estrategias fortalecen la familiarización con el namui wam y su vinculación con la identidad cultural. Sin embargo, la limitada exposición al idioma en el hogar restringe su impacto. Las principales limitaciones incluyen la escasez de materiales didácticos y la diversidad en los niveles de competencia lingüística de los estudiantes. Se recomienda diseñar recursos educativos específicos y fortalecer estrategias de educación bilingüe que articulen escuela y comunidad para garantizar la revitalización de la lengua.

Palabras clave:
estrategias,
identidad cultural,
lengua, namui
wam, tradición oral.

ABSTRACT

This paper presents the systematization of the experience of a pedagogical research practice focused on highlighting strategies that enhance the Namui Wam language among preschool and first-grade children at a Misak Educational Institution. This need arises due to the weakening of language transmission, affected by the influence of Spanish. Therefore, it is urgent to implement strategies that promote its use from early childhood, ensuring its preservation and revitalization. The research follows a qualitative approach with an ethnographic design, identifying various didactic strategies based on oral tradition: storytelling to transmit ancestral knowledge and foster oral comprehension, games to encourage interaction and the spontaneous use of the language, and songs to facilitate vocabulary memorization. The results show that these strategies strengthen familiarity with Namui Wam and its connection to cultural identity. However, limited exposure to the language at home restricts its impact. The main limitations include the scarcity of didactic materials and the diversity of students' linguistic competence levels. It is recommended to design specific educational resources and strengthen bilingual education strategies that integrate school and community efforts to ensure the revitalization of the language.

Keywords: cultural
identity, language,
Namui Wam, oral
tradition, strategies.

INTRODUCCIÓN

Las lenguas nativas constituyen la base cultural de los pueblos indígenas y representan su esencia de vida. Por ello, su revitalización es un proceso fundamental para fortalecer la identidad y autonomía de las comunidades, garantizando su pervivencia en el tiempo y el espacio. La lengua no solo es un medio de comunicación, sino también un vehículo para la transmisión de conocimientos ancestrales y la armonización con la naturaleza (Cabildo Indígena del Pueblo Guambiano, Comité de Educación, 2002; Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), s.f.). En ese sentido, la educación propia juega un papel fundamental en la preservación de la lengua nativa, ya que permite asegurar su transmisión dentro del pueblo misak, en consonancia con los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) (Cabildo Indígena del Pueblo Guambiano, Comité de Educación, 2002).

En 2019, la UNESCO declaró el Año Internacional de las Lenguas Indígenas con el propósito de impulsar su uso y preservación, reconociendo que muchas de ellas han ido desapareciendo debido a diversas presiones socioculturales (UNESCO, 2019). En este contexto, iniciativas de fortalecimiento lingüístico, como la presente sistematización de la experiencia, permiten reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los pueblos indígenas y plantear estrategias para su conservación. Diversos autores han señalado que la enseñanza de lenguas indígenas en contextos escolares requiere

estrategias didácticas que favorezcan la apropiación lingüística y cultural desde edades tempranas (Niquinas, 2020; Soscue, 2020; Velasco, 2020). Entre estas estrategias, el uso de la oralidad, la interacción social y la transmisión de saberes a través de la música, los cuentos y el juego han sido identificadas como estrategias clave para la revitalización lingüística. (Huamani, 2019; Medina y Tobón, 2019; Ospina, 2015; Otavo-Rodríguez y Portilla-Narváez, 2022; Pertiaga y Chiripúa, 2019; Rodríguez y Magaña, 2017; Vásquez, 2010).

En Colombia, el pueblo misak, ubicado principalmente en el resguardo de Guambia, municipio de Silvia, departamento del Cauca, ha desarrollado procesos de recuperación territorial y cultural bajo el manifiesto Guambiano desde los años 80, con el lema “recuperar la tierra para recuperarlo todo” (Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía, 2010, p. 25). Como parte de estos esfuerzos, se ha promovido el fortalecimiento del namui wam, su lengua materna, la cual es reconocida como parte del patrimonio lingüístico del país. Sin embargo, en la actualidad, el monolingüismo en español ha ganado terreno entre la niñez y la juventud misak, lo que ha reducido el uso del namui wam (Cabildo Indígena del Pueblo Guambiano, Comité de Educación, 2002). Asimismo, la imposición de un sistema globalizado y la educación absolutista y religiosa desde la colonización (Rodríguez C. E., 2019), ha generado un distanciamiento de los procesos propios. Por su parte, Martí et al. (2006) citado por Ospina, señalan que “las prácticas lingüísticas están cambiando

a ritmo acelerado”, lo que ha complicado la preservación de las lenguas indígenas en un contexto cada vez más globalizado (Ospina, 2015, p. 15).

Además, la migración de familias fuera del resguardo ha sido una variable importante en la pérdida del namui wam, ya que los niños expuestos al español en entornos urbanos, al regresar al resguardo, encuentran dificultades para adaptarse a la lengua materna en el ámbito educativo. Según Ospina (2015), la pérdida de la lengua implica también la pérdida de las historias y la memoria oral que conservan la cultura misak, ya que “las lenguas son centrales para la formación y el sentido de identidad” (Martí et al., 2006, pp. 13-14, citado en Ospina, 2015).

Con base en estos antecedentes, se desarrolla el proyecto de fortalecimiento del namui wam en niños de preescolar y primer grado de la Institución Educativa La Campana, sede Pueblito, donde se ha identificado que los estudiantes presentan dificultades en la comunicación en su lengua nativa. En este contexto, las estrategias didácticas jugaron un rol clave, ya que son acciones flexibles y adaptables que facilitan el aprendizaje y fomentan procesos cognitivos significativos según Medina y Tobón (2019) y Vásquez (2010). Junto con esa propuesta, fue vital la interacción de los estudiantes para generar un aprendizaje colaborativo y significativo que sea aterrizado a la realidad de sus vivencias y sus hogares, generando una reflexión crítica como misak, comprendiendo el valor de la lengua.

Es así como esta problemática motiva la investigación, la cual se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño etnográfico y se lleva a cabo en el contexto de la práctica pedagógica investigativa del programa de formación. A partir de eso, para el análisis y la reflexión sobre el proceso educativo, se emplea la sistematización de experiencias como metodología, lo que permite identificar los desafíos y aprendizajes surgidos durante la implementación. Así, la pregunta que guio esta investigación fue: ¿qué estrategias contribuyen al fortalecimiento de la lengua namui wam en estudiantes de preescolar y primero de la Institución Educativa La Campana, sede Pueblito? En concordancia con esta inquietud, el objetivo general del estudio fue visibilizar las estrategias que favorecen dicho fortalecimiento en los niños de estos niveles educativos. Para lograrlo, se plantearon tres objetivos específicos: identificar las estrategias didácticas que actualmente se utilizan en la enseñanza del namui wam, analizar cuáles de estas estrategias contribuyen efectivamente al fortalecimiento de la lengua y describir aquellas que demuestran un impacto significativo en los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

El Estado desde la Ley 1381 de 2010 establece un marco legal para proteger y fortalecer las lenguas nativas, incluidas las lenguas indígenas (Ley 1381, 2010). Por esto, para el fortalecimiento interno de las culturas se considera que la enseñanza de lenguas indígenas en contextos escolares

requiere de estrategias didácticas que favorezcan la apropiación lingüística y cultural desde edades tempranas.

Rodríguez y Magaña (2017) sostienen que “la revitalización de la lengua y la cultura está pensada en términos de revertir la sustitución de las lenguas minoritarias –y su cultura– ante el uso inminente de las lenguas mayoritarias, logrando rescatar los elementos culturales que ellas poseen” (p. 7). Es así como Velasco (2020), Niquinas (2020) y Soscue (2020) coinciden en que la revitalización de lenguas minorizadas debe partir de la oralidad, la interacción social y la transmisión intergeneracional, lo que implica metodologías que conecten a los niños con hablantes nativos y con manifestaciones culturales significativas.

LENGUA MATERNA Y/O LENGUA NATIVA

Las lenguas no son entidades biológicas, sino sistemas simbólicos e instituciones sociales. En este sentido, no poseen vida propia ni nacen o mueren de manera autónoma; dependen de seres vivos que las utilizan y las transmiten a través de la tradición, la modificación y la adaptación (Landaburu, 1999).

El Centro Virtual Cervantes (s.f.) define la lengua materna como la primera lengua adquirida en la infancia, a partir de la interacción con adultos del entorno, lo que permite el desarrollo del pensamiento y la comunicación. Esta lengua suele ser la de

la madre o cualquier otra persona cercana, como el padre, los abuelos o una cuidadora. Quienes comparten una lengua materna son considerados hablantes nativos de la misma, y este término se contrapone a los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2).

Los criterios que definen la lengua materna incluyen:

- 1.** Ser la lengua propia de la madre.
- 2.** Ser la lengua habitual en la familia, transmitida de generación en generación.
- 3.** Ser la primera lengua aprendida y la que permite conocer el mundo.
- 4.** Ser la lengua en la que se piensa y se comunica con mayor espontaneidad y fluidez.
- 5.** Ser la lengua que se percibe como parte de la identidad individual y comunitaria (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

Dada la importancia de la lengua materna en la preservación de la identidad cultural, la UNESCO proclamó en 1999 el Día Internacional de la Lengua Materna, celebrado anualmente desde el año 2000. Esta iniciativa se basa en la convicción de que la diversidad cultural y lingüística es esencial para sociedades sostenibles, ya que las lenguas son vehículos para la transmisión de conocimientos y valores culturales (UNESCO, s.f.).

En Colombia, el reconocimiento de las lenguas nativas como parte del patrimonio cultural está respaldado por la Ley 1381 de 2010, la cual desarrolla disposiciones constitucionales y normativas para la protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos. Según esta ley, las lenguas nativas incluyen:

- Lenguas de origen indoamericano habladas por pueblos indígenas.
- Lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes.
- La lengua romaní hablada por la comunidad rom o gitana.
- La lengua hablada por la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Ley 1381 de 2010).

El reconocimiento legal de estas lenguas permite a sus hablantes usarlas libremente en contextos privados y públicos, promoviendo su revitalización a través de programas educativos y políticas lingüísticas.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas constituyen un plan de acción diseñado por el docente para facilitar el aprendizaje de un contenido específico (Alvarado, 2016). Estas estrategias están articuladas con los métodos de enseñanza, entendidos como

el camino estructurado para alcanzar un objetivo educativo (López, 2007, citado en Alvarado, 2016).

Desde esta perspectiva, Tobón (2010) define las estrategias didácticas como un conjunto de acciones organizadas para alcanzar un propósito pedagógico. Jiménez y Robles (2016) enfatizan que estas estrategias no solo guían el aprendizaje, sino que también promueven la reflexión docente, ofreciendo posibilidades de mejorar la práctica educativa. En este sentido, las estrategias se refieren a las tareas y actividades que el docente implementa de manera sistemática para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes (Jiménez y Robles, 2016).

TRADICIÓN ORAL

Huamani (2019) hace énfasis en el uso de la tradición oral que permite la interacción continua entre la comunidad educativa potenciando la cultura desde sus propias tradiciones, costumbres y la ley de origen. De manera semejante, autores como Ramírez (2012), Pulido (2018) y Andrade (2020) exponen que la tradición oral ha sido una constante en las comunidades indígenas donde se transmite lo propio de la cultura por medio de relatos, mitos, leyendas, cuentos, entre otros.

Mientras tanto, otros autores complementan atribuyendo total mérito a la música, considerando que el uso de canciones es una estrategia efectiva en este proceso, ya que facilita la adquisición de

patrones fonológicos y gramaticales a través de la repetición y el ritmo. Ya que afirman Rodríguez y Magaña (2017) que “es la música el medio idóneo para la revitalización de la cultura, pues preserva las formas de comprender el mundo, de nombrarlo entre los jóvenes quienes ahora se preocupan por mantenerla entre los más vulnerables” (p. 9). De igual manera, los cuentos y la narración oral desempeñan un papel fundamental en la enseñanza de lenguas indígenas. Pertiaga y Chirripua (2019) destacan que las historias tradicionales enriquecen el vocabulario y fortalecen la identidad cultural, mientras que Otavo-Rodríguez y Portilla-Narváez (2022) subrayan su rol en la transmisión de conocimientos ancestrales para la preservación de saberes propios y la continuidad de la memoria colectiva. En esta misma línea, se plantea que el juego también es un recurso clave en la enseñanza de lenguas, ya que fomenta el aprendizaje inmersivo y la interacción social en contextos significativos. Por su parte, Aparicio Roa (2001) nombra a Piaget quien dice que el juego es una herramienta que fomenta y potencia el crecimiento intelectual.

En el caso de la lengua namui wam, CRIC (s.f.) y Cabildo indígena del Pueblo Guambiano, Comité de Educación (2002), Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía (2010) y Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía, Espiral de Educación (2019), enfatizan que su fortalecimiento debe enmarcarse en un proceso de educación propia que

garantice la transmisión intergeneracional del conocimiento lingüístico y cultural. En esta línea, la integración de estrategias basadas en la oralidad, la música, la narración y el juego responde a los principios del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y a las necesidades de aprendizaje del pueblo misak.

METODOLOGÍA

El objetivo general de este proyecto es visibilizar las estrategias que contribuyen al fortalecimiento de la lengua namui wam en los estudiantes de preescolar y primero de la Institución Educativa La Campana, sede Pueblito. Para alcanzar este objetivo, se plantean tres objetivos específicos: identificar las estrategias didácticas empleadas actualmente en la enseñanza de la lengua namui wam, analizar cuáles de estas estrategias son efectivas para fortalecer dicha lengua, y describir las estrategias que muestran mayor impacto en los estudiantes de estos grados.

La investigación siguió un enfoque cualitativo de tipo etnográfico a partir de Hernández-Sampieri et al. (2014), ya que este tipo de estudio permite al investigador una inmersión en el contexto cultural, facilitando la comprensión de los fenómenos sociales y lingüísticos desde una perspectiva holística, conectándose con los sujetos de estudio y reflexionando sobre los procesos observados (Corona, 2018).

La población seleccionada incluye a los estudiantes de preescolar y primero de

la sede Pueblito, ubicada en el resguardo indígena de Guambia, grupo conformado por niños de entre cuatro y siete años, que presentan una diversidad en el dominio de la lengua, desde aquellos que la hablan fluidamente hasta aquellos que apenas la comprenden o no la utilizan y no la entienden.

Se realizó un muestreo con enfoque en la diversidad de la población seleccionada y para la recolección de datos, se emplearon dos técnicas principales: la observación participante (Jociles, 2018) y la entrevista (Díaz-Bravo et al., 2013). Ambas técnicas que permiten obtener datos cualitativos e identificar las estrategias más efectivas y las áreas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua namui wam.

Finalmente, todo ese proceso práctico investigativo se recoge mediante la sistematización de la experiencia, teniendo en cuenta que es una herramienta metodológica utilizada principalmente en investigaciones cualitativas, que busca reconstruir e interpretar de manera crítica las vivencias surgidas de la práctica. Según Aparicio y Rodríguez (2022) “la sistematización es una forma de crear un diálogo epistemológico constante de las prácticas pedagógicas” (p. 15), lo que implica una reflexión continua sobre el saber generado en el ámbito educativo. A través de este proceso, se pueden identificar los éxitos y dificultades encontradas, con el fin de generar nuevos conocimientos y aportar

alternativas desde la crítica y la autocritica en la práctica educativa que surge en el desarrollo de un proyecto (Sistematización experiencias, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta sistematización en este proyecto ha sido clave para interpretar críticamente el proceso de fortalecimiento de la lengua namui wam en los niños de preescolar y primero de la Institución Educativa La Campana, sede Pueblito. Esta práctica pedagógica ha permitido identificar los desafíos que enfrenta la comunidad misak, como la influencia del monolingüismo castellano y la llegada de la tecnología, así como los factores históricos y sociales que han debilitado la transmisión intergeneracional de la lengua.

En ese sentido, se genera un espacio de reflexión sobre las estrategias pedagógicas implementadas, tales como el uso de cuentos, canciones, leyendas y actividades lúdicas, en un contexto donde la lengua y la identidad cultural se ven amenazadas. Ya que, como lo explica la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (Food and Agriculture Organization - FAO), la sistematización “se trata de una reflexión crítica” en donde se implica formular preguntas clave para avanzar en la reflexión (2004, p. 16). En consecuencia, este ejercicio no solo busca reconstruir el camino recorrido, sino también generar aprendizajes significativos que guíen futuras acciones en la revitalización de la lengua.

RESULTADOS

Este proceso comenzó con una etapa de observación participante, inmersión y se consolidó en una fase de investigación pedagógica. Durante la observación inicial, se identificó diversas debilidades en los procesos de aprendizaje de los niños más pequeños, particularmente en relación con el uso y la comprensión de la lengua namui wam, con base en estas observaciones se consideró necesario evidenciar las estrategias didácticas innovadoras que pudieran captar el interés de los estudiantes y contribuir al fortalecimiento del aprendizaje, con especial énfasis en la revitalización de su lengua ancestral.

En una primera instancia, el trabajo se centró en un proceso de reconocimiento de la identidad misak, en donde se exploraron preguntas fundamentales sobre la comunidad: quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde se dirigen. Este enfoque buscaba no solo abordar el aprendizaje lingüístico, sino también conectar profundamente a los estudiantes con su identidad cultural, facilitando una mayor comprensión de su pertenencia a la comunidad misak y su relación con el entorno natural y cultural. En acuerdo con el aporte de Soscue (2020), fue necesario comprender el contexto educativo y cultural en el que se desarrollan los estudiantes y este fue un paso crucial para poder plantear actividades pedagógicas adecuadas que promovieran tanto el aprendizaje de la lengua como la preservación de su cultura.

Se utilizaron materiales didácticos diversos, como recursos físicos, visuales y auditivos, además de herramientas tecnológicas y recorridos pedagógicos por el entorno natural de la comunidad, con el fin de generar conciencia en los estudiantes sobre su origen misak y su relación con la lengua. Para ello, se tuvo como referente Huamani (2019); por tanto, en este caso, como estrategia clave del proyecto, se destaca el uso de la tradición oral, un elemento esencial en la transmisión cultural de los pueblos indígenas. Siguiendo a Ramírez (2012), Pulido (2018) y Andrade (2020), la tradición oral ha sido el medio por el cual se ha transmitido, desde tiempos ancestrales, la cultura, la escritura y las experiencias de una sociedad a través de relatos, cantos, oraciones, leyendas, fábulas, mitos y cuentos. Con base en estos principios, se implementaron actividades que aprovecharon el valor pedagógico de los relatos orales, los cantos y las leyendas propias de la comunidad misak. Así, se utilizaron canciones infantiles y didácticas, como el himno misak, que a través de la repetición permitió que los estudiantes comenzaran a adquirir vocabulario en namui wam y comprender el sentido y el mensaje implícito del himno.

Además de las canciones, se implementaron lecturas de cuentos, leyendas y adivinanzas, en las que los estudiantes no solo escuchaban y leían el texto, sino que también se les incentivaba a participar en análisis colaborativos. Este proceso se llevó a cabo dividiendo los textos en

frases o párrafos, para que los estudiantes pudieran reflexionar sobre lo que entendían y compartir sus ideas con el grupo. Este tipo de actividades fomentaron una interacción más dinámica entre los estudiantes y promovieron un ambiente de aprendizaje colaborativo, en el que cada niño podía aportar desde su propia perspectiva y comprensión. En consonancia con la teoría de Ausubel (como se cita en Viera, 2003), el objetivo no era centrarse en la memorización, sino construir nuevos conocimientos a partir de los saberes previos de los estudiantes.

Otra estrategia relevante fue la incorporación de juegos en el aula, en los que se daban instrucciones en lengua materna para que los estudiantes pudieran escuchar y familiarizarse con la lengua en un contexto lúdico; si bien algunos no comprendían completamente las instrucciones, se les animaba a guiarse por sus compañeros o a pedir ayuda, fomentando así la cooperación entre ellos. En ciertos momentos, fue necesario recurrir al español como lengua de apoyo, especialmente para asegurar que todos los estudiantes comprendieran las actividades; sin embargo, se mantuvo un enfoque constante en el idioma, con el objetivo de que los niños se familiarizaran progresivamente con los sonidos y las palabras de su lengua materna.

El vocabulario trabajado en estas actividades estuvo relacionado con el entorno inmediato de los estudiantes, tanto en su hogar como en su comunidad;

por esto, los temas abordados fueron los objetos en la casa, la huerta y la escuela, con el fin de que los niños pudieran asociar el vocabulario con su vida diaria. Además, se introdujeron conceptos culturales clave, como el significado del agua para el pueblo misak y la conexión espiritual con la naturaleza, articulando con historias sobre las lagunas sagradas de Ñimbe y Piendamó, que son símbolos de lo femenino y lo masculino en la cosmovisión propia, y que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre la importancia del agua y el equilibrio con el entorno natural.

Durante estas actividades, también se discutieron los espíritus de la naturaleza en la cultura misak, como el Pishimisak (espíritu femenino) y el Kallim (espíritu masculino), lo que permitió a los niños conectar los conocimientos que escuchaban en sus familias con lo que aprendían en la escuela. Estas estrategias no solo se enfocaron en el aprendizaje de la lengua, sino también en la creación de una conexión más profunda con la tradición cultural, incentivando a los estudiantes a compartir lo aprendido con sus familias y a fortalecer el uso del namui wam en su entorno familiar.

Finalmente, era importante que este diseño de actividades contribuyera a la preservación y fortalecimiento de la lengua, fomentando un aprendizaje significativo y culturalmente relevante. El proyecto reconoce que la revitalización de la lengua es un proceso gradual, pero con la continuidad de estas actividades se sientan

las bases para una transmisión efectiva de los conocimientos y la preservación de la cultura misak.

DISCUSIÓN

Los resultados del análisis confirman la importancia del uso de estrategias didácticas como las canciones, cuentos y adivinanzas en la enseñanza del namui wam; es decir que, estas estrategias se alinean con los principios del aprendizaje significativo, ya que permiten que los estudiantes relacionen el nuevo conocimiento con sus experiencias. Asimismo, coinciden con la importancia que Andrade (2020) atribuyen a la tradición oral en la preservación de la lengua y cultura misak.

Por lo tanto, se puede afirmar que la inmersión lingüística ha permitido que los estudiantes se adapten paulatinamente al uso del namui wam, especialmente en actividades cotidianas como los saludos o indicaciones básicas en clase; sin embargo, el desafío principal radica en la falta de exposición a la lengua en el hogar, lo cual debilita el proceso de aprendizaje escolar. Esto sugiere que, aunque las estrategias pedagógicas en el aula son efectivas, su impacto se ve limitado por factores externos como el uso limitado del namui wam en los entornos familiares y comunitarios.

El *Proyecto Educativo Misak*, según el Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia, Espiral de Educación (2019) destaca la importancia de la palabra como

eje de transmisión cultural en espacios familiares, especialmente en el NAK CHAK (cocina), por su parte, los resultados revelan que, en muchos casos, el hogar no juega un papel activo en el fortalecimiento de la lengua, lo que limita el avance logrado en el aula y que indica que se evidencia la necesidad de involucrar más a las familias en el proceso de revitalización del namui wam.

Si bien las estrategias actuales han mostrado ser eficaces para motivar a los estudiantes y fortalecer el vocabulario en namui wam, es crucial implementar actividades que involucren más a las familias, a fin de crear un entorno más propicio para el aprendizaje de la lengua fuera del aula. Además, se podrían integrar más áreas del currículo en lengua indígena, como ciencias sociales o matemáticas, con el fin de ofrecer un contexto más amplio para el uso del idioma en diferentes situaciones cotidianas.

Para terminar, las estrategias pedagógicas basadas en la inmersión lingüística y la tradición oral han permitido avances significativos en el fortalecimiento del namui wam entre los estudiantes. No obstante, el éxito a largo plazo de estas estrategias dependerá en gran medida de la integración de la lengua en los hogares y la comunidad, tal como lo sugiere el *Proyecto Educativo Misak*. En relación con la pregunta de investigación, los resultados sugieren que las estrategias didácticas son fundamentales para la enseñanza del namui wam en el contexto escolar.

CONCLUSIONES

Se resalta el impacto positivo de las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la lengua namui wam. En este caso, la tradición oral desde la inmersión lingüística y el uso constante de la lengua en el aula fueron fundamentales para habituar a los estudiantes, aunque la contextualización en español fue necesaria para aquellos que no dominaban la lengua, reflejando la realidad bilingüe y diversa de la comunidad. A partir de este estudio y el análisis respectivo se concluye que la tradición oral, a través de cuentos, leyendas y canciones, no solo fortalece el aprendizaje de la lengua, sino también la identidad cultural de los niños. Pues, las canciones se destacaron por su efectividad al facilitar la memorización del vocabulario, mientras que las salidas pedagógicas y el uso de adivinanzas contribuyeron a un aprendizaje más activo, situacional y basado en el contexto cultural misak.

Otro aspecto clave fue el enfoque en el aprendizaje significativo, que permitió a los estudiantes relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas, mejorando la comprensión y retención de la lengua indígena. Sin embargo, se identificaron desafíos, como la falta de comprensión del idioma por parte de algunos estudiantes y el rol variable de las familias en la transmisión de la lengua, lo que supone un reto adicional en el proceso de revitalización lingüística.

A pesar de los resultados positivos, se encontraron algunas limitaciones en

la implementación de las estrategias didácticas. Una de las principales dificultades fue la falta de materiales didácticos específicos en namui wam, lo que obligó a adaptar recursos de otras lenguas y culturas. Asimismo, la variabilidad en el nivel de dominio del idioma entre los estudiantes generó desigualdades en el ritmo de aprendizaje, requiriendo estrategias diferenciadas que no siempre fueron fáciles de implementar. Por otro lado, el papel de las familias en la revitalización de la lengua fue heterogéneo, con algunos hogares fomentando el uso del namui wam, mientras que en otros predominaba el español, lo que afectó la continuidad del aprendizaje fuera del aula.

Finalmente, no está demás indicar que, desde los hallazgos de este estudio, se sugieren futuras líneas de investigación orientadas a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua namui wam. En primer lugar, sería relevante desarrollar y evaluar materiales didácticos diseñados específicamente en y para esta lengua, integrando herramientas digitales y audiovisuales para su enseñanza. En segundo lugar, se recomienda profundizar en el rol de las familias en la transmisión intergeneracional del idioma, explorando estrategias para involucrarlas activamente en el proceso educativo. Finalmente, se propone investigar modelos de educación bilingüe intercultural que permitan equilibrar la enseñanza del namui wam y del español sin que una lengua desplace a la otra, garantizando así la preservación y fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de la comunidad misak.

Referencias

- Alvarado, J. O. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Andrade, W. (2020). *Tradición oral como estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso comunicativo en los estudiantes de quinto grado del colegio Mi senderito Cúcuta*. Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/29671>
- Aparicio Roa, D. (2001). La Importancia del juego en el proceso enseñanza aprendizaje desde Piaget. *Rastros Rostros*, 4(7), 36. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/3433>
- Aparicio, C., y Rodríguez, Y. (2022). *Guía de orientaciones prácticas y metodológicas para la sistematización de experiencias significativas*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Secretaría de Educación. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/40459931-0d45-483e-9e05-bd8595ea00bd/content>
- Cabildo Indígena del Pueblo Guambiano, Comité de Educación. (2002). *Namuiwan alá marik. Trabajando juntos nuestra educación propia. Diagnóstico y evaluación del proceso educativo del pueblo guambiano*. Abya-Yala.
- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía. (2010). Misak Misak Isua Mora Lutomaito Kusrep Ampamik. Proyecto Educativo Guambiano, por la vida y la permanencia del ser misak en el tiempo y en el espacio. Propuesta curricular para la educación del pueblo guambiano en los niveles preescolar y básica primaria. <https://www.misak-colombia.org/wp-content/uploads/2020/11/PEG.-PRIMERA-PARTE.pdf>
- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía, Espiral de Educación. (2019). *Misak educación*. Silvia, Cauca.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Lengua materna* [página web] CVC Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (s.f.). *Historia de a educación de los 10 pueblos*. <https://es.scribd.com/document/626366958/C1-Historia-de-la-Educacion-de-los-10-pueblos>

Corona, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia. Revista de Comunicación* (144), 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Huamani, R. (2019). *Estrategias para el fortalecimiento de la lengua originaria (Quechua) en niños(as) de EIB- Nivel Inicial N°283 Santa Rita*. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/8861>

Jiménez González, A., & Robles Zepeda, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educateconciencia*, 9(10), 106–113. <https://doi.org/10.58299/edu.v9i10.218>

Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>

Landaburu, J. (1999). *Clasificación de las lenguas indígenas de Colombia*. Centro colombiano de estudio de lenguas aborígenes; Universidad de los Andes. <https://babel.banrepultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2740/>

Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales),

y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. 25 de enero de 2010. Diario Oficial No. 47.603. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741>

López Noguero, F. (2007). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Narcea Ediciones.

Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., et al. (2006). *Palabras y Mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria.

Medina, E., y Tobón, S. (2019). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3^a ed. *Revista Interamericana de Educación de Adultos. Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE*, 32(2), 90-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>

Niquinas, L. M. (2020). *Pensando la lengua desde la escuela: enseñanza y aprendizaje de la oralidad del nasa yuwe en los estudiantes del grado primero de la I.E. Yu' Luucx Pishau del resguardo de Juan Tama*. Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/3510>

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2004). *Guía metodológica de sistematización*. Honduras. <http://www.fao.org/3/at773s/at773s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (15 de enero de 2019). *Año Internacional de las Lenguas Indígenas*. UNESCO. <https://courier.unesco.org/es/articles/2019-ano-internacional-de-las-lenguas-indigenas>

Ospina, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. *Reflexiones para el camino. Forma y Función*, 28(2), 11-48. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>

Otavo-Rodríguez, G., y Portilla-Narváez, M. (2022). Relatos ancestrales: una alternativa para la preservación de la identidad cultural oral del territorio Inga. *Revista Criterios* 29(2) 26-37. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art2>

Pertiaga, S., y Chiripua, Y. (2019). *Fortalecimiento de la tradición oral con los estudiantes del grado primero del Centro Educativo Tórtola del municipio Olaya Herrera – Nariño, a través de una estrategia pedagógica basada en cuentos ancestrales indígenas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26202/sjperiagach.pdf?sequence=1>

Pulido, M. L. (2018). *Tradición oral y su participación en el desarrollo oral de la primera infancia, desde la didáctica*. E-docUR. https://doi.org/10.48713/10336_14258

Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(2) 129-143. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105325282011.pdf>

Rodríguez, C. E. (2019). *Formar a los ciudadanos de la “República católica”; la moral como base del proyecto educativo conservador (1842-1850)*. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/68d7a40b-90dc-46c6-ae50-63716f2ab2e9/content>

Rodríguez, L., y Magaña, J. (2017). Revitalización de la lengua y la cultura a través de la música. *Boletín Antropológico* 35(94). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71256055006>

Sistematización experiencias. (19 de junio de 2020). *Sistematización experiencias* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1LXIDHBPvo&t=215s>

Soscue, M. S. (2020). *Estrategias metodológicas, como medio al fortalecimiento y conservación del idioma materno, en los estudiantes del grado transición, de la institución educativa Quichaya Municipio de Silvia, Cauca*. Universidad Santo Tomás de Aquino, Cali. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27707/2020mariasoscue.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Tobón, S. (2010). *Las estrategias didácticas en la formación por competencias: un enfoque complejo*. Ecoe Ediciones.

UNESCO. (s.f.) *Día Internacional de la Lengua Materna*. <https://www.unesco.org/es/days/mother-language>

UNESCO. (2019). 2019: *Año Internacional de las Lenguas Indígenas*. El correo de la UNESCO. <https://courier.unesco.org/es/articles/2019-ano-internacional-de-las-lenguas-indigenas>

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre la didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá D.C. Kimpres, Universidad de la Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Velasco Ángel, Y. E. (2020). *Estrategias revitalizadoras para el restablecimiento de la transmisión intergeneracional del Nasa Yuwe con familias del resguardo de Toez – Caloto – Cauca*. Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/3506>

Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*(26), 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>



"Ojos de agua"
Photo - G

<https://www.flickr.com/photos/ojos-de-agua/8554821661> Jarra antropomorfa - Muisca

El legado de la cerámica muisca en el aula: fortaleciendo la identidad cultural infantil en Morcá

The legacy of Muisca pottery in the classroom: strengthening cultural identity in children in Morcá

José Libardo Vargas Vargas

Licenciado en Etnoeducación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Sogamoso, Boyacá, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-6256-4296>

Photo - G

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados del proyecto “Tras las huellas de nuestros ancestros: una mirada al pasado desde el aula de clase”, desarrollado en la Institución Educativa Nuestra Señora de Morcá, Sogamoso, Boyacá. El objetivo principal fue fortalecer la identidad cultural de los estudiantes de quinto grado a través de la práctica de la cerámica muisca. Utilizando un enfoque cualitativo y etnográfico, se recopilaron testimonios de artesanos locales mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante, tareas escolares y diarios de campo, y se diseñó una secuencia didáctica. Los resultados muestran que esta experiencia fortaleció el sentido de pertenencia y responsabilidad hacia las tradiciones culturales. Sin embargo, se identificaron limitaciones, como la falta de participación comunitaria y la necesidad de adaptar métodos pedagógicos más prácticos. El estudio destaca cómo la educación puede ser una herramienta para revitalizar el patrimonio cultural, promoviendo el desarrollo sostenible y el arraigo comunitario.

Palabras clave:
cerámica muisca,
educación
etnoeducativa,
identidad cultural,
patrimonio cultural.

ABSTRACT

This article presents the results of the project “In the footsteps of our ancestors: a look at the past from the classroom”, developed at the Nuestra Señora de Morcá Educational Institution in Sogamoso, Boyacá. The main objective was to strengthen the cultural identity of fifth-grade students through Muisca pottery. Using a qualitative and ethnographic approach, testimonies from local artisans were collected, and a didactic sequence was designed. The results show that this experience enhanced students’ sense of belonging and responsibility toward cultural traditions. However, certain limitations were identified, such as the lack of community participation and the need to adopt more practical pedagogical methods. The study highlights how education can serve as a tool for revitalizing cultural heritage, promoting sustainable development, and fostering community rootedness.

Keywords:

Cultural heritage,
cultural identity,
ethno-education,
Muisca pottery.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, los saberes ancestrales han sido históricamente desplazados por procesos de colonización cultural y homogenización educativa. La cerámica artesanal de algunas regiones andinas, como la vereda de Morcá, conserva formas, técnicas y símbolos que evocan elementos de la cosmovisión muisca. Estos saberes han perdurado gracias a la transmisión oral, familiar y comunitaria, pero enfrentan hoy riesgos de desaparición debido a la falta de documentación y al desinterés de las nuevas generaciones. Es precisamente desde el presente escolar donde es posible resignificar y revitalizar estos conocimientos.

Este artículo sintetiza los resultados de la propuesta investigativa “*Tras las huellas de nuestros ancestros: una mirada al pasado desde el aula de clase,*” desarrollada en la Institución Educativa Nuestra Señora de Morcá, ubicada en la vereda del mismo nombre, en el municipio de Sogamoso, Boyacá. El objetivo fue fortalecer la conexión de los estudiantes de quinto grado con el conocimiento cerámico tradicional de su comunidad, reconociendo sus vínculos simbólicos con la herencia cultural muisca y su potencial para fortalecer la identidad territorial.

La pregunta orientadora del estudio fue: ¿Cómo fortalecer la conexión entre el aula y la práctica de la cerámica ancestral, revitalizando el legado cultural presente en la comunidad de Morcá con los estudiantes de quinto grado?

Para responder a esta pregunta, se plantearon tres objetivos específicos: (1) rastrear los saberes cerámicos presentes en las familias de los estudiantes mediante revisión documental y trabajo de campo; (2) diseñar una secuencia didáctica orientada a integrar la cerámica como símbolo de identidad cultural; e (3) implementar y evaluar dicha secuencia didáctica con los estudiantes de quinto grado, con el fin de analizar su impacto educativo, fortalecer la identidad cultural y generar propuestas de mejora desde el área de ciencias sociales y humanidades de la institución.

Como afirman Álvarez Gallego (2013) y Delgado Díaz (2016), el reconocimiento y la integración de los saberes ancestrales en los procesos educativos permiten consolidar el sentido de pertenencia y la construcción de identidad desde lo territorial. En ese sentido, al vincular los conocimientos tradicionales con las dinámicas del aula, se establece un puente entre el pasado y el presente, que no solo fortalece los vínculos comunitarios, sino que también promueve la apropiación cultural por parte de las nuevas generaciones, contribuyendo así a la revitalización del patrimonio inmaterial.

MARCO TEÓRICO

El auto reconocimiento, como descendientes de los muiscas, implica asumir una responsabilidad crítica: cuestionar, observar, experimentar e interactuar con cada testimonio sobre su historia. En esta investigación, cada saber encontrado cobra importancia, destacando la cerámica

como un arte fundamental que simboliza la resistencia cultural en la vereda de Morcá. Según indica Gómez Montañez (2008), “el auto reconocimiento es una estrategia que garantiza la existencia de una comunidad que se ha interpretado a sí misma como ancestral” (p. 23). Este legado no solo ha perdurado, sino que también sigue presente en nuestras actividades diarias, desde la preparación de alimentos hasta las prácticas de siembra y recolección. Estas prácticas nos muestran que los muiscas no desaparecieron con la llegada de los colonizadores en el siglo XVI, sino que su influencia ha continuado hasta nuestros días, tanto en nuestras costumbres como en nuestra herencia genética. Como expone Gómez Montañez (2008), “la memoria no es solo una recordación del pasado, sino un ejercicio que se sustenta en las condiciones del presente” (p. 12), lo que nos permite entender cómo las tradiciones muiscas se han mantenido vivas a través de las generaciones. Además, nuestra herencia genética refleja esta continuidad: llevamos en nuestro ADN un 99 % de lo que heredamos de nuestras madres. Conforme a lo señalado por Gómez Montañez (2008), “el linaje se hereda espiritualmente y no genéticamente, pero el territorio carga al sujeto con una fuerza espiritual y una memoria que espera ser desenterrada y reaprendida” (p. 33). Aunque nuestras tierras fueron invadidas, quienes hoy trabajan la tierra y mantienen vivas las costumbres ancestrales entienden que gran parte de lo que somos se debe a la preservación de este legado cultural. En este sentido, la cerámica no es solo una técnica artesanal,

sino un símbolo de resistencia y continuidad que conecta el pasado con el presente.

LOS MUISCAS

El antropólogo Carl Langebaek Rueda (2019), autor del libro *Los muiscas: la historia milenaria de un pueblo chibcha* expone en el capítulo “El contexto: ¿Quiénes eran los muiscas?”, expone:

“Los muiscas, fueron un pueblo indígena de la lengua chibcha, que se establecieron en gran parte de los Andes orientales de Colombia. Su historia estuvo marcada por procesos complejos de migración, adaptación e interacción con otras sociedades a lo largo de los siglos. Es fundamental entender el entorno en el que se desarrollaron, desde las extensas sabanas cubiertas de pastizales hasta las montañas, así como los cambios geológicos y climáticos que ocurrieron antes de su llegada. Las primeras evidencias de presencia humana en los Andes orientales datan del final del Pleistoceno y el inicio del Holoceno, hace aproximadamente 13 000 a 11 000 años. Los grupos humanos de esta ventana de la historia dependían de la caza de venados y la recolección de plantas, aunque también hay indicios de que cazaban animales de mayor tamaño, como mastodontes. La historia de los muiscas se divide en varios períodos, desde el período Herrera hasta la época colonial. Aunque se ha debatido ampliamente sobre su origen y su conexión con otros pueblos de la región, las evidencias disponibles son

limitadas y de difícil interpretación. Los restos arqueológicos dejados por los muiscas han sido clave para reconstruir su historia y comprender su evolución a lo largo del tiempo" (p. 40).

La cerámica muisca desde la arqueología

Hablar de cerámica en la vereda de Morcá es hacer un recorrido por la geografía boyacense en la provincia del Sogamuxi, la vereda se encuentra ubicada a 7 km de la ciudad de Sogamoso, Boyacá, accesible por la vía alterna a Mongui. Este lugar cuenta con un centro poblado donde se venera a la Virgen de la "O", una devoción que atrae a visitantes de todo el país y de municipios aledaños, especialmente los primeros sábados de cada mes. En cuanto a las actividades económicas, la vereda de Morcá se destaca por la explotación de carbón, una de sus principales fuentes de ingresos. Además, sus habitantes se dedican a la agricultura y la ganadería, actividades tradicionales que forman parte de la identidad rural de la región. Otra actividad relevante es la elaboración de cerámica. Los hallazgos arqueológicos en Sogamoso y el Cercado Grande de los Santuarios en Tunja incluyen instrumentos musicales, copas, múcuras, cucharas y fragmentos de cerámica decorados con figuras antropomorfas, zoomorfas y geométricas, lo que subraya la relevancia ritual y ceremonial de estos sitios durante el periodo muisca (López-Estupiñán, 2021).

La tradición cerámica en la vereda de Morcá ha sido, durante muchos años, una práctica artesanal, de la cual hipotéticamente se puede relacionar con los hallazgos arqueológicos realizados por el doctor Eliécer Silva Celis en el año 1942 en la vereda de Monquirá, a 7 km de la vereda de Morcá, donde se realiza esta investigación. Según Cabrera Pérez (2024), Silva Celis encontró en Monquirá "todo tipo de artefactos líticos, cerámica y óseos diseminados por toda el área" (p. 5), lo que sugiere una fuerte presencia de actividades culturales y rituales en la región. Aunque no se conocen hallazgos arqueológicos en la vereda de Morcá, los relatos y testimonios de la comunidad ofrecen una visión rica de su historia. A través de actividades en el aula, los estudiantes han compartido historias que nos permiten entender la importancia de la cerámica en la cultura local, conectando así las prácticas artesanales actuales con un posible legado prehispánico.

La cerámica en Morcá y la investigación desde el aula de clases

En una clase realizada el 1 de octubre de 2024, por el investigador José Libardo Vargas en las instalaciones de la Institución Educativa Nuestra Señora de Morcá, las hermanas Dana y Loren Pérez Alarcón, nietas de una artesana retirada de la cerámica, aportaron una valiosa descripción del trabajo con arcilla. En su tarea titulada La Arcilla y el Proceso

Cerámico en Morcá, describen con detalle el antiguo procedimiento artesanal que seguían sus abuelos:

“La arcilla se extraía de un pozo de unos 5 metros de profundidad. Esta tierra se cargaba en ollas colocadas a ambos lados de un burro, que la transportaba desde la montaña de La Maroma. Una vez recolectada, la arcilla se extendía al aire libre durante ocho días, día y noche, para permitir su secado. Luego, se aplastaba con un mazo y se mezclaba con agua en una pila, donde también era pisada con los pies para asegurar una buena consistencia” (D. Pérez Alarcón & L. Pérez Alarcón, comunicación personal, 1 de octubre de 2024).

Además, las hermanas describieron cómo la cerámica fue una fuente de sustento económico para muchas familias en la región:

“Los artesanos moldeaban manualmente una variedad de piezas, como materas, alcancías y pitos. La cerámica fue una fuente importante de soberanía económica para muchas familias en la región, ya que dependían de su venta para subsistir” (D. Pérez Alarcón & L. Pérez Alarcón, comunicación personal, 1 de octubre de 2024).

Este testimonio narra las técnicas antiguas y destaca el impacto social y económico de la cerámica en Morcá, subrayando su relevancia como un saber ancestral transmitido de generación en generación. Según García (2003), en su estudio sobre

oficios ancestrales en Boyacá, las prácticas artesanales no solo representan un saber técnico, sino que también son un vehículo para la transmisión de valores culturales y comunitarios. Este enfoque coincide con lo expresado por las hermanas Pérez Alarcón, quienes resaltan la importancia de la cerámica como un legado cultural y económico.

Junto con el testimonio de Carol Gabriela Beltrán, se evidencia la pérdida gradual de esta tradición y el declive del oficio en la comunidad:

“Con el paso de los años, esta tradición ha ido desapareciendo, ya que la mayoría de nuestros artesanos ha fallecido, y sus hijos no han continuado con este legado, buscando mejores ingresos y oportunidades. Hoy en día, solo nos quedan los recuerdos y las historias de lo que fue la cerámica” (C. G. Beltrán, comunicación personal, 1 de octubre de 2024).

Rojas (2010) documentó este fenómeno, quien en su análisis sobre el declive de los oficios ancestrales en Colombia señala que la migración de las nuevas generaciones hacia actividades económicas más rentables ha acelerado la desaparición de estas prácticas. Asimismo, Londoño (2015) destaca que la pérdida de tradiciones artesanales no solo afecta la economía local, sino también la identidad cultural de las comunidades, lo cual se refleja en el testimonio de la estudiante Carol Gabriela Beltrán.

MARCO CONCEPTUAL

Aunque Morcá no está habitada por comunidades indígenas en el sentido estricto, sino por campesinos descendientes de los muiscas, los conceptos de etnoeducación, cultura, interculturalidad, diálogo de saberes e identidad cultural son fundamentales para comprender y valorar la tradición cerámica que ha persistido en esta región. La cerámica, como práctica cultural transmitida de generación en generación, representa un legado ancestral que conecta a los habitantes de Morcá con su pasado muisca y con su identidad cultural actual.

La Etnoeducación, como estrategia de promoción del desarrollo propio, puede ser aplicada en contextos como el de Morcá para fortalecer la valoración y transmisión de prácticas culturales como la cerámica. Según Bonfil Batalla (1987), este enfoque busca reconocer y preservar los saberes ancestrales, lo cual es relevante para una comunidad que, aunque no se identifica como indígena, mantiene vínculos culturales con sus raíces muiscas.

En Colombia, esta perspectiva ha sido implementada con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y entidades como UNICEF, como se expone en la *Estrategia Etnoeducativa* (UNICEF, 2010). La etnoeducación promueve un enfoque intercultural que integra las particularidades culturales de cada grupo, esencial para fomentar el respeto y la valoración de prácticas como la cerámica en Morcá.

El concepto de cultura, entendido como el conjunto de costumbres, creencias y valores que caracterizan a un grupo humano, es fundamental para comprender la importancia de la cerámica en Morcá. Según Bernabé (2012) y Formas (1995), la cultura no solo define la identidad de un pueblo, sino que también es un eje central para la construcción de estrategias de desarrollo sostenible. En este sentido, la cerámica no es solo una actividad económica, sino una expresión cultural que refleja la historia y los valores de la comunidad.

La interculturalidad, definida por la UNESCO (2006) y Bernabé (2012), promueve el diálogo y el respeto entre diferentes culturas en un mismo territorio. Este enfoque es relevante para Morcá, donde la cerámica puede ser un puente entre el pasado muisca y el presente, fomentando el entendimiento mutuo y la valoración de la diversidad cultural. Asimismo, el diálogo de saberes, como lo describe el Ministerio de Cultura del Perú (2015), es un proceso que fomenta la participación y la toma de decisiones en los territorios, promoviendo la igualdad y mejorando la convivencia. Este diálogo es esencial para construir estrategias de desarrollo que integren las prácticas culturales locales, como la cerámica, en un contexto más amplio.

Finalmente, la identidad cultural, según Molano (2007a) y Romero Ceballos (2005), implica un sentido de pertenencia y unicidad hacia un grupo social o territorio. En Morcá, la cerámica no solo es una actividad económica, sino también un

elemento clave de la identidad cultural que conecta a la comunidad con su historia y su territorio. Este sentido de pertenencia es fundamental para generar desarrollo sostenible a partir del arraigo y el compromiso con el territorio.

MARCO NORMATIVO

El marco normativo colombiano es fundamental para respaldar la investigación “Tras las huellas de nuestros ancestros: una mirada al pasado desde el aula de clase”, ya que proporciona el marco legal necesario para abordar aspectos educativos, culturales y ambientales relacionados con la preservación y revitalización de la herencia cultural del pueblo muisca en la vereda Morcá.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece los principios y lineamientos para el sistema educativo colombiano, incluyendo la promoción de la diversidad cultural y el respeto por el patrimonio cultural. Según esta ley, “la educación debe fomentar el respeto por la identidad cultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como la valoración de sus saberes ancestrales” (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 5). Esta disposición es clave para justificar la inclusión de la tradición cerámica de Morcá en los procesos educativos, ya que permite integrar los saberes locales en el currículo escolar.

Por otro lado, la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997) proporciona el marco legal para proteger, promover y fomentar la cultura en

Colombia, incluyendo la preservación de las manifestaciones culturales indígenas. Esta ley establece que “el Estado debe garantizar la protección y promoción de las expresiones culturales de los grupos étnicos, reconociendo su valor como parte del patrimonio cultural de la nación” (Congreso de la República de Colombia, 1997, art. 1). Este principio es fundamental para justificar la importancia de preservar la cerámica en Morcá como una expresión cultural que conecta a la comunidad con su pasado muisca.

Además, la Ley 99 de 1993, que establece la normativa ambiental colombiana, es crucial para garantizar la protección de los ecosistemas y la biodiversidad en el territorio donde se desarrolla la investigación. Esta ley señala que “el desarrollo económico y social del país debe realizarse en armonía con la protección del medio ambiente y la conservación de los recursos naturales” (Congreso de la República de Colombia, 1993, art. 1). Este enfoque es relevante para la investigación, ya que la extracción de arcilla y otras prácticas relacionadas con la cerámica deben realizarse de manera sostenible, respetando el entorno natural de Morcá.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Este estudio se basó en un enfoque cualitativo y etnográfico, con el objetivo de comprender las prácticas culturales de la cerámica muisca en la vereda de Morcá.

El enfoque cualitativo fue seleccionado porque permite explorar en profundidad las experiencias, significados y contextos sociales de los participantes, lo cual es esencial para entender una práctica cultural como la cerámica (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). El enfoque etnográfico se eligió porque busca describir y analizar las prácticas culturales desde la perspectiva de los actores involucrados, fundamental para capturar la riqueza de la tradición cerámica en Morcá (Guber, 2001).

Se utilizó un diseño de estudio de caso, ya que este permite una exploración profunda de un fenómeno específico dentro de su contexto real (Martínez, 2006). En este caso, el estudio se seleccionó porque analiza la tradición cerámica en un contexto particular (la vereda de Morcá) y comprende cómo esta práctica se transmitió y transformó en el tiempo. Además, este diseño es adecuado para investigaciones que buscan generar conocimientos contextualizados y profundos sobre un tema específico (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación se centró en la comunidad educativa de la Institución Educativa Nuestra Señora de Morcá, específicamente en los estudiantes de quinto grado y sus familias. Esta selección se justifica porque los estudiantes y sus familias son portadores directos de la tradición cerámica y pueden proporcionar información valiosa sobre su historia, significado y relevancia en la comunidad. Además, al trabajar con la comunidad educativa, se facilita la integración de los hallazgos

de la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo así la valoración y preservación de la cerámica como parte del patrimonio cultural local.

Revisión documental

Como parte del proceso metodológico, se realizó una revisión documental enfocada en literatura académica relacionada con la cerámica muisca, la identidad cultural en Boyacá y el patrimonio arqueológico de Sogamoso. Entre los documentos analizados, se destaca el estudio de Cabrera Pérez (2024) sobre la arqueología urbana en Sogamoso, que ofrece un marco histórico clave para entender los vestigios cerámicos en Morcá.

También se revisaron investigaciones sobre el legado cultural de las artesanías boyacenses (García, 2003), la ritualidad muisca (Gómez Montañez, 2008), la mitología y cerámica ancestral (López-Estupiñán, 2021), y los procesos de cambio cultural en comunidades rurales de Boyacá (Londoño, 2015). Estas fuentes permitieron identificar la persistencia y transformación de la cerámica como una manifestación simbólica y utilitaria que articula identidad y memoria colectiva.

El proceso de búsqueda arrojó pocos resultados específicos sobre la cerámica muisca en Morcá, lo que constituye un hallazgo relevante y evidencia una brecha documental. De más de 20 fuentes revisadas, solo una trata directamente sobre el contexto arqueológico de Sogamoso.

Este vacío justifica la importancia de la presente investigación como aporte al conocimiento local.

Participantes

Los participantes de este estudio se seleccionaron mediante un muestreo intencional por conveniencia, un método que permite elegir a los actores clave según su accesibilidad y conocimiento profundo sobre la investigación (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). El criterio de inclusión estuvo relacionado con la accesibilidad y el amplio conocimiento de estos actores frente a la práctica ancestral de la cerámica en la vereda de Morcá. Así, fueron parte de este estudio los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Nuestra Señora de Morcá, algunos de sus familiares, artesanos locales y miembros de la junta de acción comunal de la vereda. Estos participantes representan una diversidad de perspectivas y experiencias en torno a la cerámica, lo cual enriquece el análisis de la investigación.

Todos los participantes manifestaron su interés de manera voluntaria, una vez comprendido el objetivo y los alcances del proyecto. No se realizó distingo por edad, posición socioeconómica, grupo etario ni pertenencia étnica, ya que el enfoque de la investigación estuvo centrado en la práctica cultural de la cerámica y no en características demográficas específicas.

La investigación atendió a las consideraciones éticas establecidas en

la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, preservando la confidencialidad de los datos sensibles, respetando las normas culturales de la comunidad y garantizando la representación justa de las opiniones y sentimientos de los participantes. asegurando que comprendieran plenamente su rol en el estudio y sus derechos como participantes. Además, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.

En el caso de los testimonios de estudiantes menores de edad, como Dana y Loren Pérez Alarcón, y Carol Gabriela Beltrán, se contó con el consentimiento informado firmado por sus acudientes legales, conforme a lo dispuesto en la Resolución 8430 de 1993, artículo 14, del Ministerio de Salud de Colombia. Dicho consentimiento autorizó el uso de sus nombres reales con fines educativos y de divulgación académica, en reconocimiento a su aporte significativo a la investigación. Se garantizó el respeto por su integridad, privacidad, dignidad y derecho a la participación, en concordancia con los principios éticos de la investigación cualitativa en contextos escolares.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para cumplir con los objetivos del estudio, se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron tanto recuperar saberes ancestrales como evaluar la implementación pedagógica en el aula. Las técnicas utilizadas fueron:

1. Entrevistas semiestructuradas

Esta técnica fue fundamental para rastrear los saberes cerámicos (Objetivo específico 1). Se realizaron entrevistas a artesanos locales, familiares de los estudiantes y adultos mayores de la comunidad de Morcá, quienes compartieron sus experiencias, anécdotas y conocimientos sobre el oficio cerámico. Las preguntas fueron abiertas y orientadas a explorar los procesos técnicos, los usos rituales y el valor simbólico de la cerámica en sus vidas. Las entrevistas se llevaron a cabo en los hogares y espacios de encuentro comunitarios, siendo registradas en audio o por escrito, con el debido consentimiento verbal de los participantes.

2. Observación participante

Con el fin de comprender el contexto y los usos actuales de la cerámica (Objetivo específico 1), se realizaron sesiones de observación participante en la vereda de Morcá, así como en el Museo Arqueológico Templo del Sol en Sogamoso. Estas observaciones incluyeron recorridos guiados, participación en actividades culturales y registros fotográficos y escritos. Esta técnica permitió al investigador sumergirse en el entorno sociocultural de los estudiantes, fortaleciendo la conexión entre los contenidos escolares y la realidad territorial.

3. Diario de campo

Durante todo el proceso investigativo, el diario de campo fue un instrumento transversal (relacionado con todos los objetivos), en el cual se registraron reflexiones, observaciones del comportamiento estudiantil, reacciones durante las clases, comentarios espontáneos y detalles del contexto escolar y comunitario. Fue esencial para la evaluación cualitativa del impacto de la secuencia didáctica (Objetivo específico 3), ya que permitió documentar los cambios en la percepción de los estudiantes respecto al valor cultural de la cerámica.

4. Tareas escolares como insumo etnográfico

Se diseñó una actividad para casa en la cual los estudiantes debían investigar con sus familias el proceso tradicional de elaboración de cerámica. Estos relatos fueron registrados en sus cuadernos y algunos se presentaron oralmente en clase. Estos testimonios fueron tratados como fuentes orales de valor etnográfico (Objetivo específico 1 y 3), permitiendo acceder a conocimientos familiares no documentados previamente. A partir de estas tareas surgieron valiosos testimonios, como el de las hermanas Pérez Alarcón, que nutrieron el análisis y fueron citados en el cuerpo del artículo como comunicaciones personales.

Análisis de datos

Los datos recopilados se analizaron mediante la técnica de categorización, identificando temas recurrentes y patrones en las respuestas de los participantes. Este proceso permitió organizar la información en categorías como: técnicas ancestrales, importancia cultural, desafíos actuales y estrategias de revitalización.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos son del siguiente orden: primero, se describen las técnicas ancestrales evidenciadas en el trabajo de la cerámica, transmitidas de generación en generación en la vereda de Morcá. Luego, se aborda la importancia cultural de esta práctica para los habitantes de la comunidad, destacando su valor simbólico y su conexión con la identidad Muisca. A continuación, se exponen los desafíos actuales identificados durante la investigación, los cuales amenazan la continuidad de esta tradición. Finalmente, se presentan las estrategias de revitalización propuestas por los participantes, con el objetivo de preservar y fortalecer este legado cultural para las futuras generaciones.

Técnicas ancestrales de la cerámica

Los resultados revelaron que la cerámica en la vereda de Morcá sigue técnicas ancestrales transmitidas de generación en generación. Los artesanos destacaron el uso de arcilla local, extraída de capas geológicas específicas, y técnicas de

moldeado manual que han perdurado a lo largo del tiempo. Según los testimonios recopilados, el proceso de elaboración de la cerámica incluye las siguientes etapas:

Extracción de la arcilla: la arcilla se obtiene de pozos de la montaña de La Maroma, a unos cinco metros de profundidad. Este material se selecciona cuidadosamente por su calidad y plasticidad.

Secado y preparación: una vez extraída, la arcilla se extiende al aire libre durante ocho días para su secado natural. Posteriormente, se tritura con un mazo y se mezcla con agua en una pila, donde se pisa con los pies para lograr una consistencia homogénea.

Moldeado y decoración: los artesanos utilizan técnicas manuales para dar forma a las piezas, como jarras, materas y alcancías. La decoración incluye motivos geométricos y figuras zoomorfas inspiradas en la tradición muisca.

Cocción: las piezas se cuecen en hornos de leña a temperaturas que oscilan entre 800 y 1000 °C, un proceso que requiere habilidad y experiencia para evitar que las piezas se agrieten o rompan.

Importancia cultural

La cerámica se identificó como un símbolo de identidad cultural para la comunidad. Los participantes mencionaron que esta práctica no solo tiene un valor económico, sino que también está vinculada a rituales y tradiciones del pueblo Muisca. Por ejemplo,

las piezas de cerámica se utilizaban en ceremonias religiosas y como ofrendas a las divinidades. Además, la cerámica era un elemento clave en la vida cotidiana, utilizada para la preparación y almacenamiento de alimentos.

Sin embargo, se evidenció una pérdida gradual de interés entre las generaciones más jóvenes. Muchos jóvenes prefieren buscar empleo en sectores como la minería o la industria, lo que ha llevado a una disminución en el número de artesanos dedicados a la cerámica.

Desafíos actuales

Durante el desarrollo del estudio se identificaron los siguientes desafíos a partir de las técnicas aplicadas (entrevistas, observación participante, revisión documental):

1. Escasa documentación académica sobre la cerámica en Morcá

La revisión documental en bases de datos académicas (Redalyc, Scielo, Google Scholar y repositorios institucionales) permitió identificar dos fuentes que abordan aspectos relacionados con la cerámica y el contexto muisca en Sogamoso (Cabrera Pérez, 2024; López-Estupiñán, 2021). Sin embargo, ninguna de ellas se centra específicamente en la tradición cerámica de la vereda de Morcá, ni documenta las prácticas artesanales actuales de la comunidad. Este hallazgo

evidencia una baja representación académica del tema.

2. Sustitución de la cerámica por utensilios plásticos

De las 12 entrevistas semiestructuradas realizadas a padres, abuelos y adultos mayores de la comunidad, 8 participantes señalaron que ya no utilizan productos de cerámica en sus hogares, y que han sido reemplazados por utensilios plásticos o metálicos, por razones prácticas y económicas. Se registraron expresiones como “el barro ya no se usa” o “eso es de antes”. Este fenómeno fue documentado también mediante observación directa en los hogares visitados.

3. Ausencia de contenidos curriculares sobre cerámica

La revisión del plan de estudios de la Institución Educativa Nuestra Señora de Morcá, así como entrevistas a 2 docentes de básica primaria, revelaron que actualmente no existen contenidos específicos sobre cerámica en las áreas de ciencias sociales ni en educación artística. La temática solo se aborda si se desarrollan proyectos extracurriculares.

Estrategias de revitalización

Los participantes propusieron varias estrategias para revitalizar la cerámica, incluyendo:

Talleres comunitarios: crear espacios donde los artesanos enseñen las técnicas ancestrales a los estudiantes y otros miembros de la comunidad. Estos talleres podrían incluir demostraciones prácticas y actividades interactivas.

Integración en el currículo escolar: diseñar un plan de aula que incorpore la cerámica como parte de las asignaturas de ciencias sociales y artes. Esto permitiría a los estudiantes aprender sobre su herencia cultural mientras desarrollan habilidades prácticas.

Promoción económica: fomentar la cerámica como una actividad económica sostenible, promoviendo su venta en ferias locales y mercados artesanales. Esto podría incluir la creación de una marca local que destaque la calidad y autenticidad de las piezas.

Impacto en la comunidad

La revitalización de la cerámica no solo tendría un impacto cultural, sino también económico y social. Los participantes destacaron que esta práctica podría generar nuevas fuentes de empleo, especialmente para los jóvenes, y fortalecer el sentido de pertenencia y orgullo por la identidad cultural. Además, la cerámica podría convertirse en un atractivo turístico, contribuyendo al desarrollo sostenible de la vereda de Morcá.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación resaltan la importancia de la cerámica como un elemento clave de la identidad cultural en la vereda de Morcá. Sin embargo, también evidencian los desafíos que enfrenta esta práctica ancestral, como la falta de documentación y la influencia de materiales modernos. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han señalado la necesidad de preservar el patrimonio cultural inmaterial a través de la educación y la participación comunitaria (López-Estupiñán, 2021; Triviño y Palechor, 2006).

Las técnicas ancestrales de la cerámica, documentadas en esta investigación, reflejan un conocimiento profundo y especializado transmitido oralmente durante generaciones. Este saber no solo tiene un valor práctico, sino que también está profundamente arraigado en la cosmovisión muisca, donde la cerámica se utilizaba en rituales y ceremonias religiosas. Sin embargo, la falta de documentación escrita sobre estas técnicas representa un riesgo significativo para su preservación. Como señala López-Estupiñán (2021), la pérdida de estos conocimientos podría significar la desaparición de un legado cultural invaluable.

La cerámica no solo es un símbolo de identidad cultural, sino también un vínculo tangible con el pasado. Sin embargo, los

resultados muestran que esta práctica enfrenta desafíos significativos, como la falta de interés entre las generaciones más jóvenes y la competencia de materiales modernos como el plástico. Estos hallazgos son consistentes con lo expuesto por Molano (2007b), quien destaca que la globalización y los cambios socioeconómicos han llevado a muchas comunidades a abandonar sus tradiciones en favor de prácticas más “modernas”. En este sentido, la revitalización de la cerámica no solo es una cuestión cultural, sino también una estrategia para fortalecer el sentido de pertenencia y arraigo en la comunidad.

Las estrategias propuestas por los participantes, como la creación de talleres comunitarios y la integración de la cerámica en el currículo escolar, representan un enfoque innovador para preservar este patrimonio cultural. Estas iniciativas no solo buscan transmitir conocimientos técnicos, sino también fomentar un sentido de orgullo y responsabilidad hacia la herencia cultural. Además, la promoción de la cerámica como una actividad económica sostenible podría generar nuevas oportunidades de empleo y contribuir al desarrollo local. Este enfoque coincide con lo planteado por Triviño y Palechor (2006), quienes destacan que la educación etnoeducativa puede ser una herramienta poderosa para revitalizar las tradiciones culturales y promover el desarrollo comunitario.

La integración de la cerámica en el currículo escolar no solo enriquecería la formación

de los estudiantes, sino que también fortalecería su conexión con la historia y la cultura local. Como señala Bernabé (2012), la educación debe ser un espacio donde se fomente el diálogo de saberes y se promueva el respeto por las manifestaciones culturales propias de cada comunidad. En este sentido, el plan de aula propuesto en esta investigación podría servir como un modelo para otras comunidades que enfrentan desafíos similares en la preservación de su patrimonio cultural.

Aunque esta investigación ha logrado documentar las técnicas ancestrales de la cerámica y proponer estrategias para su revitalización, es importante reconocer sus limitaciones. Por ejemplo, el estudio se centró en una muestra pequeña y específica, lo que limita la generalización de los resultados. Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance del estudio, incluyendo a más comunidades con tradiciones similares y explorando estrategias de revitalización en contextos urbanos y rurales. Además, sería valioso profundizar en el impacto de la cerámica en la economía local y su potencial como atractivo turístico.

CONCLUSIONES

La investigación “Tras las huellas de nuestros ancestros: una mirada al pasado desde el aula de clase” ha permitido explorar en profundidad la práctica ancestral de la cerámica en la vereda de Morcá, destacando su importancia como símbolo de identidad cultural y su

conexión con la historia local. A lo largo de este proceso, se han identificado tanto los desafíos que enfrenta esta tradición como las oportunidades para su revitalización, ofreciendo un camino hacia la preservación de un legado invaluable.

En primer lugar, las técnicas ancestrales de la cerámica, transmitidas de generación en generación, reflejan un conocimiento profundo y especializado que ha resistido el paso del tiempo. Sin embargo, la falta de documentación y el desinterés de las generaciones más jóvenes representan una amenaza para su continuidad. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de documentar y enseñar estos saberes, no solo como una forma de preservar el pasado, sino también como una herramienta para fortalecer el sentido de pertenencia y orgullo en la comunidad.

En segundo lugar, la cerámica no es solo una práctica artesanal; es un vínculo tangible con la cosmovisión muisca y una expresión de la relación entre el ser humano y la naturaleza. Su revitalización no solo tiene un valor cultural, sino también económico y social. Las estrategias propuestas, como la creación de talleres comunitarios y la integración de la cerámica en el currículo escolar, representan un enfoque innovador

para abordar estos desafíos. Estas iniciativas no solo buscan transmitir conocimientos técnicos, sino también fomentar un diálogo intergeneracional que permita a los jóvenes reconectar con sus raíces.

Finalmente, esta investigación ha demostrado que la educación puede ser una herramienta poderosa para la preservación del patrimonio cultural. El plan de aula propuesto no solo enriquecería la formación de los estudiantes, sino que también fortalecería su conexión con la historia y la cultura local. Además, la promoción de la cerámica como una actividad económica sostenible podría generar nuevas oportunidades de empleo y contribuir al desarrollo comunitario.

La cerámica muisca es un baluarte cultural que, aunque enfrenta desafíos significativos, sigue siendo un símbolo de identidad y resistencia para la comunidad de Morcá. Su revitalización no solo es una responsabilidad con el pasado, sino también una apuesta por el futuro, donde las tradiciones ancestrales y el desarrollo sostenible pueden coexistir en armonía. Este proceso requiere el compromiso de todos: artesanos, educadores, estudiantes y la comunidad en general, unidos en el propósito de preservar y celebrar este legado invaluable.

REFERENCIAS

Álvarez Gallego, A. (2013). *Pedagogías del territorio: Saberes ancestrales y escuela intercultural*. Universidad de Antioquia.

Bernabé, M. (2012). *Cultura e identidad en América Latina*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Bonfil Batalla, G. (1987). *Méjico profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.

Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*.

Cabrera Pérez, N. (2024). *Historia de la arqueología urbana en Sogamoso - Boyacá - Colombia* [Documento para consulta pública]. Academia.edu. https://www.academia.edu/121599763/Arqueolog%C3%A3_Urbana_Sogamoso

Congreso de la República de Colombia. (1993, 22 de diciembre). *Ley 99 de 1993: Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINAE, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 41.146.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (1997, 7 de agosto). *Ley 397 de 1997: Ley General de Cultura*. Diario Oficial No. 43.098.

Delgado Díaz, J. A. (2016). *La escuela y los saberes ancestrales: Una experiencia educativa desde la comunidad afrodescendiente del Pacífico colombiano*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Formas, J. (1995). *Cultura y desarrollo: Una perspectiva crítica*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- García, J. (2003). *Artesanías y tradiciones en Boyacá: Un legado cultural*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Triviño Garzón, L., y Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas*, 7, 145–182. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8515>
- Gómez Montañez, P. F. (2008). *Los chyquys de la Nación Muscachibcha: Ritualidad, re-significación y memoria* [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/1992/11109>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/guber-2001-la-etnografia.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6^a ed.). McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Langebaek Rueda, C. H. (2019). *Los muiscas: la historia milenaria de un pueblo chibcha*. Debate.
- Londoño, M. (2015). *Identidad y cambio cultural en comunidades rurales de Boyacá*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- López-Estupiñán, L. (2021). Siembra de agua, mitología y cerámica en el altiplano cundiboyacense. *Cuadernos de Arqueología de la Universidad de Navarra*, 29, 259-274. <https://doi.org/10.15581/012.29.011>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: Síntesis conceptual. *Revista de Investigación en Psicología IIPSI*, 9(1), 123-146. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Ministerio de Cultura del Perú. (2015). *Diálogo de saberes: Hacia una educación intercultural*. Lima: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Salud de Colombia. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Diario Oficial No. 41.180. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-8430-de-1993.pdf>

Molano, O. (2007a). *Identidad cultural: Un concepto que evoluciona*. Revista Colombiana de Antropología, 43, 123-145.

Molano, O. L. (2007b). *Identidad cultural, un concepto que evoluciona*. Revista Ópera, 7, 69-84.

Romero Ceballos, A. (2005). *Identidad cultural y desarrollo sostenible*. Editorial Universidad de Antioquia.

Rojas, C. (2010). *El declive de los oficios ancestrales en Colombia: un análisis sociocultural*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la interculturalidad en la educación*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

UNICEF. (2010). *Informe anual*. Bogotá: UNICEF.



<https://images.unsplash.com/photo-1599689868384-59cb2b01bb21?fm=jpg>

Enlazando vidas entre el campo y la ciudad: fortalecimiento del proceso lectoescritor

**Linking lives between the countryside and the city:
strengthening the reading and writing process**

Paola Fernanda Criollo Velásquez

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Pasto, Colombia.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1136-8866>

RESUMEN

Este artículo presenta una estrategia implementada como herramienta para fortalecer la lectura y la escritura de estudiantes de 5° grado en zonas rurales y urbanas del municipio de Pasto. Como opción de mejora, se desarrolla una dinámica basada en la redacción y lectura de cartas, complementada con didácticas como la aplicación de normas ortográficas, juego de roles, géneros literarios y algunos apoyos audiovisuales. Se adopta el enfoque cualitativo, usando la observación y entrevistas como medios de recolección de información y análisis del impacto de la estrategia. Los 56 niños y niñas pertenecientes a las tres instituciones participantes, dos rurales y una urbana, intercambian cartas integrando lectura y escritura en un mismo proceso que fortalece sus habilidades lectoescritoras. Se observan avances claros en la comunicación de experiencias y conocimientos, especialmente en el intercambio cultural relacionado con las actividades propuestas. La comunicación, tanto oral como escrita, es un recurso indispensable para desarrollar habilidades sociales y, en este caso, también para mejorar las habilidades lectoras y escritoras. En conclusión, la metodología aplicada y el abordaje de la carta como herramienta pedagógica evidencian mejoras en los procesos lectores y escritores, generando avances visibles en la comprensión y producción textual de niños y niñas.

Palabras clave:
amistad, cartas,
comunicación,
proceso
lectoescritor,
talleres.

ABSTRACT

This paper presents a strategy that is implemented as a tool to strengthen the reading and writing of 5th-grade students in rural and urban areas of the municipality of Pasto. As an improvement option, an activity based on the drafting and reading of letters is developed, complemented by didactics such as the application of spelling rules, role-playing, literary genres, and some audiovisual supports. A qualitative approach is adopted, using observation and interviews as means of data collection and analysis of the impact of the strategy. The 56 boys and girls from the three participating institutions, two rural and one urban, exchange letters integrating reading and writing into the same process that strengthens their reading and writing skills. Clear improvements are evident in the communication of experiences and knowledge, focused on the proposed activities, in cultural exchange; both oral and written communication, which is an essential resource for establishing social skills and, in this case, also improving reading and writing skills. In conclusion, the methodology applied and the approach of the letter as a pedagogical tool show improvements in reading and writing processes, generating visible advances in the textual comprehension and production of boys and girls.

Keywords:
friendship, Letters,
communication,
reading and
writing process,
workshops.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas focalizadas para el estudio son de carácter oficial; comparten situaciones de tipo socioeconómico y administrativo entre otros; y aunque están situadas en sectores diversos, afrontan similares realidades en los aspectos académicos y de desarrollo humano. El estudio busca llevar a los escenarios pedagógicos, herramientas innovadoras que propicien mejoras en los procesos de lectura y escritura en niños de diez a once años de edad que cursan grado 5º de básica primaria en instituciones de carácter rural y urbano del municipio de Pasto (Nariño), donde se evidencian problemáticas para llevar a cabo procesos de lectura y producción de textos.

A la luz de lo expuesto anteriormente, se desarrollan algunos ejercicios con el fin de enriquecer y motivar en el niño y la niña, habilidades lectoras y escritoras que contribuyan al proceso de apropiación de conocimientos y aprendizajes significativos; frente a la situación, surge el interrogante: ¿cómo la estrategia “Enlazando vidas entre el campo y la ciudad” contribuye al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura? Las problemáticas identificadas en las aulas de 5º grado de los escenarios observados, se reflejan, en parte, en los resultados obtenidos en las pruebas “Evaluar para avanzar 2022” propuestas por el MEN Colombia y aplicadas a estudiantes de 3º a 5º de básica primaria y 6º a 11º de Bachillerato, en las que se evidenció el uso incorrecto de sinónimos

y antónimos, bajo nivel de comprensión lectora, dificultades para la producción de textos, desorganización de la información, desconocimiento de aspectos gramaticales y producción textual.

Con base en lo anterior, se ha planteado como objetivo general que la estrategia “Enlazando vidas: entre el campo y la ciudad”, sea aplicada para fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 5º de básica primaria, de la Institución Educativa Municipal (IEM), Artemio Mendoza Carvajal de la ciudad de Pasto, el Centro Educativo El Cultún de Ipiales y la Institución Educativa Fátima, sede Loma Larga de El Tablón de Gómez, acompañado de los siguientes objetivos específicos:

Diagnosticar el nivel del proceso de lectura y escritura, diseñar y aplicar una estrategia que permita mejorar el nivel del proceso de lectura y escritura y evaluar los resultados de la aplicación de la estrategia propuesta.

La estrategia “Enlazando vidas entre el campo y la ciudad” busca contribuir al proceso de acompañamiento y orientación que realizan los educadores en el aula, llevando a los escenarios pedagógicos recursos innovadores que permitan el mejoramiento del proceso lector y escritor de los niños y niñas de grado 5º de los escenarios mencionados, transformándolos en una experiencia integradora entre las vivencias y contextos que cada niño comparte. Además, la estrategia promueve el desarrollo de habilidades

socioemocionales al integrar valores como la amistad, la empatía y el respeto dentro de las actividades propuestas, lo cual se podrá observar mediante la interacción entre niños y niñas y el registro de las experiencias resultantes de las mismas a través de cuestionarios y entrevistas que faciliten reconocer cómo se han transformado sus actitudes y conductas durante el desarrollo de la estrategia. Integrar las habilidades socioemocionales a la estrategia obedece a que los procesos cognitivos y socioemocionales del niño y la niña están estrechamente relacionados; Calderón Sánchez et al. (2024) señalan que “La importancia de la educación socioemocional en los entornos educativos no debe subestimarse, ya que influye directamente en cómo los estudiantes procesan la información, resuelven problemas y desarrollan su capacidad de concentración” (p. 4).

Al abordar estos aspectos en una misma estrategia se prepara al niño y la niña no solo para mejorar sus procesos académicos, sino también para enfrentarse de manera assertiva a diferentes situaciones; se considera relevante el papel de las Instituciones Educativas en este tipo de propuestas innovadoras donde se integran aspectos varios del desarrollo del niño y la niña, llevando su desarrollo hacia la integralidad; en palabras de Calderón Sánchez et al. (2024), “las instituciones educativas tienen el desafío de integrar de manera efectiva la educación socioemocional dentro del currículo académico, con el fin de preparar a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para la vida” (p. 5).

En el ciclo escolar de básica primaria, la lectura y la escritura se convierten en una de las bases que propician el aprendizaje por ser herramientas esenciales en la adquisición de conocimientos; esto es apoyado por Gómez (2023), quien indica que:

Leer y escribir son aprendizajes que perduran en la vida de toda persona y la combinación de ambos representa el uso adecuado del lenguaje escrito, de ahí la importancia de la lectura y escritura en Educación Primaria porque ambas son herramientas básicas para que los niños y niñas no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen una conciencia fonológica, conozcan el significado de la palabra impresa y desarrollen la comprensión de la estructura de los textos (p. 127).

En este sentido, la interrupción de los procesos citados trasciende, obstaculizando el desarrollo de experiencias significativas propuestas en los escenarios pedagógicos; este tipo de situaciones se agudizan por la variedad de limitantes engendradas en pandemia y que enfrentamos desde el 2020 hasta la actualidad como los señalados puntualmente por López (2024) cuando afirma que:

El acceso a dispositivos tecnológicos por estudiante y la conectividad fueron casi inexistentes para los niños del sector público que estaban aprendiendo a leer y escribir, esto porque los centros educativos no contaban con los mismos para poder facilitarlos a los estudiantes y sus familias;

además, los padres no siempre contaban con un teléfono celular inteligente que les permitiera poder desarrollar procesos sincrónicos o asincrónicos de sus hijos con el docente, además de en muchos casos compartir este con los hermanos que también están en la escuela (p. 199).

Además, Gómez (2024), menciona también como limitantes los bajos niveles de inclusión, la inequidad donde pocos recibían oportunidades o recursos en función de sus necesidades y la desigualdad social que dejó a la vista los privilegios de algunos sectores sociales; todo esto resultó en competencias lectoras y producción de textos que no se encuentran en concordancia con las edades de los niños y las niñas, principalmente en aquellos que hacen parte de las poblaciones rurales donde la conexión y señal son escasas, donde se hacen presentes la desnutrición infantil que interfiere directamente con los procesos de aprendizaje del niño y la niña, el abandono familiar y la deserción escolar, entre otros aspectos que desembocan en situaciones donde se logran vislumbrar vacíos que como docentes estamos invitados a mitigar. “Para que el niño y niña desde temprana edad fortalezca su proceso comunicacional, el docente debe estimular la expresión, pasión y amor por la lectura, para que construya conocimientos nuevos...” (Gómez, 2023, p.129).

En respuesta de lo anterior, la estrategia aporta significativamente a la mejora de los procesos de lectura y escritura, en la

medida en que incita a los niños y niñas a mejorar sus producciones e interpretaciones textuales y, en un sentido metodológico, los desafía con la posibilidad de compartirlas, generando en ellos el impulso de mejora en referencia a sus competencias de expresión oral y escrita.

MARCO TEÓRICO

Cuando hablamos de estrategias o métodos de aprendizaje en el ambiente áulico, nos referimos a los caminos que el estudiante recorre con la orientación del docente para lograr, con éxito, la adquisición de conocimientos. Vivas (2010), en su documento *Estrategias de aprendizaje*, menciona que “en este proceso se plantean una serie de actividades planeadas con una finalidad clara, facilitando los saberes del actor que aprende; estos procesos permiten y facilitan abordar diferentes temáticas encaminadas a desarrollar sus habilidades y potenciar sus saberes” (pp. 27-37).

Ferreiro y Teberosky (1991), se refieren a la lectura en la infancia definiéndola como esquemas mentales que brindan al lector la posibilidad de construir y dar sentido al texto. Mencionan estrategias como la predicción, la comprobación, el muestreo, el análisis, la síntesis y la inferencia que, en la actualidad, son materia de interés para los agentes educativos por los procesos que intervienen en la misma que, sin duda, son incluidas en nuestra propuesta innovadora

para fortalecer el proceso lecto escritor de los estudiantes mediante el ejercicio comunicativo entre dos espacios diversos que posibilitan y amplían el aprendizaje.

Por otra parte, Arévalo (2017) argumenta que:

“La lectura en contextos académicos ha cobrado mayor importancia y está llamada a participar cada vez más activamente de los procesos de aprendizaje continuo y aprendizaje para la vida. De la misma manera, la escritura se convierte en la fuente de expresión del estudiante, que permite evaluar su capacidad de aprendizaje, al tiempo que facilita desarrollar su expresión, cuestionamiento, objeción e incluso plantear propuestas” (p. 158).

Ramírez Leyva (2009), citando a Freire (2006) en su propuesta sobre la lectura, menciona cómo la lectura no es un ejercicio de mera memorización, sino que:

...Implica el acto de leer como proceso de concientización basado en la percepción crítica, la interpretación, la relectura y la reescritura de lo leído. Por eso, para Freire es requisito indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo: sólo ello permite realizar la lectura crítica del texto y la relectura–reescritura de la realidad” (p.170).

En vista de lo citado anteriormente, se evidencia la relevancia que tiene la estrategia propuesta como herramienta que propicia el desarrollo y dominio de

habilidades lectoras y escritoras; desde una perspectiva a futuro, lo contrario a esto puede llevar a consecuencias como el fracaso escolar, la deserción escolar y adelantándonos más en el tiempo, incluso, la falta de oportunidades laborales.

Se ha citado en varias ocasiones la palabra innovación sabiendo que en torno a ella podemos encontrar un sin fin de significados como el expuesto por Carbonell (2001), quien establece que la innovación es “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p.17); sobre la base de este concepto se desarrolla un vínculo con nuestra propuesta en el sentido de pretender transformar la metodología tradicional de enseñanza en el proceso de lectura y escritura, en una metodología más activa que innove en cuanto al concepto que se tiene de la carta y su funcionalidad y cambiando los textos linealmente diseñados por experiencias que permitan relacionar al niño y la niña con contextos diferentes a los que habitan regularmente, reflejando diversas formas de pensar, de expresarse, de relacionarse y disponiendo los aspectos resultantes de estas experiencias, como insumo de trabajo creativo para la lectura y escritura.

Según Margalef y Arenas (2006), la innovación se concibe como un concepto o idea que las personas reconocen como novedoso, lo que implica cambios en

sus prácticas y formas de pensamiento. Finalmente, Sirotnik (1994) cita a Hoyle (1969) dándonos a conocer que “una innovación es una idea, una práctica o un objeto percibido como nuevo por un individuo” (p.15), y en este sentido los educandos aportarán y compartirán nuevas experiencias.

METODOLOGÍA

Enfoque y métodos de Investigación

Se aborda el escenario desde la metodología cualitativa que nos permite observar la problemática encontrada en los ambientes áulicos y buscar posibles causas que nos lleven al entendimiento del por qué se presenta; Salazar (2020), se refiere a la investigación cualitativa afirmando que:

Centra su atención en buscar en los fenómenos todas esas cualidades, características y aspectos importantes que le permitan reconstruir la realidad observada y detectada por el investigador a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos que la misma investigación presenta; este proceso debería de ser lo más objetivo posible de manera de que la información que emerge sea la más fidedigna (p. 104).

La recolección, análisis e interpretación de los aspectos recolectados, se lleva a cabo mediante las herramientas de la observación, la entrevista y los talleres; para Sánchez Bracho (2021), estas herramientas “son aquellos medios que se utilizan para

recopilar la información que proviene de la aplicación de una técnica determinada con el propósito de registrar las relaciones sociales y describir la realidad como lo experimentan sus correspondientes protagonistas” (p. 119). posteriormente se generan espacios donde se idean acciones como propuestas de mejora para los procesos, en este caso, de lectura y escritura.

Estrategia de intervención

La estrategia se orienta al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado 5º de básica primaria, de las instituciones educativas rurales y urbanas que hacen parte de este estudio; se desarrolla en torno a la comunicación escrita entre los niños y niñas de escenarios pedagógicos de la zona rural y la zona urbana, mediante el desarrollo de talleres que llevan a la redacción de escritos que se recopilan a manera de cartas y que dan pie a la interacción entre los actores. La estrategia busca despertar el interés de los niños en los procesos de lectura y escritura, además propiciar el mejoramiento de aspectos socioemocionales mediante la interacción con sus iguales y una nueva visión de los espacios donde vive cada uno de ellos.

Las docentes son el puente que permite que los escritos lleguen a cada uno de los destinatarios; para este fin, se establece un cronograma de fechas y temáticas relacionadas con contenidos propios del área de lenguaje y sus contextos, para

dar a conocer situaciones y experiencias de la cotidianidad de los niños y las niñas, contenidos que son seleccionados e integrados en cada actividad, de acuerdo con la finalidad que se persiga.

ACTIVIDADES Y TALLERES IMPLEMENTADOS

Taller 1. Me relaciono con tu entorno

El primer paso de la estrategia se desarrolla a manera de un taller de sensibilización denominado: *Me relaciono con tu entorno*, y es el espacio propicio para un acercamiento entre los niños y niñas del contexto rural y urbano donde se da el ambiente ideal para desarrollar el juego de roles, demarcado con sus propias experiencias y saberes previos; los niños y niñas de la ciudad personificarán a un niño de la zona rural y los niños y niñas de la zona rural personificarán a un niño de la zona urbana sensibilizándose y relacionándose con sus diferentes modos de vida; además, se presentan videos educativos relacionados con la vida del campo y la ciudad y se desarrolla una ficha comparativa que es expuesta para conocimiento de los participantes. Este taller, visto como herramienta, permitió a los niños y niñas familiarizarse con un contexto en su mayoría ajeno a ellos y socializar los aspectos descubiertos con sus demás compañeros.

Taller 2. Quiero ser tu amigo

El taller denominado: *Quiero ser tu amigo*, consiste inicialmente en usar la creatividad para la realización de un autorretrato; a la actividad se integra un video explicativo sobre la carta, sus partes y cómo elaborarla; durante el proceso se encamina al niño y la niña a compartir sus intereses, las características del lugar donde viven, sus sueños, sus preferencias y otros elementos que les permitan adquirir los insumos para la creación de sus propios textos mediante recursos escritos y audiovisuales; en este sentido se invita al niño y la niña a empezar la redacción de una breve presentación y descripción de cada uno de ellos, en un primer acercamiento con la estructura de la carta; esta descripción se acompaña del autorretrato elaborado y como material concreto permanente durante el desarrollo de la estrategia, se ubica un buzón donde las docentes depositan las cartas que llegan desde las otras instituciones.

Taller 3. El teatro y los aspectos principales que lo integran

El siguiente Taller se llamó: *Este es mi hogar* y en él se presenta el video explicativo denominado: *El teatro y los aspectos principales que lo integran*; se aplican estos saberes en la realización de un corto guion teatral elaborado por los estudiantes y representado en una obra de títeres sobre la familia donde cada niño elabora creativamente un personaje a manera de

títere. En este taller, la carta está dirigida a la narración de cómo es su familia, quiénes la integran y la descripción de su vida dentro del lugar de vivienda, narración que se acompañó con fotografías y/o dibujos. Finalmente, se reforzó el tema con la realización de una guía de aprendizaje sobre el teatro.

Taller 4. Mi mascota y juego favoritos

Continuamos con el Taller: *Mi mascota y juego favorito*. La docente presenta a los estudiantes un video relacionado con la fábula y sus elementos, con la finalidad de reforzar o enseñar el nuevo tema. Los niños y las niñas diligencian una guía de aprendizaje relacionada con el tema de la fábula y el video anteriormente visto. Se escribe la carta para sus compañeros en la que describen a sus mascotas o juego preferido, anexando, además, una fábula creada por ellos mismos, donde fueron protagonistas sus mascotas o juguetes preferidos.

Taller 5. Juego con los signos de puntuación

En el taller: *Juego con los signos de puntuación* se presenta el video que contiene información acerca de los principales signos de puntuación y sus funciones. Las docentes entregan a los niños y las niñas, una guía de aprendizaje con algunos ejercicios dirigidos a fortalecer lo aprendido en el video y que permiten ejercitarse lo aprendido a la hora de construir textos. Cada estudiante redacta una carta a su amigo, comunicando sus metas a futuro

y lo que más le gusta hacer, aplicando en ella principalmente: el punto, la coma, los dos puntos y el signo de interrogación y como recurso escrito, se muestran a sus “amigos de correspondencia” mediante un corto video de presentación con el estilo propio de cada uno, la expresión oral que manejan y la socialización de sus ideas y sentimientos.

EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Continuando, se realiza una entrevista a los niños y niñas participantes, con la finalidad de evaluar los aprendizajes y permitir la expresión de ideas y opiniones acerca de la experiencia que cada uno obtuvo con las actividades, siendo esta información parte de los insumos que quedan como evidencias del desarrollo de la estrategia.

Una vez registrados, analizados e interpretados los datos e información obtenidos se comparten con la comunidad educativa las mejoras y experiencias evidenciadas, como resultado del trabajo colectivo de todos los actores sociales involucrados.

Los lazos de amistad como generadores de empatía

Podemos afirmar que los niños y las niñas reconocen la importancia del uso de medios de comunicación escritos, en nuestro caso las cartas, las cuales generaron lazos de amistad, despertaron el interés por el otro, sus valores y cualidades; principalmente, se generan espacios donde abordar las

dificultades identificadas dentro de las aulas y que refieren al proceso lectoescritor. Así se puede afirmar en el siguiente relato de uno de los estudiantes participantes quien, mediante la entrevista, nos comparte lo que conoció de su “amigo de la ciudad”: “Que Kevin era discapacitado y que había nacido así y que le gustaban los escorpiones” (Ent:4/Est:4); la actividad genera curiosidad por conocer los intereses personales y estilo de vida del otro.

Las cartas permiten que los niños y niñas, interactúen con otros estudiantes fuera de su contexto, despertando en ellos curiosidad y expectativa frente a la posibilidad de generar nuevas amistades, sin importar las diferencias de distancia o costumbres, demostrando su entusiasmo a la hora de escribirlas y leerlas, como se puede ver en el siguiente relato: “Me pareció bien bonita porque puede escribir cartas y enviarlas y hacer un amigo y una amiga y muchos amigos” (Ent:1/Est:1). Mediante el uso de un medio de comunicación escrito, los niños crean lazos de amistad e interactúan con otros, practican la escritura, la lectura y nos facilitan la información necesaria con respecto a las falencias que se vienen presentando en los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas.

Creación de textos con sentido dirigidos hacia el compartir de experiencias

Se observa que las cartas fueron un medio que logró desarrollar el interés de los niños por conocer y compartir vivencias que los llevaron a valorar las nuevas amistades y su

entorno a pesar de la distancia entre ellos, como se evidenció en el siguiente relato: “Mi amigo me contó que le gustaba la acelga y él llegaba, almorcaba y hacía las tareas y ayudaba a hacer oficio a su mamá” (Ent:1/Est:1). El compartir experiencias escritas favorece la generación de un espacio en el que los niños y niñas conocen detalles de su diario vivir, ponen en práctica el ejercicio de la comprensión lectora y se perfeccionan las habilidades escriturales, aspectos que se quieren abordar con la estrategia propuesta.

La estrategia hizo que los niños lograran mejorar su expresión escrita de tal manera que las narraciones sobre sus experiencias se mostraron organizadas y con sentido, como se expresa en el relato: “Sí, porque es importante para explicarle las ideas a mi amigo”. (Ent:4/Est:4). Se activa el interés y preocupación por saberse entendido y conocido por el amigo mediante la narración de experiencias y situaciones integradas en la carta.

El proceso lectoescritor requiere del desarrollo de habilidades que permitan estimular la creatividad y organización de las ideas que se quieren dar a conocer.

Reconocimiento de herramientas fortalecedoras del proceso lectoescritor

La autorreflexión es uno de los aspectos que se resaltan en la propuesta, ya que tanto niños como niñas toman conciencia sobre la importancia de aplicar los aprendizajes obtenidos, dirigidos al mejoramiento del

proceso lectoescritor: “Sí, me pareció muy importante porque aprendí los signos de puntuación, el punto y la coma y el signo de interrogación y de ponerle a una palabra el punto final” (Ent:1/Est:1). Los espacios generados permiten aprendizajes de contenidos ortográficos, gramaticales y de comprensión, que enriquecen los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas.

La experiencia vivida por los niños, además de ser significativa, también aporta para generar y estimular la creatividad escrita, plasmada en la creación de diferentes textos en los que se establece la unión de conocimientos previos y nueva producción de estos, como se puede evidenciar en el siguiente relato: “Sí, porque yo aprendí a hacer la fábula, una narración, el punto y la coma” (Ent:4/Est:4). El ejercicio facilitó que el niño descubriera la necesidad de hacer buen uso de herramientas que ayudan a expresar claramente sus ideas.

Motivando el interés por la lectura y escritura a través de cartas

Cuando se logra despertar el interés en el estudiante por una actividad de aprendizaje, no solo está dispuesto a continuar, sino que manifiesta de diversas maneras la necesidad de seguir construyendo y experimentando nuevas vivencias. “Me gustó todo y quisiera que se pudieran hacer otra vez las cartas” (Ent:4/Est:4). Se evidencia en los niños la aceptación y gusto por las actividades innovadoras.

Los niños disfrutan redactar y compartir sus escritos, así como también demuestran

entusiasmo al momento de recibir la correspondencia manifestando en muchas ocasiones el deseo por desarrollar y conocer las experiencias, vivencias y anécdotas que llegaban a intercambiar, reflejado en la siguiente opinión: “Me sentí bien escribiendo o enviando las cartas y esperaba que lleguen rápido porque se demoraban horas en llegar” (Ent:1/Est:1).

DISCUSIÓN

Las actividades pedagógicas innovadoras en el aula fortalecen el aprendizaje en el proceso lectoescritor y la formación en valores del ser humano

Para las instituciones educativas participantes, la estrategia pedagógica desarrollada tuvo una gran importancia porque las actividades innovadoras que se desarrollaron permitieron que los niños y las niñas se sientan motivados e interesados hacia la aplicación de las competencias, tal cual como lo manifiestan de manera positiva los estudiantes participantes: “Esto estuvo bien chévere, porque hicimos unas cosas nuevas y porque puede escribir cartas, hacer títeres, actuar y también ser amigo de un niño que vive lejos” (Ent:3/Est:3); lo anteriormente expuesto se sustenta con la afirmación de Carbonell (2001) quien afirma que “para una sólida apropiación subjetiva es preciso que el conocimiento sea intelectualmente riguroso y despierte la curiosidad personal, que contenga sentimiento y pasión, y que logre atrapar, seducir y emocionar

al alumnado” (p. 63). En el quehacer del docente y relacionamiento con los niños y las niñas, se establece un llamado a continuar desarrollando actividades que resulten atractivas e innovadoras para los estudiantes, el desarrollo de propuestas desde diferentes perspectivas que permitan lograr aprendizajes y experiencias exitosas que se resuman en la trascendencia del aprendizaje.

Como consecuencia, se observa cómo la inclusión de nuevas didácticas aplicadas en el aula fortalece en los estudiantes aspectos lectoescritores, donde se demuestra interés por los conceptos dados; esto, apoyados en la siguiente opinión: “Sí, porque aprendí a redactar mejor las cosas y que también se puede hacer más bonita la letra, porque si uno hace mal la letra no le entiende el amigo”. (Ent:2/Est:2). En relación con lo anterior, Arévalo (2017) establece que:

Los docentes deben fortalecer la lectura de manera constante y transversal en sus estudiantes, proponiendo actividades novedosas y atractivas a estos. En el mismo sentido deben hacer un acompañamiento constante a los estudiantes en su proceso lector, lo anterior con el fin de aclarar dudas y procedimientos que ayuden a estos a hacer de la lectura una herramienta significativa en su proceso educativo (p.6).

De este modo, desde el ejercicio decente, se resalta nuevamente la importancia de involucrar en las actividades diarias,

estrategias novedosas para los estudiantes, encaminadas a despertar su interés por mejorar y aprender.

Si bien la propuesta se encamina hacia la enseñanza y aprendizaje de aspectos lectoescritores, en el desarrollo de la misma se suscitaron situaciones que permitieron la generación de lazos afectivos como valor agregado al proceso, evidenciando la relación directa entre diferentes aspectos que conforman la integralidad del estudiante, como se percibe en la siguiente opinión: “Me gustó que pude hacer nuevos amigos también pude descubrir cómo son y cómo viven, por medio de cartas como eran antes” (Ent:3/Est:3). Así la reflexión lleva a establecer que el ambiente áulico se transforma en un espacio integrador de diversos aprendizajes que contribuyen a la formación humana de los niños y niñas. Siguiendo con este razonamiento encontramos que Chaux (2012) manifiesta que:

El rol de la escuela hoy en día no es sólo académico. Su misión es la formación integral, que incluye lo académico, pero también la formación de ciudadanos que puedan relacionarse entre sí de maneras constructivas y ayudar a construir una sociedad mejor (p. 37).

Finalmente, el aula se convierte en el escenario perfecto para incorporar innovación, aprendizaje y formación, convirtiendo el proceso de enseñanza en un conjunto de competencias, actitudes y aptitudes académicas y humanas.

CONCLUSIONES

La propuesta pedagógica “Enlazando vidas: entre el campo y la ciudad”, contribuye de manera significativa al fortalecimiento de competencias lectoras y escritoras de los niños y las niñas del grado 5º de básica primaria, de la IEM Artemio Mendoza Carvajal de la ciudad de Pasto, el Centro Educativo El Cultún de Ipiales y la Institución Educativa Fátima, sede Loma Larga de El Tablón de Gómez, generando cambios importantes a nivel de creación de textos y la superación de algunas dificultades que inicialmente se observaron en los procesos lectoescritores de los estudiantes.

La innovación educativa hace parte de las acciones que actualmente están influenciando de manera positiva el desarrollo de experiencias significativas en pro de la trascendencia de los aprendizajes de niños y niñas, incorporando aspectos que involucran sus habilidades cognitivas, habilidades de interpretación a nivel conceptual y dominio de los procesos lectores, escritores, verbales y gestuales, entre otros.

Se puede considerar de vital importancia el componente emocional en los procesos formativos que implementa el docente innovador, teniendo presente que las emociones humanas, en el proceso de aprendizaje, juegan un papel de gran importancia porque son ellas el vínculo estrecho entre los aprendizajes significativos y la persona humana que los acoge como propios y los aplica de manera práctica y efectiva en el juego de roles sociales y a nivel familiar.

El docente como agente de formación integral del niño y la niña que busca llevar a sus aulas las innegables virtudes de la innovación debe establecer el abordaje de las habilidades sociales en aras de que dichas competencias se conviertan en el vínculo efectivo entre la generación de conocimientos y el receptor de estos. Este tipo de vínculos permiten la fluidez de los aprendizajes y al generar entre los actores procesos de comunicación, interacción y socialización, resultan en el enriquecimiento de lenguaje oral que con la orientación del docente se transformará también en lenguaje escrito.

REFERENCIAS

- Arévalo, O. (2017). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en grado tercero de primaria, en la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén*. [Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2232/2017_Articulo_Arevalo_Alvarez_Osmany.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la Escuela*. Morata. https://www.researchgate.net/publication/262483127_CARBONELL_SEBARROJA_J_La_aventura_de_innovar_El_cambio_en_la_escuela_Madrid_Morata_2001_127_p
- Chaux, E. (2012). *Educación convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, M. (2023). *El aprendizaje de la lectoescritura en educación primaria. Revista Arbitrada del CIEG*, , 126-140. Ed.61-126-140-Gomez-Migledy.pdf
- Margalef, L., Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*. (47). 13-31. Redalyc.¿QUÉ ENTENDEMOS POR INNOVACIÓN EDUCATIVA? A PRÓPOSITO DEL DESARROLLO CURRICULAR
- Salazar, L. (2020). Investigación cualitativa. Una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Cienciamatria*, 6(11). 101-110.
- Sánchez, M., Fernandez, M., Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica Uisrael*, 8(1), 113-128. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 27-37. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5220>

Bienestar psicológico y habilidades sociales en niños colombianos víctimas del conflicto armado

Psychological Well-Being and Social Skills in Colombian Children Victims of the Armed Conflict

Liliana Margarita Meza Cueto

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Programa de Psicología, Corozal, Sucre, Colombia.

Docente orientadora, Escuela Normal Superior Lácides Iriarte,
Sahagún, Córdoba, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0860-7512>
Correo electrónico: lilianameza1988@gmail.com

Dayana del Carmen Santos Beltrán

Estudiante, Corporación Universitaria del Caribe CECAR,
Programa Psicología, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0808-5975>
Correo electrónico: dayanasantosbeltran@gmail.com

María del Pilar Martínez Díaz

Estudiante, Corporación Universitaria del Caribe CECAR,
Programa Psicología, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0051-5037>
Correo electrónico: mariamartinezdiaz.98@gmail.com

Esteban Andrés Pérez Vitola

Egresado, Corporación Universitaria del Caribe CECAR,
Programa Psicología, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4921-3229>
Correo electrónico: vitolaesteban1@gmail.com

María Laura Vergara Álvarez

Docente Programa de Psicología,
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Corozal, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-2956>
Correo electrónico: maria.vergara@unad.edu.co

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre bienestar psicológico y habilidades sociales en una muestra de 63 niños colombianos de 8 a 11 años, víctimas del conflicto armado. Se empleó como metodología un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y diseño no experimental transversal. Se utilizó como instrumento la escala de bienestar psicológico BIPSI y el instrumento de Habilidades sociales de Goldstein, y los datos fueron analizados mediante estadísticos descriptivos y el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados evidenciaron niveles altos en la mayoría de las dimensiones del Bienestar Psicológico y niveles bajos en todas las habilidades sociales. Además, se halló una relación significativa entre el bienestar psicológico global y las habilidades sociales del grupo 2 y entre el bienestar psicológico global y las habilidades sociales globales.

Palabras clave:

bienestar psicológico, habilidades sociales, infancia, conflicto armado, Colombia

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship between psychological well-being and social skills in a sample of 63 Colombian children aged 8 to 11 years who were victims of the armed conflict. The methodology used was a quantitative approach, with a correlational scope and a non-experimental cross-sectional design. The BIPSI psychological well-being scale and Goldstein's social skills instrument were used as instruments, and the data were analyzed by means of descriptive statistics and Spearman's correlation coefficient. The results showed high levels in most dimensions of Psychological Well-Being and low levels in all social skills. In addition, a significant relationship was found between global psychological well-being and social skills in group 2 and between global psychological well-being and global social skills.

Keywords:

Psychological well-being, social skills, childhood, armed conflict, Colombia.

INTRODUCCIÓN

El conflicto armado constituye uno de los fenómenos de alta complejidad asociados a la violencia sociopolítica que por mucho tiempo Colombia ha tenido que enfrentar y en el que millones de personas han resultado con innumerables afectaciones, siendo las poblaciones más vulnerables como las comunidades afrocolombianas e indígenas, al igual que las mujeres y los niños las más afectadas (Grupo de Memoria Histórica, 2013). Al respecto, hay que señalar que existen diversas formas de violencia desde la definición dada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), reconociendo un tipo de violencia interpersonal compuesta por violencia familiar y violencia causada por grupos (OPS, 2003). En este orden de ideas, Echeburúa (2004) postula que la violencia de grupo o comunitaria deja víctimas directas, o sea, aquellas son afectadas directamente por el agresor o el suceso violento, e indirectas, es decir, las que sufren alguna afectación debido a las circunstancias socioculturales o por el hecho de ser testigos sin haberlo querido (Orozco-Ramirez et al., 2020). A partir de lo anterior, se entiende que mediante la violencia suscitada por los grupos armados se hallan niños y niñas que han sido víctimas tanto directas como indirectas, en donde se ubican en categorías de víctimas como; civiles, víctimas de ataques con bombas, explosivos o agresiones, por ejemplo; soldados, niños que hacen parte de los grupos armados o forman alianza con

ellos; desplazados, menores separados de sus progenitores; heridos/discapacitados, heridas por la violencia; encerrados, niños reclutados por coacción; y explotados, víctimas de abusos, sometimiento y amenazas (Phuöng, 2023). No obstante, cualquiera de las variantes del conflicto armado se considera un problema de salud pública ya que genera un gran impacto a nivel psicosocial y de salud mental tanto en las víctimas como en el resto de los ciudadanos (Salas-Picón et al., 2019).

Ahora bien, en la historia de los daños y traumas vividos, los niños y niñas se convierten en los principales protagonistas del conflicto (Ramírez y Londoño, 2020), constituyendo una población altamente vulnerable debido a que se encuentran en pleno crecimiento y desarrollo de su personalidad y visión del mundo (Pereda, 2012). En tal sentido, los niños y niñas son víctimas inocentes e incapaces de comprender lo que está sucediendo a su alrededor, teniendo que vivenciar diferentes situaciones complejas que terminan por afectar su salud física y mental, lo que igualmente se convierte en una problemática social. De allí que los menores de edad que en el marco del conflicto armado han tenido que soportar la desaparición forzada o asesinatos de sus padres, el abandono y la insatisfacción a sus necesidades básicas, presenten estados emocionales de ansiedad, desesperación, depresión, miedo, enojo, que pueden convertirse en conductas agresivas, impulsivas, rechazo hacia otras personas, inseguridad, entre otros (Lee-Koo, 2018). En concordancia

con ello, Villanueva y Ríos (2021) señalan que los niños que han vivenciado hechos traumáticos son más propensos a desencadenar un trastorno de estrés postraumático, depresión, ansiedad, entre otras afectaciones psicológicas y sociales.

Numerosas investigaciones han hallado secuelas psicológicas en población infantil víctima de conflicto armado. Un estudio realizado por Uribe (2004) cuyo objetivo fue explorar las percepciones de la violencia en los niños colombianos, analizó los dibujos de 700 infantes víctimas del conflicto armado y encontró que estos no plasmaron aspectos políticos, pero sí sus experiencias trágicas con sentimientos de miedo e inseguridad, denotando que estas experiencias son impactantes, difíciles de olvidar y causantes de malestar psicológico en esta población. De modo similar, el estudio de Guzmán (2019) arrojó que los escolares expuestos a contextos de violencia asociaban este constructo a la violencia física, verbal y de manipulación; y en el área emocional a la sensación de miedo, tristeza y resignación.

Ahora bien, la salud mental desde la psicología positiva se orienta hacia diversos constructos, siendo el bienestar psicológico uno de ellos. Desde ese contexto, se ha hallado que en los niños el bienestar psicológico se asocia con la forma en la que piensan y se sienten consigo mismos y con los demás (Mihaela, 2015); es decir que, de alguna forma, está determinado por las percepciones hacia ellos mismos y hacia quienes están en su alrededor; además, también está ligado al comportamiento y

a algunas habilidades que le sirvan para adaptarse a la escuela y el ambiente social (Abed et al., 2016). De manera que los niños víctimas del conflicto armado pueden presentar ciertas dificultades preocupantes en su bienestar psicológico, situación que demanda interés hacia esa problemática. En este orden de ideas, la ferocidad de los conflictos armados no solo se refleja en la destrucción física de comunidades, sino también en las secuelas psicológicas que deja en los más vulnerables: los niños. Estos pequeños, quienes deberían experimentar una infancia llena de juegos y aprendizajes, se ven atrapados en un torbellino de violencia y caos que deja cicatrices profundas en su bienestar psicológico. De igual forma, la pérdida de la infancia es otra faceta devastadora; en lugar de explorar el mundo con curiosidad y alegría, estos niños están forzados a madurar prematuramente, enfrentando desafíos que ningún niño debería afrontar. Así, la falta de oportunidades para jugar, aprender y socializar de manera normal puede tener repercusiones a largo plazo en su desarrollo emocional y social (Tobón, 2020).

Hewitt-Ramirez et al. (2014), encontró en los niños y adolescentes pertenecientes a una zona rural de Colombia y expuestos al conflicto armado, presentaban afecciones preocupantes como síntomas depresivos, agresividad y problemas sociales. De modo que las secuelas de carácter clínico se trasladan a otras áreas y el individuo experimenta afectaciones en el estado de ánimo, problemas conductuales y dificultades para relacionarse con los

demás. Al respecto, Muñoz y Álvarez (2020) señalan que un ambiente como el conflicto armado puede impedir el desarrollo de las habilidades sociales en los infantes y adolescentes dado que las secuelas psicológicas generadas a partir de la experimentación de la violencia podrían llevar a replicar comportamientos hostiles en escenarios familiares, educativos y comunitarios. Evidencia de ello, en la investigación realizada por Briñez (2021) quién realizó una revisión bibliográfica de las afectaciones psicológicas en la población infantil víctima del conflicto armado, y encontró problemas de conducta internalizante y externalizante; es decir, problemas o afecções tales como depresión, ansiedad, estrés postraumático y trastornos del sueño que conducen a tener problemas a nivel emocional y conductual, así como conductas disruptivas y comportamiento agresivo. Según Peñafliel y Serrano (2010), las dificultades y carencias en las habilidades sociales ocasionan problemas y limitaciones en las relaciones sociales. En consecuencia, aparecen comportamientos anómalos, que abarcan dos categorías; la primera, comportamientos de agresividad o violentos, y la segunda, comportamientos pasivos o inhibidos. Así, el comportamiento agresivo es el que daña, molesta o perjudica tanto al agresor como al agredido, y la conducta pasiva es la ausencia de expresiones abiertamente de los sentimientos, pensamientos y opiniones.

Algunas investigaciones han hallado afectaciones en el bienestar psicológico de poblaciones jóvenes víctimas de conflicto

armado, sin embargo, no hay suficiente evidencia empírica sobre este problema de investigación en población infantil ni sobre la relación entre este constructo y las habilidades sociales en esta misma población. En esta línea, Anaya et al. (2020), realizaron una investigación con jóvenes víctimas del conflicto armado, en la que revelan que el 70 % de ellos poseían un promedio de bienestar psicológico y puntuaciones bajas del mismo en las subáreas, autonomía, desarrollo personal, relaciones positivas y control del entorno. De modo similar, Salas-Picón et al. (2019) hallaron puntuaciones más bajas de bienestar psicológico en sobrevivientes del conflicto armado relacionadas con la autonomía y relaciones positivas, lo que indica que estas víctimas, por un lado, no se sienten en la plena libertad pues temen vivenciar nuevamente la violencia; y, por otro lado, hay una desconfianza hacia los demás; al ser víctimas del desplazamiento forzado tienen que construir nuevas relaciones interpersonales, lo que resulta difícil.

Finalmente, es preciso señalar que los estudios sobre bienestar psicológico y su relación con las habilidades sociales en niñez víctima de conflicto armado, resulta importante y pertinente, puesto que la infancia es un grupo poblacional que requiere atención. De esta forma, se aporta a los derechos que las víctimas poseen y además se genera conocimiento científico y teórico para la psicología como ciencia al estudiar dos variables que no han sido estudiadas de manera conjunta en la población infantil, abriendo paso

también a futuras investigaciones en esta línea. De igual forma, este tipo de estudios aportan al proceso de paz y reconstrucción del tejido social, dado que visibilizan la situación de salud mental de los niños víctimas de conflicto armado y son un insumo importante para la política pública, en tanto constituyen una línea base para el establecimiento de planes y programas de atención a estas poblaciones.

MÉTODO

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo con alcance correlacional y diseño no experimental transversal.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 63 niños víctimas de conflicto armado, con edades entre 8 y 11 años, de los cuales 37 eran niñas, quienes representan un porcentaje del 58.73 %, y 26 niños, representando un porcentaje del 41.27 %.

INSTRUMENTOS

Para evaluar el bienestar psicológico se utilizó la escala BIPSI (Bahamon et al., 2020), conformada por 34 ítems distribuidos en seis factores: autodeterminación, autoaceptación, relaciones personales, crecimiento personal, autorregulación, y autonomía. Este instrumento fue validado

previamente en población colombiana, reportando para el presente estudio una consistencia interna de .715. Respecto a la segunda variable, se empleó la escala de habilidades sociales propuesta por Goldstein (1978), la cual incluye 50 ítems organizados en seis áreas específicas: habilidades sociales avanzadas, habilidades frente al estrés, habilidades básicas, habilidades de planificación, habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades alternativas a la agresión. Esta escala, validada en Colombia, presentó una confiabilidad de .865.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS usando estadísticos descriptivos en un primer momento, y posteriormente el Coeficiente de Correlación de Spearman luego de realizar prueba de normalidad y constatar que los datos no tuvieron una distribución normal.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación hace parte de un proyecto financiado por la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia denominado: “Efecto de un programa psicoterapéutico basado en la técnica del psicodrama en el bienestar psicológico de los niños y niñas víctimas del conflicto armado en zonas rurales del municipio

Sincelejo (Sucre)”. Los datos fueron recogidos en la primera etapa del proyecto; en un primer momento se identificaron los niños víctimas de conflicto armado en una institución educativa y posteriormente se recogieron los consentimientos informados tanto de los padres como de los niños. Posteriormente, se realiza la aplicación de los instrumentos en un espacio propiciado por la institución para realizar la actividad con los niños, en el que se les señaló que no había respuestas malas o buenas sino información que los identificará, al igual que respondieran con sinceridad. Finalmente se construyó la base de datos y se hizo el análisis estadístico a través del programa SPSS.

RESULTADOS

Resultados descriptivos del bienestar psicológico

A continuación, se presentan las tablas de frecuencia de los resultados de cada una de las dimensiones del bienestar Psicológico medidas mediante la escala BIPSI.

En la dimensión autodeterminación, tal como se muestra en la tabla 1, 59 niños que corresponden al 93,7 %, obtuvieron un puntaje alto, lo que quiere decir que están suficientemente motivados a la hora de llevar a cabo acciones de forma voluntaria o por elección personal.

Tabla 1. BIPSI Autodeterminación

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Medio	4	6,3
	Alto	59	93,7
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Tabla 2. BIPSI Autoaceptación

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Bajo	2	3,2
	Medio	39	61,9
	Alto	22	34,9
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Por su parte, la tabla 2 indica en cuanto a la dimensión autoaceptación, que 39 niños que corresponden al 61,9 %, obtuvieron un puntaje medio; y 22 niños, que corresponden al 34,9 % una puntuación alta, lo que significa que poseen una actitud positiva hacia sí mismos, lo cual les permite aceptar sus fortalezas y debilidades.

Tabla 3. BIPSI Relaciones personales

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Bajo	1	1,6
	Medio	26	41,3
	Alto	36	57,1
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

En la tabla 3 se evidencia, en cuanto a la dimensión relaciones personales, que 36 niños que corresponden al 57,1 %, obtuvieron un nivel alto y 26 niños que corresponden al 41,3 % un nivel medio, lo que denota que la mayoría de los niños tienen relaciones personales favorables con la familia, amigos u otras personas.

Tabla 4. BIPSI Crecimiento personal

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Bajo	1	1,6
	Medio	62	98,4
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

La tabla 4, referida a la dimensión crecimiento personal, muestra que 62 niños, correspondientes al 98,4 %, obtuvieron un puntaje medio, lo que quiere decir que tienen una adecuada percepción propia de expansión y realización personal.

Tabla 5. BIPSI Autorregulación y control

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Bajo	63	100,0
	Total		

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

En la dimensión autorregulación y control tal como se muestra en la tabla 5, se encontró que 63 niños que corresponden al 100 %, obtuvieron una puntuación baja, lo que quiere decir que tienen escaso control sobre las acciones propias.

Ahora bien, la tabla 6 evidencia con relación a la dimensión autonomía, que 52 niños que corresponden al 82,5 %, obtuvieron una puntuación media, lo que quiere decir que mantienen una adecuada individualidad en los diferentes contextos para autorregular y tolerar la presión social.

Tabla 6. BIPSI Autonomía

	Frecuencia		Porcentaje válido
	Bajo	Medio	
Válido	11	52	17,5
	98,4		82,5

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Finalmente, con relación al bienestar psicológico como variable global se halló, tal como se muestra en la tabla 7, que los niños víctimas del conflicto armado se sitúan en niveles medios ($n=11$) y altos ($n=35$), lo que significa que la mayoría de los niños que integran la muestra han mantenido su bienestar psicológico pese a las afectaciones del conflicto armado, se sienten satisfechos con su vida y poseen un buen potencial para desarrollo personal.

Tabla 7. BIPSI Global

	Frecuencia		Porcentaje válido
	Bajo	Medio	
Válido	17	11	27,0
	35		55,6
Total	63		100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Resultados descriptivos de las habilidades sociales

En la tabla 8 se observa con relación a las primeras habilidades sociales (grupo 1), que 46 niños que corresponden al 73,0 %, obtuvieron una puntuación baja, lo que indica presentan dificultades a la hora de escuchar, iniciar o sostener una conversación con otras personas, dar gracias, pedir disculpas, o realizar preguntas.

Tabla 8. HS Grupo 1. Primeras habilidades sociales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Deficiente nivel	1	1,6
	Bajo nivel	46	73,0
	Normal nivel	16	25,4
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Con relación al grupo 2, que corresponde a las habilidades sociales avanzadas, la tabla 9 muestra que 42 niños correspondientes al 66,7 %, obtuvieron un nivel bajo, lo que quiere decir que poseen insuficientes habilidades para pedir ayuda, seguir órdenes y trabajar en equipo.

Tabla 9. HS Grupo 2. Habilidades sociales avanzadas

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo Nivel	42	66,7
	Normal Nivel	21	33,3
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Subsiguentemente, en la tabla 10, se evidencia que en las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos (grupo 3),

40 niños, es decir, el 63,5 %, mostraron un nivel bajo, lo que denota que presentan dificultades para comprender y expresar sus sentimientos, al igual que entender los de los demás.

Tabla 10. HS Grupo 3. Habilidades sociales relacionada con los sentimientos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo nivel	40	63,5
	Normal nivel	23	36,5
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Con relación a las habilidades alternativas a la agresión (grupo 4), se observa en la tabla 11, que 43 niños que corresponden al 68,3 %, obtuvieron un nivel bajo, por lo que presentan dificultades de autocontrol en las situaciones problemáticas o defender sus propios derechos.

Tabla 11. HS Grupo 4. Habilidades alternativas a la agresión

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo nivel	40	68,3
	Normal nivel	23	31,7
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

La tabla 12 presenta los resultados sobre las habilidades para hacer frente al estrés (grupo 5) evidenciando que 47 niños que pertenecen al 74,6 %, puntuaron en un nivel bajo, lo cual devela escasa tolerancia a la frustración, manejo del fracaso o la vergüenza y poca madurez afectiva.

Tabla 12. HS Grupo 5. Habilidades para hacer frente al estrés

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Deficiente nivel	1	1,6
	Bajo nivel	47	74,6
	Normal nivel	15	23,8
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

En cuanto a las habilidades de planificación (grupo 6), se observa en la tabla 13 que 41 niños, es decir, el 65,1 %, obtuvieron un nivel bajo, lo cual quiere decir que tienen dificultades para establecer proyectos fijos y para concluir objetivos que les permita llegar a metas planteadas.

Tabla 13. HS Grupo 6. Habilidades de planificación

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo nivel	41	65,1
	Normal nivel	22	34,9
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Finalmente, la tabla 14 muestra los resultados globales del Habilidades Sociales (HS), en la que se identifica que 49 niños que corresponden al 77,8 %, obtuvieron un nivel bajo, lo que indica que la mayoría de los niños tienen dificultades en sus habilidades sociales.

Tabla 14. HS Global

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo nivel	49	77,8
	Normal nivel	14	22,2
	Total	63	100,0

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

Tabla 15. Análisis de correlación entre Bienestar Psicológico y habilidades sociales

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
BIPSI Autodeterminación	,538	63	,000
BIPSI Autoaceptación	,375	63	,000
BIPSI Relaciones personales	,370	63	,000
BIPSI Crecimiento personal	,534	63	,000
BIPSI Autorregulación y control	.	63	.
BIPSI Autonomía	,501	63	,000
BIPSI Global	,350	63	,000
HS Grupo 1	,442	63	,000
HS Grupo 2	,425	63	,000
HS Grupo 3	,409	63	,000
HS Grupo 4	,433	63	,000
HS Grupo 5	,449	63	,000
HS Grupo 6	,417	63	,000
HS Global	,480	63	,000

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

En cuanto a la relación entre las dos variables, en la tabla 16 se evidencia una relación significativa ($\leq 0,5$) entre el bienestar psicológico global y las habilidades sociales del grupo 2, y entre el bienestar psicológico global y las habilidades sociales globales; es decir, mientras una variable aumenta la otra también lo hace.

Tabla 16. Correlación entre bienestar psicológico y habilidades sociales.

	HS Grupo 1	HS Grupo 2	HS Grupo 3
BIPSI Global	Coeficiente de correlación	0,171	,264*
	Sig. (bilateral)	0,181	0,036
	HS Grupo 4	HS Grupo 5	HS Grupo 6
	Coeficiente de correlación	0,18	0,042
	Sig. (bilateral)	0,158	0,743
	HS Global		
	Coeficiente de correlación	,265*	
	Sig. (bilateral)	0,036	

Fuente: elaboración propia mediante el programa SPSS

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales en niños colombianos víctimas de conflicto

armado. Por consiguiente, de acuerdo con los resultados del bienestar psicológico de la presente investigación se encontró que los niños poseen, a nivel global, un alto porcentaje de bienestar psicológico hallando niveles más altos en las dimensiones autodeterminación y relaciones personales, niveles medios en las dimensiones autoaceptación, crecimiento personal y autonomía, y niveles bajos en la dimensión autorregulación y control. Estos resultados se diferencian de las investigaciones desarrolladas previamente y solo coinciden con algunas de las dimensiones evaluadas por estas. Por ejemplo, en la investigación de Silva (2013) se halló que los infantes entre 8 y 11 años presentaban puntuaciones significativas más elevadas diferenciándose de los jóvenes de 12 a 18, en la dimensión amigos y apoyo social. En el mismo sentido, el estudio de González et al. (2011), encontraron al estudiar el bienestar psicológico en niños, que la mayoría obtuvieron puntuaciones bajas en las dimensiones autoaceptación, control del entorno, autonomía, y vínculos sociales; sin embargo, en la dimensión proyecto de vida un gran porcentaje de sujetos obtuvo un nivel alto. No obstante, es preciso resaltar que la población de estos estudios previos, aunque tenía condiciones de vulnerabilidad no obedecía a la condición de ser víctima de conflicto armado, dado que, como se ha reiterado, no hay suficiente evidencia empírica sobre el bienestar psicológico en niños víctimas de conflicto armado.

Ahora bien, estudios realizados con adolescentes y jóvenes víctimas de

conflicto armado, hallaron niveles bajos de bienestar psicológico, lo cual difiere de los resultados del presente estudio. Por ejemplo, el estudio de Anaya et al. (2020) realizado con adolescentes, demuestra puntuaciones bajas en las dimensiones crecimiento personal, relaciones positivas y dominio del entorno, y una puntuación media en la dimensión de autoaceptación. Estos resultados son compartidos con los de Sánchez (2018), quien halló al estudiar jóvenes víctimas de conflicto armado con edades entre los 18 y 22 años, un nivel medio en la dimensión autoaceptación y niveles bajos en las dimensiones relaciones positivas, autonomía, crecimiento personal y dominio del entorno. Los hallazgos anteriores difieren de los resultados del presente estudio dado que los niños obtuvieron puntajes altos y medios en la mayoría de las dimensiones del bienestar psicológico; sin embargo, es preciso destacar que la etapa del ciclo vital es un factor clave para comprender estas diferencias. Es pertinente señalar que, de acuerdo con las teorías del desarrollo, los niños pueden enfrentar menos presiones externas, como las académicas o sociales, en comparación con los adolescentes; la falta de estas presiones puede contribuir a un mayor bienestar psicológico pues los niños pueden centrarse más en la exploración y el disfrute de actividades. Del mismo modo, se destaca que en la etapa de la infancia se puede tener una menor autoconciencia de los desafíos futuros, como las presiones académicas, las responsabilidades laborales y las decisiones de vida significativas que a

menudo se vuelven más prominentes en la adolescencia lo cual puede contribuir a un mayor bienestar en la infancia (Ryff, 2014).

Por otra parte, el presente estudio halló niveles bajos en las habilidades sociales específicamente en las dimensiones primeras HS, HS avanzadas, HS asociadas a los sentimientos, HS alternativas a la agresión, HS para afrontar el estrés, HS para la planificación y HS como constructo global. Resultados similares fueron hallados en otros estudios realizados con población juvenil (Muñoz y Álvarez, 2020; Gómez, 2021). Algunos argumentos que sustentan las puntuaciones bajas en las habilidades sociales en la infancia víctima de conflicto armado y confirman lo hallado en la literatura científica tienen que ver, en primer lugar, con la falta de modelos de rol positivos; la exposición constante a la violencia y la falta de modelos de rol positivos pueden impactar la capacidad de los niños para desarrollar habilidades sociales adecuadas. De allí que la violencia continua puede normalizar patrones de comportamiento agresivo o retraído, dificultando la adopción de comportamientos sociales positivos. En un segundo lugar, muchos niños en situaciones de conflicto armado experimentan desplazamiento, lo que significa que son obligados a abandonar sus hogares y comunidades, lo cual puede resultar en la pérdida de redes sociales y conexiones significativas y dificultar la formación y el mantenimiento de relaciones sociales estables (Betina y Contini, 2011). Otro aspecto importante para señalar tiene que ver con las afectaciones a la

capacidad de los niños para regular sus emociones debido a la exposición al trauma y el estrés constante, lo cual puede manifestarse en respuestas impulsivas, dificultades para entender las señales sociales y problemas para establecer relaciones saludables. No obstante, esto podría desarrollarse de manera más amplia en futuras investigaciones en las que se aborde la inteligencia emocional desde sus dimensiones intrapersonal e interpersonal en niñez víctima de conflicto armado.

Finalmente, los resultados obtenidos indican una relación significativa entre el bienestar psicológico global y las HS avanzadas, así como entre el bienestar psicológico y las HS en general. Esta asociación también ha sido reportada por investigaciones previas realizadas en distintos contextos; tal es el caso del estudio de Tumi (2021) en el que al estudiar niños con edades entre 7 y 11 años logró demostrar la correlación entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales. Esta misma relación ha sido hallada en otras investigaciones realizadas con población juvenil (Salvador, 2016;

Carrasco, 2018; Arhuis-Inca y Ipanaqué-zapata, 2019). No obstante, pese a la confluencia de la literatura científica en cuanto a la relación entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales en diversas poblaciones, se resalta la necesidad de continuar realizando investigaciones en esta línea dado que no existen estudios que aborden estas variables en población infantil víctima de conflicto armado. En tal sentido, a partir de este estudio se vislumbrarían nuevos estudios que consideren muestras más grandes y diversas, así como otras variables contextuales y personales. Según Alfaro, Casas y López (2015), la investigación y desarrollo en el campo del bienestar en la infancia son necesarios para su progreso y avance; de acuerdo con lo señalado por diversos investigadores, es crucial avanzar en este ámbito, especialmente considerando que la investigación sobre el bienestar psicológico en poblaciones infantiles ha sido limitada en países en desarrollo (Lau, et al., 2005; Tiliouine, et al., 2006; Müge y Kaya, 2008; Webb, 2009; Yiengprugsawan et al., 2010).

REFERENCIAS

- Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M. y Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global Journal of Health Science*, 8(11), 104-111. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n11p10410.5539/gjhs.v8n11p104>.
- Alfaro, J., Casas, F. y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000100001&lng=es&tlang=es.
- Anaya, C., Sanchez, L., e Igúarán, A. (2020). Bienestar psicológico de jóvenes víctimas del conflicto armado. *Cultura, educación y sociedad*, 11(2). 9-26. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.01>
- Arhuis-Inca, W. y Ipanaqué-Zapata, M. (2023). Habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Chimbote, 2018. *Revista Electrónica Educare*, 27(2). <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15848>
- Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Cudris-Torres, L., y Andrés, C. C. (2020). *Diseño y validación de una escala de bienestar psicológico para adolescentes (B/PSI)*. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6170>
- Betina Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Briñez, N. (2021). *Revisión bibliográfica de las afectaciones psicológicas en niños víctimas del conflicto armado en Colombia*. Universidad Antonio Nariño. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/4669>
- Carrasco, M (2018). *Habilidades sociales y bienestar psicológico en estudiantes del 1ro., 3ro., 5to. y 7mo. Ciclo ciclo de la EAP de Física de la UNMSM, Lima 2015*. [Tesis para optar optar por el grado académico de maestra en psicología educativa], Universidad Cesar vallejo]. <https://core.ac.uk/download/326613418.pdf>

- Echeburúa, E. (2004). *Superar un trauma*. Madrid: Pirámide.
- Goldstein, A. R. N. O. L. D. (1978). Escala de evaluación de habilidades sociales. *Syracuse University, 10*.
- Gómez, L. P. M. (2021). Caracterización y posibles trastornos en la implementación de las habilidades sociales en universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá, Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 12(2)*, 537. <https://doi.org/10.21501/22161201.3595>
- González, J., Garcés de los fayos, E. J., y García del castillo, Á. (2011). Percepción de bienestar psicológico y fomento de la práctica de actividad física en población adolescente. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam, 11(2)*, 55-71. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65423606006.pdf>
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡BASTA YA! Colombia: memoria de guerra y dignidad*, Bogotá, Imprenta Nacional. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>
- Guzmán, J. F., (2019). Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito-Huila. *El ágora USB, Ciencias Sociales y Humanas 19(2)*, 372-386. <https://doi.org/10.21500/16578031.4394>
- Hewitt, N., Gantiva, C.A, Vera, A., Cuervo, MPM., Hernández, NLN., Juárez, F., y Parada, AJ A. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología, 17(1)*, 79-89. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.910.14718/ACP.2014.17.1.9>
- Humanium. *Niños en contextos bélicos* (s. f). [Artículo Web] <https://www.humanium.org/es/enfoques-tematicos/violencia/ninos-guerra/>
- Lau, A. L. D., Cummins, R. A. & McPherson, W. (2005). An investigation into the cross-cultural equivalence of the Personal Wellbeing Index. *Social Indicators Research, 72*, 403-430. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-0561-z>

Lee-Koo, K. (2018). 'The intolerable impact of armed conflict on children': The United Nations security council and the protection of children in armed conflict. *Global Responsibility to Protect*, 10(1-2), 57-74. <https://doi.org/10.1163/1875984X-01001004>

Mihaela, I. (2015). Promoting the emotional wellbeing of preschoolers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 209, 509-513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.280>

Müge, D. M. y& Kaya, A. (2008). Validity and reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with turkish children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 139-147. <https://doi.org/10.1177/0734282907307802>

Muñoz, L. P., y Álvarez, E. J. (2020). Habilidades sociales de los universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá: un estudio de caso. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 13(27), 192-213. <https://revistas.santotunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2091>

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D. C.: OPS.

Orozco-Ramírez, L. A., Ybarra-Sagarduy, J. L., Romero-Reyes, D. & Esparza-del-Villar, O. A. (2020). Direct and indirect victimization and post-traumatic stress symptoms in university students in Northeastern Mexico. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 301-310. doi: <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.14>

Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010) *Habilidades sociales*. España: Editex

Pereda, N. (2012). Menores víctimas del terrorismo: una aproximación desde la victimología del desarrollo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22 (1), 13-24. <https://doi.org/10.5093/aj2012a2>

Ramírez, S. y Londoño, S. (2020). La escuela y los niños víctimas del conflicto armado en Tumaco, Colombia, *Revista Jangwa Pana*, 19 (2), 245-260. <https://doi.org/10.21676/16574923.3610>

- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom.* 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/00035326310.1159/000353263>.
- Salas-Picón, W. M., Pérez-Correa, K. L., Vásquez-Campos, J. H., Echeverri-Londoño, M. C., y Moreno-Correa, J. C. (2019). Bienestar psicológico de los sobrevivientes del conflicto armado: una arista de la salud mental. *Duazary,* 16(2), 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026818>
- Salvador, D. (2016). *Bienestar psicológico y habilidades sociales en alumnos de primer grado de nivel secundaria de una institución educativa particular de La Trujillo.* [Tesis para optar por el título de Licenciada en psicología] Universidad Privada Antenor Arregó. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/1971> https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=habilidades+sociales+y+bienestar+psicol%C3%B3gico&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3DwKkZFkAeby4J
- Sánchez, L. (2018). *Bienestar psicológico en jóvenes víctimas del conflicto armado registrado en la unidad de víctimas de Santa Marta.* [Tesis de Maestría para optar por el título de Maestría en Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes] Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/7694>
- Silva Chéves, C. (2013). *Calidad de vida relacionada con la salud de niños, niñas y adolescentes en centros de protección especial en Nicaragua.* Universidad de Chile <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117646>
- Tiliouine, H., Cummins, R. & Davern, M. (2006). Measuring wellbeing in developing countries: The case of Algeria. *Social Indicators Research,* 75(1), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/27522524>
- Tobón, L. J. (2020). De la memoria del conflicto a la escuela. La evocación de los niños y niñas en Cali-Colombia. *Cambios y Permanencias,* 11(2), 1540-1551. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11765>

Tumi, Y. Y. (2021). *Bienestar psicológico y habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria San Francisco de Borja, Juliaca.* [Tesis de grado para optar por el título de Licenciada en Psicología], Universidad Autónoma de Ica. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/1149>

Uribe, M. (2004). *La violencia percibida por los niños colombianos.* Convenio del Buen Trato.

Villanueva, C., y Ríos AÁ. (2021). Intervenciones para mejorar la salud psicológica y los procesos cognitivos, emocionales y comportamentales en niños y adolescentes víctimas de conflicto armado: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(2), 155-170. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.26747>

Yiengprugsawan, V., Seubsman, S., Khamman, S. & Lim, L., L. y Seigh A. (2010). Personal Wellbeing Index in a national cohort of 87,134 Thai adults. *Social Indicators Research*, 98(2), 201-215. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9542-6>



<https://juandomingofarnos.wordpress.com/wp-content/uploads/2023>

Aprendizaje invertido vs modelo tradicional, estudio de caso en el componente práctico de biología de la UNAD

Flipped learning vs traditional model, case study in the practical component of biology at UNAD

Karen Stefania Cabrera Motta

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4378-2474>

Eliana Alejandra Ayarza Paéz

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6920-9855>

RESUMEN

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, es la universidad pública a distancia con mayor cobertura en Colombia; dentro de la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Investigación se encuentra el curso de Biología. Dentro de este se cuenta con el componente práctico, cuyo propósito es revisar de manera presencial y práctica las temáticas abordadas en el campus virtual. Esta investigación indaga las posibles diferencias en la aplicación del modelo pedagógico tradicional y el modelo de aprendizaje invertido dentro del componente práctico de biología. Para evaluar la apropiación de conceptos se realizaron pruebas estandarizadas a los estudiantes al final de cada sesión y al culminar todas las prácticas se aplicó una encuesta tipo Likert de percepción del aprendizaje. En cuanto a los resultados, con los datos obtenidos de las pruebas estandarizadas se realizan las pruebas estadísticas de Shapiro-Wilks y Man Whitney U, también se describe lo obtenido en la encuesta de percepción del aprendizaje. Se obtienen resultados muy similares en la aplicación del modelo tradicional y el aprendizaje invertido, no se encuentran diferencias significativas. Se concluye que para el caso del componente práctico del curso de Biología de la UNAD no es relevante el modelo pedagógico aplicado; para los estudiantes probablemente sea más relevante la interacción física y motivacional con el tutor.

Palabras clave:

biología,
aprendizaje,
modelo educativo,
estudiante.

ABSTRACT

UNAD is the public distance university with the largest coverage in Colombia. Inside the basic sciences department there is a biology course. Within this there is the practical component, whose purpose is to review in person and in practice the topics addressed in the virtual campus. This research investigates the possible differences between the application of the traditional pedagogical model and flipped learning model within the practical component of biology. To evaluate the appropriation of concepts, standardized tests were carried out on the students at the end of each session and at the end of all the practices a Likert-type survey of learning perception was applied. Regarding the results, with the data obtained from the standardized tests, the Shapiro-Wilks and Man Whitney U statistical tests are carried out, and what was obtained in the learning perception survey is also described. Very similar results are obtained in the application of the traditional model and flipped learning, no significant differences are found. It is concluded that in the case of the practical component of the UNAD Biology course, the applied pedagogical model is not relevant; for students, the physical and motivational interaction with the tutor is probably more relevant.

Keywords:

biology, learning,
educational
model, student.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, es una institución educativa colombiana fundada en 1981, inicialmente como una alternativa educativa para los barrios del sur de la ciudad de Bogotá, convirtiéndose en la actualidad en una de las mayores universidades en Colombia. El objetivo principal de la universidad es el diseño e implementación de programas académicos con la metodología de la educación a distancia, enfatizando en programas acordes con las necesidades locales, regionales y globales (UNAD, 2011). La UNAD promueve un modelo pedagógico apoyado en el e-learning, girando alrededor de apoyar el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo por medio de ambientes virtuales de aprendizaje, AVA y las nuevas tecnologías. En este contexto, la UNAD emplea medios y mediaciones tecnológicas flexibles, que permiten a los estudiantes adelantar sus estudios en cualquier momento y lugar (UNAD, 2011).

La UNAD cuenta con una amplia oferta académica virtual en diversas áreas de conocimiento como las ingenierías, ciencias sociales y de la educación, salud y administración. En este sentido existen cursos metodológicos que enfatizan en la relación teórico-práctica para su desarrollo pedagógico y didáctico incluyendo procesos, procedimientos, técnicas y métodos necesarios para la comprensión y transferencia de conocimientos propios en un campo disciplinar, usando como herramienta las prácticas de laboratorio (UNAD, 2013).

El curso de Biología de la UNAD es un curso metodológico interdisciplinario, que se oferta a estudiantes de diversos programas académicos tales como Psicología, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial, entre otros de la Escuela de Ciencias Básicas Tecnología e Ingeniería. El curso cuenta con 12 horas de componente práctico desarrollado en forma de prácticas de laboratorio que, a diferencia de los contenidos teóricos, se desarrolla de forma presencial.

Los componentes o trabajos prácticos del laboratorio de biología) se caracterizan por ser en su mayoría aulas tradicionales, tal como lo menciona Marín (2021), los componentes prácticos son orientados con enfoques de transmisión y recepción. Los laboratorios tradicionales se caracterizan por tener un protocolo, guía de laboratorio o cuaderno de notas que debe ser completada por los estudiantes según lo observado durante la práctica o experimentación; por lo tanto, el estudiante sigue una especie de receta, sin posibilidad a la crítica y pocas veces con conexiones reales entre práctica y teoría y en la mayoría de las ocasiones la experimentación sirve a la teoría.

Este modelo pedagógico tradicional se caracteriza por tener clases catedráticas, donde el estudiante es concebido como un receptor de mensajes y el docente como el emisor (Araguz et al., 2022). Teniendo en cuenta que, de esta forma, el receptor tiene poca o nula participación en el aprendizaje, se han planteado nuevos modelos pedagógicos que se basan en estrategias didácticas que permiten que el estudiante no

solo reciba el mensaje, sino que sea capaz de aplicarlo según las necesidades de su entorno. En esta línea se ha desarrollado un modelo pedagógico conocido como Flipped Learning (FL por sus siglas en inglés) o aprendizaje invertido (AI).

El FL, ha sido descrito como un modelo pedagógico robusto que toma aspectos determinados del aprendizaje y los lleva fuera del aula, de manera que invierte el orden tradicional la clase, permitiendo el reconocimiento previo de conceptos y contenidos antes y, usa el tiempo en el aula para ponerlos en práctica (Martínez et al., 2015; Quinde et al., 2023).

En este sentido, en el FL la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en el estudiante y su autonomía, pues de él

depende elaborar o desarrollar el material diseñado por el profesor para ser revisado antes de la clase, lo cual implica cierto nivel de disciplina. El docente, por el otro lado, es un guía orientador y diseñador de contenidos, pues es necesario organizar y crear materiales para cada momento de la clase, con el objetivo de que el estudiante pueda llegar al aprendizaje. Según Araguz et al. (2022) en el FL se pueden identificar tres momentos: antes de la clase, durante la clase y después de clase. Estos tres momentos son clave para la organización teórica y metodológica de un aula invertida.

De acuerdo con todo lo anterior, en la tabla 1 se sintetizan las características del modelo de aprendizaje invertido y el modelo tradicional.

Tabla 1. Características del modelo tradicional versus modelo de aprendizaje invertido.

		Modelo tradicional	Modelo de aprendizaje invertido
Centrado	En el docente	En el estudiante	
Contenidos	Teóricos y, en ocasiones, prácticos.	Teóricos y prácticos	
Clases	Expositivas, catedráticas	Dinámicas	
Uso de las TIC	Esporádico, como apoyo	Continuo, como apoyo, guía, medio, entre otros.	
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor cobertura (nivel estatal). - Efectivo en transmisión de datos o leyes - Tiempo relativamente corto para preparación de clases 	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve el desarrollo de la autonomía y disciplina - Se fomenta la participación y el trabajo colaborativo - Flexibilidad 	
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Poco o nulo trabajo colaborativo - Aprendizaje repetitivo - Limitación creativa - Autoritarismo - Falta de atención habilidades sociales y emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia al cambio - Tiempo extenso de organización y preparación de clases - Mayor esfuerzo por parte de estudiantes y docentes 	

Nota. De acuerdo con todo lo anterior en esta tabla se sintetizan las características del modelo de aprendizaje invertido y el modelo tradicional.

Fuente: elaboración propia

Algunas revisiones (Quinde et al., 2023; Araguz et al., 2022) señalan la importancia de estudios que comparan ambos modelos, con el objetivo de robustecer el campo investigativo.

Para avanzar en el conocimiento científico del aprendizaje invertido, es preciso realizar un análisis a los estudios que se realizan bajo un sustento teórico y metodológico, a partir del cual se identifiquen los marcos de trabajo utilizados en las investigaciones, las limitaciones y los alcances; los errores y aciertos documentados; los vacíos existentes y los hallazgos realizados y, a partir de esto, avanzar en los caminos trazados, reformularse o bien trazar otros nuevos (p.3).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, esta experiencia busca visibilizar las posibles diferencias de la aplicación del aprendizaje invertido versus el modelo tradicional, en un componente práctico de biología dentro de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Para este estudio se realizó una comparación entre los resultados académicos y de percepción del aprendizaje entre la

implementación del modelo de aprendizaje invertido y el modelo tradicional, en el componente práctico de biología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

En la universidad se asignan grupos de laboratorio. Cada grupo tiene tres sesiones de laboratorio. Se aplicó el modelo de aprendizaje invertido a cuatro grupos de laboratorio para un total de 49 estudiantes. El modelo tradicional se aplicó a cuatro grupos de laboratorio para un total de 61 estudiantes. Estas sesiones se realizaron en la sede José Celestino Mutis, Bogotá.

Teniendo en cuenta lo resaltado por Quinde et al., (2023) las clases en el FL se pueden dividir en tres momentos: antes, durante y después de clase. Por lo tanto, cada sesión de laboratorio se ramificó en esos tres tiempos. Las sesiones de los grupos donde se aplicó el modelo tradicional se dividieron en dos tiempos: durante y después de clase. Esto considerando que en el FL es fundamental el trabajo previo autónomo, ausente en el modelo tradicional.

En la siguiente tabla se presentan los momentos de cada sesión, así como las estrategias y herramientas utilizadas en cada momento.

Tabla 2. Herramientas y estrategias utilizadas en ambos modelos.

Momento	Modelo de aprendizaje invertido	Modelo de aprendizaje tradicional
Antes	Hiperdocumentos y videos de autoría propia	No aplica
Durante	Formato informe de laboratorio virtual, Padlet	Formato informe de laboratorio en físico
Después	Cuestionario evaluativo, Encuesta tipo Likert de percepción del aprendizaje	Cuestionario evaluativo, Encuesta tipo Likert de percepción del aprendizaje

Nota: Momentos de los modelos y herramientas aplicadas.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las herramientas aplicadas antes de la sesión en el aprendizaje invertido, se encuentran los hiperdocumentos. Los hiperdocumentos son descritos por Highfill et al., (2019) como documentos interactivos. El hiperdocumento es diseñado por los docentes para ser revisado por los estudiantes; estos contienen las secciones “Atrapa”, “Explora”, “Explica”, “Aplica”, “Comparte”, “Reflexiona” y “Extiende tu aprendizaje”, en las cuales se describe una serie de actividades, por lo general de origen digital. Para el caso del presente estudio, estas secciones fueron la guía para el aprendizaje autónomo antes de clase. Dentro de estos por lo general se incluyen videos explicativos de autoría propia sobre las temáticas de las sesiones prácticas. Recordando que los videos se han ganado el puesto de primer lugar como estrategias del FL (Quinde et al., 2023). Así mismo, también se incluían preguntas clave y memes relacionados con las temáticas de cada sesión.

En el momento, durante el laboratorio, en el FL se implementaron unos formatos que funcionaban como documentos guía durante la práctica. En la primera parte de este informe los estudiantes escogían los montajes microscópicos a realizar; así

mismo, el documento tenía un código QR que los dirigía a un Padlet colaborativo donde, por grupo, cargaban las fotos de lo observado en el microscopio; por último, en el formato se resolvían una serie de preguntas clave.

En los grupos donde se aplicó el modelo tradicional se diseñó un formato de informe que era completado por los estudiantes durante las sesiones; allí debían dibujar lo observado en los montajes y responder una serie de preguntas. Los estudiantes debían realizar todos los montajes. No tenían la libertad de escoger.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes al finalizar cada una de las sesiones, se aplicó una prueba de conocimientos o pruebas estandarizadas con preguntas acerca de los conceptos revisados durante la práctica. La misma prueba fue aplicada para todos los estudiantes de ambas metodologías y los puntajes fueron estandarizados a un máximo de cinco para facilitar el análisis y comparación de los resultados entre ambas metodologías. Los cuestionarios fueron diseñados en Microsoft Forms, enviados por medio de correo electrónico

directamente a los estudiantes y tenían un tiempo límite de 24 horas, posteriores a la sesión, para completarlo.

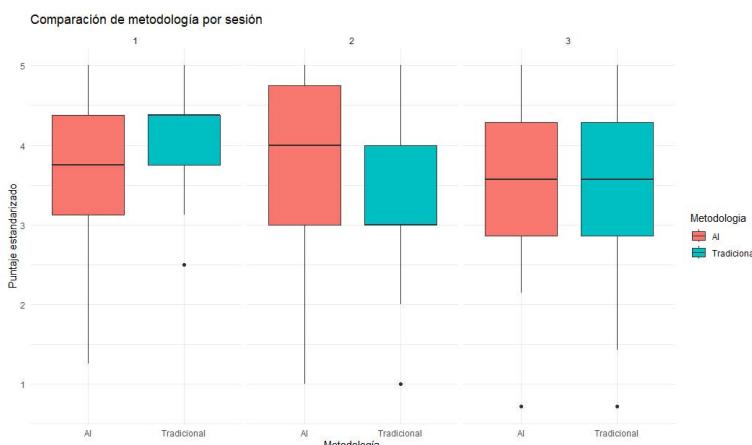
Por último, al finalizar todas las sesiones, se aplicó una encuesta con escala tipo Likert de percepción del aprendizaje. Esta igualmente fue en línea y con Microsoft Forms (Tabla 3). Fueron en total 10 preguntas; las preguntas de la 1 a la 5 se encuentran con la escala: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, no aplica y en desacuerdo. Las preguntas 6 y 7 son preguntas con escala de 1 a 5 donde 1 es bajo y 5 alto. Las preguntas 8, 9 y 10 son preguntas abiertas donde los estudiantes plasmaron sus opiniones. Por otro lado, las preguntas 3, 5, 7, 8 y 9 se realizaron para analizar el aspecto “motivacional” en los estudiantes respecto a la clase; y las preguntas 1, 2, 4 y 6 apuntaron a analizar el impacto de las “metodologías” utilizadas en los estudiantes de acuerdo con cada modelo.

RESULTADOS

Para evaluar si existían diferencias entre los resultados de aprendizaje en la implementación de diferentes metodologías (Tradicional y FL), se aplicó una prueba de conocimientos estandarizada, con puntuación ajustada a un máximo de 5, para medir el desempeño de los estudiantes después de cada sesión. El puntaje fue estandarizado ya que no todos los cuestionarios tenían el mismo número de preguntas.

El diseño de cada uno de los cuestionarios fue realizado teniendo en cuenta el contenido impartido en cada una de las sesiones y las actividades realizadas durante la práctica. Para determinar si existieron diferencias entre el desempeño académico de los estudiantes, se compararon, según la metodología, los resultados individuales del examen aplicado en cada una de las sesiones por medio de pruebas estadísticas.

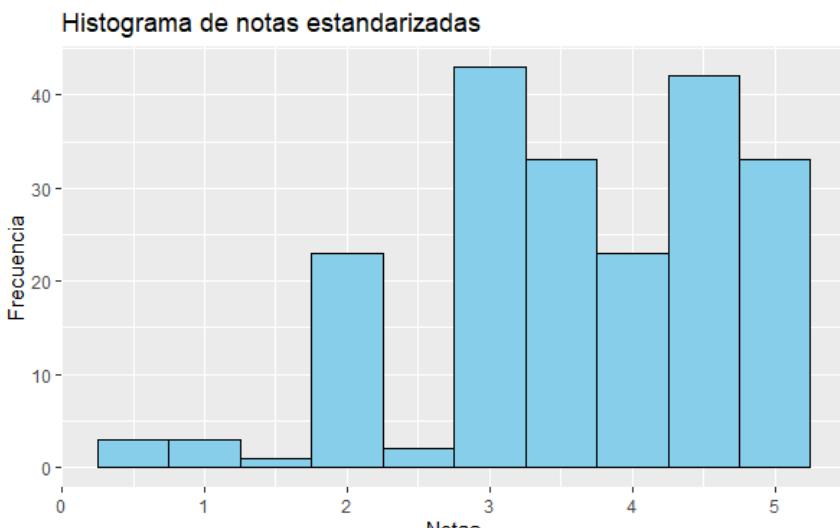
Figura 1. Comparación de metodologías por sesión.



Fuente: elaboración propia

Para realizar este análisis, primero se revisó la normalidad de los resultados estandarizados visualmente (Figura 1) y por medio de la prueba estadística Shapiro- Wilks.

Figura 2. Histograma de frecuencias de notas estandarizadas.



Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la figura 2, la distribución de los datos no sigue una distribución normal, tal como se puede verificar con la prueba estadística, la cual nos da un valor W: 0.93 y un p de 6.082e-08. Dado que el valor p es mucho menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula indicando que los datos no siguen una distribución normal. De la misma manera se evaluó la normalidad de las notas obtenidas en cada una de las sesiones y agrupando por metodología para asegurarnos de seleccionar la prueba estadística adecuada para comparar los resultados. Tal como se esperaba, estos datos tampoco mostraron una distribución normal (Tabla 4 y Tabla 5) por lo que se procedió directamente a utilizar pruebas no paramétricas para comparar.

Tabla 4. Valores de significancia estadística por sesión.

Sesión	Valor p
1	0.0000162
2	0.0000414
3	0.000185

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Valores de significancia estadística por metodología.

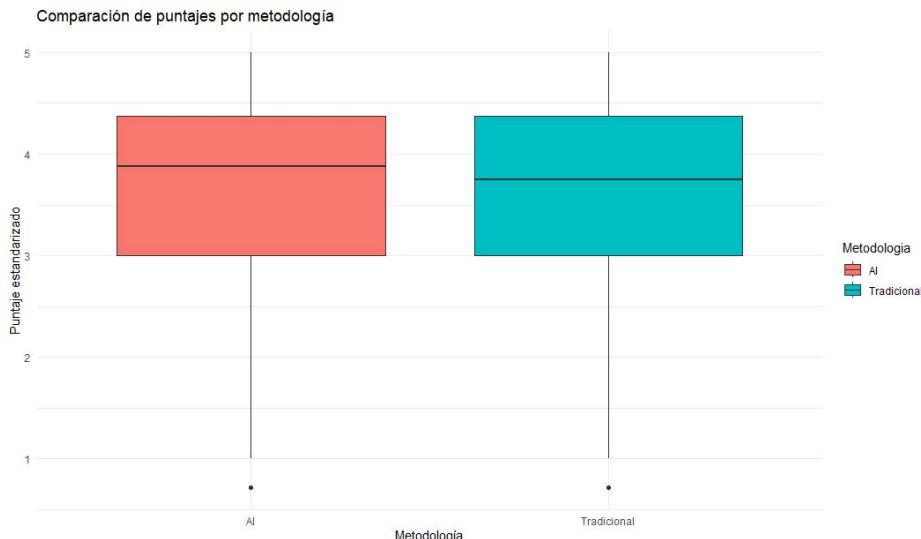
Metodología	Valor p
FL- Aula invertida	0.00000914
Tradicional	0.000402

Fuente: elaboración propia

Para evaluar las diferencias entre los resultados obtenidos en ambas metodologías se utilizó la prueba Man

Whitney U. Los resultados de la distribución de los puntajes estandarizados por metodología pueden verse en la figura 3.

Figura 3. Diagrama de caja comparación de puntajes entre las metodologías.



Fuente: elaboración propia

Al revisar la gráfica anterior, se puede observar que los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes son muy similares entre sí; y según la prueba Mann- Whitney U, no hay diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por medio de cada una de las metodologías ($W: 5908.5$, valor $p: 0.4085$). Para hacer una revisión más profunda, se evaluaron las diferencias por sesión, obteniendo los resultados de la prueba registrados en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados de la prueba Mann- Whitney U entre sesiones.

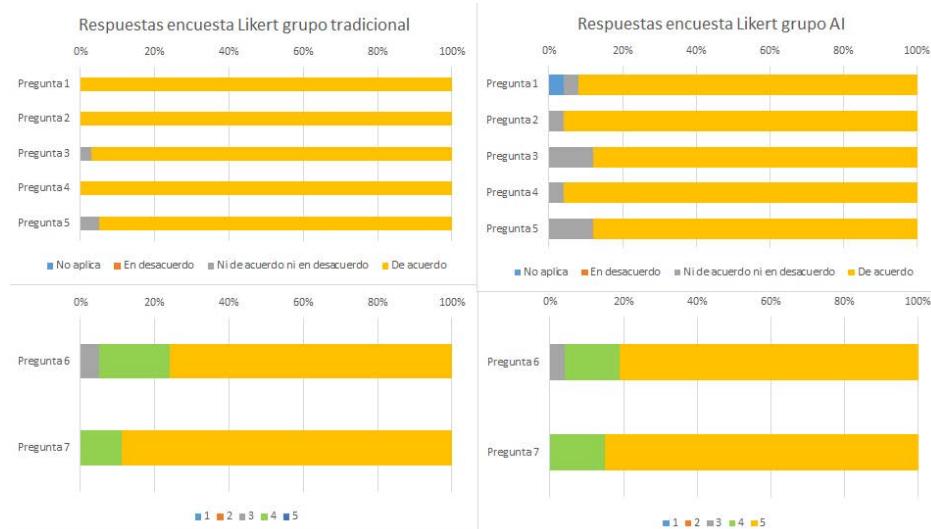
Sesión	Valor p
1	0.206
2	0.0556
3	0.733

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6 y la figura 4, no se observan diferencias significativas en ninguna de las sesiones, aunque la sesión 2 muestra un valor p cercano a la significancia, lo cual podría indicar una ligera tendencia a obtener mejores resultados con el AI.

A continuación, se presentan los resultados comparativos obtenidos en la encuesta de percepción del aprendizaje (Figura 4).

Figura 4. Comparativa de los resultados de la encuesta de percepción del aprendizaje.



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, las variaciones en las preguntas motivacionales y metodológicas son mínimas y el nivel de satisfacción es alto. Esto se hace evidente en algunos de los comentarios de la pregunta 8 como: “la dinámica y método de enseñanza, ya que eran de fácil entendimiento”, “aunque es un tema que tiene su grado de complejidad, su desarrollo fue muy ameno” y “me gusto la metodología de enseñanza de la profesora estando presente, explicándonos y ayudándonos a entender el tema”.

A pesar de que los resultados de la encuesta no tienen valoraciones bajas, se evidencia una leve diferencia entre el modelo tradicional y el modelo de aprendizaje invertido; en este último se

obtiene un mayor porcentaje en la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, que no se considera negativa pero que marca una leve diferencia; esto puede deberse a la resistencia a un cambio en las dinámicas de la clase, como lo han mencionado otros autores: “en general, los estudiantes que se enfrentan por primera vez a un modelo invertido, se muestran renuentes y, aceptan el esquema de trabajo hasta percibir beneficios tales como un avance dinámico del curso” (Martínez et al., 2015, p.11).

Los resultados obtenidos en los grupos donde se aplicó aprendizaje invertido y el modelo tradicional son similares; en general, los estudiantes se encuentran satisfechos sin importar el modelo aplicado. Esto puede deberse a la conexión

y motivación que encontraron con las docentes, o simplemente con el medio presencial, como lo evidencian la mayoría de las respuestas de la pregunta 8 sobre los aspectos que más les agradaron de la clase: “la profesora explica muy bien y la clase es muy didáctica”, “la actitud de la instructora; es alguien que motiva. Además de su metodología didáctica”. Contrario a lo obtenido en este estudio, algunos autores (Tully, 2014 y Halasa et al., 2020) indican mejores resultados respecto a las calificaciones, pero también respecto a las actitudes y la motivación en el aprendizaje invertido. Sin embargo, Martínez et al. (2015) reportan en su revisión que hay un 50 % de resultados similares entre el aula invertida y el aula tradicional; no obstante, se documenta mejora percibida del aprendizaje y mayor grado de satisfacción con el AI. En concordancia con lo anterior, en este estudio se observó que efectivamente los resultados en ambos grupos son cercanos. Por ejemplo, la pregunta 7, que apunta al nivel de satisfacción del aprendizaje, como se puede analizar también en la figura 8, son prácticamente los mismos tanto para los grupos de IA como de modelo tradicional; igualmente, respecto a los resultados académicos, las calificaciones son similares.

Lo anterior abre la puerta a nuevas investigaciones que incursionen en análisis más amplios, teniendo en cuenta, por ejemplo, aspectos demográficos, pero también aspectos como la presencialidad y su impacto; tal como por ejemplo lo hicieron Halasa et al. (2020) quienes realizan un análisis no solo respecto a los modelos

de aprendizaje invertido y tradicional, sino respecto a la presencialidad, semipresencialidad y virtualidad. Precisamente las grandes diferencias que estos autores encuentran respecto a la aplicación de los dos modelos se arraigan en la presencialidad y la manera en que influye motivacional y académicamente. En el presente análisis, por ejemplo, se percibe constantemente la importancia del contacto y la interacción presencial; por lo tanto, la clave puede estar en esto, más que en los modelos aplicados.

CONCLUSIONES

En el modelo pedagógico tradicional, las clases siguen una temática sobre la cual el docente catedrático enfatiza y el estudiante de manera pasiva escucha. Por otro lado, en el FL los roles y momentos de la clase se invierten. Los conceptos y teorías se abordan previo a la clase con actividades, durante la clase se resuelven dudas y se aplica lo revisado. En el FL los principales agentes del aprendizaje son los estudiantes; los docentes son guías y facilitadores.

Según los resultados de las pruebas estandarizadas y las estadísticas aplicadas, no hay diferencias significativas en aplicación del modelo tradicional y el FL. Esto apunta a que a nivel de apropiación conceptual y de aprendizaje no hay diferencias.

Los resultados obtenidos en la encuesta Likert de percepción del aprendizaje igualmente muestra similitudes sin diferencias significativas.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede concluir que no hay diferencias relevantes en la apropiación de conceptos, ni en la percepción del aprendizaje; ni tampoco en lo motivacional entre el modelo tradicional y el aprendizaje invertido. Esto puede ser debido a la naturaleza virtual de la UNAD, donde poca o nula interacción existe entre estudiantes y tutores. De tal manera que el componente práctico representa una

novedad, donde hay contacto, interrelación, comunicación y conexión. El modelo de aprendizaje pasará a un segundo plano ante lo novedoso de la presencialidad y de la interacción. Esto se presume teniendo en cuenta los comentarios de los estudiantes en la encuesta de percepción del aprendizaje, donde indican la importancia de este tipo de espacios.

REFERENCIAS

- Araguz, V., Acuña, L., y Bonilla, E. (2022). Avanzar al conocimiento científico: estado del arte del aprendizaje invertido. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.acce>
- Halasa, S., Abusalim, N., Rayyan, M., Constantino, R. E., Nassar, O., Amre, H., Sharab, M., y Qadri, I. (2020). Comparing student achievement in traditional learning with a combination of blended and flipped learning. *Nursing Open*, 7(4), 1129-1138. <https://doi.org/10.1002/nop2.492>
- Highfill, L., Hilton, K., y Landis, S. (2019, 12 de agosto). *What is a HyperDoc? HyperDocs*. <https://hyperdocs.co/blog/posts/what-is-a-hyperdoc>
- Marín, M. (2021). El trabajo práctico de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales: una experiencia con docentes en formación inicial. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, 49, 163-182. <https://doi.org/10.17227/ted.num49-8221>
- Martínez, W., Esquivel, I., y Martínez, J. (2015). *Acercamiento Teórico-Práctico al Modelo del Aprendizaje Invertido* [Conferencia] II Congreso Internacional de Transformación. Tlaxcala, México. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2653.6087>
- Quinde, K., Pinos, V., Esteve, V., y Valls, C. (2023). Aprendizaje invertido en Educación Superior: Una revisión de alcance de la implementación. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 84, 18-34. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.84.2785>

Tully, D. (2014). *The effects of a flipped learning model utilizing varied technology verses the traditional learning model in a high school biology classroom* [Trabajo de grado para el título de Maestría en Ciencias de la Educación], Montana State University. <https://scholarworks.montana.edu/server/api/core/bitstreams/05e0b510-a378-43dd-bbfe-0a80e5d14e42/content>

UNAD. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario PAPS v. 3.0. Bogotá: UNAD. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>

UNAD (2013). Acuerdo 001 de 14 de febrero de 2013, por el cual se reglamentan los lineamientos curriculares para el diseño de los programas de formación técnico, tecnológico, profesional y posgradual en la UNAD. https://sgeneral.unad.edu.co/images/2013/consejo-academico-acuerdos/COAC_ACUE_001_14022013.pdf



<https://st1.uvnimg.com/cc/3d/8ffa490040f1ab3d6aecf75055a3/americaned-capcity-136-2.jpg>

Challenging Colonial Legacies in ELT: A Reflection on Practice and Pedagogy

Desafiar los legados coloniales en la enseñanza del inglés: una reflexión sobre la práctica y la pedagogía

Andrés Felipe Chávez Monsalve

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9874-7099>

ABSTRACT

This reflection paper examines colonialism in English Language Teaching (ELT) and the continuing effects of these legacies on language instruction. In order to subvert monolingual ideas, it addresses important decolonial ELT strategies and principles, such as translanguaging and critical multilingual language awareness, which propose the idea that monolingual views should be attacked, and multilingual learners have to be given a voice. Along with highlighting present trends and future prospects, namely, the incorporation of theories like Critical Race Theory (CRT) and Decolonial Feminism, the study also analyzes the difficulties faced by decolonial ELT, such as opposition from established structures. Consequently, the paper affirms that decolonizing ELT is a social justice movement, and it actually serves the purpose of reclaiming control of language learning, as a tool for freedom and empowerment.

Keywords:

Colonialism,
decoloniality, English
Language Teaching
(ELT), linguistic
imperialism,
multilingualism.

RESUMEN

El presente artículo de reflexión examina el colonialismo en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y los continuos efectos de estos legados en la instrucción de la lengua. Con el fin de subvertir concepciones monolingües, se abordan estrategias y principios claves de la enseñanza del inglés decolonial, como el translenguaje y la conciencia crítica multilingüe, que proponen que se deben cuestionar las perspectivas monolingües y que los estudiantes multilingües deben tener voz. Además de destacar las tendencias actuales y las perspectivas futuras, como la incorporación de teorías como la teoría crítica de la raza y el feminismo decolonial, este estudio también analiza las dificultades que enfrenta la enseñanza decolonial del inglés, como la oposición de estructuras establecidas. En consecuencia, el artículo sostiene que descolonizar la enseñanza del inglés es un movimiento por la justicia social y que, en realidad, cumple la función de recuperar el control sobre la educación lingüística como medio para la libertad y el empoderamiento.

Palabras clave:

colonialismo,
decolonialidad,
enseñanza del
inglés como
lengua extranjera,
imperialismo
lingüístico,
multilingüismo.

INTRODUCTION

Decolonizing English Language Teaching (ELT) entails a profound and critical re-evaluation of the traditional methods of teaching and learning rooted in colonial history. It requires educators, institutions, and stakeholders to critically examine the historical baggage associated with ELT, acknowledging the enduring influence of colonialism on language education. However, this is not merely an academic exercise but a call for a fundamental shift in perspective, moving away from a historically entrenched Western-centric approach towards one that embraces inclusivity, equity, and cultural responsiveness to honor the diverse cultural and linguistic backgrounds of learners. Decoloniality in ELT requires not just the acknowledgement of historical injustices but also an ongoing effort to identify and dismantle the hierarchical structures rooted in race, gender, heteropatriarchy, and class that continue to shape today's teaching and learning practices (Mignolo & Walsh, 2018).

Decolonial thought aims to perceive the world through the perspective of the other colonized, marginalized, silenced, ignored, or denied (Hernández-Zamora, 2019). Decoloniality in ELT, then, is a fundamental transformation in the way we experience being, thinking, and doing that recognizes the enduring power disparities brought about by globalization and the historical dynamics of colonialism and is deeply committed to overcoming them. This theoretical framework seeks to reshape how English is taught, particularly in contexts with a colonial past,

by actively challenging linguistic ideologies that often subtly elevate European culture as superior while simultaneously undervaluing local customs and traditions (Altamiranda et al., 2023).

Instead of an abstract concept limited to theoretical debates, decoloniality is rather a concrete viewpoint, a conscious stance, and a thoughtful proposition for how we think, analyze, interpret, perceive, create, act, feel, and exist. It is practical and action-oriented, essentially entails actively reversing colonial influences, and establishing fair and equitable conditions. In the context of language teaching, decolonization means embracing critical reflections aiming at re-signifying teaching practices and challenging colonial ideologies and power dynamics, as well as emphasizing collaboration, subjectivity, plurality, and community engagement (Borelli et al., 2020).

When considering how ELT has historically been tied to colonialism and imperialism, it becomes evident that teaching English frequently acted as a means of imposing the cultural, social, and linguistic norms of the colonizers. The phenomenon, however, is not new. ELT is a byproduct of colonialism in that it created the initial conditions for the spread of English, and it promoted many of the contemporary Western cultural ways of thinking and acting (Pennycook, 1998). As a result, indigenous languages (and even sometimes 'traditional languages') have been marginalized and local identities have been eroded.

In light of the ongoing influence of colonial structures in language education, this paper aims to critically reflect on pedagogical practices in ELT from a decolonial perspective, with the purpose of questioning the colonial legacies that persist in curricula, teaching methods, and dominant language ideologies. From this perspective, it also seeks to identify ways in which these pedagogical practices can be transformed to promote more equitable, inclusive, and culturally responsive approaches to language education.

This reflection offers a critical engagement with decolonial theory applied specifically to the field of ELT, a perspective that remains underrepresented in mainstream ELT discourse. By bringing together central concepts such as coloniality of power, linguistic imperialism, and multilingual resistance, this article is part of an expanding literature that challenges the hegemony of Eurocentric norms in language education. It offers a critique of how colonial legacies continue to shape pedagogical assumptions, while also proposing alternative frameworks founded on linguistic diversity and epistemic justice.

COLONIALISM AND THE FOUNDATIONS OF ELT

ELT historical development, pedagogical practices, and ideological presuppositions are intricately intertwined with colonialism's origins. In colonial projects, English was imposed as a tool for control and assimilation of native cultures. For instance,

English instruction was sometimes used to 'civilize' colonized populations, as can be seen in policies like those of J.D.C. Atkins in 1888, which framed English as a means of eradicating native traditions and substituting colonial standards (Hsu, 2017).

In this context, language served as a subtle but highly effective method of promoting the colonizers' beliefs and undermining indigenous identities, enabling them to establish a favorable market for their cultural and industrial products (Sayedayn, 2021). Many African and American indigenous languages disappeared because of forced assimilation policies, including enfranchisement and residential school systems (Meighan, 2025). Consequently, the identity of the colonized population became deeply tied to the mastery of the colonizer's language.

Nowadays, despite the formal dismantling of colonial empires, English persists in perpetuating colonial patterns of language and power dynamics. According to Zeng et al. (2023), English global dominance is largely due to its role as a worldwide lingua franca. This hegemony is primarily evident in its function as the primary language for global communication, as well as its commercial importance and its significance in academic research and education.

The colonial construction of Self (often associated with native English speakers from Western imperial centers) and Other (typically speakers of other languages from postcolonial regions) is still found in several aspects of ELT. Thus, the widespread usage

of English today, along with prevailing teaching practices and textbooks, can be perceived as a continuation of historical neocolonial relationships (Soto-Molina & Méndez, 2020), perpetuating monolingual ideologies and the notion of 'native speaker superiority.'

KEY PRINCIPLES AND DECOLONIZING PRACTICES IN THE ELT CLASSROOM

Decolonial ELT compels us to rethink approaches to teaching and learning languages that have historically prioritized monoglossic ideologies, Western modes of thought, and the notion of white speech as a linguistic ideal. At its core, decolonial ELT aims to deconstruct the dominance and the historically privileged status of English, particularly its standardized varieties often argued to be the epitome of linguistic competence. This approach resonates with Phillipson's (2017) concept of linguistic imperialism, examining ELT historical role in maintaining power structures and global inequality. Furthermore, decolonial ELT challenges the widely held myth that English is a de-territorialized language and a decolonizing tool, exposing the subtle ways it can perpetuate colonial ideas and power imbalances (Rice, 2021).

One of the pillars of decolonial ELT is the recognition and active embrace of learners' inherent multilingualism, with the promotion of the effective use of their mother tongues together with English. From this perspective, bilingualism and multilingualism are

expressly viewed not as deficiencies but rather as valuable assets to the language learning process and, as such, the binaries emphasized by the colonial heritage on language use are eliminated. Here, translanguaging, a dynamic pedagogical approach that involves the strategic and flexible use of multiple languages by multilingual speakers, is a key principle of decolonial ELT in direct opposition to the traditional monolingual bias in language instruction. Indeed, decoloniality in education promotes multilingualism by explicitly valuing Indigenous and minoritized languages and challenging the historical dominance of colonial languages (Phyak et al., 2023).

Another fundamental principle is incorporating local knowledge and valuing diverse cultural perspectives. Decolonial ELT also seeks to enrich cultural diversity in classrooms, broaden students' understanding, foster respect and create a sense of belonging to their own cultural identity (Altamiranda et al., 2023). Moreover, decoloniality promotes interculturality as an ongoing process of discovering and including diverse ethnocultural elements, questioning the notion of transmitting a superior culture through English.

Inclusive and culturally relevant ELT practices can be achieved by integrating learners' cultural backgrounds and realities into teaching materials, which enhances engagement and agency (Deng & Wang, 2023). Adapting curricula and materials to reflect students' social realities, while also incorporating diverse voices and digital

tools, creates richer and more accessible learning environments. Additionally, assessments should foster dialogue and critical inquiry, positioning students as co-creators of knowledge and challenging traditional power dynamics that often marginalize diverse learners.

Fandiño-Parra (2021) proposes three decolonial initiatives in the context of ELT:

- 1.** Spaces of speech: opportunities for the ELT community to engage in open and pluralistic discussions that foster the recognition of diverse perspectives and the construction of new knowledge.
- 2.** Flattened hierarchy: activities that redistribute epistemic authority within the ELT community, challenging traditional hierarchies and promoting more balanced power dynamics in knowledge creation and dissemination.
- 3.** Teachers' agency: a commitment to encourage teachers to take ownership of their roles and promote collaborative knowledge-sharing.

Additionally, fostering critical digital literacies is essential for promoting decolonial practices in virtual or blended English language education. These literacies equip learners to navigate digital spaces thoughtfully and resist dominant narratives that often reflect colonial ideologies. First, critical thinking enables students to question and challenge information, recognizing the sociopolitical biases embedded in digital content. As Polizzi (2020) argues,

critical digital literacy involves the ability to question online content and dominant ideologies and it is essential for producing alternative content that challenges dominant ideologies, highlighting the importance of recognizing and interrogating sociopolitical biases in digital environments. Media literacy helps them understand how meaning is constructed and communicated through language and narrative choices in online media. Developing cultural awareness fosters an understanding of how technologies shape and are shaped by cultural values and identities. Moreover, examining power dynamics allows learners to identify how digital tools can reinforce or challenge systems of representation, access, and control. Finally, embracing social responsibility encourages ethical engagement with technology, emphasizing justice, inclusion, and equity. Together, these literacies form a foundation for more reflective, equitable, and decolonial digital learning environments.

From our perspective, ELT should be seen as a social and cultural practice. On the one hand, teaching practices should challenge social power structures commonly reflected by ELT and foster community engagement and social cohesion by incorporating local issues and perspectives into the curriculum. On the other hand, ELT is a powerful tool of cultural transmission and promotion of learners' cultural values and identities.

In considering the importance of challenging Eurocentric paradigms, incorporating local knowledge, embracing multilingualism, and reconceptualizing materials and curricula

in ELT, it becomes evident that all of these elements collectively lay the groundwork for a decolonial language education. By fostering inclusivity, respect for linguistic diversity, and integrating culturally relevant practices, educators can dismantle colonial hierarchies embedded in traditional ELT frameworks. These transformations not only empower learners but also create equitable spaces for diverse voices and epistemologies to thrive. Decolonization in ELT is not merely an epistemological approach, but a praxis ensuring that ELT becomes a tool for liberation rather than perpetuation of colonial legacies.

CRITIQUES AND CHALLENGES OF DECOLONIAL ELT

Whereas decoloniality offers a crucial paradigm for reconsidering ELT one must also note the academic criticism raised. There are concerns about the potential for superficial adoption, with some scholars noting a ‘decolonial trend’ where the term might be used without genuine commitment, sometimes for career advancement rather than real transformation (Browning et al., 2022). Some of the criticism points to the pragmatics aspects of decoloniality in ELT, with potential conflicts between decolonial ideals and learners’ needs to acquire standard English for societal demands (Kubota, 2022). In addition, overemphasis on reforming curricula alone has also been criticized by researchers concerned about institutional appropriation as a superficial sign of inclusivity (Neville, 2024).

The actual implementation of decolonial ideas in ELT classrooms often encounters challenges. One aspect to consider is the deeply ingrained colonial structures and beliefs within educators, parents, administration, and learners, which can also hinder real decolonization. Also, one might also face difficulties in translating certain concepts into concrete teaching practices, which leads again to traditional or entrenched practices inside the classroom. However, where possible, teachers could encounter some issues altering content due to pressure from administrations, parents, standardized exams, and even students with internalized beliefs about English (Canagarajah, 2023).

It is necessary to consider the limits and potential pitfalls of decolonial practice in ELT for its effective and ethical implementation. Decolonization demands substantive action to address deep-rooted power disparities, not just superficial diversity promotion. While ‘decolonizing the mind’ through critical reflection is valuable, it may not be sufficient without attention to material and structural inequalities (Browning et al., 2022). The very term ‘decolonization’ risks superficial adoption without actual commitment to reversing colonial relations of power and, hence, reinscribing colonial practices rather than truly centering on alternative perspectives.

Overreliance on curriculum reform may also be insufficient, since wider systemic barriers can inhibit meaningful change (Neville, 2024). Firstly, many educational systems and policies are deeply embedded in

Eurocentric perspectives, making it difficult to shift toward more inclusive and locally relevant knowledge. Secondly, teacher training and professional development play a crucial role in both promoting and sustaining meaningful changes. That is why learner agency and community engagement are essential. Decolonizing ELT requires not only curricular adjustments but also active participation from students, educators, and communities in shaping knowledge production.

CURRENT TRENDS AND FUTURE DIRECTIONS

There is increasing interest in exploring the potential of decolonizing language learning in online and digital environments, with researchers studying the way technology can empower learners and challenge traditional power dynamics (Galante et al., 2024). These trends can be seen across various domains, including indigenous knowledge preservation and language revitalization (Meighan, 2021), digital decolonization through art and media aiming at challenging colonial narratives (Das et al., 2024), online activism (Mariano et al., 2025), and resistance to digital colonialism.

One major trend relates to the development of critical multilingual language awareness (CMLA) in teacher training courses, aiming to equip educators with tools to recognize linguistic diversity and address social inequities (De Costa & Van Gorp, 2023). Considering the growing issues stemming from colonial heritage in schools

worldwide, CMLA serves as a guideline in upholding equitable, inclusive, and culturally responsive language pedagogical practices. Teachers' agency plays a crucial role in fostering CMLA. In that sense, Putra (2024) outlines three key areas of teachers' agency in constructing translanguaging practices: first, adapting language use to align with students' English proficiency levels as a process to guide and help them in classroom discussion; second, developing relational and critical attitudes through the use of the whole of linguistic resources to help students negotiate various communicative contexts; and third, promoting fair and inclusive education opportunities that allow students to freely employ their semiotic repertoire.

In addition, decolonial theories are increasingly being explored in the context of English as a Lingua Franca (ELF), where scholars are critically questioning the prevailing notion of native speaker superiority (Da Silva Pardo, 2024). Researchers like Seidlhofer(2013) call for a paradigm shift that recognizes non-native speakers as legitimate users of English, rather than perpetual learners striving for conformity to native norms. Decolonial perspectives enrich ELF by interrogating the Eurocentric dominance in language knowledge production and advocating for Southern epistemologies that value multilingual and multimodal communicative practices holistically (Matsumoto & Kubota, 2023). Such approaches challenge hegemonic constructs of purity and normativity, while promoting more egalitarian perceptions of English as a democratic global resource shaped by diverse set

of linguistic communities (Rosa & Duboc, 2022). The above analysis not merely validates diverse language identities but also promotes equity and inclusivity in global communication.

Potential future directions for decolonial ELT involve a deeper and more complex exploration of the intersections between decoloniality and other critical theories and social justice movements as they apply to language education research and practice. Future research can also benefit from greater attention to the often-overlooked dimensions of emotions, affect, and embodied learning within the process of decolonizing language learning and teaching. Greater emphasis needs to be placed in incorporating learners' perspectives and lived experiences in the design and implementation of decolonial ELT initiatives.

Additionally, CRT is a major paradigm for addressing the intersection of race and language hierarchies, challenging the dominance of standardized English as a tool of systemic marginalization (Mcfarlane, 2017). Likewise, Decolonial Feminism emphasizes the importance of addressing gendered and racialized forms of oppression within ELT, advocating for pedagogies centered on the lived experiences of marginalized women and communities, intersecting coloniality, racism, gender, geospatial location, and modernity (Zerai et al., 2023). By weaving together these critical approaches, decolonial ELT can overcome neoliberal

ideologies of individualism and competition, instead fostering collective empowerment, healing, and social justice (Carvajal Medina et al., 2022). This intersectional paradigm not only enriches ELT research but also redefines pedagogical practices to affirm the identities, agency, and power of both learners and educators.

Finally, future lines of research on decoloniality in ELT should prioritize critical praxis, epistemic pluralism, and contextualized methodologies to dismantle colonial legacies. Building on the call for local pedagogies and materials development, scholars could explore how decolonial frameworks empower teachers to design curricula that center marginalized epistemologies (Granados-Beltrán, 2018), particularly in Afro-Colombian and indigenous contexts (Álvarez Valencia & Miranda, 2022; Gutiérrez & Aguirre Ortega, 2022). Bonilla Medina and Finardi's (2022) analysis of racialized ELT practices in Brazil and Colombia highlights the need for intersectional studies linking raciolinguistic justice to classroom resistance against monolingual ideologies. Additionally, it is urgent to provincialize English and reimagine teacher education through situated praxis, both in virtual education and in-person learning, challenging Eurocentric norms while amplifying pluriversal knowledge systems. Further research could also examine policy reforms that disrupt linguistic imperialism and foster critical interculturality, ensuring ELT becomes a tool for epistemic liberation rather than cultural erasure.

CONCLUSION

Decolonizing ELT is a substantial task of critically analyzing and challenging the colonial underpinnings of language training. Historically, ELT has been shaped by power dynamics that privilege Western orientations towards language use, often marginalizing diverse practices of language and local systems of knowledge. By recognizing these historical roots, instructors can create more democratic and inclusive language training approaches.

Decolonial approaches in ELT classrooms offer promising pathways for transformation. Practices such as translanguaging and critical multilingual language awareness work to empower learners by recognizing their linguistic repertoires and challenging monolingual ideologies. Not only do such approaches enhance language learning, but they also foster a sense of strong identity and agency in multilingual students. However, the implementation of such approaches is faced with challenges, such as resistance from traditional educational systems and the need for more nuanced understandings of decoloniality in diverse contexts.

Looking ahead to future advances, decolonial ELT is likely to move forward by integrating critical theories with social justice movements. Intersectional approaches that incorporate perspectives like CRT and Decolonial Feminism will be crucial in addressing interconnected forms

of oppression in language education. Future directions point to a continued emphasis on fostering pluriversal pedagogies that honor diverse epistemologies and advocate for systemic changes for more equitable language policies. Ultimately, the project of decolonizing ELT is part of a broader social justice movement that seeks to reclaim language education as a site of empowerment and liberation, and to reflect the complexities and richness of human linguistic diversity.

Finally, decolonizing ELT in Colombia offers significant benefits by recognizing and valuing the country's rich cultural diversity, including its indigenous, Afro-Colombian, and other local communities. This process challenges the dominance of global North epistemologies and cultural norms that often marginalize local identities and knowledge systems. By integrating ancestral knowledge, languages, and cultural perspectives into English language teaching, educators can foster more inclusive and empowering learning environments that reflect Colombia's unique social realities. This approach not only promotes critical awareness of power dynamics embedded in language policies but also encourages transformative teacher identities and pedagogies that support social change and personal adaptation. Finally, decolonizing English education in Colombia can help dismantle colonial legacies, affirm local cultural singularities, and create spaces for dialogue and solidarity across diverse communities.

REFERENCES

- Altamiranda, W., Aguirre, S. & Peláez, O. (2023). Decoloniality in English language teaching: A theoretical approach. In *XXV Encuentro Nacional de Investigación* (pp. 119-125). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.
- Álvarez Valencia, J. A. & Miranda, N. (2022). Indigenous students' agency vis-à-vis the practices of recognition and invisibilization in a multilingual university. *Teaching in Higher Education*, 27(4), 470-488. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2053952>
- Bonilla Medina, S. X. & Finardi, K. (2022). Critical race and decolonial theory intersections to understand the context of ELT in the Global South. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 822-839. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a13>
- Borelli, J. D. V. P., Silvestre, V. P. V. & Pessoa, R. R. (2020). Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(2), 301-324. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>
- Browning, P., Highet, K., Azada-Palacios, R., Douek, T., Gong, E. Y. & Sunyol, A. (2022). Conspiring to decolonise language teaching and learning: Reflections and reactions from a reading group. *London Review of Education*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.42>
- Canagarajah, S. (2023). Decolonization as pedagogy: A praxis of 'becoming' in ELT. *ELT Journal*, 77(3), 283-293. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad017>
- Carvajal Medina, N. E., Hurtado Torres, F. Á., Lara Páez, M. Y., Ramírez Sánchez, M., Barón Gómez, H. A., Ayala Bonilla, D. A. & Coy, C. M. (2022). Entretejidxs: Decolonial threads to the self, the communities, and EFL teacher education programs in Colombia. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 596-626. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a02>
- Da Silva Pardo, F. (2024). A Decolonial approach in English language teaching as a lingua franca: *Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 5(1), 178-197.

- Das, D., Gandhi, D. & Semaan, B. (2024). Reimagining communities through transnational Bengali decolonial discourse with YouTube content creators. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(CSCW2), 1-36. <https://doi.org/10.1145/3686900>
- De Costa, P. I. & Van Gorp, K. (2023). Centering critical multilingual language awareness in language teacher education: Towards more evidence-based instructional practices. *Language Awareness*, 32(4), 553-559. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2285359>
- Deng, S. & Wang, X. (2023). Exploring locally developed ELT materials in the context of curriculum-based value education in China: Challenges and solutions. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191420>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166-181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Galante, A., Piccardo, E., Marcel, F., Zeaiter, L. F., dela Cruz, J. W. N. & Barise, A. (2024). Decolonizing language learning in digital environments through the voices of plurilingual learners in the Global South. *Applied Linguistics*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.1093/applin/amae090>
- Granados-Beltrán, C. (2018). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English language teaching. *HOW*, 25(1), 174-193. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.355>
- Gutiérrez, C. P. & Aguirre Ortega, M. (2022). English instructors navigating decoloniality with Afro Colombian and indigenous university students. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 783-802. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a11>
- Hernández-Zamora, G. (2019). From new literacy studies to decolonial perspectives in literacy research. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>

Hsu, F. (2017). Resisting the coloniality of English: A research review of strategies. *The CATESOL Journal*, 29(1), 363-386. <https://doi.org/10.5070/B5.36012>

Kubota, R. (2022). Decolonizing second language writing: Possibilities and challenges. *Journal of Second Language Writing*, 58, 100946. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100946>

Mariano, L. de O., Moura, L. de S., Mattos, R. H. P., Bizarria, F. P. de A. & Kind, L. (2025). Faces of exclusion: The “social,” the “digital” and “digital racism” in a decolonial critical essay. *Frontiers in Sociology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1534313>

Matsumoto, Y. & Kubota, R. (2023). Rethinking English as a lingua franca from decolonial perspectives. In K. Murata (Ed.), *ELF and Applied Linguistics* (pp. 141-158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003391463-12>

Mcfarlane, C. (2017). Anti-Racism and decolonization in education from an indigenous perspective. In J. Newton, and A. Soltani (Eds.), *New Framings on Anti-Racism and Resistance* (pp. 119-127). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-131-5_9

Meighan, P. J. (2021). Decolonizing the digital landscape: The role of technology in indigenous language revitalization. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 17(3), 397-405. <https://doi.org/10.1177/11771801211037672>

Meighan, P. J. (2025). Decolonizing language education. *SSRN Electronic Journal*, 1-11. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5032242>

Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). The decolonial for: Resurgences, shifts, and movements. In W. Mignolo, and C. Walsh (Eds.), *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 15-32). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779-002>

Neville, C. (2024). Developing critical decolonial awareness and reflection in language teachers at post-primary level: Empowering student language teachers as agents of change. *Irish Educational Studies*, 43(4), 921-941. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2185274>

- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of ‘global’ English. *Language Policy*, 16(3), 313-331. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9409-z>
- Phyak, P., Sánchez, M. T., Makalela, L. & García, O. (2023). Decolonizing multilingual pedagogies. In C. McKinney, P. Makoe, and V. Zavala (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 223-239). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003214908-18>
- Polizzi, G. (2020). Information literacy in the digital age: Why critical digital literacy matters for democracy. In S. Goldstein (Ed.), *Informed societies: Why information literacy matters for citizenship, participation and democracy* (pp. 1–23). Facet Publishing.
- Putra, H. S. (2024). Teacher agency in reproducing translanguaging practices as social justice strategy to decolonize ELT. *IAFOR Journal of Education*, 12(3), 203-242. <https://doi.org/10.22492/ije.12.3.09>
- Rice, P. (2021). Decolonising English Language Teaching Pedagogy. *Juice Journal*, 1(4).
- Rosa, G. da C. & Duboc, A. P. (2022). Analyzing the concept and field of inquiry of English as a lingua franca from a decolonial perspective. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 840-857. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a14>
- Sayedayn, S. (2021). Language and colonization: Statement of the problem. *Journal of School & Society*, 7(1), 134-138.
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford university Press.
- Soto-Molina, J. E. & Méndez, P. (2020). Linguistic colonialism in the English language textbooks of multinational publishing houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>

Zeng, J., Ponce, A. R. & Li, Y. (2023). English linguistic neo-imperialism in the era of globalization: A conceptual viewpoint. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149471>

Zerai, A., Mabokela, R. O., Carolissen, R., Sader, S., Mthiyane, N. & Skahan, M. (2023). Feminist decoloniality as care in higher education. *Agenda*, 37(2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/10130950.2023.2255441>



<https://sicultura.gob.pa/imgamericaned-capacity-136-2.jpg>

Danzando la vida de nuestra raíz con los hijos de la tierra

Dancing the life of our roots Alongside the children of the Earth

Willian Germán Gámez Gaviria

Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia, Florencia, Colombia

ORCID: 0000-0002-8624-7519

Correo electrónico: willian.gamez@unad.edu.co

Lady Leonor Mejía Velasquez

Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia, Florencia, Colombia

ORCID: 0000-0001-9605-2806

Correo electrónico: lady.mejia@unad.edu.co

RESUMEN

Este artículo de reflexión presenta una interpretación crítica sobre la importancia de la danza como herramienta pedagógica y cultural en el fortalecimiento de la identidad étnica de la comunidad coreguaje del departamento del Caquetá, Colombia. A partir del análisis de fuentes originales, documentos normativos y experiencias educativas interculturales, se argumenta que la integración de prácticas ancestrales como la danza en los procesos de formación escolar, no solo favorece el desarrollo integral de la infancia, sino que también promueve la revitalización cultural y el reconocimiento de la diversidad. El propósito de este artículo es analizar el valor educativo de la danza desde un enfoque etnoeducativo, en el que se fusionan saberes ancestrales con la educación formal, promoviendo procesos de inclusión y pertenencia. La reflexión se edifica mediante la interpretación de la danza como un vehículo simbólico para la transmisión de saberes, memorias y valores colectivos, estableciéndose como una estrategia pedagógica que favorece la conservación de la cultura coreguaje y el robustecimiento del tejido social. En este contexto, se postula que la educación, mediante la integración de manifestaciones culturales autóctonas del territorio, como la danza tradicional, puede transformarse en un instrumento potente de resistencia, empoderamiento e identidad para las comunidades indígenas, en consonancia con los principios de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los enfoques interculturales.

Palabras clave:
etnia, coreguaje,
danza, tradición y
etnoeducación

ABSTRACT

This reflective article presents a critical interpretation of the importance of dance as a pedagogical and cultural tool in strengthening the ethnic identity of the Coreguaje community in the department of Caquetá, Colombia. Based on the analysis of original sources, regulatory documents, and intercultural educational experiences, it is argued that the integration of ancestral practices such as dance into school education not only favors the comprehensive development of children but also promotes cultural revitalization and the recognition of diversity. The purpose of this article is to analyze the educational value of dance from an ethno-educational perspective, in which ancestral knowledge is fused with formal education, promoting processes of inclusion and belonging. This reflection is built through the interpretation of dance as a symbolic vehicle for the transmission of knowledge, memories, and collective values, establishing itself as a pedagogical strategy that favors the preservation of Coreguaje culture and the strengthening of the social fabric. In this context, it is postulated that education, through the integration of indigenous cultural expressions of the territory, such as traditional dance, can become a powerful instrument of resistance, empowerment, and identity for indigenous communities, in line with the principles of the General Education Law (Law 115 of 1994) and intercultural approaches.

Keywords:
Ethnicity,
Coreguaje, dance,
tradition, and
ethnic education

INTRODUCCIÓN

El departamento del Caquetá, con su vasta extensión territorial, es un espacio rico en diversidad social, natural y cultural, hogar de paisajes que integran cordilleras, ríos y una amplia variedad de flora y fauna. Sin embargo, más allá de su belleza natural, el Caquetá alberga una historia profunda y compleja en la que las comunidades indígenas, como los coreguaje, han desempeñado un papel fundamental en la reconstrucción de la identidad, afectada de forma desproporcionada por el conflicto, sosteniendo su identidad cultural y de organización comunitaria. Estas comunidades, autodefinidas como “Hijos de la tierra”, han visto su cultura y tradiciones debilitadas por la llegada de influencias externas y los desafíos históricos que ha enfrentado la región; como ejemplo, la pérdida de tierras ha afectado la vida espiritual y productiva de los coreguaje, obligándolos a desplazarse y abandonar espacios sagrados, lo que rompe con su cosmovisión ligada al territorio.

Este artículo de reflexión tiene como objetivo generar un análisis crítico sobre el valor pedagógico y cultural de la danza como herramienta de fortalecimiento de la identidad en la comunidad indígena coreguaje del departamento del Caquetá, Colombia. A partir de la revisión de fuentes originales, documentos legales y testimonios etnográficos, se plantea que la incorporación de prácticas ancestrales como la danza en los procesos educativos no solo revitaliza el patrimonio cultural, sino

que también actúa como una estrategia de resistencia frente a las dinámicas de exclusión y desarraigo histórico que han afectado de manera desproporcionada a esta población.

El contexto del Caquetá, caracterizado por una alta diversidad biocultural, ha sido escenario de múltiples conflictos sociales, entre ellos el conflicto armado interno, cuyas consecuencias han vulnerado de manera significativa los derechos culturales de comunidades como los coreguaje. Según la Comisión de la Verdad (2021), “esta etnia ha sido víctima de desplazamiento, pérdida territorial y desestructuración sociocultural, lo que ha incidido directamente en la transmisión intergeneracional de sus saberes y tradiciones”. A pesar de ello, los coreguaje han desempeñado un papel fundamental en la reconstrucción de su identidad a través de prácticas culturales como la danza, la oralidad y los rituales, que hoy constituyen un medio de reivindicación colectiva y educativa.

En ese sentido, este artículo sostiene como tesis que la danza, entendida no solo como manifestación artística sino como acto educativo y político, puede articularse a la etnoeducación como vía para promover procesos de inclusión, pertenencia y resistencia cultural. A través de este enfoque reflexivo, se propone integrar la danza al currículo escolar en contextos no indígenas, reconociendo su potencial para el desarrollo integral, la memoria histórica y la construcción de una ciudadanía culturalmente diversa. Mediante la instrucción y el fomento de las

manifestaciones artísticas con las infancias, se asegura la perpetuidad de las culturas indígenas, se consolida la identidad colectiva y se edifican comunidades más resilientes, conscientes y orgullosas de su origen.

EDUCAR DESDE EL TERRITORIO: LA DANZA COMO EXPRESIÓN VIVA DE LA CULTURA COREGUAJE

Cultura comunidad coreguaje

Según la Comisión de la verdad (2021) desde su documental *Afectaciones y resistencias del pueblo coreguaje en el conflicto armado*, se establece que la cultura es un sistema de normas y valores que organiza la vida en comunidad, transmitiendo conocimiento y creencias a través de generaciones. Es aprendida y compartida, simbolizando la comunicación y el entendimiento colectivo, y refleja tanto prácticas ancestrales como aspectos contemporáneos. (Comisión de la verdad. 2021). Bajo lo anterior, la cultura fomenta la cohesión social, la generación de riqueza, el equilibrio territorial y es adaptable, pues se enriquece constantemente con nuevas influencias, sin perder su esencia simbólica y compartida. A pesar de la influencia de la modernidad, la cultura ancestral sigue siendo fundamental, especialmente en celebraciones significativas como matrimonios, año nuevo y quince años, donde la música, la danza y los rituales tradicionales se mantienen vivos; estas festividades, más allá de carácter festivo, constituyen auténticos eventos de resistencia cultural, en los que

la comunidad consolida su identidad, su espiritualidad y su perspectiva del mundo.

Mediante la música, la danza y los rituales, se reinventa la cultura ancestral sin perder su esencia y se transmite con orgullo a las generaciones venideras. Su ambientación está acompañada por instrumentos de percusión y viento, hechos de materiales naturales, recrean los sonidos de la naturaleza, mostrando la conexión profunda con el entorno y la cosmovisión ancestral. Estas prácticas no solo celebran la vida cotidiana, sino que también son una manifestación de resistencia cultural, especialmente en el caso de la comunidad coreguaje que lucha por conservar y revitalizar su herencia cultural diferenciándose de otras culturas por conceptualizar la existencia humana como un entramado colectivo en armonía con el territorio. Sus celebraciones trascienden las dimensiones sociales para convertirse en rituales espirituales y simbólicos otorgando valor a sus propias manifestaciones; resulta imprescindible reconocer su conocimiento incorporando su perspectiva global en la educación intercultural, para fomentar sus expresiones artísticas autóctonas y asegurar espacios autónomos que permitan que ellos mismos se desarrolleen y ejerzan su cultura sin restricciones externas. De esta manera se asegura que su identidad no sea asimilada, sino respetada y reconocida desde sus propias raíces.

Los coreguajes mantienen una estrecha relación con lo sobrenatural, atribuyéndole la causalidad de eventos cotidianos como la vida, la muerte, la lluvia y las enfermedades,

entre otros. Es el chamán o curaca quien tiene el poder de influir en estos sucesos, ya que, a través del trance inducido por el yagé, establece comunicación con los espíritus para comprender los diferentes fenómenos que afectan a la comunidad o a los individuos. Los ancianos son los guardianes de esta valiosa herencia cultural y de conocimiento, y a través de la conexión con la naturaleza, logran armonizar el espíritu y la salud. Esta concepción del mundo guarda coherencia con lo planteado por Palomares. D. (2021), quien afirma en su investigación *Fortalecimiento de la Identidad Cultural en la Etnia Koreguaje en el Resguardo Jericó Consaya, Municipio de Solano – Caquetá: La Separación de las Partes para Fortalecer el Gobierno Propio*; que la espiritualidad y las creencias ancestrales son fundamentales en la identidad cultural de los coreguaje, y que su cosmovisión les permite interpretar y comprender los fenómenos naturales y sociales desde una dimensión sagrada y comunitaria.

LA DANZA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Según Nicolás et al. (2010),

Presentan una visión general del fenómeno de la danza en el ámbito de la educación, realizando una exposición de los diferentes componentes o aspectos del ser humano sobre los que la danza incide de forma más evidente. Se presenta una revisión de las definiciones propuestas por diferentes autores que consideramos más relevantes y se incluye una definición propia del concepto.

También se destacan las aportaciones de la danza a la educación desde el punto de vista social, físico, intelectual y afectivo y se señalan los mayores problemas que esta disciplina ha tenido para ser incluida como una materia más: falta de formación del profesorado, falta de recursos y espacios adecuados y discriminación de género. Finalmente, se concluye con una reflexión sobre las formas de danzas más adecuadas en el ámbito educativo (p. 42).

Considerando lo expuesto, la danza, más que una estrategia pedagógica, facilita la discusión sobre las experiencias y la idiosincrasia de un colectivo humano. No obstante, el vehículo de la transformación social está intrínsecamente vinculado a la educación, transformándose en un medio de comunicación cultural y un instrumento educativo holístico. Esta circunstancia favorece la amplificación de valores fundamentales como la inclusión, la creatividad y la memoria colectiva, tal como se observa en la comunidad coreguaje. En este contexto, las tradiciones danzarias se originan como un vehículo de resistencia cultural y revitalización de su identidad, transformando la danza en un nexo entre la educación, el arte y la cultura, lo que logra transformar las dinámicas sociales y consolidar el tejido social comunitario.

EDUCACIÓN POR MEDIO DE LA DANZA

De las Heras Fernández y Cisneros Álvarez (2021), hablan de cómo la danza, desde una perspectiva pedagógica, trasciende

su dimensión artística para consolidarse como una herramienta interdisciplinar que fortalezca el desarrollo integral del ser humano. Su naturaleza expresiva permite entrelazarse con distintos campos del conocimiento, aportando a la formación desde dimensiones corporales, comunicativas y cognitivas. En este sentido, la danza puede emplearse también como medio para facilitar y enriquecer las relaciones sociales mediante la expresión corporal y el movimiento, promoviendo un desarrollo integral del alumnado a través del empleo de recursos de comunicación no verbal.

Nicolás et al. (2010), argumentan que, aunque la danza siempre ha sido importante en la sociedad y en la cultura durante la historia. En el campo de la educación no se le dio mucha atención ni valor. Fue hasta el siglo XX que surgieron ideas y esfuerzos, por parte de pensadores, educadores y bailarines, que buscaban los medios para que la danza hiciera parte fundamental de la educación de los niños, porque contribuye a su desarrollo integral.

Ibáñez et al. (2019), también respaldan esta perspectiva, señalando que desde el siglo XX, tanto el ámbito educativo como el artístico de la danza renovaron sus enfoques en respuesta a modelos tradicionales, y esto se relaciona con lo que mencionan López y Vicente (2019), indicando que en la actualidad el objetivo de la danza no está enfocado únicamente en aspectos artísticos, pues en el entorno educativo permite crear espacios

divertidos y motivadores incluyendo el trabajo en equipo.

Desde esta perspectiva, la danza se convierte en una herramienta pedagógica con mucho valor para el aprendizaje activo y significativo. En una visión educativa, su importancia radica en la capacidad que tiene para fomentar dinámicas colectivas, fortalecer el trabajo en equipo y desarrollar habilidades psicomotoras, como la relación del cuerpo con el espacio o entorno. Esto resulta especialmente relevante en contextos como el de las comunidades étnicas de la región amazónica, donde la danza forma parte del tejido cultural y puede utilizarse para conectar el conocimiento académico con saberes ancestrales, favoreciendo así procesos educativos más inclusivos, motivadores y conectados con la identidad de los estudiantes.

En pueblos como el coreguaje, la danza se manifiesta como vehículo de transmisión de costumbres, creencias y sentido de identidad. Además, incentiva la creatividad a través del movimiento y expresiones corporales, cada una de ellas con un significado y una historia “así, las fiestas, cantos y danzas tradicionales; la artesanía vista no desde lo material sino como obras de arte que transmiten información y recrean la cultura” (Romero et al., 2019, p. 14). Estos espacios les permiten conectar con la herencia ancestral y con sonidos musicales autóctonos adicionados con cantos memoriales que promueven un sentido de pertenencia, reconocimiento de

la diversidad cultural, la cosmovisión, ley natural, ley de origen, organización social, económica y estructura política. Por lo tanto, es necesario considerar la danza y su incursión desde los primeros años de vida en los niños y niñas de la comunidad como espacio inclusivo y accesible, desde la diversidad en sus formas de expresión y en sus contextos de vida, enriqueciendo el entramado cultural.

En el marco de este proceso de investigación acción, que se apoyó en instrumentos como entrevistas, diarios de campo y grupos focales, el trabajo de campo realizado brindó espacio para identificar la necesidad de fortalecer la participación de los niños mediante actividades que estimulen la creatividad a partir de los saberes ancestrales. A partir de estas conclusiones, se plantean y se acogen alternativas de etnoeducación que integren las expresiones culturales propias, como la danza, no solo como muestra artística, sino como estrategia pedagógica que contribuya al empoderamiento cultural y al aprendizaje significativo desde la cosmovisión del pueblo coreguaje.

Arboleda (2021), señala que este fenómeno adquiere especial relevancia en contextos donde las comunidades indígenas han sido sistemáticamente marginadas y expuestas a procesos continuos de desarraigo cultural. Por otro lado, las dinámicas sociales de gran impacto en el país como el conflicto armado, el narcotráfico y la explotación indiscriminada de recursos naturales han afectado profundamente a las comunidades étnicas del Caquetá, entre

ellas los coreguaje. Estas situaciones han provocado una ruptura en la transmisión de los saberes ancestrales, debilitando su cosmovisión y generando una progresiva pérdida de identidad cultural. Por otro lado, esta iniciativa destaca la importancia de documentar y preservar el conocimiento indígena a través de estrategias creativas. La memoria cultural, plasmada en los ritmos, los movimientos y los relatos simbólicos que emergen de la danza, se convierte en un puente entre generaciones, garantizando la continuidad de la identidad cultural del pueblo coreguaje.

En palabras de Roca y Grimson (2015), la cultura y la identidad son pilares para el desarrollo territorial y el bienestar colectivo, reafirmando la necesidad de promover estos proyectos en contextos educativos.

Dentro de las estrategias implementadas, se orientó el proceso en la creación de obras artísticas que lograrán los siguientes elementos:

- Organizar coreografías basadas en las tradiciones y leyendas de la comunidad coreguaje que incluyan identidad autóctona con elementos clave de su cosmogonía.
- Permear una educación intercultural conectada a las deidades tradicionales y occidentales que logren una conexión para la armonización del proceso cultural.
- Lograr elementos prácticos en la interpretación de danzas por estudiantes

y difundirlos en eventos locales, redes sociales y plataformas educativas para promover la cultura coreguaje.

- Organizar talleres en escuelas y comunidades, donde los niños y jóvenes puedan aprender las danzas tradicionales mientras se les enseña su significado histórico y cultural.
- Actualizar los currículos para la implementación de la etnoeducación integrando de forma transversal proyectos educativos que hablen sobre historia, valores, prácticas de la comunidad indígena.
- Por medio de la danza se puede diseñar material contextualizado que integre un reconocimiento en cuentos, guías prácticas y aplicaciones desde las tecnologías educativas que sean interactivas para el estudiante y frente a ello se genere apropiación de la danza y la música.

DANZA, MEMORIA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA REFLEXIÓN DESDE EL TERRITORIO

A partir del análisis realizado sobre el rol transformador de la danza en contextos educativos interculturales, se evidencia que esta trasciende su naturaleza meramente artística para establecerse como un instrumento pedagógico y cultural de gran relevancia, capaz de inducir procesos de fortalecimiento identitario y revitalización

del legado ancestral. En este contexto, se propone que la danza fortalece el proceso creativo del estudiante; el desarrollo de su personalidad aporta al fortalecimiento físico, emocional, cognitivo y social mediante la experiencia cinestésica y técnica del saber (Ibarra-Eraso, 2023). Por ello, el fortalecimiento cultural desde la danza se presenta como un pilar fundamental para asegurar la transmisión intergeneracional de los valores, prácticas y cosmovisión propias de la comunidad indígena. Este proceso no solo promueve el arraigo cultural en niños y jóvenes, sino que también contribuye a la revalorización de las tradiciones indígenas dentro de la sociedad mayoritaria, abriendo así nuevas posibilidades en el ámbito educativo y artístico para el departamento del Caquetá. La efectividad de la danza como disciplina permite aumentar la atención, motivación y reconocimiento de la cultura ancestral de la comunidad coreguaje, promoviendo la socialización y participación en general. Impulsar una educación para la vida, donde la movilización de aprendizajes trascienda del aula y se integre a la realidad, desafíos y retos en la sociedad contemporánea, no solo logra rescatar y revitalizar una parte esencial del patrimonio cultural del Caquetá, sino que también establece un modelo replicable para otras comunidades que buscan fortalecer su identidad cultural a través de la educación artística. Por ello, es importante reflexionar sobre el poder de la danza como un lenguaje universal capaz de articular las emociones, los valores y los saberes ancestrales en un contexto contemporáneo.

Promover un reconocimiento profundo de la riqueza cultural de la comunidad coreguaje en el contexto social y educativo, integra elementos para el patrimonio local y nacional desde las actividades artísticas y pedagógicas, incentivando un diálogo e intercambio intercultural que sensibiliza a la comunidad no indígena sobre la necesidad de preservar y respetar las tradiciones étnicas. Esto no solo contribuye a combatir prejuicios, sino que también posiciona la identidad y la diversidad cultural como un pilar fundamental en la construcción de una sociedad incluyente y sensible ante la diversidad.

Finalmente, se enfatiza que la danza, más allá de su carácter artístico, representa una herramienta pedagógica y cultural potente para el fortalecimiento identitario y la revitalización del patrimonio ancestral de la población coreguaje. La incorporación de esto en los procesos educativos facilita la conexión entre el conocimiento académico y los conocimientos sociales, promoviendo una educación intercultural significativa, inclusiva y contextualizada. Se propone un análisis más detallado del diseño e implementación de estrategias etnoeducativas que integran la danza con otras expresiones culturales propias de las comunidades indígenas,

además de evaluar su repercusión a largo plazo en el desarrollo personal, social y académico de los alumnos.

Con base en lo expuesto, se sugiere que futuras investigaciones se orienten hacia la elaboración de un currículo participativo que incorpore la danza como un eje transversal en la educación infantil, vinculando contenidos propios de su cosmovisión con las directrices educativas nacionales.

Es imperativo desarrollar modelos pedagógicos interculturales que habiliten a los educadores para adoptar metodologías fundamentadas en la danza y otras manifestaciones culturales como estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se propone asimismo la implementación de iniciativas de sistematización comunitaria, en las que sean los eruditos ancestrales y líderes educativos quienes documentan sus prácticas y rituales para su integración en procesos educativos. En última instancia, se propone la instauración de alianzas entre entidades educativas con el objetivo de fomentar investigaciones acerca del efecto de la danza en el desarrollo cognitivo, emocional y sociocultural de los alumnos, garantizando de este modo la viabilidad a largo plazo de dichas prácticas.

REFERENCIAS

- Arboleda, DP (2021). *Fortalecimiento de la Identidad Cultural en la Etnia Koreguaje en el Resguardo Jericó Consaya, Municipio de Solano – Caquetá: La Separación de las Partes para Fortalecer el Gobierno Propio.* Universidad Piloto de Colombia.
- Comisión de la Verdad. (2021). Afectaciones y resistencias del pueblo Coreguaje en el conflicto armado. [Recurso audiovisual]. <https://www.youtube.com/watch?v=1kq3byPTA1k>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación.* chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De las Heras Fernández, R., y Cisneros-Álvarez, P. (2021). La tecnología y la educación en danza: una revisión bibliográfica en WOS (2011-2021). *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 193-213. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.18424>
- Ibáñez-Oria, M. D. C., Párraga Montilla, J. A., y Arteaga Checa, M. (2019). La danza como enseñanza de régimen especial en Andalucía. *AusArt*, 7(1), 115-127. <https://doi.org/10.1387/ausart.20747>
- Ibarra-Eraso, A. L., (2023). La danza y el proceso formativo en Colombia. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(3), 12-18.
- López Ríos, M., y Vicente Nicolás, G. (2019). Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 213-234.
- Nicolás, G. V., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., y Carrillo Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732283009>

Palomares. D. (2021). *Fortalecimiento de la Identidad Cultural en la Etnia Koreguaje en el Resguardo Jericó Consaya, Municipio de Solano – Caquetá: La Separación de las Partes para Fortalecer el Gobierno Propio.* <https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/11733/Trabajo%20de%20Grado%2C%20Daniela%20Palomares%20Arboleda%20%28Junio%202021%29.pdf>

Roca, J. I. (2015). *Grimson, Alejandro. Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193343476019.pdf>

Romero López, A., Patricia Muñoz, A., Burbano Samboni, L. (2019). *Caracterización pueblo indígena coreguaje - Procuraduría General de la Nación* (FRS Valencia, Ed.). <https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/docs/CaracterizacionCoreguaje.pdf>

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