

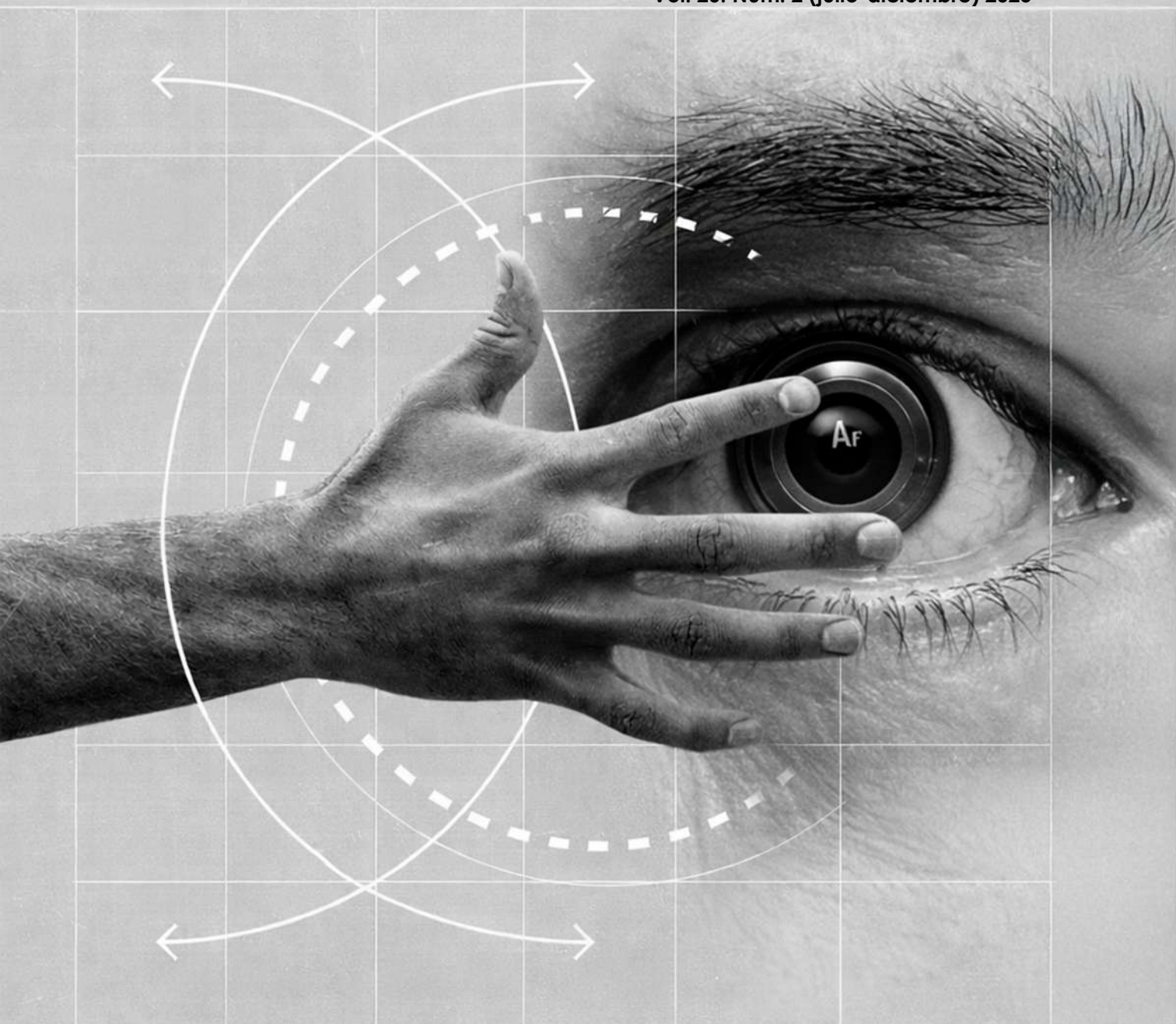
Revista de Investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Universidad Tecnológica de Pereira

Vol. 20. Núm. 2 (julio-diciembre) 2025



miradas / Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica de Pereira / Pereira - Colombia
Volumen 20. Número 2. pp 1 - 175 / julio-diciembre 2025 / ISSN digital N° 2539-3812



Universidad
Tecnológica
de Pereira

Vicerrectoría
de Investigaciones,
Innovación y Extensión

Facultad
de Ciencias
de la Educación

Publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira orientada a divulgar la producción intelectual resultado de los diversos proyectos de investigación realizados por los académicos que trabajan en el área de la relación comunicación y cultura, pedagogía y educación en contextos. Está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y comunidad académica en general en el ámbito local, regional, nacional e internacional. La universidad Tecnológica de Pereira, sus directivas, el editor y los comités editorial y científico no se hacen responsables por lo que digan u omitan los artículos aquí presentados en relación con enfoques ideológicos, políticos o de otro tipo. Los autores son los directos responsables del contenido de sus artículos.



Revista de Investigación **Miradas**
ISSN-e: 2539-3812 | Vol. 20, Núm. 2 (julio-diciembre) de 2025



Licencia Creative Commons Atribución/
Reconocimiento-NoComercial-
SinDerivados 4.0 Internacional — CC
BY-NC-ND 4.0.

<https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas>

Contacto: miradas@utp.edu.co

Director

Gerardo Tamayo Buitrago
Universidad Tecnológica de Pereira

Asistente editorial

Erika Betancourt Urrea

Corrección de estilo

Erika Betancourt Urrea

Diagramación

Jonathan Morales Montes
j.morales9@utp.edu.co

Traducción

Jorge Raul Pelaez Gutierrez

Comité Editorial

Dra. Flor Adelia Torres Hernández
Universidad de Caldas - Colombia
Dra. Ana Patricia Quintana
Universidad Nacional de Colombia
Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas - Colombia
Dra. María José Codina Felip
Universidad de Valencia - España
Dra. Purificación Cruz Cruz
Universidad de Castilla La Mancha - España
Dr. Francisco José del Pozo Serrano
Universidad Nacional de Educación a Distancia
- España
Dr. Jair Eduardo Restrepo Pineda
Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Colombia
Mg. Julián David Castañeda Muñoz
Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Colombia
Mg. Andrés Mauricio Hernández
Universidad del Quindío - Colombia

Comité científico

Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara - México
Dr. José González Monteagudo
Universidad de Sevilla - España
Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de México
Dr. Juan Carlos Siurana Aparisi
Universidad de Valencia - España
Dra. Liliana del Bastro Sandoval
Universidad del Tolima
Dr. Alberto Forero Santo
Universidad Nacional de Colombia (Sede
Manizales)
Dr. Armando Silva Téllez
Proyecto Imaginarios Urbanos de America
Latina
Dr. Germán Muñoz
CINDE. Manizales

Comité técnico

Ing. Ángela Vivas Sección de Desarrollo y
Administración Web Centro de Recursos
Informáticos y Educativos CRIE
Universidad Tecnológica de Pereira

Sello Editorial UTP

Luis Miguel Vargas

**Vicerrector de Investigaciones, Innovación y
Extensión**

Mauricio Holguín Londoño

Miradas es una publicación financiada por la
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación
y Extensión de la Universidad Tecnológica de
Pereira.

CONTENIDO

Editorial	7
---------------------	---

Artículo Uno

Acciones Pedagógicas en Ciencias Sociales para el Pensamiento Crítico en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Pedagogical Practices in Social Sciences to Foster Critical Thinking at the Corporación Universitaria Autónoma del Cauca	11
--	----

Artículo Dos

La Micropolítica Generada por el Grupo Institucional en la Escuela

The Micropolitics Generated by the Institutional

Group in the School.	29
------------------------------	----

Artículo Tres

Los Juegos Autóctonos y su Aporte a la Diversidad Cultural en Niños de Primaria

Traditional Games and their Contribution to Cultural Diversity in Elementary School Children	47
--	----

Artículo Cuatro

Traditional Games and their Contribution to Cultural Diversity in Elementary School Children

Reframing the Ethics and Values Curriculum: Promoting Comprehensive Sexual Education among Rural Youth	65
--	----

Artículo Cinco

Educación Sexual Integral: Estrategia para la Construcción de Relaciones Saludables en la Escuela

Educación Sexual Integral: Estrategia para la Construcción de Relaciones Saludables en la Escuela	79
---	----

Artículo Seis

Fortalecimiento del Aprendizaje en Adolescentes a través de la Educación Socioemocional: Implementación de una Estrategia en Gachancipá, Cundinamarca

Strengthening Adolescent Learning through Socioemotional Education: Implementation of a Strategy in Gachancipá, Cundinamarca.	99
---	----

Artículo Siete

Pedagogía y Universidad: Debate y Tendencias Actuales

Pedagogy and University: Debate and Current Trends. 117

Artículo Ocho

¿Por qué Escuchamos Música? Perspectivas Científicas sobre la Percepción Musical

Why do we Listen to Music? Scientific Perspectives on Music

Perception 131

Artículo Nueve

El Festival Folclórico Marimba y Playa, un Aporte a la Identidad de Buenaventura como Destino de Turismo Cultural

The Marimba and Beach Folk Festival, a Contribution to the

Identity of Buenaventura as a Cultural Tourism Destination 155

Editorial

La *Revista Miradas* presenta en este número un conjunto de nueve artículos que dialogan, desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, con problemáticas centrales del campo educativo, cultural y social contemporáneo. Las investigaciones aquí reunidas comparten un interés común por comprender y transformar las realidades educativas, comunitarias y universitarias, poniendo en el centro al sujeto, sus vínculos y los contextos en los que se produce el conocimiento.

Los primeros trabajos profundizan en la dimensión relacional y formativa de la educación. El artículo que aborda la grupalidad en la escuela propone una lectura multidimensional del trabajo colegiado, mostrando cómo las dinámicas grupales inciden en la construcción de significados, la participación y la configuración de sujetos colectivos. En esta misma línea, la investigación sobre educación socioemocional en adolescentes evidencia el impacto positivo de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias emocionales, fundamentales para el bienestar, el aprendizaje y la convivencia escolar.

Desde el campo de los estudios culturales y artísticos, este número incluye un análisis bibliográfico y cuantitativo sobre la escucha musical humana, que permite reconocer tendencias, actores y líneas emergentes de investigación en torno a la percepción musical, las emociones y los vínculos sociales. Complementariamente, e de contemporáneo sobre pedagogía y universidad, identificando tensiones, posturas y tendencias actuales que invitan a repensar el papel de la pedagogía en la educación superior como un campo vivo, reflexivo e innovador.

La revista también ofrece aportes significativos en relación con la educación intercultural y la formación ética.

El artículo que explora el uso de juegos autóctonos en la educación primaria muestra cómo estas prácticas fortalecen el reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo socioemocional y la identidad colectiva de los estudiantes. A su vez, la investigación sobre acciones pedagógicas desde las ciencias sociales en la educación superior destaca el potencial de metodologías participativas para configurar pensamiento crítico y comprensiones situadas de la realidad social en estudiantes de ciencias económicas y administrativas.

Dos artículos se concentran en la educación sexual integral (ESI) como eje fundamental de la formación escolar. Ambos trabajos, desarrollados desde enfoques críticos y metodologías de investigación-acción, subrayan la necesidad de resignificar el currículo y de involucrar a la comunidad educativa en procesos de diálogo, acompañamiento y formación, con el fin de promover relaciones saludables, responsables y respetuosas entre los jóvenes.

Finalmente, el número cierra con un artículo sobre el Festival Folclórico Marimba y Playa resalta el valor del patrimonio cultural de Buenaventura y su contribución a la identidad territorial y al turismo cultural, visibilizando la riqueza simbólica y social de las expresiones del Pacífico colombiano.

Invitamos a los lectores a recorrer este número de Revista Miradas, convencidos de que cada uno de los artículos ofrece claves analíticas y propuestas valiosas para pensar la educación, la cultura y la universidad desde una perspectiva crítica, contextualizada y comprometida con la transformación social.

Doctor Gerardo Tamayo Buitrago
Director Revista Miradas



Artículo Uno

Acciones Pedagógicas en Ciencias Sociales para el Pensamiento Crítico en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Pedagogical Practices in Social Sciences to Foster Critical Thinking at the Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

¹Doctorando en Sociología de la Universidad del Valle, Magister en Sociología de la Univalle, Licenciado en Ciencias Sociales, Economista, Contador Público. Docente de planta de la Escuela Superior de Administración Pública-ESAP Territorial Cauca. William.macias@esap.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-0318>

²Doctorando en educación de la Universidad Santiago de Cali, Magister en Educación de la Universidad del Cauca, Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín. Vicerrector académico de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán. toroveleztc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-5698>

William Bernardo Macías Orozco ¹

william.macias@esap.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-0318>

Escuela Superior de Administración Pública- ESAP

Sebastián Toro Vélez ²

toroveleztc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-5698>

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Recibido: 17 febrero 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25784>

PP: 11 - 27

"Entre las problemáticas
abordadas con los
estudiantes se encuentra el
escaso reconocimiento del
contexto local, percepciones
adversas sobre el papel de
las ciencias sociales y la
formación"

Resumen:

El objetivo de este artículo de investigación es evaluar formativamente el desarrollo de acciones pedagógicas desde las ciencias sociales para configurar pensamiento crítico en estudiantes de ciencias económicas y administrativas. La pregunta de investigación es: ¿Cómo contribuyen las acciones pedagógicas basadas en las ciencias sociales a la configuración del pensamiento crítico entre los estudiantes de ciencias empresariales en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca? El artículo problematiza acciones pedagógicas participativas utilizando paradigmas críticos de las ciencias sociales para generar comprensiones de la realidad social. Se empleó un enfoque cualitativo, la Investigación Temática y la Investigación-Acción Participativa. Los hallazgos principales muestran las potencialidades de las acciones pedagógicas participativas, desde las ciencias sociales, para fomentar en los estudiantes procesos de subjetivación y comprensión crítica de la realidad social, mediante actividades contextualizadas en torno a la exploración de trayectorias biográficas, la creación de matrices de problemas públicos y mapas de desigualdad.

Palabras Clave: pedagogía crítica, pensamiento crítico, subjetivación

Abstract

The objective of this research article is to formatively evaluate the development of pedagogical actions grounded in the social sciences aimed at fostering critical thinking among students of economics and administrative sciences. The central research question guiding the study is: How do pedagogical actions informed by the social sciences contribute to shaping critical thinking among business science students at the Corporación Universitaria Autónoma del Cauca? The article

analyzes participatory pedagogical practices framed within critical social science paradigms to promote deeper understandings of social reality. A qualitative approach was employed, drawing on Thematic Research and Participatory Action Research. The findings underscore the capacity of participatory pedagogical actions to support processes of subjectivation and the development of critical perspectives on social reality. These actions were implemented through activities such as biographical trajectory exploration, the construction of public problem matrices, and the development of inequality maps.

Keywords: critical pedagogy, critical thinking, subjectivation

Introducción

Este artículo presenta resultados de la evaluación de acciones pedagógicas participativas desde paradigmas críticos de las ciencias sociales para configurar pensamiento crítico en estudiantes de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Estas acciones, fueron desarrolladas durante 2024 en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Corporación, ubicada en el municipio de Popayán-Cauca. Se trata de una institución de educación superior privada, con modalidad presencial, que desarrolla procesos de investigación formativa y proyección social; su enfoque pedagógico es el aprendizaje significativo y enfoque sociocrítico.

Entre las problemáticas abordadas con los estudiantes se encuentra el escaso reconocimiento del contexto local, percepciones adversas sobre el papel de las ciencias sociales y la formación socio humanística en el currículo, consideradas como materias de *relleno*; y deficiencia en el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que deja entre dicho la formación de subjetividades críticas. A pesar de que el contexto pone de relieve

problemáticas de desigualdad, pobreza, exclusión social, entre otras, hay un reconocimiento parcial de la problemática social de la ciudad o el barrio, y escasa problematización desde el campo social. En este contexto, se plantea el siguiente interrogante: ¿cómo aportan las acciones pedagógicas basadas en las ciencias sociales a la configuración del pensamiento crítico de los estudiantes de ciencias empresariales en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca?

Marco teórico

El marco teórico de este estudio se ubica en la Pedagogía del Oprimido y paradigmas críticos de las ciencias sociales, desde los que se establecen herramientas heurísticas que permiten reflexionar sobre la praxis y el pensamiento crítico.

Para Freire (1972), desde la Pedagogía del Oprimido, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos *un pensar crítico*, que muestra la realidad como producto humano. Esta forma de pensar comprende la praxis en la unidad de la reflexión-acción y comprende el carácter de construcción histórica de la realidad. El pensar crítico se contrapone al pensar ingenuo:

Se opone al pensar ingenuo, que ve el “tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado” de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado”

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres (Freire, 1972, p.73).

Los hombres, están en relaciones intersubjetivas y en una dialéctica entre condicionamiento y libertad. Desde el pensar crítico, las *situaciones*

límites, (condicionamientos, frenos, u obstáculos a su agencia), se transforman en *percibidos destacados*, al mismo tiempo que se revelan en sus dimensiones concretas e históricas, deviniendo en dimensiones desafiantes las cuales solo pueden ser resueltas en las acciones, en tanto, *actos límites*, “aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva” (Freire, 1972, p.135). En tal sentido, en Gil et al., (2018), citando a Delgado, (2010), se plantea que “El pensamiento crítico implicaría “detectar las contradicciones sociales, políticas y económicas que permita[n] al individuo actuar contra los elementos opresores de la realidad (...)” (p. 66). En la obra citada Gil, et. al., (2018) se señala que el pensamiento crítico es tanto cognoscitivo como afectivo e integral, involucra mente, emociones y cuerpo, en una praxis humana que fomenta autonomía, creatividad y liberación; y la conciencia crítica, al desmontar velos ideológicos, evaluar prácticas, y promover un pensamiento progresista y transformador. Por la anterior el pensar crítico remite a una subjetividad crítica y transformadora.

**Se opone al pensar ingenuo,
que ve el “tiempo histórico
como un peso, como
la estratificación de las
adquisiciones y experiencias
del pasado”**

Por lo antes dicho, el pensar crítico remite a la construcción de la subjetividad del sujeto social y en su capacidad de generar transformaciones, en tanto toma de conciencia de su papel activo, creador y transformador en la sociedad. En Zemelman (2000), la subjetivación es un proceso de construcción de la subjetividad del sujeto social en un determinado contexto histórico-social.

La subjetividad política, por otro lado, es la capacidad del sujeto social de generar procesos de transformación social en el marco de las luchas y reivindicaciones populares. Zemelman señala que la subjetivación implica una ruptura con la subjetividad dominante y hegemónica, y que la subjetividad política se construye en un proceso colectivo de lucha y resistencia contra la opresión y la explotación. La subjetividad, según Zemelman (1996), no se define únicamente por sus manifestaciones externas, sino por su dinámica constitutiva y constituyente: “no puede entenderse como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales, de expectativas o perceptivas, sino de modo más profundo, desde su misma dinámica constitutiva y constituyente: ello nos remite a campos de realidad más amplios” (p. 104). Así mismo señala que: “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas” (Zemelman, 1996, p.116). Por otra parte,

“[...], la subjetividad, cumple simultáneamente varias funciones: 1) cognitiva, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad; 2) práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencias sociales” (Torres, 2006, p. 6).

Retomando a Paulo Freire, el pensar crítico también se relaciona con la dialogicidad en dos dimensiones: la acción y la reflexión. “unión inquebrantable entre acción y reflexión (...) y, por

ende, (...) praxis” (Freire, 1972, p. 111). Cuando se niega una de ellas se imposibilita el diálogo o se cae en el verbalismo. *El diálogo es una exigencia existencial, acto creador, solidario, y de reconocimiento mutuo.* Lo anterior, implica romper relaciones de dominación, posibilitando en el reconocimiento de la palabra-subjetividad del otro. Ello implica que educando y educadores participan activamente de la construcción colectiva del saber más, y que el poder transformador del diálogo radica en la capacidad colectiva. En la postura de Freire (1972), el educador dialógico, problematizador, no imponen un contenido programático, para depositarlo en los educandos, por el contrario, se trata de partir de la realidad concreta de los educandos y del diálogo con ellos para definir el contenido del diálogo. Cuando la realidad concreta y la visión de los oprimidos se desconoce y se imponen contenidos ajenos, se presenta invasión cultural; desde la pedagogía del oprimido el pensar crítico trata de comprender el universo temático y los temas significativos o generadores de y con los oprimidos relativizándolos como realidades históricas y transformables, para potenciar su subjetividad política como actores de cambio.

Categorías desde Paradigmas Críticos de las Ciencias Sociales

Las siguientes categorías, son el soporte conceptual de las acciones pedagógicas participativas, desde paradigmas críticos de las ciencias sociales orientados a comprender los contextos, grupos sociales, problemas sociales y el autorreconocimiento de actores sociales de cambio. La imaginación sociológica, desarrollada por C. Wright Mills (1997), propone entender la interconexión histórica, biográfica y estructural social; comprender cómo la sociedad y la historia moldean la vida individual y colectiva, y cómo las

estructuras sociales pueden ser transformadas. “La imaginación sociológica permite comprender la historia y la biografía y las conexiones entre las dos en diversidad de estructuras sociales (Mills, 1997, p. 37). Esto significa que debemos ver cómo la historia se desarrolla en la biografía y cómo ésta se desarrolla dentro de la historia. Así mismo, su distinción entre problemas públicos e inquietudes individuales, posibilita desarrollar la capacidad de ir más allá de las preocupaciones personales y entender las dinámicas sociales subyacentes a los problemas sociales.

El espacio geográfico, desde la perspectiva de la geografía radical, posibilita la comprensión de la producción social del espacio en el contexto urbano, donde la desigualdad espacial se manifiesta en la apropiación y distribución desigual de espacios, recursos y servicios, reproduciendo relaciones de poder y dominación. Delgado Mahecha (2003), explica que *el espacio geográfico*, es una construcción social, histórica, política, cultural y económica, se produce en la interacción de procesos y actores sociales, que actúan distintas escalas; condiciona y es condicionado por las prácticas sociales y las relaciones de poder. Harvey (2008), también plantea que el espacio geográfico es “un terreno sobre el cual ocurren procesos sociales y materiales que no pueden entenderse adecuadamente sin tener en cuenta el papel que desempeña el espacio en la configuración de la vida humana” (p. 17). Para Harvey, el espacio es un producto social construido por la interacción de los procesos económicos, políticos y culturales en un territorio. La geografía radical potencia el pensamiento crítico al suscitar el cuestionamiento de las formas espaciales, su uso y apropiación; y promover su construcción y distribución más equitativa.

El concepto de actor social permite reconocer los colectivos que actúan intencionalmente, sus intereses, demandas y formas de agencia

diversas. Según Giddens (2003), los actores sociales tienen poder y conciencia, lo que les permite influir en la sociedad y defender sus intereses y valores; estos son personas, organizaciones y/o grupos sociales, con capacidad de obrar o agencia. Comprender a los actores sociales permite desde el pensar crítico comprender la dinámica social y política de una sociedad, y el rol transformador de los actores.

Metodología

En la presente investigación se hace uso de la investigación temática y elementos de la Investigación acción participativa. La propuesta asumió un enfoque cualitativo orientado “comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean” (Hernandez et al., 2003, p. 364) y (Tarres, 2013).

"El concepto de actor social permite reconocer los colectivos que actúan intencionalmente, sus intereses, demandas y formas de agencia diversas".

La investigación temática, según Freire, parte de la necesidad de abordar los temas generadores; impone a la acción liberadora la exigencia de estar en relación con la percepción que de ellos tengan los hombres. Esta investigación busca presentar dimensiones significativas de la realidad de los participantes, permitiéndoles un análisis crítico que posibilite reconocer una nueva postura frente a las situaciones límites. Se fundamenta en la dialogicidad y la intersubjetividad, involucrando a los oprimidos en un proceso de

toma de conciencia y autoconciencia, inscribiéndolos como sujetos activos de su pensamiento y acción. Los temas generadores son procesos, intersubjetivos, históricos, contextuales y situados; “Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan (Freire, 1972, p. 150).

La IAP consiste en un método de investigación participativa (García, y Díaz, 2020), colectiva y crítica (Tommasino, y Pérez, 2022) que promueve participación, transformación y cambio social con y desde los implicados (Eizagirre & Zabala, s.f.). Se trata de posibilitar desde los participantes el autorreconocimiento crítico de sus contextos, usando las ciencias sociales, y que al hacerlo, generen un proceso de transformación personal-subjetivación reformulando comprensiones

sobre su propia realidad social. Por ende, se aplica la filosofía subyacente a la IAP en el sentido que plantea

una cercanía cultural [...] combinar y acumular selectivamente el conocimiento [...] de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, [...]. (Flas & Rodríguez, 1987, p. 5).

Así visto, esta investigación se orientó así a transformar sujetos, es una acción pedagógica y subjetivante.

Reformulando lo propuesto por (Francés et al., 2015) en la IAP se desarrollarán tres fases consistentes en diagnóstico participativo, formulación

y desarrollo de acciones pedagógicas, y evaluación participativa formativa. En cada fase las técnicas e instrumentos se adaptaron de (Geilfus, 2002) y (Francés et al., 2015). En tal sentido este artículo se centró metodológicamente en evaluar la realización de las acciones pedagógicas. En cuanto a las técnicas, se aplicó la observación participante centrada en ver las comprensiones que los participantes generaron sobre su realidad social local. Los escenarios de observación fueron las aulas donde se socializaron las acciones pedagógicas, teniendo por unidades los participantes individuales y el grupo. Se diligenciaron

Tabla 1
Categorías analíticas-evaluativas y operativas

Categorías	Definiciones	Operativización En las acciones pedagógicas colectivas y diarios de campo, se observa si los estudiantes logran
Pensamiento crítico	Capacidad de los estudiantes para utilizar categorías de las ciencias sociales en el análisis de problemáticas sociales, conectando niveles de realidad y promoviendo acción transformadora y la esperanza de cambio (Freire, 1972)	Reconocimiento de problemas sociales a través del uso de ciencias sociales para reflexionar críticamente sobre problemáticas de la ciudad Autorreconocimiento mediante relaciones entre problemáticas sociales, contextos locales y su vida personal Subjetivación expresada como autorreflexiones sobre su papel en las problemáticas y sensibilidad hacia la transformación
Subjetivación	Capacidad de autoconstrucción de los estudiantes frente a las problemáticas sociales, según tres funciones de la subjetividad, planteadas por (Torres, 2006)	
Cognitiva	Posibilita la construcción de realidad mediante un esquema referencial	Reconocimiento crítico de problemáticas sociales e interacción con diversos niveles de realidad
Práctica	Permite a los sujetos orientar y elaborar sus experiencias	Enunciación de acciones concretas hacia la transformación social
Identitaria	Ofrece materiales para definir identidad personal y pertenencia social	Identificación de aspectos propios y colectivos vinculados con horizontes históricos compartidos
Reconocimiento colectivo e identidad	Proceso de elaboración de una identidad colectiva que define lo propio en relación con lo ajeno, orientada hacia la justicia y la transformación social	Reflexiones para la emergencia de identidad colectiva Reconocimiento del otro y producción de nuevas orientaciones culturales y políticas, en tanto actores en emergencia Touraine (2000) y Giddens (2003) Los diálogos fomentaron una ampliación de la conciencia y subjetividad, en línea con la “voluntad de acción” (Zemelman, 1996), para enriquecer la apropiación de lo real

Nota. Elaboración propia

los diarios de campo prestando especial atención a los discursos problematizadores de la realidad social y los ejercicios de autorreflexión expresados por los estudiantes en espacios de diálogo.

Las categorías empleadas para la evaluación de las acciones pedagógicas se derivan del marco teórico y se presentan en la tabla 1, con las definiciones operativas:

Los participantes en la investigación fueron veintisiete (27) estudiantes de Ciencias Económicas y Administrativas de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, de tercer y cuarto semestre, 72 % de los estratos 1, 2 y 3, provenientes de la ciudad y municipios cercanos. Las acciones pedagógicas duraron 80 horas, organizadas como espacios dialógicos cuya planeación, en tanto dispositivo, articuló elementos conceptuales y dinámicas participativas que se describen en los resultados.

Resultados

Los resultados se presentan organizados por las acciones pedagógicas, las actividades adelantadas y las categorías conceptuales de las ciencias sociales que se articulan en dispositivos orientados a procesos de subjetivación y a la generación de comprensiones críticas de la realidad social.

La primera acción pedagógica se inscribió en el campo de la sociología desde la cual se problematizó *La imaginación sociológica*, y los problemas públicos. Para ello se construyeron trayectorias biográficas y la exploración de problemas comunes. En las trayectorias los estudiantes lograron encontrar que las situaciones y problemas que enfrentaban sus padres o ellos eran comunes y tenían que ver con la época, el contexto de ciudad o departamental, e incluso nacional. Ejemplos relacionados con el desplazamiento de sus padres a edades tempranas del campo a la

ciudad por problemas económicos o violencia; violencias de género y exclusiones, igualmente encontraban la falta de oportunidades de estudio; situaciones de desempleo, dificultades de violencia familiar, problemáticas asociadas a la ruralidad y la violencia. También se refirieron a como en paro del 2018 o la pandemia afectó sus vidas encontrando situaciones similares. En una de las trayectorias una estudiante consigna:

Procedencia de una familia humilde y trabajadora. Siendo la penúltima de los 8 hijos de la familia, nacida en un pueblo cercano a Purace Cauca.

Problemas enfrentados en la juventud: Uno de los principales problemas que se pudo enfrentar en lo juventud fue ser mama una temprana edad, y sacar adelante sola, la mayor parte de su vida, a sus dos hijos.

Trayectoria laboral: fue empleada doméstica, niñera, aseadora, vendedora de chance vendedora de arepas hasta que por fin tuvo la oportunidad de estudiar y poderse desempeñar laboralmente en algo que realmente le gustaba, estudio salud y seguridad en el trabajo y actualmente se desempeña en lo que estudio.

"La primera acción pedagógica se inscribió en el campo de la sociología desde la cual se problematizó La imaginación sociológica, y los problemas públicos".

Problemas que enfrentó y son comunes a otras biografías: el machismo, el desempleo, la intolerancia, la violencia de género, inseguridad.

A partir de ello los estudiantes lograron establecer relaciones entre sus trayectorias biográficas y su contexto más global, encontrado lo que se denominaría temas bisagras, desde Freire,

entre problemas personales y públicos. Ello implico también el involucramiento empático de los estudiantes lo que facilitó desde la vivencia la comprensión del concepto abordado. También despertó el interés por los conceptos de que es y qué no un problema público, puesto que los estudiantes encontraban problemas similares a través de la biografía.

En los relatos influye mucho las experiencias vividas, ya que el hacer biografías propias o de sus padres, involucra la experiencia vital de los estudiantes. En algunos casos ello provoca silencios o retrae estigmas como cuando el estudiante señala de forma apenada que “mi mamá se dedicaba a oficios en casa” “mi papá fue carretilero” “nos tocó salir por la violencia...” Sin embargo, al emplear la biografía personal e involucrarlos, los estudiantes logran despertar el interés y la curiosidad por la comprensión de los problemas públicos actuales y pasados. A decir de los estudiantes “es ver como lo que hemos vivido también lo han vivido otros, que no es solo mi problema, y que lo que paso a mis papas también les pasó a los de otros”. En tal sentido puede citarse algunos de las compresiones generadas por los estudiantes a través de síntesis de aprendizajes:

"En los relatos influye mucho las experiencias vividas, ya que el hacer biografías propias o de sus padres, involucra la experiencia vital de los estudiantes".

“[...], estamos viendo que hay muchos problemas que afectan al mundo entero, ¿no? Estamos hablando de cosas como el cambio climático, el desempleo, la inseguridad alimentaria, la desigualdad económica y lo de género, y un montón

más. ... es complicado.

En nuestra ciudad, hay cosas que nos afectan directamente, como la delincuencia, el desempleo, desigualdades, la educación que no está a la altura, falta de infraestructura, y hasta la contaminación del aire. Son esos y otros. Pero, como estudiantes, creo que también tenemos la oportunidad de ser parte de la solución, ¿no? Podemos buscar maneras innovadoras y soluciones que nos ayuden a todos, cosas así ...

A partir del diseño colectivo de una matriz de problemas públicos lo estudiantes identificaron los actores que son afectados o enfrentan los problemas públicos en el contexto de ciudad, modo de ejemplo señalaron que: la delincuencia afecta principalmente a los habitantes de invasiones, barrios del sur de la ciudad, y a los ciudadanos en general, quienes se ven expuestos a situaciones de inseguridad; el desempleo impacta especialmente a la juventud de la ciudad, limitando sus oportunidades laborales y su desarrollo socioeconómico. Asimismo, el “desarrollo urbano desigual” afecta a comunidades vulnerables y marginadas, que carecen de infraestructura adecuada y enfrentan condiciones de vida precarias. Además, los altos niveles de contaminación ambiental perjudican a toda la población, pero especialmente a las mujeres y a aquellos con problemas respiratorios. La escasez de agua potable afecta a diversos colectivos, en especial a aquellos que residen en áreas de menor acceso a servicios básicos. Por último, la pobreza y la marginación social golpean con mayor fuerza a aquellos grupos en situación de vulnerabilidad, como los habitantes de invasiones y los desfavorecidos económicamente.

En tal sentido, se observó un mayor interés por comprender los problemas públicos, reconociéndose como *los afectados por estos*, incluyéndose a sí mismos, y despertó su empatía hacia los demás. Además, se identificaron los principales

problemas públicos a nivel mundial, en Colombia y en la ciudad de Popayán, subrayando la necesidad de abordar problemas como el cambio climático, la corrupción, la violencia, pobreza, el desempleo y la falta de infraestructura.

La segunda acción se enmarcó desde la perspectiva de la geografía radical en el contexto local de ciudad y desigualdad, se abordó mediante la construcción y socialización de mapas sobre la ciudad de Popayán, donde los estudiantes identificaron las desigualdades existentes en distintas comunas en términos de infraestructuras, espacios y vías a partir de recorridos, fotografía y acervo documental. Esta acción generó espacios de discusión y reflexión entre los estudiantes, de las que se presentan algunas intervenciones:

Intervención 1: Desde mi punto de vista se puede analizar diferentes factores que inciden en ella, como lo es la poca participación del Estado frente a problemas que se viven día a día, años a años en nuestra Ciudad Blanca. Las colonias o gente del alto poder quienes son más beneficiados en los proyectos de la alcaldía, afectando cada vez más las personas con pocos recursos; por otro lado como se valorizan diferentes sectores que benefician a unos y perjudican a otros.

Intervención 2: Fue de gran aporte a nuestros conocimientos sobre la ciudad y sus problemas que son catalogados en nuestra geografía-Pero lo que si se observa claramente es cómo las decisiones de la alcaldía priorizan a ciertos sectores privilegiados, dejando de lado a aquellos con menos recursos. Eee. .. y también se ve en la valorización de ciertas zonas, beneficiando a unos mientras perjudica a otros, y en todo...

Intervención 3 De acuerdo con lo visto en la exposición se ven varios factores uno donde las clases altas se lucran y se benefician del poder y otro las clases media y baja que no tiene ni voz ni voto que por no tener dinero no pueden aspirar a grandes beneficios que puedan ayudar a

crecer económicamente, la verdad no tenía muy entendido el tema pero que bueno saber la parte de como valorizar una propiedad y todos los factores que esto representa, otro punto sería la forma de escoger a los políticos si nosotros como ciudadanos no nos dejáramos meter tanto cuento seríamos una ciudad mejor, sin tanta corrupción y robo por parte de la alcaldía a la hora de hacer alguna remuneración y entonces por ende nuestra ciudad está así y (...)"

En las reflexiones desarrolladas por los estudiantes se pueden identificar algunos elementos comunes. Por ejemplo, en el transcurso de la actividad los estudiantes mencionan la desigualdad social y económica en la ciudad de Popayán, así como la falta de participación del Estado en resolver los problemas de la comunidad. También se mencionan las diferencias entre las distintas zonas geográficas de la ciudad, y cómo esto afecta a la calidad de vida de las personas que allí habitan.

Además, varios estudiantes mencionan la importancia de conocer la historia y la geografía de la ciudad en la que habitan, para poder entender sus problemas y buscar soluciones. Se identifica que la ciudad en cuanto a su formación geográfica muestra las desigualdades generadas por procesos políticos, la valoración de la tierra entre distintos sectores, la ubicación de proyectos de infraestructura, entre otros factores. También se insiste en la necesidad de una mayor unión entre los habitantes de la ciudad, para lograr proyectos conjuntos y mejores condiciones de vida, de tal forma que la inversión pública ayude a resolver los problemas de desigualdad y condiciones de vida distintas en la ciudad.

Por otro lado, también hay algunas diferencias en las reflexiones de los estudiantes y en la evaluación de la actividad. Algunos entrevistados hacen hincapié en la importancia de elegir bien a los políticos para mejorar la ciudad, mientras que

otros se centran en la falta de “ciudadanismo” y unión entre la población. También hay algunas respuestas que mencionan la importancia del turismo en la ciudad, y cómo esto podría ayudar a mejorar la economía y el desarrollo. A modo de síntesis esta acción permitió que los estudiantes apropiaran la categoría de desigualdades urbanas en cuanto en sus intervenciones mencionan y desnaturalizan diferentes tipos de desigualdades en la ciudad de Popayán.

La tercera acción, partió de la construcción por parte de los estudiantes de líneas de tiempo sobre la formación de actores específicos en el contexto local, y la socialización de un acercamiento a un actor que enfrenta un problema colectivo en el barrio o vereda. El aproximarse al actor, al entrevistar y sistematizar su dinámica, permitió a los estudiantes reconocer sus luchas alrededor de derechos (fundamentales, económicos, sociales o ambientales-culturales según Papacchini, 2018) afectados y acciones que han adelantado para su defensa.

La actividad condujo a los estudiantes a reconocer como central la lucha por la vivienda que adelantan distintas organizaciones y en particular los Ecobarrios, compuestos por poblaciones desplazadas por la violencia, migrantes entre otros: lograron acercarse a la forma como se constituyen actores sociales que demandan el derecho a una vivienda digna, las acciones que adelantan desde la invasión de tierras, desarrollo de espacios artísticos, o defensa del medio ambiente asociado a los espacios que *invaden*. Así mismo, expresaban las relaciones entre el Estado a nivel nacional y de la entidad territorial municipal con los ecobarrios y sus lideras. En particular resaltaban, a su juicio, la fuerte represión a los ecobarrios vivida durante el gobierno Duque, la arremetida del Esmad, la *estigmatización* por parte del ministro de defensa de Duque contra algunos líderes y su posterior encarcelamiento. Así

mismo señalan como las dinámicas actuales del estado han abierto espacios de dialogo. También mostraban como las relaciones con otros barrios estaban marcadas por tensiones tendientes al desalojo por los mismos habitantes de barrios aledaños. Algunas intervenciones de los estudiantes se presentan a continuación

Intervención 1: Durante la actividad, aprendimos sobre la importancia de la lucha por la vivienda digna que llevan a cabo las organizaciones, en especial los Ecobarrios de Popayán. Aprendimos cómo estos grupos están compuestos por poblaciones desplazadas, migrantes y otros sectores que buscan un hogar seguro.

Intervención 2: Me permitió conocer las dificultades que enfrentan Ecobarrio Sinai de Popayán, sobre la represión que vivieron por el Esmad, como la intranquilidad que vivían, viven, y que incluso sus líderes han sido encarcelados.

Intervención 3: Conocí que hoy el gobierno ha abierto mesas de negociación con los líderes del Ecobarrio Sinai

Intervención 4: Gracias a la actividad, pudimos entender la importancia de la lucha por la vivienda digna y cómo esta se lleva a cabo. Aprendimos sobre los esfuerzos de los líderes de los Ecobarrios de Popayán por crear un hogar seguro para sus habitantes y las dificultades que enfrentan. Además, pudimos ver cómo las relaciones con otros barrios son difíciles.

Los espacios de diálogo permitieron a los estudiantes identificar los grupos sociales y su rol como actores sociales en la lucha por la defensa de derechos y expresar empatía y la solidaridad con dichos grupos. Los estudiantes pusieron en juego los conceptos de actores sociales y derechos humanos, expresando aprendizajes sobre cómo estos grupos, están conformados y la forma en que estos luchan por el derecho a la vivienda digna, sobre las formas de lucha que emplean ya sea invadiendo tierras y/o creando

espacios artísticos, además de defender el medio ambiente en los lugares que ocupan.

Entre los elementos comunes en las intervenciones de los estudiantes, (durante la actividad y en la evaluación de la misma), se discutió: en qué medida los ecobarrios y sus líderes se convierten en actores sociales capaz de cambiar su realidad al enfrentar problemas públicos relativos al derecho a la vivienda; cómo los Ecobarrios son una respuesta a esta problemática construida desde los actores sociales mismos. También se habló sobre la necesidad de conocer y entender la historia y la lucha que adelantan estos actores sociales para entender mejor las problemáticas y buscar soluciones para la realización de derechos humanos, económicos y sociales en la ciudad. También se mencionó la importancia de la unidad la organización y la defensa del medio ambiente en la construcción de una ciudad más justa y equitativa.

Discusión

Los estudiantes generaron reflexiones, en espacios dialógicos, sobre la situación actual de la ciudad, los problemas públicos y sus trayectorias de vida; las desigualdades y el acercamiento a actores locales; la necesidad de unión social y la elección de políticos adecuados. Esta conciencia social y política, incipiente, que permite el auto reconocimiento, evidencia la potencial de la pedagogía crítica y las ciencias sociales, que, en espacios dialógicos y contextuales, puede configurar una subjetividad política de actores de cambio. En tal sentido, siguiendo a Montoya-Peláez et al., (2021) las acciones pedagógicas concretaron algunos principios del legado freiriano, como: “la concientización crítica como un proceso de lectura del mundo, la dialoguicidad como procedimiento metodológico, [...] la priorización de aprendizajes situados (..)” (p. 14). Por ende, se

comparte la conclusión de Meza, et al., (2023) y la de Holmos, et., al. (2023) sobre la pedagogía crítica como “visión reflexiva y transformadora que busca conceder poder a los estudiantes para desarrollar sus conocimientos críticos y promover la participación activa en la transformación de la sociedad” (p. 108). Sin embargo, la presente investigación no profundizó en influencia de la variable de género en la configuración de esta conciencia, aspecto que investigaciones como la de Girón (2021) problematizan, al mostrar la participación menos institucionalizada y más cultural de las mujeres en espacios escolares.

"Los espacios de diálogo permitieron a los estudiantes identificar los grupos sociales y su rol como actores sociales en la lucha por la defensa de derechos y expresar empatía y la solidaridad".

Las acciones desarrolladas propiciaron reflexiones y diálogos entre los estudiantes quienes apropiaron conceptos de las ciencias sociales, para generar comprensiones sobre las problemáticas sociales de la ciudad y relacionarlas con niveles de la realidad desde lo personal hasta lo nacional, e incluso global. En consonancia con Macías Orozco (2015) los estudiantes lograron identificar desigualdades en distintas comunas, reflexionar sobre factores como la falta de participación del Estado y la preferencia hacia grupos dominantes; lograron establecer relaciones entre sus propias experiencias y la realidad social; problematizaron sus biografías y propiciaron espacios críticos reflexivos colectivos. Esto muestra que apropiaron herramientas de las ciencias sociales para analizar y comprender los contextos sociales y económicos cotidianos.

La articulación de la investigación temática (Freire) a elementos conceptuales derivados del pensamiento social crítico, como la geografía radical, pueden ayudar a comprender situaciones límite como la desigualdad espacial en la ciudad. Por ejemplo, geografía radical según Harvey (2008) y Delgado Mahecha (2003), plantea el espacio geográfico como producto social construido por relaciones de poder, y la lucha por la justicia. Cuestión esta que pusieron en juego los estudiantes al reconocer la desigualdad en la ciudad, y luchas en torno a la misma.

También, la conciencia social y política puede potenciarse en la conjunción entre espacios dialógicos, contexto y elementos conceptuales como la categoría de actor social. En tal sentido la práctica pedagógica posibilitó incipientes reflexiones sobre el autorreconocimiento de los estudiantes como potenciales actores de cambio y la sensibilidad ciudadana frente a luchas sociales. Aquí se establece una relación con la subjetividad política Zemelman (2000) y la capacidad agencia (Giddens, A. 2003) orientadas a generar procesos de transformación social en el marco de las luchas y reivindicaciones populares. Los estudiantes, al mencionar la necesidad de unión social y la elección de políticos adecuados, muestran una potencial subjetivación política, más allá de las inquietudes individuales, hacia la construcción de un cambio colectivo.

Para Freire (1972), el *pensar crítico* desde el diálogo verdadero, implica percibir la realidad como un proceso en constante devenir y no como algo estático. En este sentido, los estudiantes lograron reconocer problemáticas sociales y generar reflexiones críticas sobre las mismas, indicios de una comprensión crítica de su entorno social que tensiona el “pensar ingenuo,” que busca acomodarse a una realidad estática y normalizada. Se trata de un ejercicio de pedagogía del oprimido, en tanto, “La intención de esta

pedagogía es que exista una importante participación de las personas en su proceso educativo, y que este pueda beneficiarles para su liberación y, a la vez, para su transformación como sujetos activos.” (Espinoza, 2021, p. 88)

Las acciones pedagógicas desarrolladas también mostraron un potencial para fomentar el análisis crítico, *la percepción crítica*, de las desigualdades y la falta de participación del Estado, lo que puede conducir “a la acción y genera la esperanza de transformación de tales situaciones” indicios a su vez de potenciales procesos de subjetivación. (Freire, 1972). Por demás como lo señalan Bayón y Saraví (2019), las desigualdades de clase continuarán dada la ausencia de reconocimiento, que refuerza las jerarquías sociales y amplía las brechas de empatía y solidaridad. Por ende, este fenómeno se convierte en un obstáculo para construir una sociedad más justa y digna, por lo que las transformaciones hacia una mayor equidad comienzan en microescenarios, como los desarrollados a través de las acciones pedagógicas, donde dichas desigualdades se desnaturalizan.

Además, se evidenció potenciales procesos de subjetivación en los estudiantes, en las funciones cognitivas, prácticas e identitarias (Torres, 2006). Al reflexionar sobre sus propias experiencias en relación con las problemáticas sociales, los estudiantes construyeron una realidad más comprensiva y *orientaron* sus experiencias hacia la acción transformadora. La subjetividad también se manifiesta en la *doble subjetividad* como reconstrucción del pasado y apropiación del futuro, permitiendo a los estudiantes conectar sus historias personales con las realidades sociales y políticas de su entorno (Zemelman, 1996), pero también desde la memoria y el reconocimiento compartido generar potencialmente identidades. Los diálogos y reflexiones promovieron un escenario que posibilitaría la emergencia de una

identidad colectiva que se orienta hacia la transformación social (Maciel, Lambach, y Niezwida, 2023) y la lucha por la justicia, lo que implica la posibilidad emergencia de actores sociales.

Lo anterior en línea con la definición de Touraine (2000) y Giddens (2003). Los estudiantes en sus reflexiones y diálogos colectivos demostraron una capacidad emergente de *reconocimiento del otro* y de producción de nuevas orientaciones culturales y políticas. Una ampliación de su conciencia y su subjetividad en proceso, lo que Zemelman (1996) describe como una *voluntad de acción* que enriquece la capacidad de apropiación de lo real y la conciencia del sujeto.

Finalmente siguiendo a Jaídar (2003), resalta que la subjetividad es un medio de demostración de las ciencias sociales, incluyendo conocimientos y construcciones simbólicas que perviven en todas las culturas. Esta integración de lo simbólico, lo social y lo singular permitió a los estudiantes generar potenciales comprensiones críticas y reflexivas sobre su entorno.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación muestran las potencialidades de las acciones pedagógicas participativas desde las ciencias sociales para generar procesos de subjetivación y comprensión crítica de la realidad social. Los estudiantes identificaron problemas comunes en sus contextos próximos como el desplazamiento, la violencia de género y el desempleo, y establecieron conexiones entre sus experiencias y contextos más amplios; a través de la construcción de matrices de problemas públicos y mapas de desigualdad, reconocieron la falta de participación estatal, las desigualdades socioeconómicas y la necesidad de mayor activismo ciudadano en el contexto local; también se acercaron a la

lucha por la vivienda digna, de los Ecobarrios, promoviendo empatía y solidaridad. Las actividades pedagógicas propiciaron el aprendizaje activo, potenciando germinalmente el análisis crítico y compromiso social; así como el reconocimiento de la relevancia de las ciencias sociales para comprender problemas sociales locales y globales.

En suma, se evidencia la posibilidad de promover acciones pedagógicas participativas utilizando las ciencias sociales para generar comprensiones críticas de la realidad social. Al integrar el pensar crítico, subjetividad, reconocimiento colectivo e identidad, y la relación entre subjetividad y actor social, se ha vislumbrado la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para comprender distintos niveles de la realidad social y concebirse como actores.

Referencias Bibliográficas

- Bayón, M. & Saraví, G. (2019). Presentación. Desigualdades: Subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, (59), 8–15.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Espinoza, M. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Ensayos Pedagógicos*, 16(2).
- Eizagirre, M. & Zabala, N. (s. f.). *Investigación-acción-participación (IAP)*.
- Fals Borda, O. & Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. La Banda Oriental.
- Francés García, F., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., & Santacreu Fernández, O. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, N. & Díaz, M. (2020). La IAP en las ciencias sociales y su diversidad en la producción científica situada. *Tendencias Sociales: Revista de Sociología*, (6), 5–20. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29145>
- Giddens, A. (2003). *Sociología*. Ediciones Península.
- Gil, R. L., Páez Martínez, R. M. (Eds.), Rondón Herrera, G. M. (Eds.), & Trejo Catalán, J. H. (Eds.). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (1.ª ed.). CLACSO; CRESUR.
- Girón, R. (2021). *Empoderamiento político femenino en la escuela: Participación política de la mujer en los procesos de gobierno escolar de la Institución Educativa Los Uvos, municipio de La Vega, Cauca* (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO.
- González, M. & Pérez, L. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar las desigualdades en el ámbito universitario. *Revista de Educación Superior*, 45(2), 97–115.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., & Martínez-Muñoz, G. G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97–112.
- Jaidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Macías Orozco, W. (2015). El componente social y humanístico en la formación del contador público: Una lectura desde la ética de la responsabilidad. *Libre Empresa*, 12(2), 77–94.
- Maciel Junior, P. F., Lambach, M., & Niezwida, N. R. A. (2023). Objetividade e subjetividade em Freire e Bauman: Ação transformadora sobre a lógica do mercado de consumo. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6580>
- Meza, L., Fernández, M., Alfonso, N., Jiménez, S., Villegas, C., Olivares, Y., Centeno, Y., & Zuriaga, C. (2023). *Pedagogía crítica en la educación venezolana* (1.ª ed.). CESPE.
- Montoya-Peláez, L., Mateos Cortés, L. S., & Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: Miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 9(23). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>

Papacchini, A. (2018). *Los derechos humanos: Historia, teoría y práctica*. Tirant lo Blanch.

Tommasino, H., & Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: Sus aportes a la extensión crítica. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1–21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>

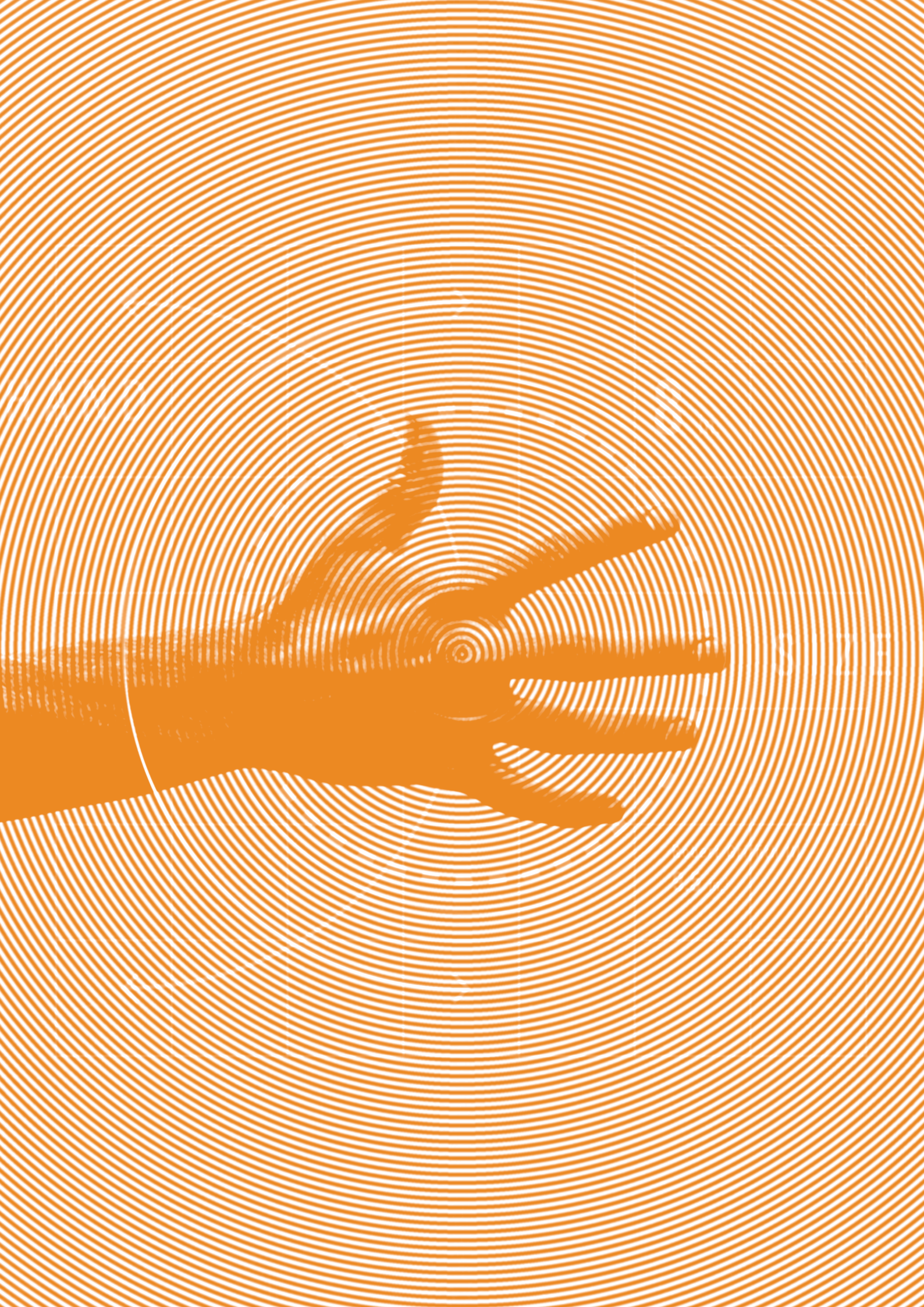
Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50).

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Mills, C. W. (1997). La promesa. En *La imaginación sociológica* (pp. 23–43). Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.

Zemelman, H. (2002). *Subjetividad y educación*. Plaza y Valdés.



Artículo Dos

La Micropolítica Generada por el Grupo Institucional en la Escuela

The Micropolitics Generated by the Institutional Group in the School

Doctor en Educación, Profesor-investigador titular, SNII nivel 1, adscrito al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

Florentino Silva Becerra

florentino.silva@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8073-8384>

Recibido: 6 octubre 2024

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25704>

PP: 29 - 44

Resumen

Este trabajo integra al grupo desde la escuela presenta de forma multidimensional de la cual los cuerpos teóricos que posibilita pensar en lo grupal. Su objetivo es explicar a través de la generación inductiva de categorías conceptuales expresadas en las regularidades entre fenómenos investigados que acceden a posibles teorías interpretativas de la realidad. *Aborda una* metodología cualitativa; un diseño flexible, ocupándose de la interacción social entre profesores y directivos. Desde la etnografía se abordan de manera permanente la entrevista abierta y la observación participante, así como el uso de la reflexividad, obtenida de los *análisis de los significados subjetivos e intersubjetivos* del trabajo colegiado, donde se analizó la fragmentación a través la participación y significación del grupo. Los efectos que el grupo produce sobre los sujetos que lo integran, dando origen a la grupalidad, entendida como una estructura relacional donde es posible reconocer una clara discriminación entre sujeto y objeto.

Palabras clave: fragmentación grupal, grupalidad, orden social, estructura relacional, sentidos ónticos

Abstract

This research provides an integration of the school group concept, offering a multidimensional exposition of the theoretical frameworks that facilitate its conceptualization. The primary objective is to elucidate potential interpretive theories of reality by inductively generating conceptual categories derived from the regularities observed among the investigated phenomena. The study adopts a qualitative methodology with a flexible design, specifically foregrounding the social interaction between teaching staff and administrative personnel.

Drawing upon ethnography, the research

consistently utilizes open-ended interviews and participant observation, complemented by the strategic application of reflexivity. This approach enables rigorous analysis of the subjective and intersubjective meanings inherent in collegiate work, within which fragmentation was analyzed through the lens of the cluster's participation and significance.

Furthermore, the work investigates the effects the group exerts on its constituent subjects, leading to the emergence of groupness. This phenomenon is theoretically defined as “a relational structure in which a clear discrimination between subject and object is discernible.”

Keywords: group fragmentation, groupness, social order, relational structure, ontic meanings

Introducción

Desde el surgimiento de la masa como actor social inició la búsqueda de las explicaciones de las tendencias grupales originadas por la necesidad de comprender los mecanismos y procesos de constitución de un grupo, desde el análisis psicosocial haciendo una diferenciación entre psicología individual y psicología social, por lo que la masa está formada por un conjunto de individuos de características diferentes, y ésta transforma al individuo aislado en una especie de célula de un espíritu colectivo. En las actitudes compartidas se aloja las ideas en confrontación, generando en la organización escolar como un espacio donde se desarrolla una poderosa maquinaria que da nacimiento a la micropolítica donde se usan recursos de poder e influencia para conseguir sus intereses, blanco en los estudios sobre el conflicto entre profesores y directivos, actores políticos con sus fines en la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica, por lo tanto, el concepto describe la posibilidad, como

potencialidad de ser grupo desde el grupo, donde se desprende la grupalidad que es un proceso dialéctico de progresiones y regresiones, este, no tiene progreso lineal siempre existe una posibilidad de construirse, de autoorganizarse abierta y flexiblemente en esta dimensión, llamada de grupalidad. La negociación como la forma de comunicación establecida por los profesores y directivos en interacción, es objeto de la construcción de espacios sociales orientados a la gestión. Un sistema de pensamiento compartido por el grupo; es decir un sistema de creencias que se transforma en ideología conformada por ideas que se convierten en discursos que mantienen sistemas de dominación y exclusión, las estrategias despliegan los recursos de poder e influencia para conseguir sus intereses de que las escuelas sean consideradas como organizaciones políticas, porque en ellas interactúan personas con diferentes roles, pues desde esta perspectiva la escuela es una de las concreciones del sistema educativo donde en mayor medida, se ubican los problemas de convivencia. Los grupos son mecanismos políticos que forman parte de la categoría de funcionarios de Estado.

La cultura de la escuela es algo que se construye y desarrolla en la interacción social, así como le conceder voz y protagonismo a sus participantes como individuos con historia y pensamiento propio, abre el camino en la vida política producto de los conflictos ideológicos consecuencia de los subgrupos con intereses determinados. La identidad colectiva se manifiesta desde el grupo, como un lazo que los une que se convierte en una vía para el acceso a la construcción de procesos constituyentes de la politización de los espacios conversacionales como un interjuego de roles que configura la vida de un grupo, que se transforman en micropolítica, una envoltura que hace que los sujetos pertenecientes a los mismos se mantengan unidos por sus creencias de

cómo debería ser la organización escolar sobre la posición normativa del centro escolar, la configuración de ideas y actitudes con cierto grado de interdependencia y compartidas, esta funciona como organizador social. En la escuela existe una vida política muy extensa y tiene como característica esencial la diferencia de la política partidaria por lo que la escuela se desarrolla en un ambiente cultural construido de intereses y conflictos que da origen a la lucha por el poder en el interior a las disputas ideológicas relacionadas en el ámbito escolar.

Por lo que se pregunta: ¿Qué elementos se integran en la discusión común donde se estructuran los procesos de interacción individual-colectiva?, ¿Cuáles los símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores en las actitudes de la demanda por el desarrollo de actividades de manera estructurada y centralizada?

Teniendo como objetivo el de explicar a través de la generación inductiva de categorías conceptuales expresadas en las regularidades y asociaciones entre fenómenos investigados que acceden a posibles teorías interpretativas de la realidad de la fragmentación como grupo institucional.

Sin duda la actividad docente ocupa un lugar central en la jornada de la autogestión pedagógica, permitiendo de esta manera el análisis de la demanda y la solicitud del grupo en la escuela. Según Ponce y Huarcaya (2020), el marco teórico que ofrece la micropolítica, permite estudiar al docente a partir de sus “experiencias cotidianas dentro de la organización escolar y de las peculiaridades que en esta exista” (p. 1).

Por lo que este trabajo integra al grupo desde la elucidación que se presenta de forma multidimensional de la cual los cuerpos teóricos que integran el estudio de las tensiones, en lugar de invalidarlas posibilita pensar en lo grupal para

atraer al campo de la investigación una red de entrecruzamientos, originados y creadores de efectos variados, de sentidos y sinsentidos, producto de su desarrollo en la estructura y funciones de los grupos humanos, concebidos como patrones organizados de comportamiento colectivo.

Porque el docente en su autogestión pedagógica se integra a un cúmulo de posicionamientos en las decisiones tomadas en la escuela, dando origen a la claraboya desde donde interpreta las demandas y desde aquí dilucida las instancias creadas con el grupo (Lapassade, 1977).

Es así como este espacio busca dar una explicación a la fragmentación del grupo, a través de la generación inductiva de categorías conceptuales expresadas en las regularidades y asociaciones entre fenómenos investigados, que acceden a posibles teorías interpretativas de la realidad grupal, en la sistematización de los diálogos de la vida escolar, espacio donde se consolida la cultura de estos sujetos sociales a quienes se estudian (profesores y directivos de educación secundaria), integrados en un colegiado que guarda una riqueza en la diversidad de su pensamiento en un marco participativo en la búsqueda del desafío a las problemáticas propias de los contextos escolares. Permitiendo crear, innovar y cambiar unos procesos por otros que se adecuan a su realidad, porque si se piensa al grupo como conjunto, algo preexiste en los individuos, en la constitución del grupo como tal y que se encuentra en su representación interna que como integrante de la grupalidad. Donde cada sujeto por ser un ser social, es un ser en el mundo, porque el mundo de la experiencia y el mundo de lo posible contiene esta perspectiva, una trama de la red social está presente en la intersubjetividad como representación interna que abre la subjetividad en el espacio de lo grupalidad.

Al respecto González (1997), señala que la escuela envuelve semblantes interactivos,

conflictivos, estratégicos, e ideológicos propios de la vida organizativa que se conforman como un espacio sumergido en la *micropolítica escolar*, y desde aquí el tratamiento fuera de contexto.

Con esta razón Hoyle (1982), citado por Ball (1989), expresan el lado oscuro de la organización escolar, así como Santos Guerra (1994), hace la analogía de la escuela como *una caja negra*, es decir que al interior se esconden perspectivas y procesos que no tienen una imagen para la interpretación, porque la política está presente en forma evidente en las organizaciones de la escuela, pero ¿que se oculta debajo de la mesa?

En este espacio escolar se incuba la grupalidad, además de cuestionarse por el vínculo social en la medida en que aquella expresa esencialmente una potencia de enlace, una actualización de la fuerza que sostiene su sentido histórico con que se traman sus acontecimientos que dan vida a la cultura escolar, donde conciben la grupalidad *como posibilidad, y potencialidad del grupo*, es un proceso de progresiones y regresiones, no tiene acenso lineal, siempre existe la posibilidad de construirse y de reconstruirse, de autoorganizarse abierta y flexiblemente.

"Donde cada sujeto por ser un ser social, es un ser en el mundo, porque el mundo de la experiencia y el mundo de lo posible contiene esta perspectiva"

Dice Ball (1989), que los profesores y directivos que laboran en el sector educativo tienen una ideología de la gestión, ejercida por "las administraciones educativas y por otros grupos de poder, quienes a través de estrategias aseguran su posición de autoridad y liderazgo" (p. 30).

Por lo que, en este espacio de

cuestionamientos, de finamientos de flancos en la búsqueda de respuestas que den sentido a la constitución teórica para la interpretación del grupo en la escuela se pregunta nuevamente: ¿qué elementos se integran en la discusión común donde se estructuran los procesos de interacción individual-colectiva?, ¿cuáles son los símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores en las actitudes de la demanda por el desarrollo de actividades de manera estructurada y centralizada?, ¿cuál es el significado que le otorgan a la fragmentación como grupo institucional?

De este modo la reflexión sobre la condición humana y las relaciones sociales como sus antecedentes en el pasado filosófico más remoto tal es el ejemplo del grupo de pensadores, los cuales comparten las mismas ideas, tendencias o pensamientos, porque todos ellos tienen en común una manera de pensar o hacer filosofía. A través de la cual pretenden dar respuestas a preguntas sobre lo que les rodea y su propia vida, en esencia, el grupo desarrolla muchas si no, todas las facultades propias del sujeto que teniendo como base la autoconciencia que se constituye en perspectiva del grupo; el espíritu de grupo y en la idea compartida de grupo como una totalidad, integrada para este caso en las sesiones colegiadas que concentran el pleno imaginativo del grupo, donde se permite la centralización y descentralización de las ideas para dar origen a *la fragmentación*, como un espacio donde la presencia de un grupo institucional y un subgrupo que se encuentran sujetos a este, dando pie al nacimiento de la segmentación, es decir, el grupo en el espacio de lo grupal unido por unidades que se conectan entre sí creando una estructura integrada por sus significados culturales.

Por lo que el vocablo grupo, en su acepción actual, se produce en aquel momento histórico que se vuelve necesario para las producciones de representaciones del mundo social, ya que

posee una nominación en las prácticas sociales inscritas de forma *necesaria*, ya que tal palabra para la producción de representaciones del mundo social se convierte en complejidad. Se parte del proceso de transformaciones tanto de las formas de sociabilidad, de las prácticas sociales y de las subjetividades, como de nuevas figuraciones que los actores sociales darán así a *representaciones*, que construyen del mundo en que viven. (González, 1997, p. 25)

Esta relación fragmentaria a través de la participación y significación del grupo en un proceso en espiral cíclico, focalizando ciertos aspectos a partir de la recogida de información realizada de manera simultánea, para integrar el escenario de fertilidades e imágenes de lo grupal.

Método

Se parte de un marco metodológico de enfoque cualitativo con aproximación a la temática de orientación etnográfica que conforma andamiajes, procesos y rutas de interpretación, recogiendo los datos del estudio empírico en los mismos escenarios en que acontecen los diálogos de la vida escolar. Desde la perspectiva etnográfica se abordan de manera permanente la descripción que se realiza desde la observación participante de las sesiones colegiadas, la generación de entrevistas abiertas que desprenden categorías generadas por los análisis.

Diseño

La sinergia ejercida por el investigador se encuentra entre el diseño del estudio y el diseño de los datos (Flick, 2015). En este ir y venir se diseñaron las siguientes etapas:

- **Fase inicial:** entrevistas informales (a manera de sondeo) para obtener una primera idea sobre los grupos que integran la institucionalidad en la escuela de donde se desprendieron

una preconcepción de categorías para detectar cierto rango de conceptos en relación al planeamiento

- **Fase de observación y entrevista:** en esta, la observación participante estuvo organizada a partir de categorías prediseñadas para obtener la información, la fase de entrevistas abiertas y semiestructuradas permitió construir las categorías sociales que aquí se presentan
- **Fase de análisis:** esta presenta los datos dentro de una estructura de interpretación, con el apoyo de la teoría fundamentada como medio para descubrir los datos relevantes de determinados fenómenos sociales en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades del grupo de profesores y directivos.

Participantes

Los participantes fueron cinco profesores y cuatro directivos de una sola escuela, los primeros por la interacción de pertenecía al grupo institucional y los segundos por ejercer cierta coordinación de estos, todos ellos seleccionados por sostener características propias que anidan ciertos posicionamientos de poder en la organización, donde las características concretas y no las supuestas aparecen dentro de cada ámbito escolar, donde la realidad estudiada incluye la trama de los significados que existen en un entorno social *in situ*, para este caso la escuela.

Instrumentos

Estos consistieron en la observación, teniendo como guía la presencia de grupos con tendencias micropolíticas en la escuela, el ejercicio del poder en la organización y las acciones en la organización escolar de estos, así como entrevistas focalizadas desarrolladas por un solo

investigador, también teniendo como guía los mismos ejes que la observación participante, describiendo lo que sucede en el contexto escolar, para arribar a una explicación de lo que acontece entre los protagonistas, donde la realidad estudiada incluye la trama de sentidos que existen en una realidad social, por ello se realiza un corte transversal que se muestra en este trabajo.

Procedimiento y Cuestiones Éticas

La comprensión de los significados de las acciones y sucesos presentes, se realizó a través del diálogo interpretativo que posibilita la producción y desarrollo teórico que se ha adaptado, reformado y reconstruido, esto es, interpretado, al mismo tiempo, hermenéutica clave de este análisis como inspiración de este trabajo, para arribar a una explicación de lo que acontece entre los protagonistas; en habidas cuentas la situación social que se manifiesta en los profesores y directivos de una sola escuela secundaria, en razón de su actuación como sujetos esenciales del grupo, por lo que, el investigador y los que integran las expresiones de los informantes clave agrupados institucionalmente, observados en un proceso de trabajo en grupo y entrevistados de acuerdo a las necesidades que el proceso genera en función de las categorías sociales y teóricas previas sobre el objeto de estudio.

Resultados

Es a partir del surgimiento de la masa como actor social Sighele (1892), quien analizó los componentes centrales de la multitud, buscando explicar hasta qué punto existían actitudes y tendencias grupales, que surge de la preocupación por el estudio de la noción de grupalidad, como la necesidad de comprender los mecanismos y procesos de constitución de un grupo; sus determinaciones psíquicas y sociales, los efectos

que el grupo produce sobre los sujetos que lo integran, que dan origen a esta, entendida como “una estructura relacional donde es posible reconocer una clara discriminación entre sujeto y objeto” (Bauleo, 1997, p. 42).

Es decir, el grupo es una estructura de relaciones que son establecidas en el objeto de la identidad, por lo que, cuando se le pregunto al entrevistado profesor integrante del colectivo escolar acerca de la presencia de grupos en la escuela contestó:

E: ¿Existen grupos de poder en la escuela?

Mo: ¡Sí! existen dos grupos

E: ¿Cómo es esto?

Mo: Existe un grupo institucional

E: ¿Cómo es?

Mo: Un compás de la autoridad

E: ¿Por qué un compás de la autoridad?

E: Es comparsa de la autoridad

E: Su poder lo fortalece a través de su relación con la autoridad

Mo: Se cobija con la autoridad y el grupo minoritario es relegado

Mo: El grupo institucional es cubierto con la ley. (comunicación personal, 12 de octubre de 2023).

Esta idea expresada en el contexto del grupo es una unidad de fragmentación, en esta respuesta se crean significados compartidos, se entiende la existencia de un grupo fuerte un *grupo objeto*, quien representa las tendencias oficiales (Guattari, 1976), y las razones que lo indican así, reconocen la presencia del poder consentido por la autoridad educativa.

Ya que desde este espacio se visualiza “los intentos de los individuos de ejercer influencia en los acontecimientos organizativos con las estrategias que utilizan y el pueden movilizar en la persecución de sus intereses” (González, 1997, p. 2)

Expresiones como *existen dos grupos*,

permiten dar cuenta de la fragmentación, lo cual contiene un sentido lógico, es decir el grupo en el espacio de lo grupal encierra unidades que se conectan entre sí, donde se crean sus significados nacidos del contexto de lo grupal.

Se acepta la existencia de dos grupos en la escuela y el fragmento que le da significado es un *compás de la autoridad*, esos fragmentos contienen sentidos que constituyen una idea que al unirse van creando su esencia de ser grupo, por lo que estas ideas aisladas en fragmentos permiten conectar alianzas que alcanzan el dominio contextual del grupo, por lo que esta pieza de rompecabezas contiene una idea subjetiva, porque esos fragmentos constituyen la esencia de la grupalidad.

De esta manera se acepta el significado que “sería entonces que el grupo asuma este desafío que implica conquistar el deseo en la producción y la producción del deseo” (Saidón et al., 2020, p. 29). Por lo que en este deseo se crea la presencia de un grupo institucional, pero también existe la presencia de un grupo que genera el contrapeso en el contexto escolar de su objeto, es decir, existen dos grupos o grupos que se disputan el poder:

Mo: ¡Sí!

Mo: Existen dos grupos fuertes.

Mo: están conformados otros, están mezclados, con otros intereses. (comunicación personal, 12 de octubre de 2023).

Este fragmento recoge su sentido desde los diálogos de la vida escolar, corresponde a posicionamientos de identidad construidos en el espacio de la grupalidad, porque esas expresiones que se hacen corresponden a situaciones o acontecimientos desfavorables que ponen en riesgo su presencia en el contexto escolar, porque la identidad se va construyendo pero también reconstruyendo y en esta reconstrucción se encuentra la fragmentación, los contextos

sociales y culturales como la escuela, con sus ideologías y escalas de valores, de acuerdo con el lugar que ocupan en la organización, desde los más positivos e idealizados a los más negativos, permiten al grupo institucional la verticalidad con la que fue creado. Pero también se acepta a grupos de acuerdo a su actividad o área laboral, diferente a los del objeto de la enseñanza.

Mo: pero del área, yo sé con quién docente debo de ser más dócil porque estos llevan información a los grupos y esto es formar grupos. (comunicación personal, 12 de octubre de 2023)

El contexto de lo grupal también constituye la biografía como identidad y es la visión que todos tienen de sí mismos, parafraseado a Bruner (1990) el borrado aproximado y cambiante donde se construye y se reconstruye la autobiográfica comprensible solamente al grupo, interpretados de acuerdo a el contexto de lo grupal. La presencia de la autoridad institucional da sentido al actuar de los grupos:

Mo: siempre esta uno más arriba que no se ve, siempre hay quien manipula. (comunicación personal, 12 de octubre de 2023)

"El contexto de lo grupal también constituye la biografía como identidad y es la visión que todos tienen de sí mismos"

En los espacios de interacción, los roles definen unidades de significado que se diversifica de acuerdo con nuestra identidad fragmentándose en unidades de acuerdo a las subidentidades del grupo, estas integradas por patrones formados en una identificación social y cultural de sus integrantes en la defensa de sus territorios o mostrando superioridad ante los demás (Rossi, 2021). Otros manifiestan o distinguen cuatro grupos:

Mo: cuatro grupos los cuales se integran debido a la función que desempeñan en la, misma, señalando que cuando se tratan temas de importancia para la vida institucional, se suman tres para formar la mayoría. (comunicación personal, 14 de octubre de 2023)

En este sentido Lourau (2001), sostiene que el grupo objeto o grupo institucional de acuerdo con el contexto en estudio, para ser institucional, debe someter a los otros grupos apoyándose en el *compas de la autoridad*, porque este es su objeto, donde la jerarquía se impone y en tanto al grupo sometido solo se le escucha la diferencia que se fragmenta en la unidad del grupo, pero que sostiene el pensamiento institucional de su participación.

Mo: el pensamiento del grupo mayoritario, hacer lo mejor posible como docente y como parte del grupo de la escuela para lograr la mejora educativa en la escuela. (comunicación personal, 14 de octubre de 2023)

Por lo que, el grupo sometido es utilizado como reflejo laboral para ser señalado dentro del territorio, objeto del grupo institucional de esta manera se expresa una identidad territorial, lo que da como resultado una fragmentación, no solo por consecuencia de las subidentidades basadas en las características culturales y modos de actuar de los sujetos del grupo (Veiga, 2003).

Guattari (1976) hace la siguiente clasificación: grupo A y B, para este caso el grupo A, que es el grupo objeto:

Mo: existe la presencia de grupo mayoritario, si es un grupo institucional no porque esté en favor o en contra de la dirección uno es ser parte institucional no es ser parte de grupo del director y que pudiéramos estar en desacuerdo con la toma de decisiones del grupo mayoritario. (comunicación personal, 14 de octubre de 2023)

La idea es institucional, este es el pensamiento que se plasma en el contexto, pero señala la

presencia de quienes están en otros grupos no de filiación institucional, pero que se disputan esta posición integrándose a través de la identidad, además de que existen subidentidades, es decir se encuentran fragmentados, *son fragmentos*, como la identidad global del grupo A. En este sentido aparece una identidad cohesionada como proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a mantenerse unido en la consecución de sus objetivos para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros (Carrón et al., 2007). La ruptura de la unicidad grupal y como consecuencia la discontinuidad característica de la fragmentación se encuentra diversificada por las sub identidades que la componen (Breakwell, 1986), pero permite la unidad que integra la diversidad en un grupo.

Mo: Por lo tanto, él no me meto es parte de esa cobija que es la grupalidad. (comunicación personal, 15 de octubre de 2023)

Según los entrevistados, cundo refieren que, no me meto más allá de lo que tengo etiquetado, son experiencias sujetas a rechazo que adquieren autonomía integrándose en unidades fragmentarias del grupo, una identidad alternativa que sustituye a la identidad aceptada, ocupando como tal la conciencia del sujeto y desarrollando una conducta y una memoria biográfica de lo grupal.

Mo: No me meto yo permito acciones que no son las más adecuadas de los que en ese momento tienen el poder. (Observación, 18 de octubre de 2023).

Esta forma de fragmentar al aislarse no significa que no este dentro del grupo, sino que de esta manera deja actuar al grupo, constituye el espacio de una subidentidad reprimida, sin separarse de la subidentidad aceptada, se fragmenta también el diálogo interno que deja de reconocerse en su totalidad con las múltiples consecuencias de la interlocución. Luego sigue diciendo:

Ma: Te sumas al trabajo, aunque no estés de acuerdo porque hay un objetivo en común, aunque tengamos pensamientos diferentes y nos regresamos al individualismo que teníamos ante lo que yo individualmente quiera. (comunicación personal, 21 de octubre de 2023)

La grupalidad por su naturaleza aglutina, aunque existan los fragmentos, pero permiten estar dentro, por lo que el diálogo grupal se mantiene en la pertenecía, que transita en lo fragmentado de su pensamiento

Mo: hay tolerancia hacia el trabajo que se realizaba otros grupos y se hace por la responsabilidad que tienes.

Ma: Con un comportamiento correcto, todos ir en la misma ruta que no se ha logrado. (comunicación personal, 24 de octubre de 2023)

Se admite la presencia de otros grupos, la fragmentación aparece como una defensa activa indicando simbólicamente que el grupo se encuentra ahí, tiene su valor como grupo, un espacio de correspondencia donde se incubaba la grupalidad influida por los lazos de identidad del grupo mayoritario que a través de la fragmentación grupal da nacimiento a grupos latentes, porque siempre mantiene la ilusión de asegurar los mecanismos de la autoconservación grupal mediante la exclusión de otros grupos a aquellos integrantes del mismo y con esto no gasta su fantasía grupista (Kaminsky y Varela, 2001).

El grupo objeto conserva su territorio para sostenerse inmerso en los discursos que lo sostienen como necesidad individual y colectiva, porque este reconocimiento es la supervivencia del grupo, por ello entra en escena la competición entre grupos en defensa de sus intereses, por lo que en esta competición de ambos generan discursos contrapuestos a las políticas educativas, como forma de concurso grupal para ganar adeptos. Sea horizontal o vertical la barrera de estos dos mecanismos de defensa, no hay duda

de que estos procesos no son comprensibles en abstracto sin ser referirlos a personas y a experiencias concretas, para reproducir estereotipos.

Las acciones grupales generan una estructura psíquica que se integra al campo de la grupalidad para ser teorizada, dando organización a las relaciones grupales que disuelven los límites individuales para dar paso a “una estructura nacida de un espacio de fuerzas producto de la conflictividad y una determinada valencia de dichas fuerzas” (Amalio et al., 2005, p. 15).

El grupo institucional como grupo instituido busca reforzar el orden de lo patrocinado para que este pueda responder a su misión y para ello tiene por objetivo, eternizarse; hacer honor al dicho popular “Los hombres pasan, las instituciones quedan”, (Jean Monnet, como se citó en Cabrera, 2018). Al preguntarle sobre el ejercicio del poder se dijo:

E: ¿Cómo ejerce su poder el grupo mayoritario o institucional?

Mo: el grupo mayoritario se mantiene unido porque se beneficia en forma legaloide.

Mo: lo condicionas de esa forma al grupo mayoritario. (comunicación personal, 25 de octubre de 2023)

Cuando se hace referencia a legaloide se basa en que es apoyado por la autoridad, siendo este un grupo generado desde la norma instituida. Desde aquí la estructura grupal es depositaria de los intereses de lo instituyente de donde se genera una fisura grupal. De donde lo instituyente busca generar la unidad, unidad que nace fisurada:

Mo: tienes que decirme tienes que tomarme en cuenta como grupo. (comunicación personal, 25 de octubre de 2023)

Esa fisura con la que nace el grupo institucional le permite una dependencia de la autoridad:

Mo: al grupo institucional lo haces dependiendo lo haces atendido.

Porque para el grupo institucional se admite un trato institucional, diferenciado y protegido.

Mo: los del grupo mayoritario la ley tiene atajos mientras para el minoritario no. (comunicación personal, 25 de octubre de 2023)

Esa fisura es un estigma que carga bajo sus hombros para el grupo institucional y esta tiene como sentido óptico la generación de la fragmentación en la relación grupal.

Mo: y cuando las cosas son así te lastiman el alma

Y con ello un estilo propio laboral en la institución

Mo: no puedes trabajar. (comunicación personal, 25 de octubre de 2023)

Este grupo instituido, en tanto grupo mayoritario es también el de la ideología, el de lo objetivo, el de lo instituido. Por lo que la ideología no opera en el sentido instituyente, es decir, es aquello genera una ruptura con lo que ya estaba instituido no podrá dar paso a algo diferente por lo que con el tiempo se convertirá en norma y al no poder ser instituyente genera un sentido de estabilización, el momento de la institucionalización indica una fase activa que niega al mismo tiempo la actividad instituyente como negación de lo instituido y el inmovilismo de lo instituido. (Lourau, 2008, p. 80)

Discusión

El grupo persigue su objeto de identidad, el cual tiene sentido en la formación de sus militantes y la búsqueda de acrecentamiento de la membrecía que le permite fortalecerse, renovarse y posesionarse como el grupo objeto que representa la tendencia oficial de ahí que él sea un *grupo institucional*. Pero ¿por qué la autoridad consciente su presencia como grupo objeto?

Primero señalar que los efectos que se desprenden del mínimo cuestionamiento dan origen

a la grupalidad, es parte de la *teoría de lo que hacemos* (Riviére, 1985). Por lo que el grupo es un campo de significado, donde a veces aparece como objeto el grupo empírico con sus funciones, otras veces con la estructura grupal muy determinada y otras veces “el incidente grupal y sus fantasmas” (Saidón et al., 2020, p. 27).

Pues uno es el consentimiento que la institucionalidad da al grupo que no se puede entender explícitamente sino como *fantasma*, porque de manera sutil lo conserva para sus fines, dándole forma a su objeto. Porque entrar en esta tarea sería entonces especular que el grupo asume este desafío que implica “conquistar el deseo en la producción y la producción del deseo” (Saidón et al., 2020, p. 29). En el grupo es entonces importante para la creación de situaciones técnicas diferentes de la analítica, en donde se permita desplegar la totalidad del discurso, entendiendo esto como “la totalidad del proceso de significación” (Saidón et al., 2020, p. 31).

La existencia de dos grupos en la escuela se presenta a través de un número infinito de formas, en contextos diferentes en el que, las voces circulan generando una fantástica trayectoria siempre al lado de la institucionalidad construyendo un “mapa de resistencia de cada grupo” (Saidón et al., 2020, p. 32).

El grupo representa una unidad de fragmentación, representando un intercambio entre los sujetos a partir de sus mutuas necesidades, como condición de la posibilidad humana, en esta fragmentación se encuentra lo grupal, porque este tiene como condición el estar fragmentado, y es aquí donde la teoría permite la comprensión de donde se desprende la grupalidad, entonces la fragmentación del grupo para constituir una unidad representa esa articulación interna y recíproca. En esta fragmentación el grupo constituye su “relación entre acción y organización con la institución impregnando en la institución el fantasma

de la grupalidad” (Saidón et al., 2020, p.33).

Por lo tanto, el grupo institucional es el grupo objeto por lo que, en este ámbito, atenta contra la producción, y cuando produce, atenta contra el trabajo de lo grupal generando la fragmentación. Esta problemática se liga con la definición de (Saidón et al., 2020).

Por lo que esto le permite desarrollarse en un poder consentido, donde el grupo despliega un espacio de lo grupal encerrando unidades que se conectan entre sí, donde se crean sus significados en el contexto de lo grupal, por lo que el grupo objeto manifiesta la explicitación de la tarea y la participación que le permite no solamente su “comprensión sino también su ejecución” (Saidón et al., 2020, p. 40).

"Las acciones grupales generan una estructura psíquica que se integra al campo de la grupalidad para ser teorizada"

Las expresiones de los entrevistados manifiestan que existe un *compás de la autoridad*, lo que es utilizado para referirse a la influencia que ejerce la institución sobre el grupo, estas expresiones manifiestan los espacios de interacción, los roles definiendo unidades de significado que se diversifican de acuerdo con su identidad fragmentándose de acuerdo a las sub identidades del grupo, integradas por patrones formados en una identificación social y cultural de sus integrantes en la defensa de sus territorios a través de su superioridad ante los demás. En los espacios de interacción los roles definen unidades de significado que se diversifica de acuerdo con nuestra identidad fragmentándose en unidades de acuerdo a las subidentidades del grupo, estas integradas por patrones formados en una identificación social y cultural de sus integrantes en la

defensa de sus territorios o mostrar superioridad ante los demás.

Por lo que el grupo sometido es utilizado como reflejo laboral para ser señalado dentro del territorio del grupo institucional, generando su proyección de poder de esta manera se expresa una identidad territorial. En este sentido dice Guattari *todos somos grupusculos*, indicando con ello la subjetividad extendiéndose a varios grupos.

Por lo que en los espacios escolares se manifiestan formas de sentir pensar y actuar hacia la construcción de autonomía con relación al conocimiento, el desarrollo de la personalidad y los vínculos con otras y otros (Marucco, 2019). Como puede ser el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la creación de modelos participativos directos, centrados y vividos en la experiencia cotidiana. En los espacios educativos, esto se traduce en una forma de sentir, pensar y actuar hacia la construcción de autonomía con relación al conocimiento, el desarrollo de la personalidad y los vínculos con otras y otros de donde surge en el propio proceso de acción-reflexión.

La idea es institucional, de acuerdo con Montaña (2015), es un recorte imaginario del orden social, de ahí que los grupos desean este territorio porque en ella se forman toda una estructura de tradiciones, costumbres y hábitos que determinan el actuar de los miembros del grupo que determinan las relaciones mutuas y las relaciones de cada uno con el grupo institucional, porque aquí se establecen expectativas de comportamiento (Berger y Luckman, 1993).

Porque el espacio de la institución de acuerdo con Kaães (2004), primero “es el orden social por el cual se funda un colectivo” (p. 55), por lo que el grupo nace en la institución, conoce el funcionamiento de la institución, por lo que aquí reproduce su vida, y crea la defensa colectiva de sus intereses, obteniendo como base sus representaciones compartidas.

En este sentido aparece una identidad cohesionada, unida al poder de la imitación, porque sus objetivos se adhieren a los objetivos establecidos por la organización institucional y desde aquí la fragmentación que genera la lucha entre grupos, ya que esta es quien le da poder al grupo y determina su fragmentación mediante la discontinuidad, generando una metamorfosis grupal, donde se consigue una identidad que se adapta a la institucionalidad, porque al fragmentarse no significa que la no pertenecía grupal, porque está siempre unido a través de la grupalidad que permite asociarles con el modelo burocrático (Weber, 1970).

La fragmentación grupal da nacimiento a grupos latentes, donde estos fortalecen al grupo institucional porque este siempre sale adelante, estos grupos latentes puede tener una percepción individual de cada uno de los otros, al mismo tiempo percibido por los demás como un grupo secundario donde tiene roles diferentes, por lo que, el grupo objeto conserva su territorio para sostenerse inmerso en los discursos que lo sostienen como necesidad individual y colectiva.

Para dar sentido a este marco de interacciones Blase (2002), señala a la micropolítica como el espacio para el cambio educativo, distinguiendo a esta como un área emergente de la investigación en el espacio de los sujetos sociales que constituyen la cultura escolar ya que en este espacio se “discute la micropolítica de la estabilidad y del cambio” (p. 15).

Es por ello que los fragmentos contienen sentidos ónticos que constituyen una idea que al enlazarse crean su totalidad para constituir la esencia de ser grupo, por lo que en estas ideas separadas por fragmentos se constituyen ligas que al tener su ajuste permiten alcanzar el dominio, donde una pieza de rompecabezas contiene una idea subjetiva que tiene sentido, porque esas limaduras constituyen su grupalidad. De

esta manera las relaciones grupales no tienen necesariamente un carácter conflictivo entre los grupos en el contexto escolar, aunque se destacan las contraposiciones entre las diadas dirigentes-intelectuales (Pañellas, 2020).

Por lo que cabe considerar que la transformación de las estructuras en las organizaciones escolares como la gestión, la metodología de la enseñanza y el aprendizaje, al mismo tiempo promueven cambios en los docentes como roles, valores, normas, posiciones que implican la propuesta de fragmentos lógicos de enlace para la identificación de la conformación de nuevas subjetividades determinadas por la imagen de sí mismos y de su propia tarea.

Dentro de este marco las expresiones que fragmentan en dos ideas subjetivas que se vierten en los grupos dan sentido lógico, es decir, el grupo en su espacio de lo grupal encierra unidades que se conectan entre sí, para dar significado a ideas que constituyen alianzas y dan paso al *compas de la autoridad*, es decir son fragmentos que encierran contenidos con sentido ótico que se integran a su esencia de ser grupo, donde estas piezas del rompecabezas da origen a la grupalidad.

De ahí que Rosas de la Cruz (2021), entienda a las escuelas como “organizaciones formadas por personas que, como tales, disponen de sus propios intereses, creencias, ideologías, modos de concebir el sistema educativo y que en muchas ocasiones no coinciden con las que oficialmente detenta la institución en la que están inmersas” (p. 6). Por lo que en este espacio se cultiva la identidad que se va reformulando en la construcción mediante la experimentación, siendo parte de un sistema sujeto a transformaciones, ya sean en la organización económica, política y simbólica en las relaciones sociales (Dubar, 2002).

Por lo tanto, los grupos son un fenómeno complejo que a partir de su fragmentación subjetiva

constituyen un efecto político, por lo que lo que estos en la escuela mantienen una condición de enlaces lógicos de contradicción y desorientación en las participaciones, dando paso a la constitución de fragmentos que se constituyen en propuestas colectivas. Dice Ball (1989), que los profesores y directivos que laboran en el sector educativo tienen “una ideología de la administración, ejercida por las administraciones educativas y por otros grupos de poder, quienes a través de estrategias aseguran su posición de autoridad y liderazgo” (p. 30).

Por lo tanto, la configuración del espacio colectivo permite la construcción del objeto en su interacción y, por otro, el propio sujeto es construido en la interacción con el medio social que equivale a la participación del juego social donde las relaciones entre lo individual y lo social ambos tienen un carácter activo porque “cada uno se configura en formas muy diversas ante la acción del otro” (González, 2002, p. 179).

Por lo tanto la noción de grupalidad, surge en el marco amplio de la teoría grupal, producto de la preocupación que distintos autores tuvieron a partir del surgimiento de la masa como actor social, es aquí donde surge la necesidad de comprender los mecanismos y procesos de constitución de un grupo, sus determinaciones psíquicas y sociales, los efectos que el grupo produce sobre los sujetos, que le dan origen, donde esta puede ser entendida como los términos que van en la línea de pensar ésta como un fenómeno que implica la disolución del vínculo, entendido como “una estructura relacional donde es posible reconocer una clara discriminación entre sujeto y objeto” (Bauleo, 1997, p. 42).

Por lo que, el grupo es un concepto complejo desde este enfoque se conforma un estudio etnográfico que conforma andamiajes, procesos y rutas de interpretación, donde se recogen los datos del estudio empírico en los mismos

escenarios en que acontecen los diálogos de la vida escolar.

Conclusiones

El consentimiento de la autoridad en la escuela da sentido a la identidad de lo grupal, generando el grupo institucional, y con esto la grupalidad desplegando un campo de significados donde se constituye la cultura de lo grupal en su número infinito de formas, donde se genera su trayectoria bajo el compás de la autoridad, porque la diversidad de voces se encuentran presente en el contexto donde estos operan, la disputa del poder de la institucionalidad donde representan fragmentos que se consolidan en la identidad para dar paso a un espacio más amplio como lo es la grupalidad.

El grupo representa una unidad de fragmentación, donde los sujetos plasman su pensamiento, esta fragmentación integra lo grupal, por lo que el grupo representa esa articulación interna que se integra a la grupalidad y aquí es donde aparece el fantasma que impregna a la institución, porque la fragmentación grupal no es la división interna del grupo, es una condición social que da cobijo al grupo y que este sumerge a todos sus miembros generando unidades de significado para el grupo dentro de una identificación social y cultural que se constituyen en patrones de lo grupal a través del recorte imaginario del orden social.

Se percibe que la vivencian a partir de sus inclinaciones ideológicas y desde el bagaje cultural que manejan sobre ciudadanía, institucionalidad democrática y derechos humanos. Para los docentes los docentes la democracia no es un régimen que surja espontáneamente, obedeciendo al simple paso del tiempo: la democracia es el resultado de un esfuerzo cotidiano, colectivo, consciente y muchas veces arriesgado de parte

de ciudadanos y ciudadanas que buscan instaurar y preservar una cierta manera de convivencia.

La fragmentación también genera una metamorfosis grupal es el indicador de la restructuración y del cambio y que en ciertos momentos genera fisuras dando origen a la lucha de los grupos latentes, que en muchos casos fortalecen al grupo institucional y otras veces dan origen al surgimiento de un nuevo grupo institucional.

Referencias Bibliográficas

- Blanco, A., Caballero, A. & De la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Pearson Educación.
- Ball, S. & Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bauleo, A. (1977). *Contrainstitución y grupos*. Fundamentos.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1), 15–15.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cabrera, M. (2018). *Modelado de sistemas dinámicos con machine learning: Aplicaciones al mantenimiento basado en la condición*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].
- Carron, A., Shapcott, K. & Burke, S. (2007). Cohesión grupal en el deporte y el ejercicio: pasado, presente y futuro. En *Dinámica de grupos en psicología del ejercicio y el deporte* (pp. 135–158). Routledge.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- González, D. (2014). Los estudios organizacionales: Un campo de conocimiento comprensivo para el estudio de las organizaciones. *Innovar*, 24(54), 43–58. <https://doi.org/10.15446/innovar.v24n54.46431>.
- González, M. (2002). La micropolítica escolar: Algunas acotaciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(2), 45–54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=282015>.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI editores.
- Hoyle, E. (1982). Micropolítica de las organizaciones educativas. *Gestión y Administración Educativa*, 10(2), 87–98.
- Hoyle, E. (1996). Teoría de la organización en la educación: Algunos temas. En *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp. 25–43). Tarragona.
- Kaës, R. (1987). *L'institution et les institutions: Études psychanalytiques*. Dunod.
- Kaminsky, G. & Varela, C. (2001). *Grupo objeto y grupo sujeto*. Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Lapassade, G. (1977). *Autogestión pedagógica: ¿La educación en libertad?*. Gedisa.
- Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos: Una introducción al análisis institucional*. Eudeba.
- Lourau, R. (2008). *El Estado inconsciente*. Caronte.
- Marucco, R. (2019). Técnica psicoanalítica: Hoy como ayer. *Revista de Psicoanálisis*, 76(1), 163–187.
- Montaño, L. (2015). Administración y estudios organizacionales: Trayectorias, entrecruces y desafíos. *Cuadernos Universitarios: 40 aportaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa*.
- Pañellas Álvarez, D. (2020). Grupos e identidades sociales en cambio. *Revista Novedades en Población*, 16(31), 64–84.
- Ponce, D. & Huarcaya, A. (2020). La participación

de los docentes del área de comunicación en la gestión escolar: Una mirada desde la micropolítica escolar. *Revista de Educación*, 21(1), 169–184.

Rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Nueva Visión.

Rosas de la Cruz, J. A. (2021). La micropolítica en la escuela y los conflictos a partir de la enseñanza de la violencia política en el Perú: Una experiencia de caso en Ventanilla (Callao). *Revista del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social +Memoria(s)*, (3). <https://revistas.cultura.gob.pe/index.php/memorias/article/view/34>

Rossi, M. (2021). *La perspectiva multicultural en el proceso penal*. Sistema Argentino de Información Jurídico. <https://www.saij.gob.ar/DACF210038>.

Saidón, O., Heras, A. & Kendelman, S. (2020). *Grupos: Teoría y técnica*. Incluir. <https://incluir.org.ar/grupos-teoria-y-tecnica/>.

Santos, M. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la Escuela*, 26, 37–45.

Veiga, N. (2003). *Marcadores discursivos de recepción* (No. 13). Universidad de Santiago de Compostela.

Sighele, S. (1892). La coppia criminale. *Archivio di Psichiatria*.

Weber, M. (1970). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.



Artículo Tres

Los Juegos Autóctonos y su Aporte a la Diversidad Cultural en Niños de Primaria

Traditional Games and their Contribution to Cultural Diversity in Elementary School Children

¹Magíster Carlos Alfonso López Rojas, Licenciado en Educación Básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana, Magíster en Educación, Especialista en Educación. Docente de IED Monseñor Alberto Reyes Fonseca, sede rural San Antonio, Guayabetal, Cundinamarca, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1280-9937> jaspezalfonso@hotmail.com

²Especialista Alirio Rojas Rojas, Licenciado en Educación Básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana, Especialista en Educación, Docente IE Rural San Lorenzo Fomeque, Cundinamarca, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0903-5095> rojasroja-salirio@gmail.com

³Magíster Juan Manuel Romero Soto, Psicólogo, Magíster en Educación, Especialista en Ética y Pedagogía, Centro Latinoamericano de Especies Menores SENA CLEM, Tuluá, Valle del Cauca, Colombia ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5028-3454> juanmanuelrs7@hotmail.com

Carlos Alfonso López Rojas

jaspezalfonso@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1280-9937>

Institución Educativa Monseñor Alberto Reyes Fonseca

Alirio Rojas Rojas

iedrsanlorenzo_fomeque@secundinamarca.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0903-5095>

Institución Educativa Rural San Lorenzo Fomeque

Juan Manuel Romero Soto

juanmanuelrs7@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5028-3454>

SENA

Recibido: 12 febrero 2025

Aceptado: 27 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25780>

PP: 47 - 62

Resumen

La presente investigación en la IED Monseñor Alberto Reyes Fonseca, sede rural San Antonio, fortaleció el reconocimiento de la diversidad cultural en estudiantes de primaria mediante juegos autóctonos. Con un enfoque cualitativo y participativo, se empleó la investigación-acción para interpretar las dinámicas escolares. A través de talleres de co-creación, los estudiantes exploraron y valoraron la diversidad cultural mediante juegos tradicionales. Los hallazgos destacan que estos juegos no solo entretienen, sino que también desarrollan competencias sociales y emocionales, promoviendo el respeto mutuo y la comprensión intercultural. Además, fortalecieron los lazos sociales, el bienestar emocional y habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación. Se concluye que integrar juegos autóctonos en la enseñanza favorece el aprendizaje intercultural y fortalece la identidad cultural, permitiendo a los estudiantes reconocer y valorar la riqueza de sus tradiciones y las de otras comunidades.

Palabras clave: Diversidad cultural, juegos autóctonos, niños escolares rurales

Abstract

The objective of this research, conducted at the Monseñor Alberto Reyes Fonseca Educational Institution on the San Antonio rural campus, was to strengthen Elementary school students' recognition of cultural diversity through the use of traditional games. Employing a qualitative and participatory approach, the study adopted an action research design to examine school dynamics. Through cocreation workshops, students engaged in traditional games as a means to explore and appreciate cultural diversity. The findings indicate that these games not only serve as a source of enjoyment but also promote the

development of social and emotional skills, fostering mutual respect and intercultural understanding. They further contribute to strengthening social bonds, enhancing emotional wellbeing, and cultivating key competencies such as problem-solving, teamwork, and communication. The study concludes that integrating traditional games into pedagogical practices supports intercultural learning and reinforces cultural identity, enabling students to recognize and value the richness of their own traditions as well as those of other communities.

Keywords: cultural diversity, indigenous games, rural school children

Introducción

La sede rural San Antonio es la más grande del municipio de Guayabetal, Cundinamarca. Esta comunidad educativa es caracterizada por su diversidad, no solo en términos de nacionalidad, sino también por las diversas costumbres, comportamientos y formas de vida que traen consigo los niños y niñas que asisten a la institución. En este contexto, los juegos autóctonos se presentan como una estrategia poderosa para promover el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural. Estos juegos originarios de distintas regiones de Colombia y Venezuela, ofrecen una oportunidad única para que los estudiantes compartan sus tradiciones, aprendan unos de otros y, al mismo tiempo, desarrollen habilidades socioemocionales que favorecen la convivencia armónica.

La investigación parte del reconocimiento de un problema central, el cual, con el paso del tiempo, el aumento de la población flotante en las escuelas rurales ha dado lugar a una mayor diversidad cultural en el aula, lo que a menudo genera dificultades para alcanzar una convivencia armónica entre los estudiantes. La diversidad cultural, aunque enriquecedora, puede convertirse en un reto cuando no se gestionan adecuadamente

las diferencias en prácticas, costumbres y valores entre los niños y niñas provenientes de diversas regiones del país y de otros países, como es el caso de los estudiantes provenientes de Venezuela. La falta de una estrategia pedagógica clara para manejar esta diversidad cultural ha llevado a que los docentes enfrenten dificultades para crear un ambiente de respeto mutuo e integración, lo que afecta la dinámica de aprendizaje y las relaciones interpersonales dentro del aula.

Conforme la problemática referida, se justifica la necesidad de presentar solución, la cual se ejecuta a través de la pregunta central que guía esta investigación, ¿cómo los juegos autóctonos contribuyen al reconocimiento de la diversidad cultural de los niños y niñas de primaria de la IED Monseñor Alberto Reyes Fonseca, sede rural San Antonio, en el municipio de Guayabetal, Cundinamarca? la respuesta a esta pregunta permitió evidenciar de qué manera los juegos tradicionales, arraigados en las distintas culturas de los niños, pueden ser una herramienta pedagógica eficaz para promover la integración intercultural en el aula, favoreciendo el respeto por las diferencias y la creación de vínculos de colaboración y empatía entre los estudiantes.

Este estudio se desarrolla en la IED Monseñor Alberto Reyes Fonseca, sede rural San Antonio, donde se observa una comunidad estudiantil diversa en términos de nacionalidad, religión y tradiciones. La escuela cuenta con 70 estudiantes de edades entre los 5 y los 12 años, provenientes de diferentes regiones de Colombia y Venezuela. Esta diversidad cultural representa una riqueza, pero también una dificultad, ya que los niños y niñas que llegan de distintas zonas del país y del extranjero deben adaptarse a un entorno educativo común que no siempre facilita el intercambio positivo de sus costumbres y saberes. En el municipio de Guayabetal, donde se encuentra la sede San Antonio, la población es mayoritariamente

rural, con un fuerte componente agropecuario y algunas actividades de construcción debido a la expansión de la infraestructura vial. Sin embargo, las oportunidades laborales son limitadas, lo que ha generado una alta rotación de población, especialmente en las granjas avícolas y en las actividades de construcción, lo que conlleva a la presencia de una población flotante que varía constantemente.

El enfoque educativo tradicional, centrado en el currículo cerrado y las competencias académicas, no ha logrado integrar adecuadamente esta diversidad cultural en su propuesta pedagógica. Como lo señala Rojas (2003), en muchos casos, los docentes consideran que el tiempo dedicado a actividades interculturales, es *perdido*, pues no está directamente vinculado con los contenidos académicos de las áreas curriculares tradicionales. Sin embargo, la educación intercultural se presenta como una necesidad urgente, ya que promueve una comprensión profunda de la diversidad y de cómo ésta puede ser un recurso valioso en el aula.

El concepto de diversidad cultural, más que ser un desafío, debe ser visto como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. La diversidad étnica y cultural en Colombia es una realidad innegable, como lo confirma el censo del DANE (2023), que revela que la sociedad colombiana sigue luchando con la integración de las diversas culturas que conforman su población. La escuela, como espacio de convivencia y aprendizaje, debe ser un reflejo de esta realidad, y el uso de estrategias pedagógicas innovadoras como los juegos autóctonos puede ser un medio eficaz para alcanzar este propósito.

Los juegos autóctonos, enraizados en las tradiciones de las distintas regiones de Colombia y Venezuela, tienen el poder de enseñar a los niños a respetar y valorar las diferencias, promoviendo actitudes de colaboración, empatía y solidaridad.

Según Linaza y Maldonado (2013), los juegos no solo son una actividad lúdica, sino también un espacio de aprendizaje y de toma de conciencia sobre las reglas y normas sociales, lo que los convierte en una herramienta educativa poderosa. A través de estos juegos, los niños y niñas tienen la oportunidad de conocer las tradiciones de otros compañeros, aprender a compartir y colaborar, y desarrollar habilidades sociales y emocionales que favorecen la integración intercultural.

En este contexto, la presente investigación se propone explorar cómo los juegos autóctonos pueden contribuir al reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural en la escuela. A través de una metodología cualitativa, se recopilarán datos mediante observaciones, entrevistas y la aplicación de talleres, para comprender de qué manera los juegos pueden influir en las relaciones interpersonales y en la percepción de la diversidad entre los estudiantes. Este estudio tiene como objetivo ofrecer una visión más profunda sobre cómo las prácticas culturales tradicionales, al ser integradas en el aula, pueden transformar el ambiente escolar, creando un espacio más inclusivo y respetuoso con las diferencias.

Marco Teórico

En relación con el reconocimiento de la diversidad cultural, abarca una variedad de aspectos que van más allá de las diferencias superficiales entre individuos y comunidades, reflejando una serie de valores, creencias y prácticas que se transmiten de generación en generación. La palabra *diversidad*, proveniente del latín *diversus*, tiene como raíz la idea de *cambiar* o *diferir*, lo que implica una separación, pero también una riqueza en la pluralidad de pensamientos, costumbres y modos de vida. Esta diversidad, según la UNESCO, constituye una parte fundamental de la identidad de los pueblos y es un patrimonio

común que debe ser protegido y fomentado, no solo como una manifestación de singularidad, sino también como un motor de inclusión y entendimiento mutuo (UNESCO, 2001).

Con relación a la diversidad cultural, Butler (1990), considera que debe ser vista como un recurso valioso para la creación de un mundo más justo y pacífico, ya que la apreciación y el intercambio de las diferencias pueden dar paso a la cooperación y la armonía. En este contexto, la diversidad debe promoverse también desde la educación, pues es en el entorno escolar donde las semillas del respeto y la empatía se siembran desde una edad temprana. El intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, tal como se propone en la pedagogía dialógica, permiten que la convivencia sea entendida como un espacio de apoyo mutuo, y no de competencia individualista (López, 2008).

Además, la diversidad cultural se expresa de distintas formas: lingüística, étnica, sexual, biológica, y más. En entornos como la sede rural de San Antonio, este concepto cobra vida cuando se observan las interacciones entre los diversos grupos que coexisten en las aulas. Las comunidades transmiten sus tradiciones y saberes, tejendo un entramado de realidades que enriquece la experiencia educativa. La importancia de este reconocimiento no solo radica en la tolerancia, sino en la integración de estas diferencias como una fuente de conocimiento mutuo y respeto.

La Cultura como Elemento Formativo, en su origen, estaba vinculada al cultivo de la tierra, pero a lo largo de la historia, su definición se ha expandido para abarcar todos los aspectos de la vida humana que dan forma a las identidades y las prácticas sociales. Según Veschi (2010), el término proviene de *cultus*, que hace referencia a la acción de cuidar, enseñar y adornar. Con el tiempo, la cultura se ha vinculado con las artes, las tradiciones y las representaciones que

definen a los grupos humanos. En su manifiesto, la UNESCO (2001), afirma que la cultura no solo se construye a través de valores observables, sino que se nutre de la pluralidad y la interacción continua entre sus elementos, dando forma a una identidad dinámica.

En este sentido, Tylor (citado por Podestá, 2006) describe la cultura como “esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y hábitos que el ser humano adquiere como miembro de una sociedad” (p. 14). Cada sociedad, como la colombiana, se caracteriza por una rica diversidad geográfica, gastronómica, y cultural que se refleja en las tradiciones y las costumbres de sus habitantes. Los juegos autóctonos, las festividades y las músicas regionales constituyen una forma tangible de conservar y transmitir estos elementos culturales, y son vivencias que se comparten de generación en generación.

En Colombia, la diversidad cultural es la consecuencia de procesos históricos complejos que incluyen migraciones, transformaciones sociales y un mestizaje que han dado lugar a una nación multicultural. La Constitución de 1991 reconoce y protege la diversidad cultural, subrayando la importancia de consolidar un entorno donde la pluralidad no solo sea tolerada, sino promovida como un patrimonio que debe ser protegido (Giraldo, 2000). En este contexto, las manifestaciones culturales del país, desde las danzas hasta los festivales regionales, juegan un papel clave en la construcción de identidad nacional y en la preservación de las tradiciones.

El Juego Autóctono como Herramienta Educativa, es entendido como una actividad recreativa con reglas y objetivos, ha sido históricamente una herramienta educativa fundamental. Según Veschi (2020), el juego es un medio didáctico que permite enseñar de manera dinámica y entretenida, captando la atención de los

estudiantes y promoviendo el aprendizaje. En el contexto colombiano, los juegos autóctonos, como el trompo, las canicas o el parqué, son más que simples actividades lúdicas; son una manifestación de la cultura local que, a través de su práctica, transmiten conocimientos, valores y tradiciones propias.

El uso del juego en la educación, como lo señala Piaget (citado por Regader, 2015), facilita el desarrollo cognitivo de los niños, al permitirles integrar nuevos conocimientos a partir de su experiencia directa. Este aprendizaje, que trasciende de la simple adquisición de habilidades, fomenta el desarrollo social y emocional de los estudiantes. A través del juego, los niños no solo aprenden conceptos académicos, sino que también desarrollan habilidades de cooperación, resolución de conflictos y respeto por las diferencias. Vygotsky, citado por Ledesma (2014), destaca la importancia del aprendizaje social, donde la interacción y el intercambio entre los niños en el contexto de un juego colaborativo fortalecen el proceso educativo y el sentido de pertenencia a una comunidad.

La Diversidad Cultural en las Escuelas Rurales

En las zonas rurales de Colombia, como en la sede rural de San Antonio, los autores de la presente investigación interpretan que los niños se enfrentan a realidades particulares que reflejan la complejidad de su entorno social y cultural. Con relación a la educación Rojas (2003), refiere que estos contextos deben tener en cuenta las particularidades de los estudiantes, quienes provienen de diferentes regiones y grupos étnicos. La diversidad cultural en las escuelas rurales es un desafío, pero también una oportunidad para fomentar una educación inclusiva que valore las diferencias y construya puentes entre las

distintas culturas.

Partiendo de las distintas culturas con relación a la ruralidad, Grajales y Concheiro (2009), refieren que data de un estilo de vida basado en la agricultura y la ganadería, presenta desafíos en términos de infraestructura educativa y recursos. Sin embargo, también ofrece la oportunidad de enriquecer el proceso educativo con tradiciones y juegos autóctonos que no solo son divertidos, sino que también son medios para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, como lo indica Gonzales y Hernández (2019), la inclusión de estos juegos en las actividades escolares no solo facilita la integración de los niños en el proceso educativo, sino que también les permite reconocer y valorar su herencia cultural como un recurso valioso para su desarrollo personal y colectivo.

Por consiguiente, el reconocimiento y la promoción de la diversidad cultural, UNESCO (2001), indica que la aceptación de la diversidad cultural, son las bases de la paz, tal es el caso de las escuelas rurales de Colombiano donde la diversidad cultural no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y pacífica, la cual a través de actividades como el juego Criollo y Realpe (2023), indican que el juego autóctono, como expresión de la cultura local, se presenta como una herramienta pedagógica efectiva para fomentar el aprendizaje y la integración de los estudiantes en un entorno inclusivo. La diversidad cultural, lejos de ser un obstáculo, es una riqueza que, al ser reconocida y valorada, puede transformar la educación en una experiencia más significativa y enriquecedora para todos.

Metodología

En relación con el logro del estudio planteado en el objetivo general, esta investigación tiene

su origen en el paradigma de investigación cualitativo-interpretativo de enfoque Crítico-social, cuya base filosófica es el idealismo permitiendo el estudio de las actividades y el pensamiento del individuo cotidiano para interpretación de la conducta. La investigación de realidades subjetivas e ínter-subjetivas, Galeano (2004, p. 9), las aborda como objetos legítimos de conocimientos científicos. Buscando así comprender desde la interioridad de los actores sociales, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales; estudiando dimensiones internas y subjetivas desde una realidad social como fuente del conocimiento. De esta forma “La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema”. Elliot (2000, p. 5), permitiendo identificar desde la visión de los participantes la manera objetiva en que se lleva la comprensión de lo vivido en su contexto inmediato.

Así, se busca hacer un trabajo donde el desarrollo de los juegos autóctonos y las prácticas referentes que enmarcar los ambientes de enseñanza-aprendizaje de la IED Monseñor Alberto Reyes Fonseca sede rural San Antonio den reconocimiento de la diversidad cultural. El estudio que propendió por el fortalecimiento del reconocimiento de la diversidad cultural a través de los juegos autóctonos fue desarrollado en una población conformada por setenta (70) estudiantes que se encuentran entre primera infancia, Infancia y adolescencia, lo que refiere a las edades de 5 hasta 12 años. Para las técnicas de recolección de la información se tomaron veinticinco (25) niños y niñas de los grados tercero, cuarto y quinto, a través de método no probabilístico de selección a conveniencia del estudio.

En la sede se hizo necesario trabajar de la mano con tres (03) docentes y veinticinco (25) estudiantes, quienes diligenciaron consentimientos Informados para el tratamiento de los datos.

Tabla 1
Sujetos participantes en la investigación.

Grado	Edad	Cantidad	Lugar de origen	Cantidad
Tercero	8 a 10 años	9	Guayabetal	5
			Bogotá	1
			Venezuela	2
			Meta	1
Cuarto	9 a 11 años	9	Guayabetal	5
			Boyacá	1
			Bogotá	1
			Pasto	1
			Meta	1
Quinto	10 a 12 años	7	Guayabetal	3
			Guainía	1
			Quindío	2
			Santander	1

Nota. Elaboración propia (2024)

La información presentada evidencia la caracterización en contexto de cada participante.

En cuanto a la metodología de la presente investigación se enfatiza desde las acciones que surgen en un contexto educativo, desde el cual se identifican problemáticas específicas y cotidianas. “La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” Elliott (2000, p. 5), lo que permite que los investigadores puedan analizar dichas situaciones y tratarlas de manejar de forma objetiva, en busca de condensar y contrastarlas desde lo teórico. Para el caso de la IED. Monseñor Alberto Reyes Fonseca en torno a los procesos de reconocimiento de la diversidad desde una mirada objetiva en relación con lo mencionado por Galeano (2004, p. 10) se partirá de categorías teóricas preliminares, o de “conceptos sensibilizadores” que preverán un sentido general de referencia y orientación para la aproximación a las instancias empíricas.

Lo cual, según la naturaleza de la investigación, se trabajó la revisión documental, se hizo uso de una entrevista semiestructurada con la

observación participante y un cuestionario, las cuales permiten llevar aún mayor acercamiento al objeto de estudio, permitiendo la recolección y procesamiento de la información que dieron respuesta a los objetivos trazados.

Resultados

Una vez recolectada la información a través de la aplicación de las técnicas como la verificación de antecedentes, los diarios de campo, los talleres, las entrevistas a estudiantes y docentes. Se hizo un proceso de microanálisis: “Detallado análisis línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales con sus propiedades y dimensiones, para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial” (Corbin Juliet & Strauss, 2016)

A través de un ejercicio línea a línea, allí se determinaron categorías culturales en primera instancia, luego categorías axiales y finalizamos con categorías selectivas. A continuación, se presenta una matriz que permite identificar la condensación de las categorías en relación con el ejercicio.

Tabla 2
Matriz de condensación

Categorías selectivas	Número de relatos	Ponderados	Categorías axiales	Número de relatos	Ponderado
Los juegos autóctonos como estrategia de enseñanza y diversión en los niños y niñas	154	46.11%	Juegos tradicionales desde el compartir y la diversión	92	27.55%
			Generaciones conectadas, contextos y diversidad	62	18.56%
Relaciones escolares desde conocimiento intercultural y las actividades lúdicas	81	24.25%	Aprendizaje del juego y las relaciones escolares	39	11.68%
			Emociones compartidas, un espacio de reconocimiento	42	12.57%
Los valores y las emociones desde el antes y el después en el reconocimiento de la diversidad cultural	99	29.64%	Buen trato, reconocimiento de la diversidad	71	21.26%
			Enseñanza e interculturalidad a través del juego	28	8.38%
Total	334	100%	Total	334	100%

Nota. Elaboración propia (2024)

En lo anterior se identifica que se contó un total de trescientos treinta y cuatro (334) relatos en todas las tres categorías, de estas selectivas la primera categoría denominada *Los juegos autóctonos como estrategia de enseñanza y diversión en los niños y niñas*, es la más fuerte ya que tiene ciento cincuenta y cuatro (154) relatos con un 46.11% y dos categorías axiales, una de ellas con un 27,55% y noventa y dos relatos (92) que se denomina *Juegos tradicionales desde el compartir y la diversión* y la otra con un 18,56% y sesenta y dos (62) relatos es *Generaciones conectadas, contextos y diversidad*.

La segunda categoría denominada *Relaciones escolares desde conocimiento intercultural y las actividades lúdicas*, cuenta con ochenta y un (81) relatos con un 24.25% y dos categorías axiales, una de ellas con un 11,68% y treinta y nueve (39) que se denomina *Aprendizaje del juego y las relaciones escolares* y la otra con un 12,57% y cuarenta y dos (42) relatos es *Emociones compartidas, un espacio de reconocimiento*.

La tercera categoría denominada *Los valores*

y las emociones desde el antes y el después en el reconocimiento de la diversidad, cuenta con noventa y nueve (99) relatos con un 29.64% y dos categorías axiales, una de ellas con un 21.26% y setenta y un (71) relatos que se denomina *Buen trato, reconocimiento de la diversidad* y la otra con un 8,38% y veintiocho (28) relatos es *Enseñanza interculturalidad a través del juego*. En esta última se evidencia como la categoría Selectiva con la axial de 21,26%, queda en el segundo lugar como importante de los análisis de resultados.

Lo que lleva a realizar un comparativo con la aplicación de las técnicas de recolección donde en los relatos se evidencia que todos los niños y niñas muestran como la aplicación de los juegos autóctonos dieron la oportunidad para que enseñaran sus saberes y aprendieran de los demás, se integraran con respeto y se divirtieran, estos llevaron también a crear la aceptación y el reconocimiento de la diversidad, un manejo general denominado *buen trato* a la comunidad educativa y además que los juegos autóctonos

se convirtieron en una gran herramienta de comunicación y creación de un ambiente armónico.

Discusión

En la siguiente figura se presenta el entramado de significación, donde se sustenta los hallazgos de la presente investigación.

Figura 1
Entramado de significación



Nota. Elaboración propia (2024)

Donde se evidencian que el uso de los juegos autóctonos como estrategia pedagógica contribuye significativamente al fortalecimiento del reconocimiento de la diversidad cultural en los niños y niñas de la IED Monseñor Alberto Reyes Fonseca, Sede Rural San Antonio. Esta intervención pedagógica respondió a la necesidad de generar espacios educativos que promuevan la inclusión y la valoración de la riqueza cultural presente en el contexto escolar. Desde una perspectiva teórica, los resultados se alinean con estudios previos que destacan la importancia de metodologías activas y participativas en la enseñanza de la diversidad cultural. Investigaciones como las de Hernández y Samada (2021), enfatizan que el aprendizaje significativo sobre diversidad se fortalece cuando los estudiantes pueden experimentar y participar en actividades que reflejen sus propias culturas y tradiciones. En esta misma línea, García Prieto y Delgado García (2017) sostienen que la aplicación de estrategias lúdicas facilita la interiorización de valores de

respeto y tolerancia, promoviendo un entorno escolar más armónico e inclusivo.

El análisis de los datos cualitativos recabados durante la implementación de los juegos autóctonos evidenció una mejora en la actitud de los estudiantes hacia la diversidad cultural. Se observó una mayor participación y motivación en el aprendizaje, así como una mejor comprensión de la importancia de preservar y valorar las manifestaciones culturales propias y ajenas. Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de estudios nacionales como los de Arias (2018) y Guevara (2021), quienes argumentan que la educación debe desempeñar un papel activo en la promoción de la interculturalidad mediante estrategias innovadoras y contextualizadas.

No obstante, a pesar de los efectos positivos observados, se identificaron algunos desafíos en la implementación de la estrategia. Uno de los principales retos fue la necesidad de sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la diversidad cultural y capacitarlos en metodologías didácticas basadas en juegos autóctonos. Aun cuando los resultados fueron favorables, la sostenibilidad de esta estrategia depende en gran medida de la disposición institucional y del compromiso de los actores educativos para incorporar estos enfoques de manera permanente en el currículo escolar.

En este sentido, se recomienda continuar investigando cómo las prácticas pedagógicas pueden seguir evolucionando para mejorar la enseñanza de la diversidad cultural en distintos niveles educativos. Además, se sugiere el diseño de programas de formación docente orientados a fortalecer las competencias interculturales y la aplicación de estrategias didácticas innovadoras. Finalmente, futuras investigaciones podrían analizar el impacto a largo plazo de la implementación de juegos autóctonos en la construcción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad

en comunidades escolares de diferentes contextos socioculturales.

En cuanto a la descripción categórica, el reconocimiento de la diversidad cultural a través de los juegos autóctonos, se evidencia cómo los juegos autóctonos, implementados en la jornada escolar, abrieron una puerta a nuevas formas de aprendizaje y socialización entre los niños y niñas de la sede rural. A través de la observación y la recolección de datos mediante los diarios de campo, talleres y entrevistas, se observó que, al inicio de la investigación, las actividades recreativas se centraban mayormente en deportes de contacto, como fútbol de salón y baloncesto, los cuales, aunque comunes en la región, no favorecían la integración ni la participación equitativa entre los niños y niñas.

Sin embargo, la introducción de juegos tradicionales permitió que los estudiantes se sintieran más incluidos y que, a través del juego, fortalecieran tanto sus habilidades sociales como su comprensión de la diversidad cultural. Como se señaló en los testimonios recolectados, los niños comenzaron a disfrutar de la posibilidad de jugar sin la exclusividad del fútbol, destacando juegos como *Yermis*, *trompo* y *la coca*, los cuales no solo ofrecieron nuevos aprendizajes, sino que también fomentaron la integración y el trabajo en equipo, como lo reflejan las afirmaciones: *es bonito no siempre jugar fútbol y poder compartir así y jugamos unos juegos que no conocía*. Este cambio hacia una práctica lúdica más inclusiva también fue respaldado por los docentes, quienes destacaron el valor de los juegos autóctonos como una herramienta educativa que facilita la convivencia y el reconocimiento de la diversidad. El hecho de que los juegos promovieran la interacción entre los estudiantes, quienes compartieron sus propias experiencias familiares y culturales, permitió una comprensión más profunda de sus orígenes y tradiciones, fortaleciendo el

vínculo entre la escuela y la comunidad. Este hallazgo resalta la importancia de preservar las tradiciones autóctonas como parte fundamental de la educación, contribuyendo a una enseñanza más dinámica y accesible que trasciende los límites de las prácticas educativas convencionales. En este sentido, los juegos autóctonos no solo sirvieron para diversificar las actividades recreativas, sino que también representaron una forma efectiva de integración y aprendizaje cultural, promoviendo valores de respeto y cooperación que son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

"la introducción de juegos tradicionales permitió que los estudiantes se sintieran más incluidos y que, a través del juego, fortalecieran tanto sus habilidades sociales"

Sobre el fortaleciendo las relaciones escolares a través del conocimiento intercultural y las actividades lúdicas, demostró ser una herramienta poderosa para fomentar un ambiente de respeto, integración y convivencia armónica en la sede rural San Antonio. Las interacciones sociales, tanto entre los niños y niñas como entre estos y los docentes, reflejan cómo la diversidad cultural puede ser vista no solo como un desafío, sino como una riqueza que enriquece las experiencias educativas. Las actividades lúdicas, como los juegos autóctonos, han jugado un papel fundamental en este proceso, ya que no solo han servido para enseñar y transmitir costumbres y tradiciones, sino que también han propiciado la creación de vínculos más fuertes entre los estudiantes, independientemente de su origen cultural.

La participación de los menores en juegos que les eran ajenos ha permitido una constante

interacción entre ellos, lo que ha favorecido el entendimiento mutuo y la superación de prejuicios. Las dinámicas lúdicas no solo se han convertido en espacios para el esparcimiento, sino también en momentos de aprendizaje y de transmisión de saberes culturales de diversas regiones, tanto dentro como fuera del país. Así, los estudiantes han aprendido a respetar y valorar las diferentes tradiciones y culturas, favoreciendo la creación de un ambiente inclusivo y solidario. Además, la diversidad cultural en el aula ha servido de base para el desarrollo de proyectos educativos como *Creando Identidad Étnica y Cultural*, que ha permitido profundizar en el reconocimiento de las diferentes identidades presentes en la comunidad, promoviendo el respeto mutuo y el sentido de pertenencia. Este tipo de iniciativas también ha contribuido a que los estudiantes se sensibilicen sobre la importancia de la diversidad como un patrimonio común de la humanidad, tal como lo establece la UNESCO.

En resumen, la integración de actividades lúdicas y el conocimiento intercultural no solo han fortalecido las relaciones entre los estudiantes, sino que también han consolidado un clima escolar positivo, en el que prevalecen el respeto, la solidaridad y la aceptación. La diversidad cultural, lejos de ser un obstáculo, se ha convertido en una fuente de enriquecimiento para todos los miembros de la comunidad educativa, generando aprendizajes significativos y duraderos. Así, los niños y niñas de la sede rural San Antonio no solo han aprendido a jugar de manera más inclusiva, sino que han dado pasos importantes hacia la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa.

Por último, los valores y las emociones desde el antes y el después en el reconocimiento de la diversidad cultural, en el contexto de la sede rural San Antonio, la investigación ha permitido observar cómo los juegos autóctonos, al trascender su

función recreativa, contribuyen de manera significativa al desarrollo de un clima escolar más inclusivo y respetuoso, promoviendo la aceptación de la diversidad cultural entre los estudiantes. La práctica de estos juegos no solo crea un espacio para el esparcimiento, sino que se convierte en un vehículo eficaz para la integración de estudiantes provenientes de diferentes orígenes culturales, quienes inicialmente se mantenían alejados o no interactuaban de manera significativa. A través de actividades lúdicas que fomentan el trabajo en equipo y la cooperación, se ha evidenciado un cambio en las actitudes y comportamientos de los estudiantes, quienes pasan de mantener actitudes excluyentes o competitivas a formar vínculos de amistad y respeto mutuo.

Este fenómeno es particularmente significativo, ya que los niños, al participar en juegos autóctonos que les permiten compartir conocimientos y tradiciones propias, aprenden a reconocer y valorar las diferencias culturales de manera práctica, y no solo teórica. Los juegos, lejos de ser simples actividades recreativas, se convierten en una herramienta pedagógica poderosa que facilita el desarrollo de habilidades sociales clave, como la empatía, la cooperación, el respeto por las normas y la gestión de conflictos. Al involucrarse en estos juegos, los niños tienen la oportunidad de experimentar la diversidad en un ambiente controlado y positivo, donde la competencia se complementa con la colaboración, permitiendo la construcción de relaciones más equilibradas y armoniosas.

A medida que los niños interactúan y se desafían mutuamente en un contexto que valora la inclusión, los efectos positivos se extienden más allá del momento lúdico. Los cambios observados en el comportamiento dentro del aula son un reflejo directo de esta transformación, con un aumento significativo en la sociabilidad, el liderazgo y la generosidad entre los estudiantes. Este

tipo de interacción no solo mejora la convivencia, sino que también contribuye a la creación de un sentido de pertenencia a la comunidad escolar, donde todos, independientemente de su origen cultural o social, son reconocidos y valorados por igual. El fortalecimiento de estos vínculos es esencial para el desarrollo de un entorno escolar que propicie el aprendizaje integral y el bienestar emocional de los estudiantes, lo que a su vez genera un impacto positivo en su rendimiento académico y en su relación con los demás.

Además, al observar cómo los estudiantes adoptan una postura activa en la defensa del respeto mutuo y en la promoción de un ambiente inclusivo, se visibiliza el potencial de los juegos autóctonos para formar ciudadanos más comprometidos con su entorno, conscientes de las implicaciones de sus acciones en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Este enfoque lúdico contribuye a erradicar las actitudes discriminatorias, ya que, al fomentar la empatía y el respeto por las diferencias, los estudiantes desarrollan una mayor capacidad para identificar y rechazar situaciones de exclusión o violencia. La implementación de estos juegos no solo enriquece el currículo escolar, sino que ofrece un modelo de convivencia que los estudiantes pueden llevar consigo fuera del aula, promoviendo la solidaridad y el apoyo mutuo en su vida cotidiana.

En conclusión, los juegos autóctonos, al integrar la diversidad cultural de manera lúdica y significativa, se consolidan como una herramienta transformadora dentro del proceso educativo. No solo permiten que los estudiantes compartan momentos de diversión, sino que se convierten en una plataforma para el aprendizaje de valores fundamentales como el respeto, la cooperación y la inclusión. Estos valores, interiorizados a través de la experiencia directa, tienen el poder de modificar las dinámicas sociales dentro y fuera del entorno escolar, fortaleciendo los lazos entre los

estudiantes y construyendo una comunidad más cohesionada, justa y equitativa.

Conclusiones

A lo largo de este estudio, se ha demostrado que los juegos autóctonos representan una estrategia pedagógica eficaz para promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en el ámbito escolar, especialmente en contextos rurales. Estas actividades lúdicas no solo sirven como una forma de esparcimiento, sino que se posicionan como herramientas significativas para fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, contribuyendo de manera directa a la construcción de entornos escolares más inclusivos y equitativos.

Una de las principales conclusiones es que los juegos autóctonos tienen un impacto transformador en la convivencia escolar. Las actividades realizadas dentro de este enfoque propician un ambiente de aprendizaje más significativo y motivador, en el que los estudiantes tienen la oportunidad de vivir y compartir experiencias culturales propias y ajenas. Esta interacción directa con la diversidad, más allá de un enfoque teórico, facilita una comprensión más profunda y respetuosa de las diferencias culturales, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para convivir armoniosamente. En este proceso, se fomenta una mayor cooperación, empatía y respeto mutuo, elementos fundamentales para una convivencia saludable.

Incorporar los juegos autóctonos en las prácticas pedagógicas no solo enriquece el proceso educativo, sino que también facilita la creación de espacios de aprendizaje inclusivos. Los estudiantes se sienten motivados a participar activamente en actividades que no solo los conectan con su identidad cultural, sino que también les permiten reconocer y valorar las tradiciones y

costumbres de sus compañeros. De esta manera, el proceso educativo trasciende las paredes del aula, generando un sentido de pertenencia y apoyo colectivo entre los estudiantes. Además, se observa un aumento en el interés por aprender sobre otras culturas, lo que contribuye a una mayor apertura mental y a una cultura de respeto y colaboración.

Los juegos autóctonos, como herramientas pedagógicas, proporcionan una experiencia educativa que no solo promueve la adquisición de conocimientos, sino también la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la inclusión. A través de estas actividades, se fomenta un sentido de comunidad entre estudiantes de diversos orígenes, lo que resulta especialmente valioso en contextos rurales, donde la diversidad cultural suele ser un aspecto menos visibilizado. En este contexto, la educación desempeña un rol fundamental en la construcción de una sociedad que valore y respete las diferencias, y los juegos autóctonos se convierten en un medio para inculcar estos valores desde una edad temprana.

Finalmente, los resultados de este estudio confirman que los juegos autóctonos son una herramienta poderosa para promover el desarrollo de una educación intercultural en la que se prioriza la convivencia pacífica, el reconocimiento de las diferencias y el respeto por el otro. Estos juegos, al ser incorporados en el currículo escolar, facilitan el aprendizaje en un ambiente inclusivo, colaborativo y diverso, promoviendo el cuidado mutuo y el respeto por las distintas identidades culturales. De esta manera, los juegos autóctonos se consolidan como un recurso pedagógico clave para fortalecer los lazos comunitarios y fomentar un sentido de equidad y justicia social en las instituciones educativas.

Recomendaciones

Fomentar la integración de los juegos autóctonos en el currículo escolar: Es fundamental que las instituciones educativas incorporen de manera sistemática los juegos autóctonos en sus planes de estudio. Esto no solo contribuirá al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que también permitirá a los estudiantes vivir experiencias de aprendizaje significativas, que refuercen el respeto y la convivencia intercultural. Las actividades lúdicas deben ser adaptadas a las necesidades y contextos específicos de cada comunidad educativa, teniendo en cuenta las tradiciones y costumbres locales, para maximizar su impacto pedagógico.

Los juegos autóctonos, como herramientas pedagógicas, proporcionan una experiencia educativa que no solo promueve la adquisición de conocimientos, sino también la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la inclusión.

Capacitar a los docentes en el uso pedagógico de los juegos autóctonos: Para garantizar el éxito de la implementación de estos juegos en el aula, es esencial ofrecer formación continua a los docentes sobre cómo utilizarlos de manera efectiva. Esta capacitación debe incluir tanto aspectos prácticos, como la correcta ejecución de los juegos, como teóricos, centrados en los beneficios que estos aportan al desarrollo social, emocional y cultural de los estudiantes. Los docentes deben ser orientados a integrar estos

juegos como una herramienta que fomente el respeto por la diversidad y la construcción de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Promover la participación de los estudiantes en el diseño de los juegos, se hace importante involucrar a los estudiantes en la creación y adaptación de los juegos autóctonos, promoviendo su participación en el proceso educativo. Esta participación no solo fortalece el sentido de pertenencia y el reconocimiento de su propia cultura, sino que también fomenta la creatividad y el trabajo colaborativo. A través de este enfoque, los estudiantes no solo aprenden sobre las culturas de los demás, sino que también refuerzan la valoración y el cuidado de sus tradiciones y costumbres.

Establecer espacios para el intercambio intercultural dentro y fuera del aula: Además de las actividades lúdicas, es recomendable organizar espacios de intercambio cultural, tanto dentro como fuera del aula, en los que los estudiantes puedan compartir y aprender de las experiencias y tradiciones de sus compañeros. Estos espacios pueden incluir festivales culturales, exposiciones, charlas o encuentros en los que se promueva el diálogo y la reflexión sobre la diversidad. De esta manera, se favorece la creación de una comunidad escolar cohesionada y respetuosa, que valore las diferencias como un motor de crecimiento y enriquecimiento mutuo.

Evaluar de manera continua los impactos de los juegos autóctonos en la convivencia escolar: Para asegurar que los juegos autóctonos sigan cumpliendo su función de promover la diversidad cultural y mejorar la convivencia escolar, es recomendable realizar evaluaciones periódicas sobre su impacto en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Estas evaluaciones deben incluir tanto indicadores cuantitativos como cualitativos, con el fin de medir el nivel de integración cultural, el respeto por las diferencias y la mejora

en las habilidades sociales y emocionales. Los resultados obtenidos deben ser utilizados para ajustar y perfeccionar las prácticas pedagógicas, garantizando que los juegos continúen siendo una herramienta efectiva y transformadora en el entorno escolar.

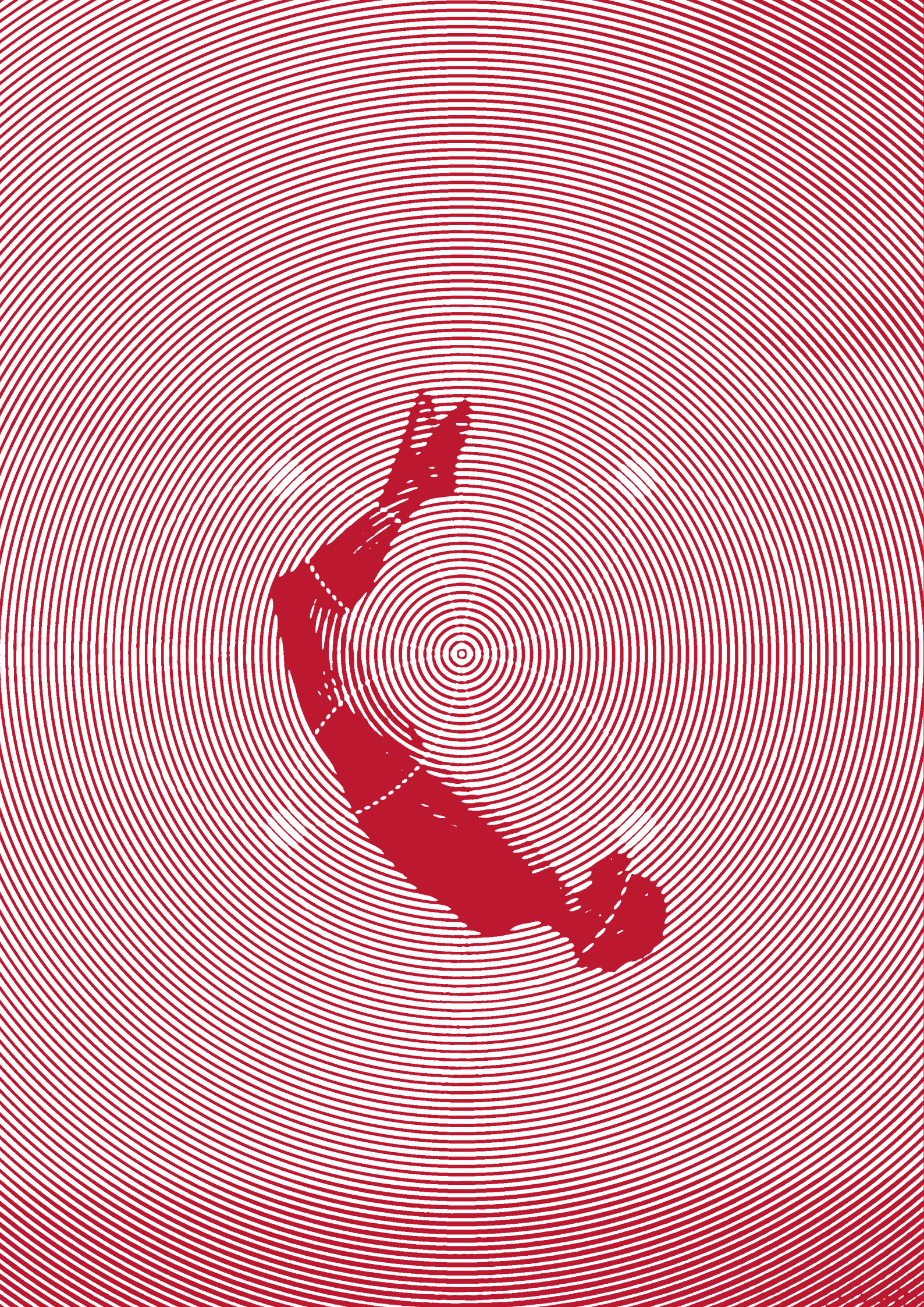
Fortalecer la colaboración con la comunidad y las familias: La incorporación de los juegos autóctonos en el proceso educativo debe estar acompañada de una estrecha colaboración con las familias y la comunidad. Es fundamental que los padres y los miembros de la comunidad participen en las actividades educativas, apoyando el trabajo escolar y reforzando los valores de respeto y convivencia en el hogar. A través de estas alianzas, se pueden ampliar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y fortalecer los lazos comunitarios, contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

Referencias Bibliográficas

- Arias, I. (2018). Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84–93. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Butler, J. (1994). Gender as performance: An interview with Judith Butler. *Radical Philosophy*, (67), 32–39.
- Criollo, K. & Realpe, H. (2023). *La práctica de la chaza en la clase de educación física para el fortalecimiento de la identidad cultural en los estudiantes del grado 8-A* [Tesis doctoral - Universidad CESMAG, San Juan de Pasto, Colombia].
- Delgado, M. & García, F. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103–116.
- Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación social cualitativa* (pp. 23–54). Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Giraldo, S. (2000). *La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación*. Pedagogía y Saberes.
- Gonzales, A. & Hernández del Cristo, S. (2019). El reto de la identidad para la educación como institución social. *Revista Educación*, 42(2), 1- 120. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139006/html/>
- Grajales, S. & Concheiro, L. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial: Una perspectiva desde los sujetos sociales. *Veredas*, (18), 145–167.
- Guevara, D., Escobar, A. & Mulato, A. (2021). *Prácticas pedagógicas desde una perspectiva de educación inclusiva de los maestros de primaria de las instituciones educativas Huasano y Francisco Antonio Rada* (Trabajo de grado). Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5631>
- Hernández, P. & Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10).
- Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 11–21.
- Regader, B. (2015, junio 2). La teoría del aprendizaje de Jean Piaget. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>
- Rojas, R. (2003). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1975774>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

Veschi, B. (2010). *Etimología: Origen de la palabra cultura*. <https://etimologias.dechile.net/?cultura>

Veschi, B. (2020, abril). *Etimología: Origen de la palabra juego*. <https://etimologia.com/juego/>



Artículo Cuatro

Resignificación del Currículo de Ética y Valores: Fomentando la Educación Sexual Integral en Jóvenes Rurales

Reframing the Ethics and Values Curriculum:
Promoting Comprehensive Sexual Education among
Rural Youth

¹Magister en educación de la corporación universitaria Iberoamericana. tatianandrea27@gmail.com
Especialistas en desarrollo integral de infancia y adolescencia – Corporación Universitaria Iberoamericana
Contadora Pública – Fundación Universitaria de Popayán
Docente de preescolar, Institución Educativa Efraín Orozco, Cajibío, Cauca
Orcid: 0009-0005-8888-0579

²Magister en educación de la corporación universitaria Iberoamericana. diterojo@gmail.com
Especialistas en desarrollo integral de infancia y adolescencia – Corporación Universitaria Iberoamericana
Filosofo – Universidad del Cauca
Docente de Ética y valores, Institución Educativa Efraín Orozco, Cajibío, Cauca
Orcid: 0009-0005-8888-0579

Tatiana Andrea Papamija Ordoñez ¹

tatianandrea27@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8888-0579>

Institución Educativa Efraín Orozco

Carlos Armando Rengifo Castrillón

diterojo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8888-0579>

Institución Educativa Efraín Orozco

Recibido: 31 enero 2025

Aceptado: 30 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25771>

PP: 65 - 76

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo resignificar el currículo de la clase de ética y valores para la promoción de la educación sexual integral (ESI) de los estudiantes de grado 8 y 9 de la Institución Educativa Efraín Orozco del municipio de Cajibío, Cauca. El enfoque fue crítico social de tipo cualitativo y con método investigación acción, cuyas técnicas de recolección de información fueron grupos focales, entrevistas semiestructuradas, revisión documental y encuestas. El análisis de la información recolectada arrojó resultados presentados en categorías selectivas: “sexualidad desde la perspectiva de la comunidad”, “sexualidad es más que sexo”, “trasversalidad en el currículo para la enseñanza de una educación sexual transformadora”. Se concluye que la (ESI) debe ser un elemento esencial en el proceso educativo de los estudiantes. A demás de abordar la sexualidad de manera integral, también se busca formar individuos informados, responsables y conscientes de sus acciones. En este proceso debe estar involucrada la comunidad educativa en un diálogo abierto, creando así un ambiente de aprendizaje seguro y comprensivo. Es necesario proporcionar recursos adecuados para que sea posible abordar la ESI de la manera efectiva, incluyendo materiales educativos actualizados, espacios de diálogo seguros y acceso a profesionales especializados cuando sea necesario. La capacitación continua de los docentes y el desarrollo de programas de orientación para padres son elementos clave para garantizar el éxito de esta iniciativa.

Palabras clave:

Educación sexual integral (ESI), resignificación curricular, transformación educativa, estudiantes rurales, ética y valores.

Abstract

This research aims to redefine the ethics and values curriculum in order to promote comprehensive sexual education (CSE) for 8th- and 9th-grade students at the Efraín Orozco Educational Institution in the municipality of Cajibío, Cauca. The study adopts a critical social perspective, employs a qualitative approach, and is grounded in an action research methodology. Data collection techniques included focus groups, semistructured interviews, document analysis, and surveys.

Analysis of the information gathered produced three central thematic categories: “sexuality from the community’s perspective,” “sexuality is more than sex,” and “curricular integration for transformative sexual education.” These themes reflect the need to broaden understandings of sexuality and to embed CSE meaningfully within the school curriculum.

The study concludes that CSE should be an essential component of students’ educational trajectories. Beyond addressing sexuality in a comprehensive manner, the goal is to foster informed and responsible individuals who are aware of the implications of their actions.

Achieving this requires the active participation of the educational community in open dialogue, thereby creating a safe and supportive learning environment. Effective implementation of CSE also depends on the availability of adequate resources, including updated educational materials, safe spaces for discussion, and access to specialized professionals when necessary. Ongoing teacher training and the development of parent orientation programs are identified as key elements for ensuring the longterm success of this initiative.

Keywords: Comprehensive Sexual Education (CSE), curriculum redesign, educational

transformation, rural students, ethics and values

Introducción

Los jóvenes escolares en la ruralidad enfrentan consecuencias por la falta de educación sexual, tal es el caso de embarazos a temprana edad, desconocimiento y desinformación en temas relacionados con la sexualidad, abusos, enfermedades infecciosas o de transmisión sexual y la poca confianza que existe entre los padres y jóvenes para abordar estas temáticas.

En Colombia según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2022, la tasa de fecundidad en adolescentes fue de 62.2 nacimientos por cada 1 000 mujeres adolescentes de 15 a 19 años (DANE, 2023). El Ministerio de Salud y Protección Social reporta que, en 2021, el país registró 38 000 casos de infecciones de transmisión sexual notificadas, incluyendo clamidia, gonorrea y sífilis (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022).

En términos de salud sexual y reproductiva, Cajibío Cauca presenta cifras preocupantes. según la secretaría de salud del Cauca, la tasa de embarazo adolescente en el municipio es significativamente alta, con un 25% de los nacimientos correspondientes a madres menores de 19 años, una cifra superior al promedio nacional. Asimismo, los registros de la misma entidad indican un acceso limitado a los servicios de salud sexual y reproductiva, agravando la situación de vulnerabilidad entre los jóvenes. (Secretaría de salud del Cauca, 2023)

La ley General de Educación implemento en los colegios la educación sexual con responsabilidad a través de un proyecto transversal obligatorio, sin embargo, se encuentran dificultades al ejecutarlo, como la concepción tradicional de las familias al respecto (Cahn et al., 2020), la falta de financiación de este tipo de proyectos (Báez, 2015), la falta de transversalidad curricular del mismo (Paniagua et al., 2021), la ejecución

consecutiva y periódica de charlas que no están articuladas entre sí, lo que impide que genere el impacto esperado.

Al respecto (Chandra et al., 2022; Montoya y Briggs 2022; Borda Quintero, 2021) destacan la importancia de fortalecer la sexualidad integral en las instituciones educativas. Para lograr una transformación real en este ámbito, señalan la necesidad de considerar aspectos fundamentales como: Fomentar el involucramiento de la comunidad, asignar recursos adecuados, capacitar a los docentes, entre otros.

"En la actualidad, la educación sexual integral (ESI) es un elemento fundamental en el proceso de formación de los jóvenes".

Así mismo Chandra et al., (2022), subrayan la importancia de implementar una ESI contextualizada, que se adapte a las condiciones, corporales, sociales y emocionales en los jóvenes. En esa misma línea, Montoya y Briggs (2021), destacan cómo una educación sexual comprensiva está relacionada a mejores resultados en salud sexual. Por su parte Borda Quintero (2021) concluye que la estrategia de educación sexual integral en Colombia no está cumpliendo de manera efectiva con un enfoque integral que aborde adecuadamente el embarazo adolescente e identifica deficiencias en la formación y capacitación de los educadores.

En la actualidad, la educación sexual integral (ESI) es un elemento fundamental en el proceso de formación de los jóvenes. No solo les brinda las herramientas necesarias para comprender adecuadamente su sexualidad, sino que, les permite establecer relaciones saludables con base en decisiones informadas y acciones responsables sobre su cuerpo y su vida sexual.

En este contexto, la Institución Educativa Efraín Orozco, en Cajibío, no es ajena a estos desafíos. Sin embargo, la falta de una integración efectiva de la ESI en el currículo no brinda las herramientas que permitan a los jóvenes pensar sus decisiones y ser responsables sobre su sexualidad, lo que tiene consecuencias negativas para su bienestar físico y emocional. De ahí que la pregunta de investigación sea: ¿cómo la resignificación curricular del área de ética y valores puede promover la educación sexual integral de estudiantes de grado octavo y noveno de la Institución Educativa Efraín Orozco del municipio de Cajibío Cauca?

Esta investigación busca transformar la educación sexual integral que se viene orientando desde programas aislados, y por el contrario reconfigura el currículo académico del área de ética y valores en los grados octavo y noveno de la I.E Efraín Orozco de La Venta, Municipio de Cajibío, de forma que incluya la ESI de manera efectiva pues es esencial para superar este tipo de barreras y así garantizar que todos los jóvenes, independientemente de su contexto, tengan acceso a una educación que les permita un desarrollo personal pleno.

Marco Teórico

Los jóvenes son personas en la etapa de transición entre la niñez y la adultez, generalmente comprendida entre los 12 y los 29 años. (OMS 2022). Durante este periodo, experimentan importantes procesos de desarrollo físico, emocional, cognitivo y social, consolidando su identidad, valores y roles dentro de la sociedad (Arnett, 2000). Durante esta edad los jóvenes establecen la búsqueda de autonomía y el reconocimiento social, marcadas por cambios en las relaciones familiares, escolares y comunitarias.

En los jóvenes se destacan cambios físicos y

biológicos tan importantes que desarrollan una etapa llena de transformaciones. Los cambios biológicos más notorios son: en el crecimiento, maduración de la voz, fuerza, nacimiento de vello púbico, crecimiento de órganos reproductivos, olor corporal, cambios en la piel, cambios hormonales y la maduración sexual, lo cual significa una causal grande de curiosidad y exploración donde experimentan cambios de ánimo, preocupaciones y preguntas, cada joven vive esta etapa de manera única y personal (Tunas 2012; Profamilia 2024)

Es posible reconocer la capacidad mental y estructurada que adquiere la persona en su juventud, pues marca una evolución significativa en como los jóvenes piensan y comprenden el mundo. (Piaget, 1968) éstos identifican, que toda identidad es relacional, refiere a sistemas de relaciones. (Margullis, 2001).

Las identidades de las personas se forman y cambian dentro de los diferentes sistemas sociales, como familia, trabajo, escuela, pares. Estos sistemas mencionados tienen muchas interacciones que pueden ser cooperativas o conflictivas y se ven influenciadas por instituciones de las cuales el joven hace parte. Estas identidades también pueden influir dentro de estos sistemas, contribuyendo positiva o negativamente según el caso específico. (Piaget 1968: Margullis 2001)

"Es posible reconocer la capacidad mental y estructurada que adquiere la persona en su juventud, pues marca una evolución significativa en como los jóvenes piensan y comprenden el mundo".

Los jóvenes escolares en Colombia son aquella población que cursan los niveles de

educación básica y media, generalmente comprendida entre los 12 y 18 años. (Rodríguez, 2021; ICBF 2022). En esta etapa escolar son particularmente vulnerables a fenómenos como la deserción escolar, el embarazo adolescente y el consumo de sustancias psicoactivas, problemas que refleja la necesidad de intervenciones educativas y sociales que promuevan su desarrollo integral (ICBF, 2022).

La escuela a menudo no considera las transformaciones que experimentan estos jóvenes, lo que puede resultar en un choque emocional y personal debido a su proceso de desarrollo en un ambiente que no evoluciona con ellos. Los estudiantes de octavo y noveno grado suelen enfrentar mayores dificultades en este aspecto, en comparación con los alumnos de grados superiores, quienes ya se han adaptado mejor al sistema educativo.

La escuela secundaria es un escenario importante para dar cuenta de las formas de sociabilidad en los jóvenes, sus experiencias en la actualidad tienen lugar en un contexto asignado. (Simmel, 2003; Núñez et al., 2019). El crecimiento de las nuevas tecnologías, la rapidez con la que se comparte la información y los distintos ritmos y lugares donde viven las nuevas generaciones están impactando las funciones tradicionales de la educación secundaria. (Núñez et al., 2019).

Colombia es un país cuya juventud está marcada por una marcada desigualdad social y económica. Sumado a ello, las zonas rurales y las zonas urbanas enfrentan realidades muy diferentes. En las zonas rurales, los jóvenes presentan mayores dificultades para acceder a una educación de calidad, servicios de salud, y oportunidades laborales, lo que incrementa el riesgo de exclusión social (Ocampo, 2021)

Las condiciones sociales y económicas de las familias rurales en la mayoría de los casos son frágiles y difíciles, lo que obliga a sus jóvenes

a combinar la escuela con las labores de campo o domésticas, disminuyendo así su tiempo y energía disponibles para dedicar al estudio (Ocampo, 2021).

En Colombia especialmente en sus zonas rurales, no existen programas estructurados de ESI, lo que agrava los problemas ya existentes, como los altos índices de embarazos no deseados en jóvenes, la falta de acceso a información confiable sobre salud sexual reproductiva (Cabrera, 2022).

La educación sexual integral (ESI), es un método de enseñanza-aprendizaje basado en derechos e información adecuada y fácil de comprender sobre la sexualidad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La OMS (2019), refiere que la ESI abarca aspectos biológicos, reproductivos y también dimensiones emocionales, psicológicas y sociales relacionadas con la sexualidad en los seres humanos.

Este planteamiento intenta que los jóvenes alcancen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les proporcionen herramientas que les permita tomar decisiones responsables e informadas sobre su sexualidad y bienestar. La OMS destaca que la ESI debe comenzar en la infancia y continuar de manera progresiva durante la adolescencia, adaptándose a las etapas del desarrollo (OMS, 2021).

En las instituciones educativas públicas existen proyectos transversales obligatorios, uno de ellos está titulado *Proyecto para la educación sexual y construcción de ciudadanía* (MEN, 2007), cuya finalidad general es que se promueva una visión pedagógica que permita el aprendizaje y la apropiación de conceptos y metodologías que permitan que se promueva, se impulse y se creen estrategias pertinentes y eficaces que contribuyan al desarrollo de la sexualidad, sin embargo, cada Institución Educativa plantea los objetivos propios para

esta necesidad en su contexto.

Estos proyectos transversales no son suficientes, pues no implementan una educación sexual integral completa, la educación sexual se establece desde actividades aisladas. Es necesario disponer de programas claros y bien definidos que permitan a los jóvenes abordar temas de manera más completa, adaptados a su desarrollo y necesidades específicas

La ESI genera un impacto en el desarrollo saludable de los jóvenes, pues al ser abordada de manera progresiva y responsable, permite desarrollar en los jóvenes una imagen positiva de sí mismos lo que influye en su bienestar físico y psicoemocional. Estudios actuales han demostrado que los jóvenes que reciben ESI tienen más probabilidades de retrasar el inicio de su actividad sexual, uso de anticonceptivos y evitar conductas de riesgo. (UNESCO, 2021).

La promulgación efectiva de la ESI en zonas rurales enfrenta muchas dificultades, entre ellas la falta de formación adecuada para los docentes, así como la falta de recursos pedagógicos apropiados, estigmas culturales y religiosos, que no permiten un diálogo abierto sobre sexualidad en las comunidades (Ocampo 2021; Cabrera 2022). En varias ocasiones los padres, incluso docentes se muestran renuentes a tratar temas sexuales, pues consideran que no son adecuados para la edad de los jóvenes o por temor a desafiar las normas tradicionales.

Hernández (2012), plantea que el concepto de sexualidad tiene distintos modos de ser concebido entre ellos, el componente ético, literario y religioso, ética significa carácter, modo de ser y estar en el mundo, una manera particular de concebirse a sí mismo y de ser concebido por los demás. Y señala que la sexualidad no se debe reducir a la condición genital del cuerpo, sino que refiere al ser en pleno. La sexualidad involucra tanto a la razón como a los sentimientos, así

como a las sensaciones y las acciones, por este motivo la sexualidad está alineada con la ética.

El área de ética y valores tiene una función central en la formación de los adolescentes, ya que ofrece un marco donde los estudiantes pueden reflexionar sobre sus decisiones y comportamientos. Kohlberg (1989), presenta una teoría del desarrollo moral basada en la evolución de las capacidades de juicio moral, su enfoque se centra en la idea de que las personas pasan por diferentes etapas de desarrollo moral, las cuales se pueden fomentar a través de la educación para lograr una mayor autonomía.

Este enfoque está alineado con los principios de la educación en valores, en la cual, se deben formar ciudadanos que sean conscientes no solo de sus derechos, sino también de sus deberes, y capaces de contribuir positivamente a la sociedad. La integración de la ética y valores en el currículo complementa el aprendizaje académico y también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida con una base moral sólida (MEN, 2016).

Desde la perspectiva proporcionada por MEN, y las contribuciones de otros estudiosos que destacan la importancia de la ética y los valores en la ESI, se sugiere en concordancia con ellos, que la ética como área fundamental, no solo debe enfocarse en aspectos del desarrollo de principios éticos y valores fundamentales, también es posible Integrar de manera transversal elementos propios y de la vida de la población que se está estudiando.

Así mismo de las necesidades a través de la educación sexual atendiendo con competencias emocionales, el currículo académico lo cual es crucial y podría ofrecer una educación sexual más completa y significativa, y de igual manera, complementar el currículo de ética y valores ya establecido.

Metodología

Esta investigación resignifico el currículo de la clase de ética y valores para la promoción de la educación sexual integral (ESI). Se desarrollo a través del paradigma cualitativo el cual se enfoca en comprender los fenómenos sociales y educativos desde una perspectiva interpretativa y contextualizada (Galeano, 2004), en investigaciones de carácter educativo es pertinente un enfoque que permita comprender las experiencias subjetivas, los significados y las interpretaciones, lo cual es difícil de captar mediante métodos cuantitativos.

"El enfoque critico social permite que la comunidad educativa cuestione y proponga frente al acceso de los jóvenes a una educación sexual integral".

La investigación cualitativa comprende la realidad como un proceso histórico que se construye constantemente desde la lógica de sus protagonistas (Galeano 2004). El enfoque utilizado fue el crítico social el cual va ligado al paradigma pues la investigación educativa está orientada a cuestionar y modificar las estructuras tradicionales de poder, las creencias arraigadas y las practicas que fomentan la desigualdad en la sociedad (Freire, 1970), en este contexto la necesidad es de empoderar a la comunidad educativa y promover cambios desde la reflexión crítica y la acción colaborativa.

El enfoque critico social permite que la comunidad educativa cuestione y proponga frente al acceso de los jóvenes a una educación sexual integral, estas propuestas deben fortalecer el respeto por la diversidad, derechos sexuales y

reproductivos de los estudiantes. El método de investigación es investigación-acción. Es preciso debido a que propone una forma de investigación que combina la acción practica y la reflexión teórica, la cual está orientada a solucionar problemas en contextos específicos, Lewin, (1946).

Los sujetos participantes son los actores que aportan información valiosa para el desarrollo y análisis del problema de estudio. (Hernández Sampieri et al., 2022).

Los participantes de esta investigación incluyen a 42 estudiantes de grado octavo y 52 estudiantes de grado noveno, para un total de 94 estudiantes de la Institución Educativa Efraín Orozco, en Cajibío, Cauca, cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años, y se sus edades los clasifican como jóvenes escolares. Los estudiantes representan el grupo objetivo de la resignificación curricular.

Las familias, docentes y directivos que conforman la comunidad educativa de la institución también participaron en la investigación desde perspectivas diferentes y de apoyo a dicho proceso. La recolección de información se realizó con las técnicas: grupos focales, entrevistas semiestructuradas, revisión documental y encuestas, durante el segundo semestre del año 2024.

Los grupos focales se organizaron en tres, dos de ellos de estudiantes, uno de grado octavo y otro de noveno, uno de padres de familia. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a docentes, y las encuestas se aplicaron al comité directivo de la institución.

Los grupos focales hacen parte de técnicas cualitativas de recolección de datos que reúne a un conjunto reducido de personas para discutir y compartir sus perspectivas sobre un tema específico (Tuckman, 2014).

Tuckman (2014), refiere que los grupos focales ofrecen un entorno dinámico y colaborativo que permite a los participantes expresarse libremente

y explorar sus opiniones en un contexto grupal.

La entrevista semiestructurada es una técnica de análisis, en la cual se puede explorar, detallar, rastrear, la información que es expresada libremente por el entrevistado por medio de preguntas, que permiten establecer vínculos estrechos e inmediatos que favorecen la recolección de la información, gracias a su carácter personal, cercano y fiable, (Cicourel, 1982).

La revisión documental radica en compilar, analizar, sintetizar y concluir sobre información existente del tema estudiado, esto se realiza a partir de fuentes secundarias como: libros, artículos científicos, tesis, documentos educativos, leyes, bases de datos, entre otros. (Hernández Sampieri et al., 2014)

Abascal et al., (2005) refiere que la encuesta es una herramienta primaria para obtener información sobre la base de elementos objetivos, articulados a través de preguntas. En este proceso investigativo la encuesta busca la recolección de datos sobre las necesidades del grupo específico estudiado.

Se consideraron aspectos éticos como: autorización de la rectora de la institución educativa, integridad del proceso, responsabilidad hacia los informantes, consentimiento informado, confidencialidad, anonimato, derechos de autor, pertinencia de las técnicas de recolección y registro de la información, manejo del riesgo y reciprocidad. Comunicando a los participantes el alcance y objetivos de la investigación.

Resultados

La investigación realizada contrasta la fundamentación teórica, la normatividad vigente, aspectos culturales y pedagógicos recolectados a través de los instrumentos para definir tres categorías con sus subcategorías e indicadores. Strauss y Corbin (1998) adoptan el microanálisis como una herramienta para explorar cómo las personas construyen experiencias desde sus contextos sociales y culturales. El microanálisis se realiza en el proceso de codificación de los datos, se deben identificar aquella información que emerge de manera inductiva, en este caso patrones, categorías y conceptos. Este proceso permite el surgimiento de significados que los participantes relatan a través de sus comportamientos, acciones y percepciones.

Llorca (2006), menciona que la descripción es el hecho de mostrar el objetivo que encierra el ejercicio de investigación y esto se logra por medio de rasgos característicos de lo que se quiere describir. Este proceso logra una exposición ordenada de la forma en que se desarrollaron las actividades y se alcanzaron los objetivos propuestos, destacando las conexiones entre los datos obtenidos y las metas propuestas en la investigación.

Se realizó un análisis de los resultados y se relacionó con los objetivos específicos de la investigación, para ello, se utilizó un proceso descriptivo que presenta detalladamente lo que se desarrolló a lo largo de la investigación según los objetivos propuestos (ver tabla 1).

Tabla 1
Resultados según los objetivos

Objetivo Especifico	Descriptiva
Realizar un diagnóstico en la comunidad institucional sobre las necesidades de educación sexual integral.	La comunidad educativa de la institución educativa Efraín Orozco, conoce sobre educación sexual de manera general, comprenden la temática explicada, sin embargo, se ha notado que ha sido insuficiente el proceso desarrollado pues el proyecto transversal obligatorio y las charlas continuas que se realizan en la institución no han dado los resultados esperados, pues según los relatos de los padres de familia, docentes y estudiantes se refleja consecuencias negativas como embarazos a temprana edad, desinformación y toma equivocada de decisiones y como ellos mismos lo manifiestan aún hay vacíos importantes en el tema. Se refleja que existe la necesidad de darle la importancia que la educación sexual integral se merece y para ello se debe incluir en el currículo académico dentro del área de ética y valores. El diagnóstico hace parte integral de los relatos recolectados y analizados a través de la técnica del microanálisis.
Proponer una resignificación curricular de ética y valores para la promoción de la educación sexual integral en los grados octavo y noveno.	Después de recolectar la información detallada a través de la metodología y del análisis de ésta, se hace pertinente realizar una revisión documental que permita analizar la información de documentos como: el plan de estudios, proyecto educativo institucional (PEI) y el proyecto transversal obligatorio de educación sexual. En estos documentos se analizó su contenido entorno a las declaraciones literales e inferenciales sobre ESI y ética y valores, finalizada la revisión se encuentra que el tema se maneja de manera superficial y faltan contenidos y competencias en referencia a la ESI, por este motivo se presenta una resignificación curricular a la clase de ética de los grados octavo y noveno integrando las falencias y promoviendo una Educación sexual integral desde el área de ética y valores.
Evaluar la propuesta de currículo del área de ética y valores con los miembros del comité educativo.	El comité directivo definió que era un plan coherente, articulado y pertinente y se da viabilidad para que se desarrolle en el 2025 como prueba piloto

Nota. Elaboración propia 2024

El análisis de categorías se realizó a través de un proceso inductivo dividido en tres etapas: en la primera se identificaron las denominadas *categorías culturales*, para lo cual se realizó un proceso descriptivo de las mismas. Posteriormente se agruparon en una segunda etapa denominada *categorías axiales*, aquí, se realizó un ejercicio de baja interpretación. Por último, y después de una rigurosa organización, surgieron las *categorías selectivas*, que en este caso fueron tres, y presentaron un alto índice de interpretación.

Finalizado el ejercicio deductivo donde se realizó la codificación de los datos es posible analizar que:

La más destacada y extensa de las categorías se denomina *sexualidad desde la percepción educativa*, esta categoría posee el 53,27% de relatos en relación con el ejercicio de investigación, en ella se describe cómo es la comunicación familiar respecto a la sexualidad, qué falta por abordar y cuáles son las dificultades para hablar respecto al tema.

La información aportada es valiosa, pues se puede definir el conocimiento sobre educación sexual o cómo ha sido abordada la educación sexual desde la institución educativa en general. La comunidad informa sobre la cantidad de dudas que existen sobre sexualidad y confirman la importancia de tener confianza y tranquilidad para referirse a estos temas.

La segunda categoría tiene el título de *Transversalidad en el currículo para la enseñanza de una educación sexual transformadora*, aquí se refleja la importancia del resignificar el currículo para que se pueda abordar la sexualidad de manera integral y se propone que sea en el área de ética y valores.

Los docentes sustentan esta categoría informando que el proyecto transversal obligatorio no ha alcanzado las metas propuestas y que aún se presentan casos en la institución educativa a

consecuencia de una mala educación sexual.

La comunidad educativa propone la importancia de incluir en el currículo la educación sexual, buscando promover buenas prácticas de enseñanza- aprendizaje que puedan utilizar los jóvenes para su cotidianidad.

De la misma manera expresan como la educación sexual ha estado ligada a la moralidad desde anteriores generaciones, y que aún conservan estas costumbres en relación con el tema.

La última categoría se denomina *la sexualidad es más que sexo* con el 28,97% de relatos, en ella la comunidad educativa habla abiertamente sobre la sexualidad y definen que la sexualidad no se limita a las relaciones sexuales, los jóvenes establecen que la sexualidad va mucho más allá de las relaciones sexuales, asociándola a temas como salud mental, habilidades socioemocionales y toma de decisiones asertivas.

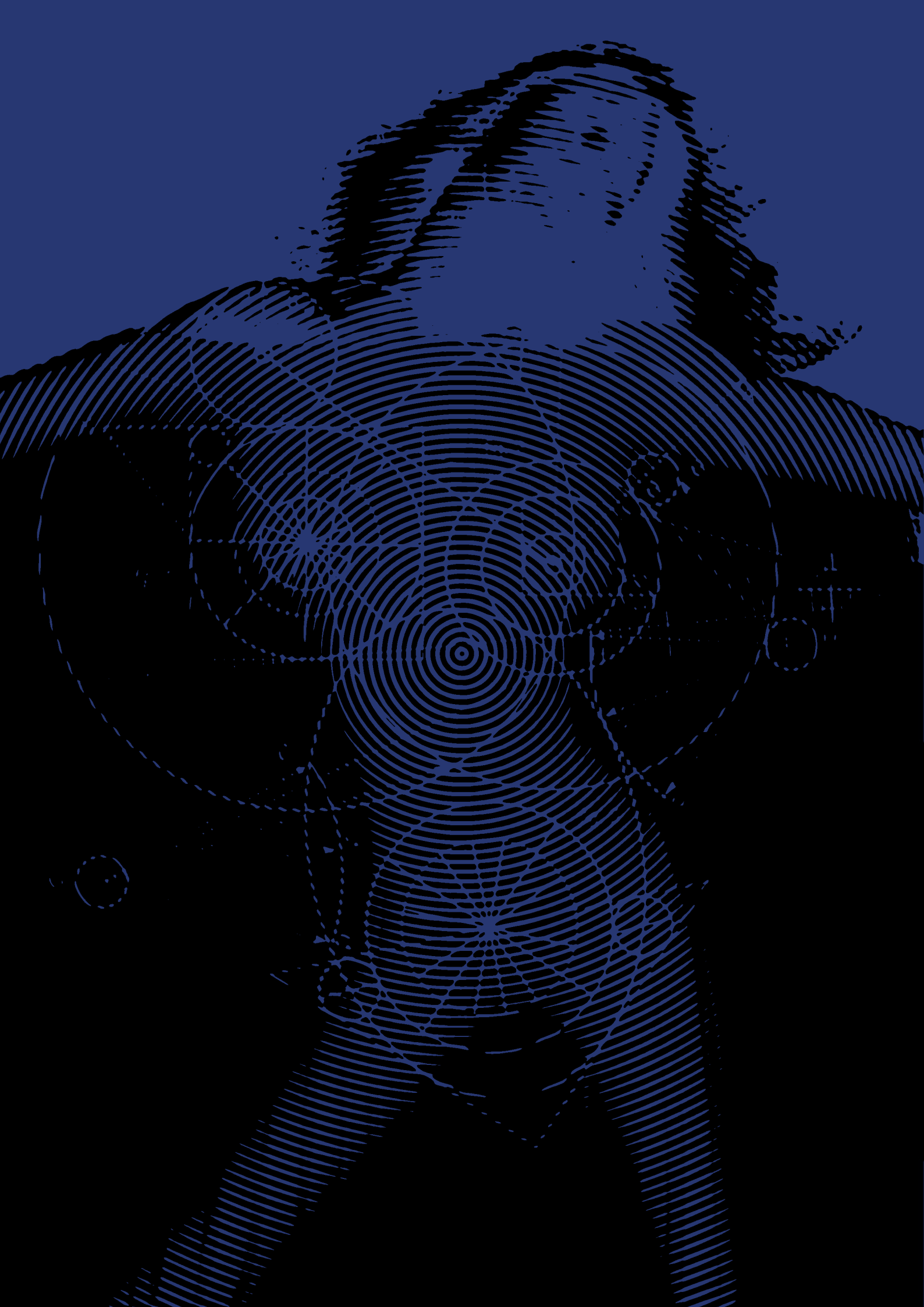
Así mismo se proponen varias temáticas que les gustaría aprender o que les orienten sobre sexualidad con su componente integral. Dentro de ellas las dificultades y dudas que tienen sobre las ETS, y cómo se podría manejar el tema para que no se quede solo en el documento y pueda ser aplicado en su vida sexual, los participantes proponen que se oriente desde la prevención, el diagnóstico, el tratamiento, así mismo la comunicación abierta y responsable en las relaciones sexuales.

Referencias Bibliográficas

- Abascal, E., & Esteban, I. G. (2005). *Análisis de encuestas*. ESIC Editorial.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Báez, J., & del Cerro, C. G. (2015). Políticas de educación sexual: Tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, (38), 7–24.
- Borda Quintero, L. (2021). *La educación sexual y el embarazo adolescente: Análisis de la política pública desde un enfoque de género* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136–151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>
- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F., & Valeriano, C. (2020). *Educación sexual integral: Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI Editores.
- Chandra-Mouli, V., & Plesons, M. (2022). A global review of school-based sexual and reproductive health interventions and their impact on adolescents. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(3), 184–196. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00344-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00344-5)
- Cicourel, A. V. (1982). *El método y la medida en sociología*. Editorial Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 388 de 1997*. Diario Oficial No. 43.091.
- Cravero, C., Rabbia, H. H., Giacobino, A., & Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre Educación*, 11(21), 1–20.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Estadísticas de deserción escolar en Colombia 2022*. DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Indicadores de pobreza y desigualdad en Colombia*. <https://www.dane.gov.co>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Hernández Oláñez, J. (2012). *Ética y sexualidad*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2022). *Informe sobre la situación de los adolescentes en Colombia*. ICBF.
- Kohlberg, L. (1989). *La psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Llorca, C. M. (2006). *El texto descriptivo*. Liceus.
- Margulis, M. (2001). Juventud: Una aproximación conceptual. En *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41–56).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Proyecto para la educación sexual y construcción de ciudadanía*. <https://www.men.gov.co>

mineduccion.gov.co

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Lineamientos para la educación en valores y competencias ciudadanas*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-372220_lineamientos_educacion_valores.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Informe de vigilancia en salud pública de infecciones de transmisión sexual*. <https://www.minsalud.gov.co>
- Montoya, C., & Briggs, J. (2021). Sexuality education policy and its impact on adolescent sexual health: A comparative analysis of high-income countries. *Journal of Adolescent Health*, 68(4), 609–618. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.024>
- Núñez, P. F., & Litichever, L. (2019). *Radiografías de la experiencia escolar: Ser joven(es) en la escuela*.
- Ocampo, F. (2021). Desigualdad y juventud en Colombia: Retos en la educación y el empleo. *Revista de Políticas Públicas*, 13(2), 98–112.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). *Directrices sobre la educación sexual integral*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Recomendaciones para la implementación de la educación sexual integral en América Latina y el Caribe*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Salud mental y bienestar en adolescentes*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Directrices consolidadas sobre salud y derechos sexuales y reproductivos*. <https://www.who.int>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Salud del adolescente*. <https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health>
- Paniagua, E., & Argüello, R. G. (2021). Educación sexual en instituciones educativas del nivel medio. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 10(1), 81–96.
- Piaget, J. (1968). *La psicología del niño*. Morata.
- Profamilia. (2024). *Informe sobre salud reproductiva en jóvenes*. <https://www.profamilia.org>
- Rodríguez Bustamante, A., Vicuña Romero, J. J., & Zapata Posada, J. J. (2021). Familia y escuela: Educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312–344.
- Secretaría de Salud del Cauca. (2023). *Informe de salud sexual y reproductiva del Cauca*. <https://www.saludcauca.gov.co>
- Simmel, G. (2003). *Sociología: Investigaciones sobre las formas de la sociabilidad*. Alianza.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Fundamentos de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Sage Publications.
- Tuckman, B. W. (2014). *Investigación educativa: Teoría y práctica*. McGraw-Hill Education.
- UNESCO. (2021). *El impacto de la educación sexual integral en la reducción de la violencia de género*. UNESCO.



Artículo Cinco

Educación Sexual Integral: Estrategia para la Construcción de Relaciones Saludables en la Escuela

Comprehensive Sexual Education: A Strategy for the Development of Healthy Relationships in School Settings

1Magíster en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana. Coordinadora de Convivencia, I.E.D. Centro Social Don Bosco. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7668-6052>. Correo electrónico: lilibamar@hotmail.com

2Magíster en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Aula, I.E.D. Las Nieves. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3900-9565>. Correo electrónico: sanz296@hotmail.com

3Magíster en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de Aula, I.E.D. Las Nieves. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6854-7467>. Correo electrónico: jeison_ruiz_21@hotmail.com

Liliana Patricia Barrios Martínez ¹

lilibamar@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7668-6052>

I.E.D. Centro Social Don Bosco

Nadir Enrique Sanz Hernández ²

sanz296@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3900-9565>

Institución Educativa Distrital Las Nieves

Jeyson Jesús Ruiz Castellares ³

jeison_ruiz_21@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6854-7467>

Institución Educativa Distrital Las Nieves

Recibido: 4 febrero 2025

Aceptado: 27 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25775>

PP: 79 - 97

Resumen

La educación sexual integral (ESI) es esencial para la formación de los jóvenes, promoviendo relaciones saludables y responsables. Este estudio buscó promover un programa de ESI dentro de la Institución Educativa Distrital las Nieves, que contribuya a relaciones saludables entre estudiantes de 8 y 9 grado, con el fin de fortalecer el respeto, el consentimiento y la comunicación. La metodología utilizada se enmarcó bajo un enfoque cualitativo y el paradigma crítico social, emplea la investigación-acción y diversas técnicas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas, talleres participativos y encuestas. Los resultados evidenciaron mejoras en la comprensión sobre sexualidad y prácticas sexuales seguras, el acompañamiento de los padres, docentes y el establecimiento de límites en las relaciones interpersonales. En conclusión, la ESI no solo previene conductas de riesgo, sino que fomenta un ambiente seguro sin importar el contexto, reafirma la necesidad de su inclusión en el currículo educativo.

Palabras Clave: Educación sexual, relaciones saludables, prevención de enfermedades, comportamiento sexual, jóvenes escolares

Abstract

Comprehensive sexuality education (CSE) is essential for the development of young people, promoting healthy and responsible relationships. This study sought to promote a CSE program within the Las Nieves District Educational Institution, contributing to healthy relationships among students in 8th and 9th grade, in order to strengthen respect, consent, and communication. The methodology used was framed under a qualitative approach and the critical social paradigm, using action research and various data collection techniques such as semi-structured

interviews, participatory workshops, and surveys. The results showed improvements in understanding about sexuality and safe sexual practices, the support of parents, teachers, and the establishment of limits in interpersonal relationships. In conclusion, CSE not only prevents risk behaviors but also fosters a safe environment regardless of the context, reaffirming the need for its inclusion in the educational curriculum.

Keywords: Sexual education, healthy relationships, disease prevention, sexual behavior, school youth

Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) es un componente fundamental en la formación de los jóvenes, ya que les permite desarrollar conocimientos y habilidades para construir relaciones saludables y tomar decisiones informadas sobre su sexualidad (OMS, 2018; UNFPA, 2022). En Colombia, a pesar de los esfuerzos por implementar programas de ESI, aún existen vacíos en su aplicación dentro de las instituciones educativas (Botero & Ramos, 2022), lo que puede generar desinformación y aumentar los riesgos asociados a la salud sexual y reproductiva.

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Las Nieves, en la ciudad de Barranquilla, con el propósito de analizar el impacto de un programa de ESI en estudiantes de 8° y 9° grado. La problemática central radica en la ausencia de programa estructurado de educación sexual en la institución, lo que dificulta el acceso a información clara sobre temas como el consentimiento, la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (ETS), el establecimiento de límites y el respeto en las relaciones interpersonales. A partir de esta problemática, surge la pregunta de investigación: ¿cómo la implementación de un programa

de educación sexual integral (ESI) dentro de la Institución Educativa Distrital las Nieves de la Ciudad de Barranquilla, promueve relaciones saludables entre estudiantes de 8 y 9 grado?

La revisión de la literatura sobre la ESI se llevó a cabo mediante una búsqueda sistemática en bases de datos y repositorios académicos. Se analizaron más de 40 estudios publicados entre 2018 y 2024, con algunas excepciones que aportaron información relevante para el análisis. La búsqueda incluyó términos clave como *educación sexual integral*, *jóvenes escolares*, *relaciones saludables*, *perspectiva de género e igualdad*. Esta revisión permitió contextualizar la importancia de la ESI en la formación de los jóvenes, y así identificar políticas de inclusión y estrategias educativas que respaldan la necesidad de su implementación en entornos escolares.

Diversos estudios han demostrado la importancia de la ESI en la formación de los jóvenes. Investigaciones como la de Alvarado (2015), en Chile y la de Radi y Pagani (2021), resaltan la importancia de adaptar los contenidos de la ESI a los contextos socioculturales de los estudiantes, y asegura su pertinencia y efectividad. Por su parte, organismos como la UNESCO (2018) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2024) enfatizan el impacto positivo de la ESI en la prevención de conductas de riesgo y en la promoción de relaciones basadas en el respeto, la equidad y el consentimiento. Estos estudios y documentos han servido de referencia para estructurar un programa adaptado a las necesidades de los estudiantes de la IED Las Nieves, y considera sus realidades y los desafíos que enfrentan en su entorno social.

En el ámbito nacional y local, investigaciones como la de Botero y Ramos (2022), destacan las deficiencias en la educación sexual en Colombia, evidencia la falta de formación docente y el escaso acceso a información veraz. Estudios como

el de Campis (2014), en Barranquilla refuerzan la necesidad de contextualizar la ESI a las particularidades de cada institución educativa, para superar mitos y estereotipos que perpetúan el desconocimiento.

Al considerar estos antecedentes, esta investigación busca contribuir al debate sobre la necesidad de estructurar programas de ESI dentro del sistema educativo, y asegure que, no solo se aborde los aspectos biológicos de la sexualidad, sino también los emocionales y sociales. A través de un enfoque participativo, el estudio analiza cómo el acceso a información veraz y herramientas pedagógicas adecuadas puede impactar positivamente en la forma en que los estudiantes perciben y gestionan sus relaciones interpersonales.

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Las Nieves, ubicada en la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico, Colombia. Esta institución atiende a una población estudiantil diversa, enmarcada en un contexto urbano con desafíos sociales y económicos y educativos característicos de la región. Como muchas instituciones públicas del país, enfrentan dificultades relacionadas con el acceso a información adecuada sobre educación sexual, la persistencia de tabúes en torno a la sexualidad y la necesidad de fortalecer espacios de formación integral que fomenten relaciones saludables y la toma de decisiones informadas.

Dado este panorama, la implementación del programa de ESI en los grados 8° y 9° de la institución buscó proporcionar herramientas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades socioemocionales, fortalecer su conocimiento sobre la sexualidad y fomentar la construcción de relaciones saludables basadas en el respeto, el consentimiento y el establecimiento claro de los límites (UNESCO, 2018).

Marco Teórico

La Educación Sexual Integral (ESI) es un enfoque pedagógico que proporciona a los estudiantes conocimientos, habilidades y valores para tomar decisiones responsables sobre su sexualidad, promoviendo la equidad, el respeto y la prevención de riesgos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2018), la ESI no debe limitarse a la transmisión de información biológica, sino que debe abordar aspectos emocionales, sociales y éticos que permitan a los jóvenes desarrollar relaciones saludables y fortalecer su bienestar integral.

Los jóvenes se encuentran en una etapa de desarrollo caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales que influyen en la construcción de su identidad y en la forma en que establecen relaciones interpersonales UNICEF (2021). Durante este período, la educación juega un papel crucial en la formación de habilidades socioemocionales y en la toma de decisiones responsables.

En el contexto de la ESI, es fundamental proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan comprender su sexualidad desde un enfoque basado en el respeto, la equidad y la prevención de riesgos.

La falta de información o la desinformación pueden llevar a la adopción de comportamientos de riesgo, afectando su bienestar y desarrollo integral. Por ello, la implementación de programas de ESI en el ámbito escolar se convierte en una estrategia clave para promover relaciones saludables, fortalecer la autoestima y fomentar un entorno de aprendizaje seguro y libre de discriminación.

Desde la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), el entorno familiar, escolar y comunitario desempeñan un papel clave en la construcción de la identidad y la sexualidad de los adolescentes. Estas interacciones

resultan fundamentales, pues un entorno familiar debe ser abierto a la escucha y el diálogo (Arce & Rodríguez, 2023), las escuelas deberían contar con programa de ESI y en la comunidad se debería de promover el respeto, donde los jóvenes puedan fortalecer la toma de decisiones responsable (Cárdenas, 2022).

El enfoque de género también es fundamental dentro de la ESI, ya que, según Alberdi (2016), la educación sexual contribuye a la erradicación de la violencia de género y promueve la equidad en las relaciones interpersonales. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) resalta que la formación en consentimiento, comunicación y límites personales es esencial para la construcción de dinámicas afectivas y sexuales basadas en el respeto mutuo.

A nivel normativo, la Constitución Política de Colombia de 1991 (art. 16) garantiza el libre desarrollo de la personalidad, estableciendo la educación como un derecho fundamental que debe promover la igualdad y la no discriminación. En concordancia con este principio, la Ley General de Educación, en sus artículos 14 y 15, ordena la inclusión de la Educación Sexual dentro del currículo escolar, enmarcada en principios éticos y concebida como un proyecto transversal que forma parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto resalta la necesidad de implementar un programa de ESI que no solo brinde conocimientos, sino que también responde a las necesidades físicas, emocionales y afectivas de los estudiantes, garantizando su derecho a una formación integral y libre de prejuicios.

Todo lo anterior respalda la necesidad de implementar programas de ESI en los entornos escolares, no solo como una estrategia de prevención, sino como un mecanismo de transformación social que ayuda a la prevención de riesgos asociados a la sexualidad.

La ESI contribuye al desarrollo de relaciones

saludables, la reducción de la violencia sexual y la promoción de la equidad. Sin embargo, su éxito depende de la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad, así como de la formación adecuada del personal docente (González et al., 2019).

La implementación de un programa de ESI en la IED Las Nieves representa un paso importante en la promoción de una educación sexual basada en derechos humanos, libre de prejuicios y alineada con la legislación nacional e internacional. Para garantizar su sostenibilidad, es necesario continuar fortaleciendo la formación docente, desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y fomentar la participación de la comunidad educativa en la construcción de una cultura de respeto y equidad.

Metodología

El estudio se enmarcó en un paradigma cualitativo, el cual permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su contexto (Martínez, 2006). Asimismo, se adoptó un enfoque crítico social, orientado al análisis de las estructuras de poder y la transformación de la realidad (Galeano, 2004). Para ello, se empleó la investigación-acción participativa, una metodología que involucra activamente a la comunidad en el proceso investigativo con el fin de generar cambios significativos en su entorno (Guzmán, 2018).

La población participante fueron 20 estudiantes de 8° y 9° grado de la Institución Educativa Distrital Las Nieves con diferentes perfiles en cuestión de género y edades que oscilan entre los 14 y 17 años. La realidad de los jóvenes escolares en este contexto está marcada por dinámicas familiares complejas que influyen directamente en su desarrollo emocional y social. En su mayoría, provienen de hogares disfuncionales,

donde en algunos casos cohabitan varias familias en una sola vivienda, generando entornos con altos niveles de riesgos y falta de privacidad.

El diseño metodológico estuvo basado en tres fases: exploración, focalización y profundización (Galeano, 2004). La exploración permitió identificar las problemáticas principales en torno a la educación sexual en la institución. La focalización consistió en la implementación del programa mediante talleres participativos diseñados para generar espacios de reflexión y aprendizaje. Finalmente, la profundización facilitó la evaluación del impacto del programa en el desarrollo de habilidades y conocimientos de los participantes.

Para la recolección de datos se utilizaron los aportes de Galeano (2004), por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron obtener información detallada a partir de preguntas abiertas y flexibles. Además, se realizaron grupos focales, una técnica que facilitó la exploración de percepciones y experiencias compartidas entre los participantes. También se aplicó la observación de los participantes, lo que permitió al investigador integrarse en el contexto y comprender las dinámicas sociales desde adentro. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de datos, organizando e interpretando la información obtenida para identificar patrones y tendencias relevantes. El análisis se realizó mediante codificación y categorización de las respuestas, identificando patrones en los relatos de los participantes (Horkheimer, 1937).

El componente ético de esta investigación se fundamentó en el respeto por la dignidad y los derechos de los participantes, garantizando la confidencialidad, el consentimiento informado y el bienestar de los involucrados (Minsalud, 1993). Se asegura que la información recopilada sea utilizada exclusivamente con fines académicos y de mejora en la implementación del programa de ESI, resguardando la identidad de los

participantes mediante la asignación de códigos. Además, se promovió un ambiente de diálogo seguro y libre de juicios, donde los jóvenes pudieron expresar sus opiniones y experiencias sin temor. La investigación priorizó el bienestar emocional de los estudiantes, garantizando que los temas abordados fueran tratados con sensibilidad y adaptados a su contexto sociocultural.

Resultados

La implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) en la Institución Educativa Distrital Las Nieves permitió identificar avances significativos en la comprensión y reflexión de los estudiantes sobre la sexualidad, el consentimiento, las relaciones saludables y la prevención de riesgos. A través del análisis de datos cualitativos, se establecen tres categorías emergentes que reflejan el impacto del programa en la comunidad escolar.

Tabla 1
Resultados con relación a las categorías emergentes

Categorías selectivas	Número de Re- latos	Ponderado	Categorías Axiales	Número de Re- latos	Ponderado
Prácticas sexuales responsables a partir de constructos sociales.	146	32,83%	Prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual en adolescentes.	63	14,16%
			Reconocimiento de la importancia de la educación sexual.	24	5,39%
			Errores asociados a la falta de conocimiento sobre sexualidad.	16	3,60%
			Sentidos otorgados a la educación sexual.	19	4,28%
			Necesidad de información como elemento de prevención.	24	5,40%
Agentes clave en la reducción de tendencias de riesgo en la sexualidad adolescente.	155	34,87%	El papel de los padres de familia en la educación sexual de los estudiantes.	23	5,20%
			El rol de los profesores en la educación sexual integral.	30	6,74%
			La internet en la educación sexual de los jóvenes escolares.	12	2,70%
			Ideas sobre educación sexual integral.	35	7,87%
			Charlas educativas como recurso para la educación sexual integral (ESI).	55	12,36%
Construcción de relaciones saludables y responsables desde la educación sexual integral	144	32,3%	Fomento del respeto y la comunicación como pilares para relaciones saludables.	39	8,76%
			Establecimiento de límites y respeto como base para relaciones saludables y responsables.	65	14,55%
			Entre el desconocimiento y la incomodidad	25	5,62%
			Entre la broma y la seriedad, el tema de la sexualidad.	15	3,37%
	445	100%		445	100%

Nota. Elaboración propia (2024)

La matriz de condensación contiene un análisis detallado de las tres categorías selectivas principales: Prácticas sexuales responsables a partir de constructos sociales, Agentes clave en la reducción de tendencias de riesgo en la sexualidad adolescente, y Construcción de relaciones saludables y responsables desde la educación sexual integral, las cuales abarcan un total de 445 relatos equivalentes al 100% de los datos analizados.

La primera categoría, Prácticas sexuales responsables a partir de constructos sociales, concentra el 32,83% de los relatos (146 relatos). Con 5 categorías axiales: Prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual en adolescentes, con el 14,16% de los relatos (63 relatos), Reconocimiento de la importancia de la educación sexual, con el 5,39% de los relatos (24 relatos), Errores asociados a la falta de conocimiento sobre sexualidad, con el 3,60% de los relatos (16 relatos) Sentidos otorgados a la educación sexual, con 4,28% de los relatos (19 relatos) y Necesidad de información como elemento de prevención, con un 5,40% de los relatos (24 relatos).

Dentro de esto, los temas con mayor presencia son la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual (14,16%) y la necesidad de información como elemento de prevención (5,40%), lo que evidencia una alta preocupación por aspectos preventivos.

La segunda categoría, Agentes clave en la reducción de tendencias de riesgo en la sexualidad adolescente, es la más representativa con un 34,87% de los relatos (155 relatos). Con 5 categorías axiales: El papel de los padres de familia

en la educación sexual de los estudiantes, con el 7,74% de los relatos (23 relatos), El rol de los profesores en la educación sexual integral, con el 7,74% de los relatos (30 relatos), La internet en la educación sexual de los jóvenes escolares, con el 2,70% de los relatos (12 relatos), Ideas sobre educación sexual integral, con un 7,87% de los relatos (35 relatos) y Charlas educativas como recurso para la educación sexual integral (ESI) con el 12,36 de los relatos (55 relatos).

Aquí destaca el uso de charlas educativas como recurso para la educación sexual integral (ESI) (12,36%) y la influencia del rol de los profesores (6,74%), mostrando la relevancia de las intervenciones educativas por medio de actividades pedagógicas curriculares.

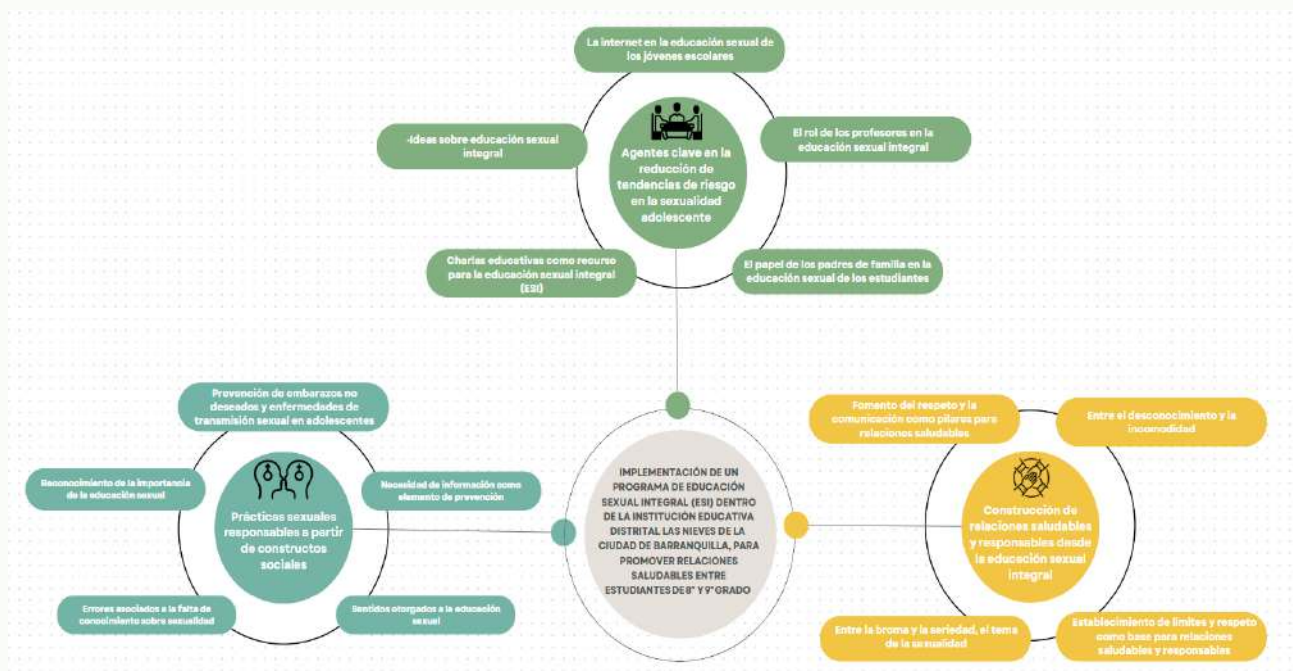
Finalmente, la tercera categoría, Construcción de relaciones saludables y responsables desde la educación sexual integral, agrupa el 32,3% de los relatos (144 relatos). Con 4 categorías axiales: Fomento del respeto y la comunicación como pilares para relaciones saludables, con el 8,76% de los relatos (39 relatos), Establecimiento de límites y respeto como base para relaciones saludables y responsables, con el 14,55% de los relatos (65 relatos), Entre el desconocimiento y la incomodidad, con el 5,62% de los relatos (25 relatos) y Entre la broma y la seriedad, el tema de la sexualidad, con el 3,37 de los relatos (15 relatos).

Sobresalen el fomento del respeto y la comunicación como pilares para relaciones saludables (8,76%) y el establecimiento de límites y respeto como base para relaciones responsables (14,55%), destacando la importancia de la educación en valores y habilidades socioemocionales.

Discusión

Figura 1

Entramado de significación



Nota. Elaboración propia

La definición de UNICEF (2021) sobre el desarrollo jóvenes resalta que esta etapa se caracteriza por cambios físicos, la construcción de relaciones sociales y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que son decisivas para su crecimiento integral. tal como lo señalan los relatos:

—...Considero que es importante porque estamos en este momento de la vida donde necesitamos información que sea veraz, que sea importante en el sentido de que nuestras hormonas están un poco disparadas y estamos pasando por muchos procesos. (T:E, E:16, R:2)¹, —Sí, a esa edad empiezan a experimentar cambios y es mejor que estén bien informados— (T:E, E:PF5, R:3)².

Los relatos de los participantes destacaron como esta fase implica procesos significativos en

los cuales los jóvenes buscan respuestas y orientación ante cambios físicos y sociales (UNFPA, 2005), tal como lo señala el relato:

—Considero que es importante porque estamos en este momento de la vida donde necesitamos información que sea veraz— (T:E, E:16, R:2)

Estos cambios no solo representan un desafío, sino también una oportunidad educativa única para dotar a los jóvenes de herramientas que les permitan tomar decisiones informadas y construir relaciones saludables (Gaviria & Becerra, 2012). Esta etapa es clave para que la ESI no solo se limite a la prevención de riesgos, sino que promueva un enfoque integral de educar sobre el consentimiento y la comunicación para prevenir malentendidos y situaciones de riesgo.

Se considera que las experiencias compartidas evidencian que la información clara y accesible es esencial en este momento de desarrollo, como se relata a continuación:

—Sí, a esa edad empiezan a experimentar

1 Los códigos corresponden a la siguiente nomenclatura: T = Técnica, E = Entrevista, # Número del participante, R = Respuesta del participante y número de respuesta.

2 Los códigos corresponden a la siguiente nomenclatura: T = Técnica, E = Entrevista, PF = Padre de familia y número de padre participante, R = Respuesta del participante y número de respuesta.

cambios y es mejor que estén bien informados— (T:E, E:PF5, R:3)

La ESI no debe ser una intervención aislada, sino un proceso continuo que fortalezca el desarrollo integral de los jóvenes y los prepare no solo para enfrentar desafíos inmediatos, sino también futuros, basado en respeto y las relaciones saludables.

Según Piaget (1954), los jóvenes experimentan cambios físicos significativos y desarrollan capacidades fundamentales que les permiten construir relaciones saludables y responsables. Esto se evidencia en relatos como:

—Estamos en una etapa en la que vamos como a cambiar—. (T:E, E:20, R:4), —Yo creo que es importante porque estamos en una etapa donde queremos experimentar—. (T:E, E:19, R:2)

Los relatos evidencian que los adolescentes reconocen los cambios significativos que experimentan, tanto físicos como emocionales, y la necesidad de información clara y oportuna (OPS, 2019). Esto refuerza la necesidad de que la ESI sea una herramienta clave para guiar este proceso.

Sin embargo, este proceso gradual de maduración no es uniforme, y no todos los jóvenes alcanzan al mismo tiempo el nivel de desarrollo cognitivo, emocional o social necesario para asumir decisiones fundamentales, como la maternidad o paternidad, como se menciona en los relatos:

—algunas veces no la toman con tanta madurez—. (T:E, E:15, R:5), —Porque hay que prevenir enfermedades y embarazos también a temprana edad y no están preparados para tener un bebé—. (T:DC, DC:G3, R:8)³.

Esto señala la importancia de incluir un enfoque educativo que no solo proporcione

información biológica, sino que también aborde el desarrollo emocional y cognitivo, ayudando a los jóvenes a construir una base sólida para la toma de decisiones informadas.

—A esa edad empiezan a tener curiosidad sobre esas cosas. Es mejor que reciban la información correcta—. (T:E, E:PF4, R:4)

La preocupación manifestada por los participantes en torno a los embarazos no deseados y las ETS, revelan una conciencia sobre las consecuencias de estas situaciones. Sin embargo, la posible falta de un conocimiento completo en algunos jóvenes podría limitar su capacidad para comprender plenamente las implicaciones a largo plazo de un embarazo o una ETS, así como para tomar decisiones informadas y responsables al respecto. Esto se evidencia en relatos como:

—Es importante tocar ese tipo de temas para evitar errores a largo plazo y prevenir enfermedades—. (T:E, E:16, R:13), —No saben ni cómo planificar cómo cuidarse y quedan embarazadas—. (T:E, E:5, R:4).

"Existe la necesidad de intervenciones educativas que se ajusten a las diferentes etapas de desarrollo de los jóvenes"

Existe la necesidad de intervenciones educativas que se ajusten a las diferentes etapas de desarrollo de los jóvenes, ofreciendo información clara y accesible que promueva la reflexión y la toma de decisiones informadas, como se evidencia en los relatos:

—Charlas desde preescolar para que vayan aprendiendo hasta la universidad—. (T:E, E:3, R:9), —Que nos den clases de educación sexual como una materia—. (T:DC, DC:P18, R:4).

Los programas de ESI deben adaptarse a las

³ Los códigos corresponden a la siguiente nomenclatura: T = Técnica, DC = Diario de campo, G = grupo participante y número del grupo participante. R = Respuesta del participante y número de respuesta.

necesidades y capacidades de los jóvenes, respetando las edades y la madurez con la que se pueda manejar estos temas y proporcionando recursos que les ayuden a enfrentar los desafíos de esta etapa de manera efectiva y consciente.

La ESI, definida por la UNESCO (2018) como un proceso de enseñanza y aprendizaje, se enfoca en proporcionar a los estudiantes una comprensión amplia y profunda de aspectos clave relacionados con el género, la identidad y orientación sexual, y la violencia basada en género, como se menciona en los relatos:

—Nos ayuda a crecer como personas, a tomar mejores decisiones y a madurar— (T:E, E:16, R:12), —Nos informan sobre temas que nos ayudan y sirven en nuestra vida—. (T:E, E:19, R:7).

Esta orientación abarca no solo los aspectos biológicos de la sexualidad, sino también los emocionales, sociales y éticos, promoviendo un conocimiento integral que permita a los jóvenes desarrollar habilidades para construir relaciones respetuosas y responsables, como se menciona en los relatos:

—Por sexualidad integral entiendo que es para el cuidado de nosotros a esta edad que tenemos al momento de tener relaciones sexuales—. (T:E, E:11, R:1), —Pues ayudándonos a saber y pues teniendo tipo más ideas sobre el tema y tener nosotros más responsabilidad de... sobre nuestras acciones—. (T:E, E:15, R:8).

la ESI se convierte así, en un componente esencial para ayudar a los jóvenes a dotarlos de herramientas necesarias para comprender la importancia de las relaciones interpersonales basadas respeto y las decisiones informadas.

"Las amistades saludables, sanas se basan en la comunicación y el respeto y el reconocimiento de los límites"

La UNESCO (2018), también resalta la importancia de la educación como un eje transformador en la implementación de programas de ESI. En este sentido, los hallazgos de este estudio coinciden con este aspecto, al destacar cómo los jóvenes y padres valoran el respeto, la comunicación y el consentimiento como pilares fundamentales para establecer relaciones saludables. Relatos como:

—Las amistades saludables, sanas se basan en la comunicación y el respeto y el reconocimiento de los límites— (T:DC, DC:G1, R:14), —Consentimiento, comunicación, respeto y cómo construir relaciones sanas—. (T:E, E:PF8, R:4).

Validan la importancia de abordar temas emocionales y sociales en los programas de ESI, sino que también refuerza la necesidad de promover espacios educativos donde los jóvenes puedan desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan gestionar sus relaciones de manera responsable y respetuosa, tal como lo señalan los relatos:

—Se deben generar más espacios así para fortalecernos en estos temas—. (T:DC, DC:G2, R:18), —En el colegio deben tener más herramientas para enseñar eso—. (T:E, E:PF1, R:3).

Por tanto, la educación, desde un enfoque integral, no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe proporcionar herramientas para construir en los jóvenes, personas capaces de tomar decisiones informadas y mantener relaciones saludables.

A partir de lo anterior, se evidencia la necesidad de diseñar un programa de ESI que integren la prevención de embarazos no deseados y ETS, fortaleciendo la toma de decisiones informadas y responsables.

La importancia de introducir la ESI desde una etapa temprana, no solo previene comportamientos de riesgo, sino que proporciona también una base sólida para abordar los desafíos

relacionados con la sexualidad en etapas posteriores de la vida (Gaviria & Becerra, 2012). En relación con los relatos:

—Dando charlas a los estudiantes desde precolar para que ya vayan aprendiendo y en la universidad también—. (T:E, E:3, R:9), —Les dará una base sólida para enfrentarse a la vida con herramientas más claras y seguras—. (T:E, E:PF9, R:6).

Los autores sostienen la ESI en las escuelas no solo previene comportamientos de riesgo, sino que también fomenta relaciones saludables y responsables a lo largo de la vida (Alvarado, 2015; UNFPA, 2024). Este enfoque se vincula con las relaciones de los participantes y los padres del estudio, quienes destacan la relevancia de abordar temas como el respeto y las relaciones saludables, como se menciona en los relatos:

—Me va a servir más que todo para la vida y no simplemente para el colegio—. (T:E, E:14, R:2), —Estamos en este momento de la vida donde necesitamos información que sea veraz—. (T:E, E:16, R:2).

La incorporación temprana de la ESI en diversos contextos, también permite abordar con mayor eficacia la necesidad natural de los jóvenes de conocer en esta etapa los cambios significativos que surgen, ayudándolos a interpretar y gestionar estos procesos con información veraz y herramientas prácticas.

La ESI se debe enseñar de manera progresiva y continua y entender que, no solo previene conductas de riesgos, sino que contribuye a formar personas capaces de construir relaciones saludables basadas en el respeto y el bienestar mutuo.

Rodríguez y Pichardo (2014), también coinciden en que la ESI no se limita a ser una herramienta preventiva, sino que también actúa como un facilitador que promueve la salud emocional y social de los jóvenes. Los hallazgos respaldan esta perspectiva al demostrar que la ESI no solo

contribuye a la prevención de riesgos, sino que también fomenta la construcción de relaciones saludables y el respeto, como se evidencia en los relatos:

—3—. (T:E, E:PF8, R:4), —Las amistades saludables, sanas se basan en la comunicación y el respeto y el reconocimiento de los límites—. (T:DC, DC:G1, R:14).

"Consentimiento, comunicación, respeto y cómo construir relaciones sanas"

Se puede observar la capacidad transformadora de la ESI para impactar no solo en la prevención de conductas de riesgo en los jóvenes, sino también en el fortalecimiento de competencias socioemocionales que favorecen la convivencia, la equidad y la valoración de la diversidad tanto de los jóvenes como de sus padres, como se menciona en los siguientes relatos:

—La importancia del respeto al cuerpo y la responsabilidad que tenemos para cuidarnos de las enfermedades—. (T:DC, DC:P16, R:4), —Respeto a la pareja, evitar la violencia y aprender a decir 'no'—. (T:E, E:PF3, R:5).

La ESI también desempeña un papel clave en la enseñanza de habilidades como el manejo de emociones y la prevención de conflictos, tal como lo señala el relato:

—Respeto, que no haya peleas en pareja y manejo de emociones—. (T:E, E:PF9, R:5).

La ESI no solo previene riesgos, como enfermedades de transmisión sexual o violencia en las relaciones, sino que también fortalece la capacidad de los jóvenes para establecer límites claros, cuidar su bienestar y valorar la diversidad. Por tanto, la ESI no debe considerarse un programa aislado, sino una parte esencial del desarrollo educativo y social que impacta positivamente tanto a

los jóvenes como a sus familias y comunidades.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) resalta la importancia de implementar programas de ESI en los países de América Latina, adaptados a los diversos contextos socioculturales. Los relatos de los participantes de esta investigación respaldan esta posición al evidenciar cómo la falta de educación adecuada contribuye a riesgos como embarazos no deseados y las ETS:

—Esto nos lleva a cometer ciertos errores como los embarazos, las enfermedades por falta de conocimiento—. (T:E, E:16, R:3). —Si no sabemos sobre este tema, podemos cometer errores—. (T:E, E:20, R:3), —No he escuchado hablar sobre esa palabra—. (T:E, E:6, R:1), —No sé—. (T:E, E:7, R:1).

Al mismo tiempo, cómo la ESI podría transformarse en una herramienta poderosa para reducir estas problemáticas, tal como lo señala los relatos:

"La importancia del respeto al cuerpo y la responsabilidad que tenemos para cuidarnos de las enfermedades"

—Para prevenir muchos problemas es importante—. (T:E, E:3, R:2), —La prevención de enfermedades y métodos anticonceptivos—. (T:E, E:14, R:5), —Para prevenir algunos errores que podemos cometer en nuestra adolescencia como en nuestra juventud—. (T:E, E:14, R:1), —Lo entiendo como algo que nos quieren explicar para prevenir errores o cosas que podemos cometer en el futuro o ahora mismo—. (T:E, E:15, R:1).

Se hace necesario destacar cómo los programas de ESI pueden ser adaptados no solo a las particularidades culturales de cada comunidad, sino también a los niveles de madurez y

conocimiento de los jóvenes. Por ejemplo, los relatos reflejan que muchos adolescentes perciben la educación sexual como un medio para prevenir errores futuros:

—Los adolescentes cometen errores porque no tienen concepto sobre sexualidad—. (T:E, E:1, R:1) y —Es importante tocar ese tipo de temas para evitar errores—. (T:E, E:16, R:13).

Lo que sugiere que un enfoque pedagógico centrado en la prevención y la construcción de competencias socioemocionales podría ser altamente efectivo si se maneja en todos los niveles.

Además, es necesario que los programas de ESI incluyan dinámicas participativas que integren tanto a los jóvenes como a sus familias y comunidades. En este sentido, los relatos también revelan el papel fundamental que desempeñan los padres en este proceso:

—La familia tiene que acompañarlos—. (T:E, E:PF4, R:1).

Implementar un programa ESI en la IED serviría como una herramienta clave para promover prácticas sexuales responsables, prevenir riesgos como embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, y fomentar relaciones saludables basadas en el respeto, la comunicación y el consentimiento. Los relatos de los participantes reflejan cómo la falta de información puede derivar en errores y situaciones de vulnerabilidad, mientras que la ESI puede dotar a los jóvenes de herramientas esenciales para afrontar los desafíos propios de su desarrollo.

Durante la juventud, el acompañamiento de los padres y un entorno sano son esenciales para el desarrollo integral de los jóvenes escolares, tal como lo plantea Bronfenbrenner (1979) en su teoría ecológica del desarrollo humano. Los relatos como:

—Le pregunto a mi mamá o a mi papá que son con los que tengo más confianza—. (T:E, E:11, R:9), —Mi mamá, la persona que es con la que tengo

más confianza—. (T:E, E:12, R:7), —Como padres debemos enseñarles valores y respeto—. (T:E, E:PF3, R:1).

En esta etapa, los jóvenes no solo comienzan a consolidar su identidad, sino que también participan activamente en interacciones con sus iguales que moldean sus valores y perspectivas, como se menciona en el relato:

—Hablar de estos temas con mis compañeros sería bueno—. (T:DC, DC:P12, R:3), —Promoveré relaciones saludables en mi entorno escolar, Ayudando a mis compañeros si tienen alguna duda—. (T:DC, DC:P18, R:3).

Estos contextos inmediatos, conocidos como microsistemas, tienen un impacto directo en su bienestar emocional y social, y son fundamentales para que puedan desarrollar relaciones saludables y responsables. En relación con los relatos:

—Las trato con mi mamá o mi papá porque ellos tienen más conocimiento—. (T:E, E:6, R:7), —Preguntándole a mis padres y también buscando la ayuda de los profesores—. (T:E, E:4, R:8).

Los microsistemas descritos por Bronfenbrenner (1979), son pilares esenciales para el desarrollo integral de los jóvenes y su capacidad para abordar temas relacionados con la ESI de manera saludable y responsable.

Aunque los jóvenes acuden principalmente a sus microsistemas inmediatos —la familia, los compañeros y los entornos escolares—, existe una necesidad evidente de fortalecer estos microsistemas, con herramientas pedagógicas que permita proporcionar una orientación veraz, accesible y no prejuiciosa. La presencia activa y el acompañamiento en estos microsistemas no solo brindan seguridad emocional a los jóvenes, sino que también fomentan una toma de decisiones más consciente y responsable.

Se puede observar que varios de los participantes recurren a las personas de su entorno

más cercano, principalmente los padres, para buscar orientación y apoyo, como se menciona en el relato:

—Le pregunto a mi mamá o a mi papá que son con los que tengo más confianza—. (T:E, E:11, R:9).

Este vínculo muestra la importancia de fortalecer las capacidades de los padres como agentes clave en la formación, aunque existen barreras que aún deben ser derribadas, como se evidencia en los siguientes relatos:

—Nunca hemos hablado de esto en casa. No sé cómo empezar—. (T:E, E:PF6, R:6), —Muchas veces no sabemos cómo hablar de estos temas—. (T:E, E:PF10, R:).

Asimismo, los jóvenes reconocen la relevancia del entorno escolar y de las interacciones con sus compañeros como espacios donde pueden explorar y consolidar sus perspectivas y valores, en relación con los relatos:

—Hablar de estos temas con mis compañeros sería bueno—. (T:DC, DC:P12, R:3), —Lo manejo bien porque ya con mis compañeros es como más confianza y ya nos entendemos más sobre ese tema—. (T:E, E:4, R:7).

Estas interacciones, cuando son adecuadamente guiadas por profesores y otros adultos responsables, representan una oportunidad invaluable para promover relaciones saludables y responsables. Tal como se menciona en los relatos como:

—Preguntándole a mis padres y también buscando la ayuda de los profesores—. (T:E, E:4, R:8), —Algún familiar, profesor o alguien cercano—. (T:E, E:7, R:7).

Estos relatos muestran que los jóvenes perciben a los docentes como figuras de apoyo complementario a la familia, reforzando la necesidad de una alianza entre familia y escuela.

La UNESCO (2018), en sus orientaciones técnicas, resalta la importancia de la confianza y la empatía como pilares fundamentales de la ESI.

La confianza se posiciona como un componente esencial para que los jóvenes puedan identificar a un adulto de referencia en situaciones de violencia o amenaza, facilitando su acceso a servicios de protección y apoyo.

Esto fomenta un entorno donde los jóvenes se sientan seguros para expresar sus preocupaciones y buscar ayuda, como se refleja en los siguientes relatos:

—Le pregunto a mi mamá o a mi papá que son con los que tengo más confianza—. (T:E, E:11, R:9), —Preguntándole a mis padres y también buscando la ayuda de los profesores—. (T:E, E:4, R:8).

Asimismo, el relato:

—Pregunto a un adulto mayor de confianza—. (T:E, E:5, R:11).

Destaca cómo la construcción de relaciones basadas en la confianza puede ser un factor clave en la prevención de abusos y en la creación de entornos seguros.

La confianza y la empatía no solo son componentes esenciales de la ESI, sino también herramientas transformadoras para promover una cultura de respeto y cuidado mutuo. Estos valores no solo protegen a los jóvenes de situaciones de riesgo, sino que también fomentan su desarrollo integral al dotarlos de habilidades para construir relaciones saludables. Relatos como:

—Apoyar a alguien que está pasando por un mal momento— (T:DC, DC:P20, R:3), —Ayudando a mis compañeros si tienen alguna duda—. (T:DC, DC:P18, R:3)

Demuestran cómo los jóvenes están desarrollando una conciencia social que los impulsa a actuar con empatía y solidaridad hacia sus pares.

La implementación de un programa ESI en la IED las nieves, debe incluir estrategias pedagógicas que refuercen la confianza y la empatía como valores fundamentales. Esto no solo contribuirá a la creación de entornos educativos seguros, sino que también permitirá a los jóvenes identificar y

abordar situaciones de riesgo, fortalecer sus relaciones interpersonales y fomentar una convivencia armónica basada en el respeto y la equidad.

La perspectiva de Alberdi (2016), sobre la capacidad la ESI para disminuir la violencia de género y promover relaciones saludables se alinea con los hallazgos de esta investigación. Los participantes resaltan la importancia del respeto, el consentimiento y la comunicación como valores esenciales en las relaciones interpersonales, elementos que son clave para prevenir conductas de riesgo. Por ejemplo, se menciona:

—Respeto a la pareja, evitar la violencia y aprender a decir ‘no’— (T:E, E:PF3, R:5), —Un embarazo no deseado causaría problemas y que las enfermedades de transmisión sexual son un riesgo para nuestras vidas—. (T:DC, DC:G1, R:8).

Lo que evidencia cómo los jóvenes empiezan a interiorizar la importancia de establecer límites claros, reconocer conductas de riesgo y respetar a los demás, previniendo así situaciones de abuso o control, como se evidencia en los relatos:

—Las amistades saludables, sanas se basan en la comunicación y el respeto y el reconocimiento de los límites—. (T:DC, DC:G1, R:14), —Los límites son importantes y no deben ser pasados—. (T:DC, DC:G1, R:15).

Además, los participantes reconocen el papel fundamental de la ESI en la construcción de relaciones igualitarias, no solo en las parejas, sino también en sus dinámicas sociales. Relatos como:

—Respetar a mis compañeros, a todos por igual—. (T:DC, DC:P15, R:3) y —Consentimiento, comunicación, respeto y cómo construir relaciones sanas—. (T:E, E:PF8, R:4).

Resaltan la importancia de la ESI y que esta no solo contribuye a la prevención de la violencia y conductas de riesgo, sino que también refuerza la importancia de la igualdad en la formación de relaciones saludables.

Se reitera que los programas de ESI deben enfocarse en abordar no solo los aspectos biológicos de la sexualidad, sino también en las diversas formas de violencia. Como se evidencia en los relatos:

—Ninguna persona tiene derecho a tocar a otras sin su consentimiento—. (T:DC, DC:G4, R:13) y —No sobrepasarme con nadie—. (T:DC, DC:P5, R:1).

Por último, la implementación de programas de ESI debe estar alineada con el compromiso de formar jóvenes responsables, empáticos y capaces de construir relaciones saludables libres de violencia y basadas en la igualdad y el respeto.

La UNESCO (2018), en sus orientaciones técnicas internacionales sobre la educación en sexualidad, enfatiza que las relaciones saludables se fundamentan en principios como el respeto mutuo, la igualdad y la no discriminación. Esto resalta que cada persona tiene el derecho de elegir sus relaciones íntimas y sexuales de manera libre y responsable, siempre respetando los derechos de los demás, como se evidencia en los relatos:

Respetar a todos por igual. (T:DC, DC:P4, R:3), Tratar como quiero que me traten. (T:DC, DC:P7, R:1), Respetar la forma de pensar de los demás. (T:DC, DC:P10, R:1).

Los hallazgos de esta investigación, coinciden con estos principios, ya que los jóvenes participantes destacan la importancia del respeto (CEPAL, 2016). y la comunicación en la construcción de relaciones saludables. (UNESCO, 2018). Por ejemplo, un participante afirmó:

—Respetar la forma de pensar de los demás— (T:DC, DC:P10, R:1), mientras que otro expresó: —Consentimiento, comunicación, respeto y cómo construir relaciones sanas— (T:E, E:PF8, R:4).

Estos relatos reflejan una comprensión creciente de la necesidad de aceptar las diferencias individuales como base para relaciones equitativas y libres de situaciones de riesgo como la

violencia.

Se considera que los programas de ESI tienen un papel fundamental en fomentar una cultura de respeto y diversidad, alineándose con las líneas de la UNESCO (2018). Esto no solo implica enseñar sobre derechos y responsabilidades en las relaciones sexuales, sino también promover valores como la empatía y la igualdad. Respaldado con relatos como:

—Ninguna persona tiene derecho a tocar a otras sin su consentimiento— (T:DC, DC:G4, R:13) —Les enseñen a respetar a las mujeres, a cuidarse y a tomar buenas decisiones— (T:E, E:PF2, R:4).

La Organización de las Naciones Unidas para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (ONU Mujeres, 2019), establece que el consentimiento sexual debe ser libre, informado y explícito, sin estar sujeto a presiones, engaños, fuerza o amenazas.

Elimina la idea de *límites difusos*, en las relaciones sexuales y refuerza que el consentimiento se basa en una aceptación consciente y consensuada entre las partes implicadas. Además, subraya que el silencio no equivale a consentimiento y que un *no*, expresado de cualquier forma, debe ser respetado como tal.

—Ninguna persona tiene derecho a tocar a otras sin su consentimiento—. (T:DC, DC:G4, R:13), —Los límites son importantes y no deben ser pasados—. (T:DC, DC:G1, R:15).

Algunos jóvenes participantes reconocen la importancia del consentimiento. Relatos como:

—Ninguna persona tiene derecho a tocar a otras sin su consentimiento—. (T:DC, DC:G4, R:13) y —Si respeta mis límites, recibirá el mismo trato—. (T:DC, DC:P16, R:1).

Reflejan un entendimiento sobre la importancia de respetar las decisiones individuales en las relaciones afectivas y sexuales. Asimismo, los padres participantes reconocen el consentimiento

como un elemento clave para construir relaciones sanas y libres de violencia, lo que se evidencia en el relato:

—Consentimiento, comunicación, respeto y cómo construir relaciones sanas—. (T:E, E:PF8, R:4).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, a través de sus lineamientos, destaca la importancia de erradicar cualquier forma de exclusión, especialmente aquellas basadas en género u orientación sexual. Estos lineamientos, son fundamentales para proporcionar a los jóvenes herramientas que prevengan y enfrenen este tipo de situaciones en el ámbito escolar (MEN, 2022).

Los participantes destacan la importancia del respeto y la equidad en las relaciones interpersonales. Por ejemplo, los siguientes participantes expresaron:

—Respetar a todos los compañeros por igual—. (T:DC, DC:P14, R:3), —Respetar a mis compañeros, a todos por igual—. (T:DC, DC:P15, R:3).

Lo que demuestra una creciente conciencia sobre la necesidad de construir dinámicas relacionales saludables y libres de violencia.

Los lineamientos del MEN son esenciales para fomentar competencias socioemocionales y ciudadanas en los jóvenes. Estas competencias no solo fortalecen su capacidad para prevenir y enfrentar situaciones riesgo, sino que también consolidan una cultura de respeto y equidad en el ámbito escolar. Relatos como:

—Consentimiento, comunicación, respeto y cómo construir relaciones sanas—. (T:E, E:PF8, R:4).

Refuerzan la necesidad de implementar políticas inclusivas que integren la perspectiva de género como un eje transversal en los currículos escolares.

La Organización Mundial de la Salud enfatiza que las relaciones saludables son esenciales

para el bienestar emocional y físico, recalcando la importancia de establecer y respetar límites como una estrategia clave para prevenir abusos y violencia sexual (OMS, 2018). El establecimiento de límites es importante, como lo evidenciamos en los siguientes relatos:

—Existen límites por eso importante cuidarnos y más si es sobre una enfermedad de transmisión sexual—. (T:DC, DC:G1, R:2), —No respetas límites, simplemente no me vincularía contigo—. (T:DC, DC:G2, R:3).

La OMS destaca que la equidad en las relaciones, basada en el respeto mutuo, permite que todas las partes se sientan valoradas, respetadas y seguras, fomentando un entorno donde la confianza y la expresión sin temor a la violencia sean posibles (OMS, 2018).

Esta investigación respalda esta perspectiva, evidenciando que los jóvenes participantes reconocen la importancia del respeto y la delimitación clara de fronteras en sus relaciones. Relatos como:

—Existen límites, por eso es importante cuidarnos y más si es sobre una enfermedad de transmisión sexual—. (T:DC, DC:G1, R:2), —No me siento segura con una persona que no respeta los límites—. (T:DC, DC:G2, R:9).

Refleja cómo el establecimiento de límites se percibe no solo como una medida preventiva, sino también como un acto que refuerza la confianza y la seguridad.

Además, se evidencia que el respeto a los límites es visto como una condición indispensable para el mantenimiento de relaciones saludables y responsables. Por ejemplo, los jóvenes mencionan:

—No respetas límites, simplemente no me vincularía contigo—. (T:DC, DC:G2, R:3) y —Creemos que hay un límite en cada persona y no debería cruzarse—. (T:DC, DC:G3, R:2).

Lo que demuestra una comprensión clara de

cómo los límites protegen el bienestar emocional y físico de las personas.

Esto no solo proporciona a los jóvenes herramientas para identificar y establecer límites, sino que también les ayuda a construir relaciones basadas en el respeto mutuo y la confianza. Además, relatos como:

—Si respeta mis límites, recibirá el mismo trato—. (T:DC, DC:P16, R:1).

Existe la necesidad de la implementación de la ESI en contextos escolares, familiares y comunitarios, garantizando su adaptabilidad a las realidades de los jóvenes y su impacto sostenido en la promoción de relaciones saludables.

Conclusiones

Esta investigación devela la importancia de la implementación de un programa de Educación Sexual Integral (ESI), como una herramienta esencial en la formación de los jóvenes. La ESI no solo contribuye a prevenir riesgos como los embarazos no deseados o Enfermedades de Transmisión sexual (ETS), por el contrario, más allá de la prevención de riesgos, genera procesos que llevan a los estudiantes a construir y promover relaciones saludables basadas en el respeto, la comunicación y el establecimiento de límites claros, permitiendo así decisiones informadas y responsables.

El papel de la ESI es fundamental en la promoción de la salud y el bienestar de los jóvenes, ya que les proporciona el conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas sobre su sexualidad y así crear conciencia que evite cometer errores a causa de la desinformación, generando conciencia para evitar errores que puedan surgir de mitos, tabúes o desconocimiento, contribuyendo así a su desarrollo integral como individuos responsables y seguros de sí mismos.

La ESI no se limita a ser solo una intervención educativa, sino que se consolida como un mecanismo esencial para promover la crítica y la capacidad de generar cambios significativos en el entorno más cercano de los jóvenes. La interacción entre los entornos familiares, escolares y comunitarios resulta clave para fortalecer y construir una cultura de respeto y prevención, asegurando que las necesidades y realidades de los jóvenes sean comprendidas y atendidas de manera efectiva.

Es crucial que la ESI se ajuste al contexto de los jóvenes y que aborde sus necesidades, teniendo en cuenta el impacto de los medios de comunicación y la cultura popular en la construcción de sus identidades y valores. La ESI adaptada al entorno no solo garantiza la prevención, sino que también permite que actúe como un medio para desafiar estructuras presentes en el contexto social.

La ESI no solo da respuesta a las problemáticas actuales relacionadas con la sexualidad, sino también son un componente esencial para la construcción de una sociedad más justa y respetuosa. Al integrar conocimientos, habilidades y valores, la ESI favorece al desarrollo de ciudadanos responsables, empáticos y conscientes de su papel en la promoción de relaciones saludables y la prevención de cualquier forma de violencia. Así, se consolida como un eje transformador que no solo impacta la vida de los jóvenes, sino también el tejido social en su conjunto.

Se resalta la necesidad de implementar un programa de ESI donde se requiere un compromiso que trascienda los aspectos biológicos de la sexualidad, y se integre lo social, lo ético y emocional que permita a los jóvenes reflexionar críticamente sobre sus relaciones y acciones. Así, se consolida como un eje transformador que no solo impacta la vida de los jóvenes, sino también el tejido social en su conjunto.

Referencias Bibliográficas

Alvarado Thimeos, J. E. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes* [Tesis doctoral - Universidad Nacional de Educación a Distancia].

Arce, G., & Rodríguez, V. (2023). *Educación sexual integral en el contexto educativo: Análisis a partir de la experiencia de un colegio privado de la ciudad de Bogotá*. <https://hdl.handle.net/10554/64749>

Botero, C., & Ramos, N. (2022, septiembre 30). *Educación sexual en Colombia: Una materia pendiente*. Infobae. <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/09/30/educacion-sexual-en-colombia-una-materia-pendiente/>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Campis, R. (2014). Concepciones sobre la sexualidad en estudiantes de instituciones educativas distritales con proyectos de educación sexual en Barranquilla, Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(1), 27–44.

Cárdenas Duque, E. (2022). La importancia de la educación sexual integral en la formación de jóvenes responsables. *Bastcorp International Journal*, 1(1), 33–41. <https://doi.org/10.62943/bij.v1n1.2022.21>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: Avances y desafíos*. CEPAL.

Comisionado para los Derechos Humanos. (2020). *Una educación sexual integral protege a los niños y las niñas y ayuda a construir una sociedad más segura e inclusiva*. Consejo de Europa. <https://www.coe.int/es/web/commissioner/educacion-sexual-integral-protege-a-los-ninos-y-ayuda-a-construir-una-sociedad-mas-segura-inclusiva>

Congreso de la República de Colombia.

(1991). *Constitución Política de Colombia* (art. 16). <https://www.corteconstitucional.gov.co/>

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2022). *La educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe: Un llamado a la acción en contextos de incertidumbre*. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/la_educacion_integral_de_la_sexualidad_en_america_latina_y_el_caribe.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2023). *Análisis de situación de población (ASP) Colombia 2023: Salud sexual y reproductiva*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/analisis-de-situacion-de-poblacion-asp-colombia-2023-ssr>

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2024). *Educación sexual integral*. <https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral>

Galeano, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial X.

Gaviria, S., & Becerra, W. (2012). *Educación sexual en la escuela: Un enfoque integral*. Editorial Ejemplo.

González-Quiñones, J. C., Hernández-Pardo, Á. M., Salamanca-Preciado, J. P., Guzmán-Castillo, K. A., & Quiroz Rivera, R. M. (2019). Cambios en prevalencias de conocimientos, actitudes y prácticas de sexualidad en adolescentes escolarizados, Bogotá, 2011–2015. *Revista de Salud Pública*, 21(2), 202–208. <https://doi.org/10.15446/rsap.v21n2.73371>

Guzmán Martínez, G. (2018). *Investigación acción participativa (IAP): ¿Qué es y cómo funciona?* Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/social/investigacion-accion-participativa>

Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. <https://concepto.de/teoria-critica/>

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*,

27(2), 7–33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Lineamientos de política para la educación inclusiva en Colombia*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF_LINEAMIENTOS_DE_POLITICA_ACCESIBLE.pdf

Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 08430 de 1993 (art. 8)*. <https://www.minsalud.gov.co/>

ONU Mujeres. (2019). *El consentimiento: No hay líneas borrosas*. <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2019/11/feature-consent-no-blurred-lines>

Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Guía para la implementación de la educación sexual integral en América Latina y el Caribe*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/56726>

Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: Un enfoque operativo*. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2019000100001>

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.

Radi, B., & Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *Praxis Educativa*, 25(1), 241–253. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250116>

Rodríguez, M., & Pichardo, M. (2014). *Sexualidad y educación: Perspectivas y prácticas educativas*. Editorial Ejemplo.

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO.

UNICEF. (2021). *Desarrollo y participación de las y los adolescentes*. <https://www.unicef.org/lac/development-and-participation-of-girls-and-boys>

FIGURE 3-2
 FIGURE 3-2



Artículo Seis

Fortalecimiento del Aprendizaje en Adolescentes a través de la Educación Socioemocional: Implementación de una Estrategia en Gachancipá, Cundinamarca

Strengthening Adolescent Learning through Socioemotional Education: Implementation of a Strategy in Gachancipá, Cundinamarca

¹ Mg. En educación y especialista en desarrollo integral de infancia y adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de aula, IE Policarpa Salavarrieta, Girardot, Cundinamarca. ORCID: 0009-0005-5107-5648

² Mg. En educación y especialista en desarrollo integral de infancia y adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de aula, IE El Madroño, Belalcazar, Caldas. ORCID: 0009-0001-0502-332X

³ Mg. En educación y especialista en desarrollo integral de infancia y adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de aula, IE María Antonia Ruiz, Zarzal, Valle. ORCID: 0009-0003-0149-1876

Jorge Armando Moreno García ¹

jorarmoga@gmail.com

Institución Educativa Policarpa Salavarrieta

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5107-5648>

Diana Carolina Yepes Marín ²

dianayepes09@gmail.com

Institución Educativa El Madroño

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0502-332X>

Diana Patricia Morales Palacios ³

moralespalaciosdianapatricoa@gmail.com

Institución Educativa María Antonio Ruiz

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0149-1876>

Recibido: 2 octubre 2025

Aceptado: 27 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25702>

PP: 99 - 115

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, basada en la metodología de Investigación-Acción desde una perspectiva transformativa, cuyo propósito fue diseñar e implementar una estrategia de educación socioemocional en adolescentes de grado octavo en una institución educativa en Gachancipá, Cundinamarca. La investigación partió de la necesidad de abordar la carencia de programas de competencias socioemocionales, esenciales para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. La estrategia se fundamentó en teorías como el enfoque RULER de Marc Brackett, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, y la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. A lo largo de la investigación, se desarrollaron competencias socioemocionales clave como la autoconciencia emocional, la autoeficacia, y la empatía, que resultaron en una mejora significativa tanto en el aprendizaje como en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Los resultados sugieren que la integración de la educación socioemocional en el currículo académico promueve ambientes de aprendizaje más inclusivos y colaborativos.

Palabras clave: adolescentes, aprendizaje, estrategia, educación socioemocional.

Abstract

This article presents the findings of a qualitative study grounded in Action Research from a transformative perspective. The study aimed to design and implement a socioemotional education strategy for eighthgrade adolescents in an educational institution in Gachancipá, Cundinamarca. The research emerged from the need to address the absence of socioemotional competency programs, which are essential

for students' emotional wellbeing and academic performance. The strategy drew on theoretical frameworks including Marc Brackett's RULER approach, Albert Bandura's social learning theory, and Jean Piaget's cognitive development theory. Throughout the process, key socioemotional competencies—such as emotional selfawareness, selfefficacy, and empathy—were strengthened, leading to notable improvements in students' learning processes and interpersonal relationships. The findings indicate that integrating socioemotional education into the academic curriculum fosters more inclusive, supportive, and collaborative learning environments.

Keywords: socio-emotional education, adolescents, learning, strategy.

"se desarrollaron competencias socioemocionales clave como la autoconciencia emocional, la autoeficacia, y la empatía"

Introducción

La adolescencia es una de las etapas más críticas del desarrollo humano, marcada por profundos cambios en las dimensiones emocional, social y cognitiva. Durante este periodo, los jóvenes enfrentan desafíos significativos relacionados con la construcción de su identidad, el manejo de las emociones y la adaptación a nuevas demandas sociales y académicas (Steinberg, 2008). Estos cambios pueden generar situaciones de estrés y conflictos interpersonales, afectando directamente su bienestar emocional y rendimiento académico. Es en este contexto donde la educación socioemocional (ESE) adquiere un papel clave, ya que permite a los adolescentes desarrollar competencias emocionales que les ayudan a manejar mejor estos retos y a optimizar su proceso de aprendizaje.

En Colombia, aunque se reconoce la importancia de la educación socioemocional, su integración en los programas escolares es limitada, especialmente en áreas rurales como Gachancipá, Cundinamarca. Esta falta de programas estructurados afecta negativamente el bienestar emocional de los estudiantes y, como consecuencia, su desempeño académico. Bisquerra (2009), señala que el desarrollo de las competencias emocionales es esencial no solo para el éxito académico, sino también para la vida social y personal de los estudiantes, ya que la habilidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones tiene un impacto directo en su comportamiento y en las relaciones interpersonales. En este sentido, la ausencia de un enfoque educativo que contemple estas competencias limita la capacidad de los adolescentes para enfrentar los desafíos de la adolescencia.

Numerosos estudios han demostrado que los adolescentes que participan en programas de educación emocional tienen mayores

probabilidades de desarrollar habilidades que les permiten regular sus emociones, mejorar sus relaciones interpersonales y tomar decisiones responsables. Marc Brackett (2019), con su enfoque RULER, sostiene que el desarrollo de competencias emocionales, como el reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones, es fundamental para mejorar no solo el bienestar emocional, sino también el rendimiento académico de los estudiantes. Goleman (1995), también enfatiza la relevancia de la inteligencia emocional como un factor clave en el éxito académico y personal, sugiriendo que estas habilidades son predictores más fuertes del éxito a largo plazo que el coeficiente intelectual (IQ).

En este contexto, la educación socioemocional no solo se presenta como una herramienta fundamental para mejorar el rendimiento académico, sino como una vía para el desarrollo integral de los estudiantes. Este artículo explora el diseño e implementación de una estrategia de educación socioemocional para estudiantes de grado octavo en una Institución Educativa de Gachancipá, enfocada en mejorar la autoconciencia emocional, la regulación de emociones y las relaciones interpersonales. La estrategia se basa en dos marcos teóricos principales: el modelo RULER de Marc Brackett y la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura.

El modelo RULER de Brackett (2019), enfatiza cinco habilidades clave: Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular las emociones. Este enfoque destaca que la capacidad de los estudiantes para reconocer y gestionar sus emociones es fundamental para un aprendizaje efectivo, ya que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones (Brackett, 2019). Al desarrollar estas competencias, los estudiantes pueden mejorar su autoregulación emocional, lo que repercute positivamente en su rendimiento académico y en

la calidad de sus interacciones sociales.

Además, la implementación de la estrategia se apoya en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1986), que sostiene que los individuos aprenden observando y modelando el comportamiento de los demás. En el contexto educativo, los adolescentes pueden aprender a gestionar sus emociones observando cómo sus compañeros y docentes manejan situaciones de estrés y conflicto. La capacidad de autoeficacia emocional, entendida como la creencia en la propia capacidad para regular las emociones, es un concepto central en la teoría de Bandura, y juega un papel crucial en el manejo de las emociones dentro del aula y en la vida diaria de los estudiantes (Bandura, 1986).

La implementación de esta estrategia en la institución educativa de Gachancipá tuvo como objetivo no solo mejorar el desempeño académico de los estudiantes, sino también fortalecer su bienestar emocional y promover un clima escolar más inclusivo y cooperativo. Este artículo presenta el diseño, implementación y evaluación de dicha estrategia, y analiza sus efectos sobre el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la autorregulación emocional de los adolescentes involucrados.

Marco de Referencia

Educación Socioemocional

La educación socioemocional (ESE) es un proceso esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, que les permite adquirir un conjunto de habilidades clave para navegar los desafíos emocionales, sociales y académicos que enfrentan a lo largo de su vida. Este proceso implica la enseñanza y el aprendizaje de competencias como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía, la gestión de relaciones y la toma de decisiones responsable. La ESE busca

que los estudiantes no solo comprendan sus propias emociones, sino que también desarrollen habilidades para gestionar esas emociones de manera efectiva, lo que resulta fundamental para alcanzar objetivos personales y académicos.

Bisquerra (2009), subraya que la ESE es fundamental para el bienestar general de los estudiantes, dado que el manejo adecuado de las emociones influye directamente en su capacidad para enfrentar el estrés, resolver problemas, establecer relaciones saludables y, por ende, mejorar el rendimiento académico. Los estudiantes que reciben formación en competencias socioemocionales tienden a ser más resilientes, a manejar mejor las presiones escolares y personales, y a mantener una actitud positiva frente a los retos. Esto no solo repercute en su desempeño en el aula, sino también en su desarrollo personal y social a lo largo de su vida.

"La investigación ha demostrado que la implementación de programas de ESE en las escuelas tiene múltiples beneficios"

La investigación ha demostrado que la implementación de programas de ESE en las escuelas tiene múltiples beneficios. No solo ayuda a mejorar el clima escolar, al fomentar un ambiente más inclusivo y colaborativo, sino que también reduce la incidencia de problemas de comportamiento y promueve una mayor cohesión entre los estudiantes. Además, los estudiantes que participan en programas de educación socioemocional tienden a tener una mayor motivación académica, ya que la gestión efectiva de las emociones contribuye a mejorar la concentración y la capacidad de resolver problemas de manera creativa (Durlak et al., 2011)

El Modelo RULER de Marc Brackett

Uno de los enfoques más influyentes dentro del campo de la educación socioemocional es el modelo RULER desarrollado por Marc Brackett (2019). Este modelo se basa en la idea de que las emociones juegan un papel central en la vida diaria, influyendo directamente en aspectos como la atención, la memoria, la toma de decisiones y el desempeño académico. RULER es un acrónimo que describe cinco habilidades emocionales esenciales que deben enseñarse y desarrollarse en el entorno escolar: Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular las emociones.

- Reconocer las emociones implica ser capaz de identificar las emociones en uno mismo y en los demás. Esta habilidad es fundamental para que los estudiantes desarrollen la autoconciencia emocional
- Entender las emociones implica conocer las causas y consecuencias de las emociones, lo que permite a los estudiantes analizar cómo sus emociones afectan su comportamiento
- Etiquetar las emociones se refiere a la capacidad de asignar palabras precisas a las emociones. Esta habilidad es esencial para la comunicación emocional, ya que permite a los estudiantes expresar sus emociones de manera adecuada
- Expresar las emociones es la habilidad de comunicar los sentimientos de manera apropiada en diferentes contextos, fomentando así relaciones interpersonales más saludables
- Regular las emociones implica gestionar las emociones de manera efectiva para alcanzar los objetivos a corto y largo plazo, promoviendo el bienestar emocional.

La importancia del modelo RULER radica en que proporciona un marco estructurado para

enseñar habilidades emocionales que son críticas para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Brackett (2019), sostiene que el desarrollo de estas competencias emocionales mejora el rendimiento académico porque las emociones afectan cómo los estudiantes procesan la información, cómo resuelven problemas y cómo interactúan con los demás. Al implementar estrategias que les permitan reconocer y regular sus emociones, los estudiantes no solo mejoran su capacidad para aprender, sino que también experimentan un mayor bienestar emocional y establecen relaciones más sólidas y positivas con sus compañeros y maestros.

Investigaciones previas han demostrado que los programas basados en RULER no solo mejoran el clima escolar y las habilidades sociales de los estudiantes, sino que también tienen un impacto significativo en su desempeño académico. Según Brackett (2019), los estudiantes que desarrollan estas habilidades son más capaces de manejar situaciones de estrés, lo que les permite mantener un enfoque más claro en sus objetivos y mejorar su rendimiento en el aula.

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1986) se centra en la idea de que el comportamiento humano se aprende mediante la observación y la imitación de modelos. En el contexto escolar, esta teoría tiene implicaciones profundas, ya que sugiere que los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos a través de la enseñanza directa, sino que también desarrollan comportamientos emocionales y sociales observando cómo sus compañeros, maestros y otros adultos en su entorno gestionan sus emociones y relaciones.

Un concepto clave en esta teoría es el modelado, que se refiere a la capacidad de aprender nuevas conductas simplemente observando

a otros. En el entorno educativo, los docentes desempeñan un papel crucial como modelos de comportamiento emocional. Los estudiantes, especialmente en la adolescencia, tienden a observar y emular las formas en que los adultos manejan situaciones de estrés, conflicto o incertidumbre. Bandura (1986) enfatiza que el aprendizaje emocional no ocurre únicamente a través de la experiencia directa, sino también por la observación de las consecuencias de las acciones de los demás.

En este sentido, la educación socioemocional no solo se trata de enseñar a los estudiantes cómo manejar sus emociones, sino también de ofrecerles ejemplos positivos que puedan observar y seguir. La autoeficacia emocional—la creencia en la propia capacidad para regular las emociones—es un concepto fundamental dentro de la teoría de Bandura, ya que sugiere que los estudiantes que creen en su habilidad para controlar sus emociones son más propensos a enfrentarse a desafíos académicos y personales con éxito.

Esta teoría es especialmente relevante en la adolescencia, una etapa en la que los jóvenes están en proceso de formación de su identidad emocional y son altamente influenciados por los modelos a su alrededor. En el contexto de la educación socioemocional, el modelado de comportamientos positivos de regulación emocional por parte de los docentes puede tener un impacto profundo en cómo los adolescentes manejan sus propios estados emocionales.

Desarrollo Cognitivo en la Adolescencia

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1970) ofrece una perspectiva fundamental sobre cómo los adolescentes adquieren la capacidad de pensar de manera abstracta y razonar hipotéticamente. Según Piaget, la adolescencia marca el inicio de la etapa de operaciones formales, en

la que los individuos desarrollan la habilidad de pensar de manera lógica y abstracta, lo que les permite planificar a largo plazo, formular hipótesis y analizar situaciones complejas.

Durante esta etapa, los adolescentes también empiezan a desarrollar la capacidad para reflexionar sobre sus propias emociones y comprender cómo estas afectan su comportamiento y toma de decisiones. La habilidad para autorregularse emocionalmente se basa en gran medida en la capacidad cognitiva para evaluar y gestionar las emociones, una habilidad que se desarrolla más plenamente en esta fase de la vida. Piaget (1970) argumenta que el desarrollo de estas capacidades cognitivas es clave para que los adolescentes puedan enfrentar los desafíos emocionales y académicos de manera más efectiva.

La educación socioemocional desempeña un papel crucial en este proceso al proporcionar a los adolescentes las herramientas necesarias para comprender sus emociones y gestionar sus reacciones. A medida que los adolescentes adquieren la capacidad para pensar de manera más abstracta y reflexiva, también pueden desarrollar habilidades de autorreflexión emocional, lo que les permite analizar sus respuestas emocionales en diferentes situaciones y ajustar su comportamiento en consecuencia. Esto no solo mejora su capacidad para manejar situaciones académicas estresantes, sino que también fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

En conjunto, las teorías de Brackett, Bandura y Piaget proporcionan un marco sólido para comprender cómo los adolescentes pueden desarrollar competencias socioemocionales que les permitan mejorar tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional. Integrar estos enfoques en la educación permite a los estudiantes no solo tener éxito en el ámbito académico, sino también estar mejor preparados para enfrentar los desafíos de la vida diaria.

Metodología

Enfoque de la Investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, basado en la metodología de Investigación-Acción propuesta por Lewin (1946). Este método fue elegido debido a su naturaleza cíclica y colaborativa, que permite una intervención activa y reflexiva en el entorno escolar, adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes y al contexto específico en el que se desarrolla. A diferencia de otros enfoques que buscan una observación pasiva o un análisis posterior a la intervención, la Investigación-Acción promueve la participación constante tanto de los investigadores como de los participantes, lo que facilita una comprensión más profunda y un ajuste continuo de la estrategia implementada.

El proceso de Investigación-Acción se organiza en ciclos repetidos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, lo que permite que el enfoque sea adaptable y flexible. Cada ciclo proporciona una oportunidad para reflexionar sobre los resultados obtenidos y ajustar las estrategias de intervención según sea necesario. Esta capacidad de adaptación es clave para abordar problemas complejos como el desarrollo de competencias socioemocionales, ya que permite responder a las particularidades de cada grupo de estudiantes y a las dinámicas sociales y emocionales del entorno escolar.

El carácter colaborativo de este enfoque también es crucial, ya que implica la participación de los docentes y estudiantes en la creación y evaluación de las estrategias. Al involucrar a los principales actores del proceso educativo, se asegura que las intervenciones no sean impuestas desde fuera, sino que surjan de las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, lo que aumenta la probabilidad de éxito en la implementación.

Fases del Estudio

Diagnóstico

El primer paso en la investigación consistió en un análisis exhaustivo de las necesidades socioemocionales de los estudiantes de grado octavo. Para lograr una comprensión precisa de estas necesidades, se utilizaron diversas herramientas de recolección de datos, como observaciones en el aula, entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes, y la aplicación de cuestionarios específicamente diseñados para medir el manejo de emociones. El objetivo principal de esta fase fue identificar las áreas en las que los estudiantes presentaban mayores dificultades en términos de competencias emocionales, lo que permitiría enfocar la intervención en los aspectos más críticos.

"El carácter colaborativo de este enfoque también es crucial, ya que implica la participación de los docentes y estudiantes en la creación y evaluación de las estrategias"

Los resultados del diagnóstico revelaron tres áreas principales de intervención: autoconciencia emocional, empatía y autoeficacia. La autoconciencia emocional se refería a la capacidad de los estudiantes para identificar y etiquetar sus emociones, algo que muchos de ellos encontraban difícil. La empatía, o la habilidad de entender y compartir las emociones de los demás, también se destacó como una competencia en la que los estudiantes necesitaban apoyo, especialmente en situaciones de conflicto o cooperación en el aula. Finalmente, la autoeficacia—la creencia en la propia capacidad para gestionar situaciones emocionales y académicas—fue otra área que

requería intervención, ya que muchos estudiantes mostraban una baja confianza en su habilidad para regular sus emociones en momentos de estrés académico o social.

Diseño de la Estrategia

Una vez identificadas las principales áreas de intervención, se procedió al diseño de la estrategia educativa. Este diseño se estructuró en torno al enfoque RULER de Marc Brackett, que ya ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de competencias emocionales en el contexto escolar. El enfoque RULER, que incluye las habilidades de Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular las emociones, sirvió como columna vertebral del programa. Además, se complementó con elementos de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, que enfatiza el aprendizaje a través de la observación y el modelado de comportamientos emocionales.

La estrategia se implementó a través de una serie de actividades diarias y semanales diseñadas para fomentar la reflexión emocional y el trabajo en equipo. Las actividades buscaban crear un espacio seguro donde los estudiantes pudieran explorar sus emociones y aprender a gestionarlas. Se incluyeron talleres sobre empatía y resolución de conflictos, en los cuales los estudiantes participaron en ejercicios de rol, dinámicas grupales y discusiones orientadas a mejorar la comprensión de las emociones tanto propias como ajenas. Estas actividades estaban diseñadas no solo para enseñar habilidades emocionales, sino también para aplicarlas en situaciones reales, facilitando su integración en la vida cotidiana de los estudiantes.

Además, se prestó especial atención a la autorregulación emocional, enseñando a los estudiantes, técnicas para manejar situaciones estresantes, como la respiración profunda y la pausa reflexiva antes de reaccionar. Estas técnicas se

reforzaron a lo largo del semestre, con el objetivo de que los estudiantes las internalizaran y las utilizaran de manera autónoma en su vida académica y personal.

Implementación y Evaluación

La fase de implementación de la estrategia se llevó a cabo durante un semestre académico completo, lo que permitió observar su impacto tanto a corto como a mediano plazo. Durante este periodo, se realizaron evaluaciones continuas utilizando varias técnicas de recolección de datos, como grupos focales con estudiantes y docentes, y observaciones participativas en el aula. Estas evaluaciones permitieron recoger impresiones sobre la efectividad de la estrategia en tiempo real y realizar los ajustes necesarios para mejorar su aplicación.

La retroalimentación de los estudiantes y docentes fue crucial para el éxito de la implementación. Los grupos focales brindaron un espacio para que los participantes compartieran sus experiencias con la estrategia, identificaran los aspectos que consideraban más útiles y ofrecieran sugerencias para mejorar las actividades. Además, se llevó a cabo una comparación de los resultados académicos de los estudiantes antes y después de la intervención, lo que proporcionó una medida cuantitativa del impacto de la estrategia en el rendimiento escolar.

"La retroalimentación de los estudiantes y docentes fue crucial para el éxito de la implementación"

Los resultados indicaron que la estrategia tuvo un impacto positivo en las tres áreas principales identificadas en la fase de diagnóstico: los estudiantes mostraron mejoras en su autoconciencia emocional, fueron más capaces de entender y

gestionar sus emociones, y reportaron un mayor nivel de confianza en su capacidad para enfrentar desafíos emocionales y académicos. La estrategia también fomentó un ambiente escolar más colaborativo y empático, lo que contribuyó a mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes y a reducir la incidencia de conflictos en el aula.

En conjunto, estas fases demostraron que el enfoque de Investigación-Acción permitió una intervención adaptativa y eficaz, que respondió de manera dinámica a las necesidades emocionales de los estudiantes, al tiempo que promovió un entorno de aprendizaje más inclusivo y cooperativo.

Resultados Desarrollo de la Autoconciencia Emocional

Uno de los resultados más significativos de esta investigación fue el desarrollo de la autoconciencia emocional en los estudiantes de grado octavo. Antes de la implementación de la estrategia educativa basada en el modelo RULER de Brackett (2019), la mayoría de los adolescentes presentaban dificultades para identificar y comprender sus emociones y, por ende, no lograban reconocer las causas subyacentes de sus estados emocionales. Muchos de ellos expresaban emociones intensas como frustración, ansiedad o enojo, pero carecían de herramientas para identificar el origen de estos sentimientos, lo que afectaba sus interacciones en el aula y su rendimiento académico.

A través de actividades diseñadas para fomentar el autorreconocimiento emocional, como la escritura de diarios emocionales y la reflexión guiada, los estudiantes aprendieron a identificar y etiquetar sus emociones con mayor precisión. El uso de estos diarios les permitió registrar sus sentimientos y las situaciones que los

desencadenaban, lo que facilitó un proceso de autoconocimiento más profundo. Los estudiantes comenzaron a analizar sus emociones de manera más consciente, aprendiendo a reconocer patrones emocionales y a entender cómo estos influían en su comportamiento. Este proceso está en línea con los principios del modelo RULER, que subraya la importancia de reconocer y comprender las emociones para poder gestionarlas eficazmente (Brackett, 2019).

El desarrollo de la autoconciencia emocional no solo permitió a los estudiantes entender mejor sus emociones, sino que también les proporcionó una base sólida para el desarrollo de otras competencias emocionales, como la autorregulación y la empatía. Ser conscientes de sus emociones les permitió a los adolescentes tomar medidas más proactivas para manejar el estrés y enfrentar situaciones difíciles con mayor claridad y control.

Mejora en la Regulación Emocional

Otro logro crucial de la investigación fue la mejora en la regulación emocional de los estudiantes. Antes de la intervención, muchos adolescentes se mostraban incapaces de manejar eficazmente situaciones de estrés o ansiedad, lo que frecuentemente derivaba en comportamientos impulsivos o conflictos en el aula. Sin embargo, tras la implementación de la estrategia, que incluyó la enseñanza de técnicas específicas de regulación emocional, como la respiración profunda, la reflexión emocional y la resolución de conflictos, los estudiantes comenzaron a desarrollar habilidades más efectivas para gestionar sus emociones.

La autorregulación emocional se manifestó de diversas maneras. Por un lado, los estudiantes reportaron que eran capaces de controlar sus reacciones en situaciones estresantes, utilizando técnicas de respiración para calmarse antes de

actuar impulsivamente. Por otro lado, la resolución de conflictos se vio facilitada por la reflexión emocional, en la que los estudiantes aprendieron a detenerse y pensar antes de reaccionar, lo que les permitió abordar los problemas interpersonales con mayor calma y racionalidad.

Este hallazgo es coherente con estudios previos que muestran que el desarrollo de la autorregulación emocional contribuye a un mejor desempeño académico y social. Durlak et al., (2011) destacan que los estudiantes que aprenden a regular sus emociones tienen más probabilidades de mantener la concentración en las tareas académicas, lo que se traduce en mejores resultados escolares y un clima de aula más positivo.

Fortalecimiento de las Relaciones Interpersonales

Otro de los efectos positivos de la intervención fue el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes. A través de actividades de rol y trabajo en grupo, los adolescentes no solo aprendieron a manejar mejor sus propias emociones, sino que también desarrollaron una mayor empatía hacia sus compañeros. La empatía, entendida como la capacidad para entender y compartir las emociones de los demás, es una de las competencias socioemocionales más difíciles de desarrollar, pero también una de las más valiosas para la cohesión social dentro del aula.

Estas actividades permitieron a los estudiantes ver las situaciones desde las perspectivas de sus compañeros, lo que ayudó a reducir los conflictos interpersonales y promovió un ambiente más colaborativo y respetuoso. Los adolescentes fueron capaces de aplicar las habilidades de resolución de problemas y negociación emocional, aprendidas durante la intervención, en situaciones cotidianas, lo que no solo mejoró el clima escolar, sino que también fomentó una mayor cohesión de grupo.

Estos resultados son consistentes con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien destacó la importancia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo cognitivo y social. Según Vygotsky, el aprendizaje en entornos sociales permite a los estudiantes adquirir habilidades no solo cognitivas, sino también interpersonales, que son esenciales para su crecimiento integral. En este caso, el desarrollo de la empatía y la capacidad de resolver conflictos en grupo reforzaron estas competencias, ayudando a los estudiantes a formar relaciones más saludables y significativas dentro del entorno escolar.

Impacto en el Rendimiento Académico

El impacto de la estrategia en el rendimiento académico de los estudiantes fue otro de los resultados notables de la investigación. Los docentes reportaron una mejora significativa en la concentración y motivación de los estudiantes durante las clases, lo que se tradujo en un aumento en la calidad de su participación y en su desempeño general. Los estudiantes mostraron un mayor interés en las tareas académicas, en parte porque las actividades de regulación emocional y gestión del estrés les permitieron mantener una mayor claridad mental y enfoque en las asignaturas.

Al final del semestre, los datos cuantitativos revelaron un incremento promedio del 15% en el rendimiento académico general de los estudiantes, especialmente en asignaturas como matemáticas y lenguaje. Esto se atribuye no solo a la mejora en las competencias socioemocionales, sino también a un cambio en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. Al sentirse más capaces de manejar sus emociones, los estudiantes se mostraron más dispuestos a enfrentar los desafíos académicos con confianza y perseverancia.

Discusión

Relevancia del Modelo RULER en el Contexto Educativo Colombiano

Los resultados de esta investigación confirmaron la efectividad del modelo RULER de Marc Brackett en el contexto educativo colombiano, donde la necesidad de implementar educación socioemocional (ESE) sigue siendo urgente en muchas instituciones. En Colombia, la falta de programas estructurados que desarrollen habilidades emocionales en los estudiantes limita su capacidad para gestionar adecuadamente sus emociones y responder de manera efectiva a los desafíos académicos y personales. La ESE ha sido reconocida como un componente crítico del éxito académico, y la implementación del modelo RULER en esta investigación destacó cómo la enseñanza estructurada de competencias emocionales puede impactar significativamente tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los adolescentes.

A lo largo del estudio, se evidenció que los estudiantes mejoraron en su capacidad para reconocer, entender, etiquetar y regular sus emociones, tal como lo propone el enfoque RULER. Esta mejora no solo les permitió manejar mejor situaciones estresantes o conflictivas, sino que también tuvo un impacto directo en su autoeficacia emocional y en su desempeño académico. Los estudiantes reportaron sentirse más capaces de controlar sus reacciones emocionales ante situaciones difíciles, lo que les permitió mantener una mayor concentración y motivación en el aula, factores clave que contribuyeron a un mejor desempeño académico.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que destacan la influencia de las competencias socioemocionales en el desempeño escolar. Brackett (2019) subraya que las emociones juegan un papel crucial en la atención, la memoria y la toma de decisiones, lo que implica que el

desarrollo emocional no solo beneficia el bienestar personal, sino también el rendimiento académico. Asimismo, Durlak et al., (2011) sostienen que los estudiantes que participan en programas de educación emocional muestran una mejora significativa en su rendimiento académico y en sus habilidades sociales, lo que también repercute en un clima escolar más positivo.

En el caso específico de Colombia, la implementación de estrategias basadas en RULER es especialmente relevante, ya que muchas instituciones carecen de un enfoque sistemático para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes. El éxito del modelo en este contexto sugiere que integrar la educación emocional en el currículo escolar no solo es beneficioso, sino necesario para promover un aprendizaje más efectivo y un entorno escolar más inclusivo y saludable.

Aplicación de la Teoría del Aprendizaje Social en el Aula

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1986) también fue fundamental para el éxito de la estrategia educativa implementada en esta investigación. El concepto de modelado, que sugiere que los individuos aprenden observando y replicando comportamientos de los demás, fue ampliamente utilizado para enseñar a los estudiantes a gestionar sus emociones a través de la observación de compañeros y docentes. En el contexto del aula, los estudiantes pudieron observar cómo sus maestros y compañeros más capacitados emocionalmente manejaban situaciones complejas, como el estrés académico o los conflictos interpersonales, y comenzaron a emular esos comportamientos.

La capacidad de los estudiantes para aprender de los modelos emocionales en su entorno fue clave para desarrollar su autocontrol y tolerancia. Los estudiantes no solo mejoraron en su

capacidad para regular sus propias emociones, sino que también demostraron una mayor habilidad para responder positivamente a las emociones de los demás. Esto contribuyó a un clima escolar más armonioso, donde los estudiantes comenzaron a mostrar más empatía y a resolver conflictos de manera más constructiva.

El aprendizaje a través del modelado no solo influyó en las relaciones interpersonales dentro del aula, sino que también tuvo un impacto en la autoeficacia de los estudiantes, un concepto clave en la teoría de Bandura. A medida que los adolescentes observaban cómo sus compañeros o docentes manejaban con éxito situaciones difíciles, desarrollaron una mayor confianza en su propia capacidad para hacer lo mismo. Este aumento en la autoeficacia emocional les permitió enfrentar desafíos académicos con una actitud más resiliente, lo que a su vez contribuyó a mejorar su rendimiento.

Este hallazgo refuerza la teoría de Bandura, que sostiene que el aprendizaje emocional no se limita a la experiencia directa, sino que también se puede adquirir a través de la observación de comportamientos exitosos en los demás. En el contexto educativo, el modelado emocional por parte de los docentes es especialmente importante, ya que los estudiantes, especialmente los adolescentes, tienden a imitar los comportamientos que ven en las figuras de autoridad. Esta dinámica tiene el potencial de transformar no solo el comportamiento individual, sino también la cultura emocional del aula, promoviendo un ambiente de mayor apoyo y cooperación entre los estudiantes.

Impacto del Desarrollo Cognitivo en la Adolescencia

El desarrollo cognitivo durante la adolescencia, según Jean Piaget (1970), desempeñó un papel

crucial en el éxito de la estrategia implementada. La adolescencia marca el inicio de la etapa de operaciones formales, en la que los jóvenes desarrollan la capacidad de pensar de manera abstracta, formular hipótesis y resolver problemas complejos. Estas habilidades cognitivas avanzadas permiten a los adolescentes reflexionar sobre sus emociones y comprender cómo estas influyen en su comportamiento y toma de decisiones.

A través de actividades diseñadas para fomentar el pensamiento abstracto y la resolución de problemas, los estudiantes no solo adquirieron herramientas para gestionar sus emociones, sino que también aprendieron a aplicar estas habilidades emocionales en situaciones académicas y sociales complejas. Por ejemplo, las actividades de reflexión emocional les permitieron analizar cómo sus emociones afectaban su rendimiento académico y sus relaciones interpersonales, lo que facilitó una mejor toma de decisiones y una planificación más efectiva de sus respuestas emocionales en situaciones futuras.

La reflexión metacognitiva, es decir, la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y emociones fue una de las competencias más desarrolladas durante la intervención. Este tipo de reflexión les permitió a los estudiantes evaluar sus reacciones emocionales y ajustar su comportamiento en consecuencia. La capacidad para identificar cómo sus emociones influían en sus decisiones y comportamientos les proporcionó una mayor autonomía emocional, lo que les permitió gestionar situaciones desafiantes con mayor confianza y control.

Piaget (1970) subraya que el desarrollo de estas habilidades cognitivas es fundamental para que los adolescentes puedan enfrentar los desafíos tanto académicos como emocionales. En este sentido, la estrategia implementada en esta investigación fue exitosa al aprovechar las

capacidades cognitivas en desarrollo de los adolescentes para ayudarles a gestionar mejor sus emociones y a tomar decisiones más informadas y reflexivas. Esto no solo contribuyó a mejorar su rendimiento académico, sino que también les proporcionó herramientas para enfrentar de manera más eficaz los desafíos emocionales y sociales que encontrarán a lo largo de su vida.

"La reflexión metacognitiva, es decir, la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y emociones"

En resumen, la investigación demostró que la integración del modelo RULER, la teoría del aprendizaje social de Bandura y el desarrollo cognitivo descrito por Piaget fue clave para mejorar tanto las competencias emocionales como el rendimiento académico de los estudiantes. Al proporcionarles a los adolescentes un conjunto de herramientas emocionales y cognitivas, la estrategia no solo promovió un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también fomentó un ambiente escolar más inclusivo, cooperativo y resiliente.

Conclusiones

Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales

La implementación de la estrategia de educación socioemocional basada en el modelo RULER y la teoría del aprendizaje social de Bandura produjo un fortalecimiento notable en las competencias socioemocionales de los estudiantes. Específicamente, se observaron mejoras significativas en áreas clave como la autoconciencia emocional, la autoeficacia y la empatía. Los estudiantes, al aprender a reconocer y etiquetar sus emociones, adquirieron una mayor capacidad

para comprender cómo sus emociones influyen en su comportamiento diario, lo que les permitió regular sus respuestas emocionales de manera más efectiva.

El desarrollo de la autoconciencia emocional les dio a los adolescentes una mayor comprensión de sus estados internos, lo que, en combinación con una mayor autoeficacia, les permitió sentirse más seguros y competentes al manejar situaciones difíciles, tanto académicas como sociales. La empatía, una competencia que tiende a ser difícil de desarrollar en la adolescencia, también mostró una notable mejora, permitiendo a los estudiantes entender las perspectivas emocionales de sus compañeros y responder de manera más compasiva. Estos cambios no solo influyeron positivamente en la vida emocional de los estudiantes, sino que también establecieron una base sólida para su desarrollo académico y social a largo plazo.

Este fortalecimiento de las competencias socioemocionales se alinea con investigaciones previas que subrayan la importancia de integrar la educación emocional en las escuelas para mejorar tanto el bienestar personal como el desempeño académico (Durlak et al., 2011). Estas competencias no solo proporcionan a los estudiantes herramientas para gestionar mejor sus emociones en situaciones cotidianas, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje más positivo, donde el apoyo mutuo y la cooperación se convierten en la norma.

Mejora del Rendimiento Académico

Los hallazgos de este estudio confirmaron una correlación positiva entre el desarrollo de las competencias socioemocionales y la mejora del rendimiento académico. Los datos recogidos mostraron un incremento significativo en las calificaciones promedio de los estudiantes, lo que refleja cómo el fortalecimiento de las habilidades

emocionales influye directamente en su capacidad para concentrarse, resolver problemas y rendir mejor en el aula.

Este aumento en el rendimiento académico es consistente con estudios como los de Durlak et al., (2011), que señalan que la educación emocional no solo mejora el bienestar de los estudiantes, sino que también potencia su capacidad para enfrentar desafíos académicos con más confianza y eficacia. A medida que los estudiantes adquieren habilidades emocionales, como la autorregulación y la autoeficacia, se vuelven más capaces de mantener la calma bajo presión, lo que les permite rendir mejor en situaciones de evaluación y en tareas complejas.

Además, la mejora del rendimiento académico también puede atribuirse al desarrollo de habilidades interpersonales más avanzadas. Los estudiantes que aprenden a trabajar de manera colaborativa, como lo propició esta intervención, tienden a ser más efectivos en el trabajo en grupo, una habilidad cada vez más demandada en entornos educativos contemporáneos. La capacidad de resolver conflictos de manera constructiva y de apoyarse mutuamente entre compañeros también se refleja en un mejor ambiente académico general, lo que facilita un mayor enfoque y productividad en las actividades escolares.

Ambiente Escolar Más Inclusivo y Cooperativo

Uno de los logros más destacados de la estrategia fue su impacto transformador en el clima del aula, promoviendo un ambiente más inclusivo y cooperativo. Las habilidades socioemocionales desarrolladas durante la intervención, especialmente la empatía y la autorregulación emocional, permitieron a los estudiantes resolver conflictos de manera más constructiva, lo que llevó a la creación de relaciones interpersonales más saludables y menos tensiones en el aula.

Este ambiente inclusivo fue clave para la

construcción de una cultura de respeto y colaboración entre los estudiantes. La reducción de conflictos interpersonales, junto con un aumento en la capacidad de los estudiantes para comprender y valorar las emociones de los demás, ayudó a establecer un entorno donde cada estudiante se sentía más respetado y valorado. Como resultado, los estudiantes estuvieron más dispuestos a colaborar, a participar activamente en las actividades académicas y a ofrecer apoyo a sus compañeros en momentos de dificultad.

Este tipo de clima escolar es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta una convivencia escolar más armónica y reduce la presencia de comportamientos disruptivos. En este sentido, la estrategia no solo influyó en el rendimiento académico individual, sino también en el bienestar colectivo del aula, lo que demuestra que las intervenciones basadas en la educación emocional pueden tener un efecto positivo en la dinámica grupal y en la cohesión social dentro de la escuela.

Sostenibilidad de la Estrategia

Dada la eficacia demostrada de la estrategia, una de las conclusiones más importantes es la necesidad de integrar permanentemente la educación socioemocional en el currículo escolar. Los resultados de esta investigación muestran claramente que las habilidades emocionales son un componente crucial para el éxito académico y personal de los estudiantes, y que estas deben ser parte integral del proceso educativo, no solo una intervención temporal.

Para garantizar la sostenibilidad de este tipo de intervenciones, es crucial que las instituciones educativas consideren la formación continua del personal docente en el ámbito de la educación socioemocional. Los docentes deben ser modelos emocionales para los estudiantes, y su capacidad para enseñar y aplicar estos principios

de manera efectiva influye directamente en el éxito de los programas de educación emocional. Además, es importante adaptar la estrategia a las necesidades específicas de cada comunidad educativa, reconociendo las diferencias culturales, sociales y económicas que pueden influir en la forma en que los estudiantes experimentan y manejan sus emociones.

Asimismo, se recomienda que otras regiones del país implementen estrategias similares, adaptadas a sus contextos locales. La flexibilidad del enfoque RULER y la teoría del aprendizaje social permiten que estas intervenciones sean fácilmente ajustables a diferentes entornos y poblaciones, lo que facilita su adopción en diversas instituciones educativas. Al promover un enfoque integral que abarque tanto el desarrollo académico como el emocional, las escuelas pueden crear entornos más propicios para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes a largo plazo.

En resumen, la investigación sugiere que la educación socioemocional debe considerarse como una prioridad dentro de los currículos escolares, no solo por su impacto en el rendimiento académico, sino también por su capacidad para transformar el clima escolar y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Recomendaciones

Expansión del Programa a Otras Instituciones

La implementación de la estrategia de educación emocional en diversas instituciones educativas, tanto en contextos rurales como urbanos, es altamente recomendada. Esta expansión no solo fomentaría una mayor equidad educativa, sino que también facilitaría el acceso a herramientas que fortalecen el bienestar emocional de un número más amplio de adolescentes. Adaptar la estrategia a los contextos culturales específicos de cada región es esencial para garantizar

que las intervenciones sean pertinentes y efectivas. Cada comunidad tiene sus propias realidades y desafíos, y reconocer esto permitirá una conexión más profunda y significativa con los estudiantes.

Al promover la integración de competencias socioemocionales en el currículo escolar, se puede abordar no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo integral del estudiante. Esto incluye la mejora de habilidades como la empatía, la gestión del estrés y la resolución de conflictos, que son esenciales para el bienestar general de los jóvenes. Al fomentar un ambiente escolar inclusivo y resiliente, se contribuye a la creación de comunidades más cohesivas y solidarias, donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje. La colaboración entre instituciones, padres y comunidades también será clave para el éxito de esta expansión, asegurando que todos los actores estén comprometidos con el desarrollo emocional y académico de los adolescentes.

Seguimiento a Largo Plazo

Establecer estudios de seguimiento que evalúen los efectos a largo plazo de la intervención es esencial para comprender su impacto real en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes. Estos estudios deben diseñarse de manera que permitan no solo medir los resultados inmediatos, sino también evaluar cómo las competencias socioemocionales adquiridas se sostienen a lo largo del tiempo. Al recopilar y analizar datos a lo largo de múltiples años, se podrán identificar patrones y tendencias que informen sobre la eficacia de la estrategia en diferentes etapas del desarrollo adolescente.

Este enfoque a largo plazo no solo fortalecerá la calidad del programa, sino que también permitirá ajustes continuos basados en evidencia empírica. Los hallazgos podrían ser valiosos para

futuras investigaciones, ofreciendo información sobre las mejores prácticas en la enseñanza de competencias emocionales y su correlación con el rendimiento académico. Además, los datos obtenidos podrían influir en la formulación de políticas educativas que promuevan el bienestar integral de los estudiantes, garantizando que estas intervenciones se conviertan en una parte integral de la educación en diversas instituciones.

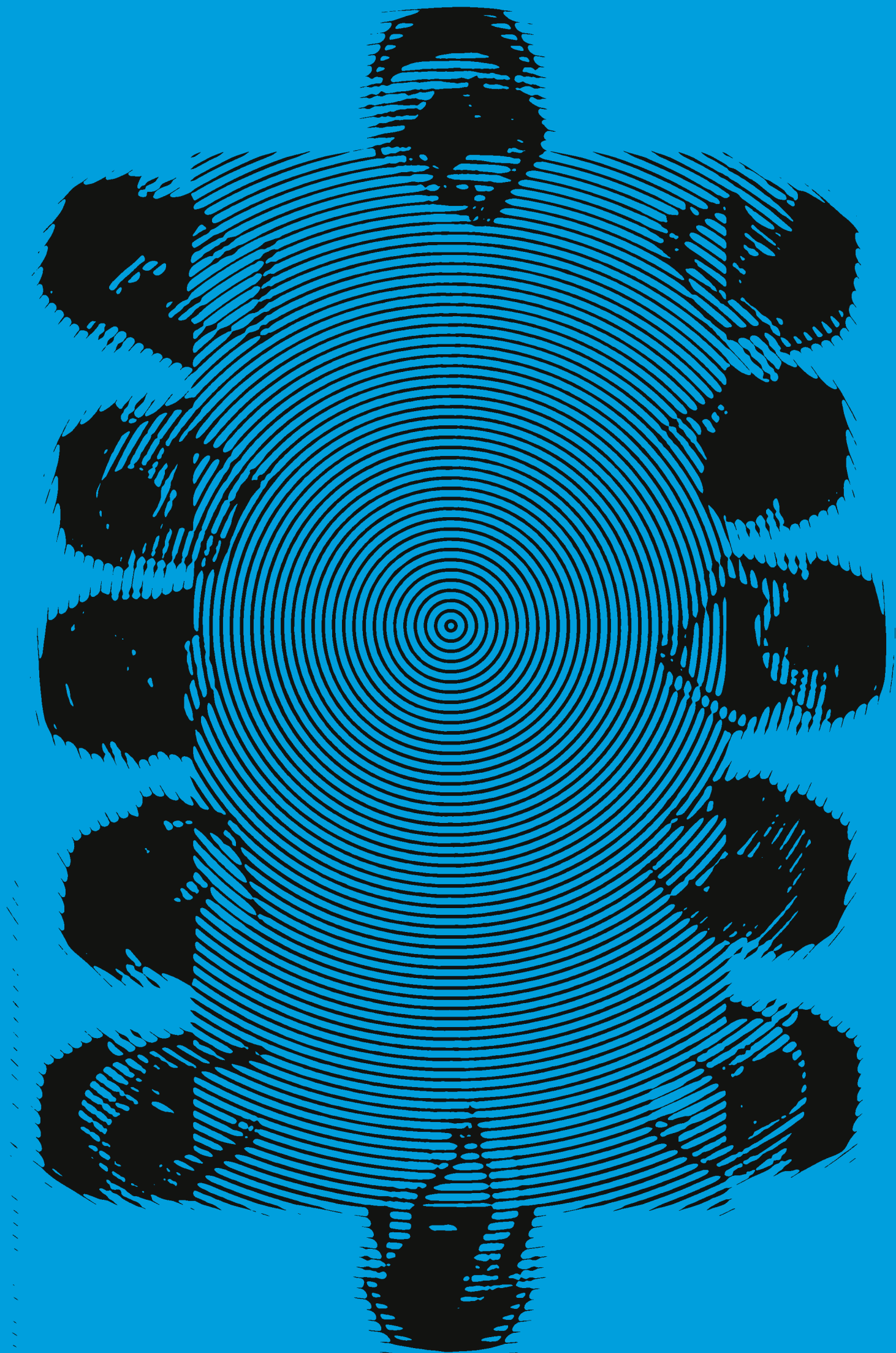
Formación Docente en Educación Socioemocional

La capacitación de docentes en el manejo y enseñanza de competencias socioemocionales es fundamental para asegurar la sostenibilidad y el éxito de la estrategia implementada. Los docentes son agentes clave en la formación emocional de los estudiantes; su capacidad para modelar comportamientos y gestionar emociones puede influir significativamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus alumnos. Por lo tanto, una formación sólida en este ámbito es esencial para que los docentes puedan crear un ambiente de aprendizaje donde las emociones se gestionen de manera efectiva y se valoren como parte del proceso educativo.

Al empoderar a los docentes con herramientas y estrategias prácticas, se facilitará una implementación más coherente y efectiva del programa. Esto no solo beneficiará a los estudiantes, sino que también contribuirá al desarrollo profesional de los docentes, quienes podrán aplicar enfoques innovadores en su enseñanza. Además, una comunidad educativa bien formada en competencias socioemocionales fomentará un entorno más colaborativo y positivo, donde los estudiantes se sientan seguros y apoyados. Esto generará un impacto duradero en la vida de los estudiantes, ayudándoles a enfrentar desafíos emocionales y académicos a lo largo de su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. Siglo XXI Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Artículo Siete

Pedagogía y Universidad: Debate y Tendencias Actuales

Pedagogy and University: Debate and Current Trends

Los documentos revisados se buscaron prioritariamente en el último octenio 2015-2023, pero, debido al aporte de destacados autores y textos de obligatoria lectura sobre pedagogía y universidad, algunos textos se ubican por fuera del referente temporal mencionado

Reisner de Jesús Ravelo Méndez

profe.reisner@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6455-5425>

Docente e investigador social en el programa maestría en educación, Corporación Universitaria Iberoamericana- Bogotá

Roisman Enrique Ravelo Méndez

reravelom@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1028-8859>

Docente HC en el programa de Archivística y gestión de la información digital, Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Bogotá

Benjamín Losada Posada

Info@veritasaid.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4991-540X>

Docente y director grupo de investigación Veritas AID

Recibido: 22 enero 2025

Aceptado: 4 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25955>

PP: 117 - 129

Resumen

Este artículo presenta avances de resultados del proyecto de investigación ejecutado por el Grupo de investigación Veritas aid, categoría B en MinCiencias. El objetivo es identificar el debate y comprender las tendencias actuales sobre el campo Pedagogía y Universidad. El método usado fue revisión documental de cincuenta cincuenta textos (artículos, libros y capítulos de libros), publicados principalmente en el último octenio (2015-2023) y seleccionados en bases de datos académicas de acceso libre como: Google Scholar, Redalyc, Clacso y bases de datos por suscripción Elsevier y ScienceDirect. Los resultados encontrados indican que el debate pedagogía y universidad se trenza en dos perspectivas. Una, aboga por la tesis, la universidad no es el lugar de la pedagogía porque esta es para los niños y funciona perfectamente en la educación básica. Por el contrario, otros argumentan, la universidad requiere de la pedagogía porque le permite ser un ente vivo y reflexivo que coadyuva a superar sus propios dogmas; además, se identifican cuatro tendencias actuales que son: universidad y pedagogía social, universidad aprendizaje y TIC, universidad e inclusión, universidad e innovación.

Palabras claves: Pedagogía, universidad, TIC, inclusión, innovación

Abstract

This article presents preliminary results from a research project carried out by the Veritas Aid Research Group, classified as Category B by MinCiencias. The objective is to identify the debate and understand current trends in the field of Pedagogy and University. The method used was a documentary review of fifty texts (articles, books, and book chapters), published mainly during the last eight-year period (2015–2023) and selected from open-access academic databases such as Google Scholar, Redalyc, and CLACSO, as well as

subscription-based databases including Elsevier and ScienceDirect. The results indicate that the debate on pedagogy and the university is articulated around two perspectives. One argues that the university is not the place for pedagogy, since pedagogy is intended for children and functions effectively in basic education. In contrast, others argue that the university requires pedagogy because it allows it to be a living and reflective institution that helps overcome its own dogmas. In addition, four current trends are identified: university and social pedagogy, university learning and ICT, university and inclusion, and university and innovation.

Keywords: Pedagogy, university, TIC, inclusion, innovation.

Introducción

Este artículo de revisión documental presenta avances de resultados del proyecto de investigación titulado, Pedagogía y Educación Superior en el contexto actual y se encuentra en ejecución por el grupo de investigación Veritas aid, categoría B en Colciencias, el objetivo central de este manuscrito es comprender el debate e identificar las tendencias actuales existentes en el campo Pedagogía y Universidad. El método usado fue la revisión documental de cincuenta textos (artículos, libros y capítulos de libros), publicados principalmente en el último octenio¹ (2015-2023), seleccionados en bases de datos académicas de acceso libre como Google Scholar <https://scholar.google.es/schhp?hl=es>, Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/>, Redalyc <https://www.redalyc.org/> y clacso.org <http://biblioteca.clacso.edu.ar/> y bases de datos por suscripción Elsevier <https://www.elsevier.com/solutions/scopus> y ScienceDirect <https://www.sciencedirect.com/>.

¹ Los documentos revisados se buscaron prioritariamente en el último octenio 2015-2023, pero, debido al aporte de destacados autores y textos de obligatoria lectura sobre pedagogía y universidad, algunos textos se ubican por fuera del referente temporal mencionado.

El debate actual entre Pedagogía y Universidad se ubica en una discusión que data de muchos lustros, pero presenta unas tendencias actuales, propias del contexto contemporáneo. En el debate, se presentan planteamientos contrapuestos y confrontados. Unos se ubican en la perspectiva que consideran la no pedagogía en la universidad y se oponen y resisten, argumentando que la esencia de la universidad es el desarrollo de la ciencia, por lo tanto, lo que se debe impartir es el saber científico sin matices y arreglos, en esta primera perspectiva se ubica el pedagogo colombiano Rafael Flórez Ochoa, en ese orden de ideas Flórez (1999), argumenta lo siguiente.

En la universidad no hay que enseñar con pedagogía, la pedagogía es para los niños. En la universidad lo que importa es facilitarles a los estudiantes los textos originales de los autores y los materiales científicos para que aborden las fuentes de la cultura y de la ciencia. El estudiante sólo debe estudiar y esforzarse, pues los más capaces sobrevivirán y se apropian de la estructura básica de la ciencia sin necesidad de pedagogía (p. 31).

Según lo expuesto por Flórez, se puede plantear que hay una comprensión de la pedagogía como un saber que carece de estatus científico y no tiene cabida en la universidad, porque riñe con la naturaleza del alma mater, que es el desarrollo de la ciencia, y, en consecuencia, la pedagogía queda reservada para los niños y para los niveles de educación inicial y básica. Así como ha sido desde su génesis en la Grecia clásica.

Continuando con la tesis anterior, se identifican otros autores que están en adhesión con la reflexión de la científicidad en la universidad y la pedagogía le resta méritos, abordajes dados desde las distintas disciplinas del conocimiento,

ellos son (Alcoceba, 2018; Castro, 2017; Gallego y Figueroa, 2017; Norriella, Batista y Valledor, 2018; Peña, 2019).

Por el contrario, la otra perspectiva acerca del debate pedagogía y universidad se constituye en antítesis de lo antes mencionado, en esta perspectiva se legitima la pedagogía en la universidad como un saber necesario, científico y pertinente, en otras palabras, se reconoce a la pedagogía un estatus científico. Uno de los autores que ha contribuido a esta perspectiva es el profesor argentino, Ovide Menin, en su libro titulado, *Pedagogía y Universidad*, allí Menin (2001), expone lo siguiente.

Los métodos docentes están viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y las disciplinas modernas. Las lecciones encerradas en las repeticiones interminables de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y sumisión. La pedagogía universitaria reclama, hoy, formas de conducción que establezcan el menor grado de sometimiento a las ideas del otro y el mayor grado de análisis crítico (pp 14 -15).

Partiendo de la reflexión anterior, cabe añadir, que la pedagogía es necesaria y toma total vigencia en la universidad, porque permite desde su reflexión superar y poner en cuestión los dogmas que se construyen en las comunidades académicas y científicas, esto mantiene una universidad viva, reflexiva y con saberes vigentes, pertinentes y a tono con los cambios técnicos y sociales de la época. Cuando la pedagogía participa en la vida universitaria y orienta los procesos del conocimiento, está incidiendo en la relación docente-estudiante, posibilitando que se den unos encuentros creadores, libres, comprometidos y participativos en la construcción del aprendizaje

y la co-creación.

Aquí es oportuno mencionar que además de lo expuesto en el apartado anterior, hay otros autores representantes de la perspectiva la pedagogía en la universidad. Ellos son: (Domingo et al., 2020; Fernández 2003; Moreno y Dietz, 2019; Ortiz, 2008 y 2012; Ravelo, 2009; Valdez, 2017).

En vista de lo anterior, el debate pedagogía y universidad se identifica en una perspectiva que resiste y niega la pedagogía en los contextos universitarios y los otros, en cambio, admiten que la pedagogía es necesaria y vital en el contexto de

tendencias actuales de mayor visibilidad, ver tabla 1.

Tabla 1
Tendencias actuales de la universidad

Tendencias actuales de la universidad y los horizontes ético-pedagógico	
Universidad y pedagogía social	(Pestalozzi; Kolping; Diesterwer; Kerschensteiner) la pedagogía social planta sus fundamentos ligados al contexto (realidad social), donde las reflexiones teóricas se traducen en objetivos prácticos de intervención, donde hay un propósito de transformar la realidad
Universidad y TIC	Acuerdo por lo superior 2034, expone “El uso de las TIC será un soporte fundamental para que en cualquier lugar del país las instituciones de educación superior ofrezcan programas pertinentes”. La UNAD, institución que funciona con la modalidad virtual 100%, se ha constituido en la universidad de mayor cobertura en Colombia, con 200.547 estudiantes matriculado, equivalente a la cobertura de las tres universidades más grande de Colombia, U. de Antioquia; U. del Valle y U. Nacional de Colombia.
Universidad e inclusión	La universidad del Siglo XXI ha de ser inclusiva, esto significa que está en la obligación de facilitar la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado que reúna las condiciones establecidas para ello, respondiendo a criterios de igualdad de oportunidades y no discriminación. La incorporación de personas con discapacidad a los niveles de educación universitarios, ha hecho posible que a partir del siglo XXI algunas de estas personas accedan a los estudios universitarios, rompiendo una barrera invisible construida a lo largo de siglos de identificación de la discapacidad, sea cual fuese su forma o manifestación, con la incapacidad y la incompetencia
Universidad e innovación	Creatividad e innovación, dos competencias que deberían ser transversales en los currículos, correspondientes a la formación de profesionales en los distintos campos del conocimiento, pues la deben desarrollar [todos los estudiantes de la universidad], son indispensables para el desempeño académico y laboral [poder dar respuestas acertadas] en un mundo del siglo XXI en permanente transformación, caracterizado por la incertidumbre y cada vez más diverso e incontrolable, profesionales con las posibilidades reales de competir ventajosamente en un mundo intercultural y globalizado.

Nota. Elaboración propia

En la tabla 1 se muestran las cuatro tendencias actuales de la universidad

A continuación, se desarrollan cada una de las tendencias actuales de la universidad.

Universidad y Pedagogía Social

Los antecedentes de la pedagogía social se remontan a varios autores de mediados de los

la educación superior. En este texto los autores asumen con identidad la segunda perspectiva, al considerar que la pedagogía es la sabia de la universidad, porque le permite a ella ser una institución viva, en movimiento para la construcción del aprendizaje socialmente pertinente y éticamente correcto.

Desarrollo

A partir de los resultados obtenidos, se encontró que dentro de los investigadores que han aportado a la reflexión del campo pedagogía y universidad, se pudo identificar claramente que se presentan cuatro

siglos XVIII y XIX (Pestalozzi; Kolping; Diesterwer; Kerschensteiner), pero pasada la mitad del siglo XX e interpretando los argumentos de Nohl (1965b), se puede decir que la pedagogía social planta sus fundamentos ligados al contexto (realidad social), donde las reflexiones teóricas se traducen en objetivos prácticos de intervención. Otro autor que aborda la conceptualización de la

pedagogía social es Arroyo (1985), quien sobre la pedagogía social indica lo siguiente:

se ocupa (...) de la teoría y praxis del perfeccionamiento del hombre como ser social (...) en todo aquello que se relaciona con su personalidad o conductas sociales. Actitudes, hábitos, comportamientos, que promueven positivamente los valores sociales y del individuo en la comunidad (p. 205).

De acuerdo con lo anterior, la pedagogía social aboga por la formación de la persona no en su individualidad, sino para vivir bien junto a otros, es decir, en sociedad. Donde el bienestar individual, es el resultado de un bienestar forjado y vivido en lo colectivo. Del mismo modo, Pérez (2004), reflexiona sobre la pregunta ¿qué se entiende por pedagogía social? a lo cual responde. “hoy es un término con la que se designa al mismo tiempo una disciplina científica-teórica y pedagógica del sistema de ciencias de la educación, y la praxis pedagogía ejercida en sus múltiples formas, por los pedagogos sociales” (p. 73).

En lo arriba planteado, se puede entender que la pedagogía social es un acto de reflexión dialéctica entre la acción y la reflexión, donde mutuamente se auto contienen en sí. Abordando espacios de los ámbitos educativo y epistemológico.

Después de realizar una aproximación conceptual a la pedagogía social, a continuación, se aborda la reflexión en el ámbito de la Pedagogía social y Universidad. Para ello, es menester conocer algunos casos que así lo demuestran. En ese orden, Caride (2016) dice:

comprometer a las universidades con una nueva lectura del mundo y de sus realidades, deseables y posibles, invocando el protagonismo cívico de la pedagogía social: una oportunidad, entre otras, de abrir el pensamiento y las

prácticas pedagógicas a horizontes y destinos alternativos para la educación y la sociedad (p. 2).

Vista así las cosas y en consecuencia con lo expuesto por Caride, es importante resaltar que la pedagogía social es una posibilidad y una alternativa que tienen las universidades de situar sus saberes a tono con las problemáticas sociales de sus contextos. Continuando con el desarrollo de las ideas, Del Pozo (2016) plantea:

Colombia afronta actualmente el reto de la transformación social desde la educación; pero no cuenta con una trayectoria en formación de agentes educativos, docentes y directivos en pedagogía social [en respuesta a ello, la U. del Norte], ha desarrollado un modelo de formación [educación social] con el fin, de posibilitar la transversalidad institucional y el desarrollo curricular para las competencias ciudadanas y educación para la Paz, desde una formación basada en la pedagogía social, se generen los fundamentos y metodologías para responder exitosamente a los retos que reclama la construcción de la paz en Colombia (p. 77).

Desde esta perspectiva, la pedagogía social en la universidad es una posibilidad que tiene la sociedad colombiana con miras a afianzar la construcción y la consolidación de la paz estable y duradera, que, en palabras de Gabo, es tener como sociedad, una segunda oportunidad sobre la tierra.

Otros autores que abordan la reflexión de la pedagogía social en Colombia son (Del Pozo y Astorga, 2018; Ezechil, 2019; Jiménez, 2012; Tabla, 2015; Vélez, 2010).

En el campo de la formación profesional,

se identifica que algunas universidades en Colombia ofrecen programas académicos a nivel de pregrado, Licenciatura en Pedagogía Social y a nivel de posgrado Especializaciones y Maestrías en Pedagogía Social, algunas de esas universidades son: (Universidad del Quindío; Universidad Antonio Nariño; Universidad del Norte, Universidad Nacional, sede Palmira).

Universidad y TIC

La transformación de las TIC de análogo a digital ha permitido impactar de manera sustancial a la sociedad en su conjunto, en los ámbitos (económicos, políticos, vida cotidiana, la cultura y la educación). En este mismo sentido, Osorio (2015), expone:

la tecnología está influyendo en todos los sectores de la sociedad y por supuesto la educación no está al margen de ello (...), es poco probable encontrar algún ámbito que no requiera al menos un conocimiento mínimo de uso de herramientas computacionales” (p. 12).

En relación con el impacto de las TIC en el conocimiento, la UNESCO (2005), indica:

la amplitud de la evolución tecnológica que en los últimos decenios ha afectado a los medios de creación, transmisión y tratamiento de los conocimientos (...), el desarrollo digital ha propiciado una expansión sin precedentes de las redes, en función de dos ejes: uno horizontal de aceleración de las transmisiones, y otro vertical de ensificación de las conexiones (p. 51).

Entonces, por un lado, las TIC han impactado los procesos en comunicar mayor número de información y de manera más acelerada, con mayor prisa, y por el otro lado, la posibilidad de construir y participar en múltiples redes de cono-

cimiento que permiten desarrollar cooperación y construcción colectiva de las significaciones cognitivas.

En el contexto Colombiano, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2014), en la Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior, título: Acuerdo por lo superior 2034, expone “el uso de las tecnologías de la información y comunicación será un soporte fundamental para la innovación educativa, el aprendizaje y la enseñanza, que posibilitarán que en cualquier lugar del país las instituciones de educación superior ofrezcan programas pertinentes” (p. 131).

Es decir, al usar las TIC por parte de las universidades en ofertar programas de calidad y pertinentes contribuirá ampliar el porcentaje de cobertura e inclusión en educación superior en el país y en especial en la zona de difícil acceso y en población en riesgo de exclusión como son, afrodescendientes, indígenas, campesino, etc. por medio de la virtualidad tendrá un medio para realizar sus procesos de formación superior.

Se puede leer que hay dos orientaciones. Una, uso de las TIC para ampliar infraestructura, lograr mayor cobertura y facilitar el acceso a la educación superior a más jóvenes, esto implica una buena estrategia para superar todas aquellas limitaciones que se plantean en cuanto a infraestructuras, mejora de los tiempos, superación de los límites de espacios (regiones lejanas), y flexibilización. Para ilustrar lo anterior, es oportuno revisar un caso notorio en el contexto colombiano y es el desarrollo e impacto de la Universidad Abierta y a Distancia UNAD, una institución que funciona con la modalidad virtual (TIC), y se ha constituido en la universidad más grande de Colombia, en términos de cobertura hoy cuenta con 200.547

estudiantes matriculado, según información rectoría. Es decir, equivalente a la cobertura de las tres universidades más grande de Colombia, Universidad de Antioquia; Universidad del Valle y Universidad Nacional de Colombia.

En la misma línea de lo anterior, las cinco instituciones que más educan a la otra Colombia, a la Colombia adentro (de valles y montañas), a la Colombia de las zonas rojas, a la Colombia indígena, a la Colombia marginada, son (UNAD, Área Andina, UNIMINUTO, Politécnico Gran Colombiano y la Universidad Cooperativa de Colombia), todas ellas aplican una multiplicidad de estrategias, pero tienen una en común y es la virtualidad como alternativa práctica para llevar educación a las regiones.

La otra orientación, es el uso de las TIC en los procesos pedagógicos (enseñanza – aprendizaje), donde han jugado un papel muy relevante en los procesos de aprendizaje en la universidad, en ese mismo sentido, Morales et al., (2015), argumentan:

la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, conlleva numerosos cambios. Por un lado, el rol del profesorado pasa de centrarse de transmitir los contenidos a estimular la búsqueda personal del conocimiento (...) el rol del alumno también cambia, se implica en la utilización de estrategias en las que pueda discutir, negociar significados, [aprender] de forma colaborativa, hacer y recibir críticas (pp. 104-105).

En consecuencia, las TIC llegaron para alterar lo establecido, generando oportunidades y nuevos desafíos (complejiza los procesos), tanto para profesores como los estudiantes, a estos últimos les favorece el aprendizaje independiente, autoaprendizaje y la autoformación a partir de los propios intereses y motivaciones. A sí mismo,

Becerra et al., (2023) expone: “La mediación de las TIC impactan en la sociedad a partir del uso en el desarrollo de competencias, tanto didácticas como tecnológicas, es fundamental, para conducir a la redefinición de un perfil profesorado universitario caracterizado por ser creativo e innovador” (p. 19). Por otro lado, Álvarez & González (2022). Interpretan los contenidos digitales educativos son un escenario idóneo para entender esa vinculación entre el saber, la tecnología y la comunicación para ser integrados en los procesos de enseñanza aprendizaje de manera pertinente.

"La inclusión emerge como campo de reflexión en la teoría social contemporánea"

Además de los anteriores, otros autores que abordan la reflexión Universidad y TIC son: (Aguiar et al., 2019; Hung et al., 2015; Novillo et al., 2017; Martínez et al., 2015; Rojano, 2016).

Universidad e Inclusión

La inclusión emerge como campo de reflexión en la teoría social contemporánea y uno de los pensadores que ha contribuido al desarrollo de esta es Anthony Giddens. Quien es reconocido por su teoría de la estructuración y la comprensión holística de las sociedades modernas. Una perspectiva que reflexiona sobre las políticas públicas de inclusión se encuentra en Chuaqui, Mally & Parraguez (2016) quienes plantean “las políticas de inclusión, para que tengan un sentido ético y ser conceptualmente correctas, deben tener algunas características mínimas” (p. 178). Interpretando a los autores anteriores,

se puede considerar que las tres características vitales para la política de inclusión, son:

- Que aporten a la realización de los sueños y proyectos de vida personales. Y que estos estén enmarcados en valores sociales que permitan su legitimación
- Los representantes de las comunidades y de los distintos sectores sociales deben interpretar de modo profundo sus deseos, porque son proyectos colectivos de la comunidad, sin imposiciones exógenas
- Para que afecte significativamente las estructuras enmohecidas del poder, la política de inclusión debe contribuir a la entrega del mayor poder, es decir, del empoderamiento en las comunidades y de los sujetos.

Continuando con la reflexión Universidad e inclusión, se identifica que la Universidad además de cumplir la triada misional (docencia, investigación y proyección social), está en la necesidad de agregar valor social a sus tareas misionales. En ese orden de ideas, se identifica algunas investigaciones, por ejemplo, Bernal (2014) indica que:

la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la universidad, es un derecho y una oportunidad para su desarrollo. Requiere adecuaciones en entorno físico, las actitudes, las formas de comunicación, los servicios de apoyo, los reglamentos, las estructuras curriculares y las estrategias pedagógicas, entre otros; que permitan el acceso, permanencia y egreso. (..) Representa para la universidad un reto que implica transformar las estructuras rígidas, abandonar la concepción selectiva de los más aptos y construir las alternativas de “una educación para todos”, para responder de manera pertinente a las nuevas dinámicas del desarrollo social (p. 55).

Otra investigación que aborda la relación universidad e inclusión es la destacada investigadora

María Teresa Núñez, quien indaga sobre la forma como se está dando el fenómeno de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad española. Al respecto Núñez (2017) sugiere.

La universidad del Siglo XXI ha de ser inclusiva, esto significa que está en la obligación de facilitar la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado que reúna las condiciones establecidas para ello, respondiendo a criterios de igualdad de oportunidades y no discriminación. La incorporación de personas con discapacidad a los niveles de educación preuniversitarios, ha hecho posible que a partir del siglo XXI algunas de estas personas accedan a los estudios universitarios, rompiendo una barrera invisible construida a lo largo de siglos de identificación de la discapacidad, sea cual fuese su forma o manifestación, con la incapacidad y la incompetencia. (pp. 13-14).

Continuando con la reflexión universidad e inclusión, es de suma importancia mencionar los aportes que realizan algunas universidades que están desarrollando iniciativas y/o programas de inclusión en el contexto colombiano (Universidad Javeriana; Universidad del Magdalena; Universidad del Rosario; Universidad Nacional de Colombia; Corporación Universitaria Iberoamericana).

Universidad e Innovación

La innovación se comprende en este texto desde la conceptualización dada por Sherman Gee (1981), cuando afirma que la innovación es “el proceso en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil hasta

que sea comercialmente aceptado” (p. 40). Por lo tanto, la innovación es entendida como el surgimiento de una nueva idea que introduce cambios y genera bienestar en una época y contextos determinados.

"Abordar la innovación como una disciplina, es reflexionar sobre los siete aspectos que se deben trabajar de modo simultáneo"

Abordar la innovación como una disciplina, es reflexionar sobre los siete aspectos que se deben trabajar de modo simultáneo, aunque independiente y hacen parte de un mismo proceso denominado innovación. En palabras de Drucker (2004):

la innovación es la función específica del emprendimiento (...) Es el medio a través del cual el emprendedor crea nuevos recursos generadores de riqueza o dota a los recursos existentes [y está constituida por siete situaciones] acontecimientos inesperados, incongruencias, necesidades del proceso, cambios sectoriales y de mercado, cambios demográficos, cambios de percepción y nuevo conocimiento (pp. 3-4-5-6).

Continuando con la reflexión sobre innovación en el contexto educativo, es importante hacer mención a lo que plantea la UNESCO (2016) se puede leer:

La innovación educativa es un acto deliberativo y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento académico y pasar del aprendizaje

pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (p. 3).

Universidad e innovación. Se reflexiona sobre los modos clásicos y tradicionales de construir, difundir el conocimiento y la formación de los nuevos profesionales. En esa línea, se presentan los siguientes argumentos. Herrán y Pesántez (2016), hacen una reflexión en torno a que la universidad debe hacer una innovación para el cambio, en palabras de ellos:

la innovación en el ámbito de la creación de conocimiento en la universidad [es posible a partir de un] aprendizaje social: como modelo innovador. El aprendizaje social se da en el proceso interactivo que vincula conocimiento y acción a manera de construcción de un mosaico donde la ciencia construye el marco referencial que va tomando vida y cambiando en la medida que la población actúa definiendo intereses e incorporando conocimientos para incidir sobre la realidad. En esta interacción se construye conocimiento que se aplica en la siguiente acción. (p. 57).

Interpretando el párrafo anterior se puede plantear que la universidad generara procesos de innovación en algo que es muy íntimo a ella, propio de su condición -la creación de conocimiento-. Creación de conocimiento con métodos innovadores, que supere las lógicas tradicionales de crear conocimiento, para dar paso a la construcción social del aprendizaje, en pro de la transformación social de los contextos, donde la universidad abre las puertas a los saberes que están por fuera de ella, involucrando a los actores sociales y democratizando la construcción del aprendizaje y generando empoderamiento para el desarrollo de la acción.

Por otro lado, Gómez, Marta (2023) expone el profesorado universitario debe fomentar nuevas maneras de enseñar y de aprender debe ofrecer un aprendizaje más conectado con la realidad

y las necesidades del entorno, en la era digital puede utilizar estrategias innovadoras como el portafolio digital, video reseñas, el podcast, narraciones digitales, Flipped classroom, gamificación, etc. Así mismo, comentan Sangra et al., (2023) para aplicar metodologías innovadoras en la educación superior, es necesario que los docentes sean competentes digitalmente, es decir, la práctica como docente debe beneficiar y motivar el aprendizaje de los estudiantes en la era digital en la que estamos, es perentorio innovar las prácticas pedagógicas para la juventud del siglo XXI.

Continuando con la reflexión universidad e innovación, en el ámbito de la formación profesional, se ubican los planteamientos de Hernández, Alvarado y Luna (2015), se identifica un énfasis de la innovación en la universidad en la formación de los profesionales con las posibilidades reales de competir ventajosamente en un mundo intercultural y globalizado. Al respecto dicen:

creatividad e innovación, dos competencias que deberían ser transversales en los currículos, correspondientes a la formación de profesionales en los distintos campos del conocimiento, pues la deben desarrollar [todos los estudiantes de la universidad], son indispensables para el desempeño académico y laboral [poder dar respuestas acertadas] en un mundo del siglo XXI en permanente transformación, caracterizado por la incertidumbre y cada vez más diverso e incontrolable (pp. 137-138).

Otros autores que reflexionan universidad e innovación (García, Fidalgo, Sein, 2017; García, 2017; 2020; Pedroza, Silva, 2020; Rivas et al., 2019).

A Modo de Conclusión Provisional

La universidad como institución social del saber, se caracteriza por los complejos procesos que circulan en ella, científicos (generación de conocimiento); ideológicos (orientadora de la conciencia colectiva); formativos (forma a la persona a partir del aprendizaje profesionalizante). El fin último de la universidad no se agota en la creación de conocimiento, va mucho más allá y se interesa con la formación profesional de la persona humana a través del aprendizaje y es aquí el lugar de la pedagogía en la universidad.

La universidad como comunidad académica, es una comunidad específica de aprendizaje y como tal, presenta un problema pedagógico. Por ello, la pedagogía en la universidad, es un corpus de teorías (reflexiones) y acciones (métodos) destinados a resolver problemas de la formación y del aprendizaje a nivel superior. La pedagogía universitaria es transversal a la formación profesional a todos los programas y disciplinas, porque al final, redundan en mejores posibilidades de formación y mejor aprendizaje.

En ese orden de ideas, todo acto de formación y aprendizaje en la universidad debe tener como fin superior la búsqueda de mayor autonomía moral y autonomía intelectual de la persona. La primera, es la capacidad de tomar decisiones por sí mismo. La segunda, capacidad de ordenar su pensamiento y actuar consecuentemente. En la Universidad, la relación profesor – estudiante debe ser autogestionaria, cada uno es responsable de hacerse cargo de sí mismo, cada uno es su propio hacedor, y para ello, el marco orientador es la pedagogía autogestionaria.

La pedagogía universitaria como pedagogía autogestionaria, asume al estudiante como el centro de la relación, y desarrolla procesos de autoaprendizaje, autorreflexión y autoformación continua y permanente. Y el profesor con una

claridad epistémica orienta desde la neomagistratura dialógica el aprendizaje y la formación.

Por consiguiente, la formación en la universidad debe lograr la capacidad de saber investigar y saber innovar. La primera se comprende como la posibilidad de generar nuevos saberes, en pro del auto cultivo, el cultivo de los otros para solucionar necesidades sociales y culturales. La innovación, se descubre cuando se aplican con valor agregado y de forma ventajosa los saberes aprendidos.

La pedagogía universitaria o pedagogía autogestionaria, busca el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y transformador. Admite que el pensamiento reflexivo se configura a partir de la reflexión-acción, y que ambas contribuyen a la mejora de sí. El pensamiento crítico se interesa por sospechar de todo lo establecido y somete a la crítica y autocrítica todo en cuanto existe.

Finalmente, la universidad científicista privilegia el conocimiento y desconoce los procesos de formación y aprendizaje. La universidad que reconoce la pedagogía en sus procesos, reconoce el conocimiento como una función de la universidad, pero entiende que ese conocimiento es útil en la medida que coadyuva a la formación de la persona a partir de los procesos de aprendizaje y autogestión del saber.

Referencias Bibliográficas

- Aguiar, B., Velázquez, R., & Aguiar, L. (2019). Innovación docente y uso de las TIC en la educación superior. *Espacios*, 40(2). <https://www.revistasespacios.com/a19v40n02/19400208.html>
- Alcoceba, J. (2018). Los estándares de cientificidad como criterio de admisibilidad de la prueba científica. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, 4(1), 215–242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6358835>
- Álvarez Cadavid, G. M., & González Manosalva, C. A. (2022). Apropiación de TIC en docentes de la educación superior: Una mirada desde los contenidos digitales. *Praxis Educativa*, 26(1), 1–25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260104>
- Arroyo, S. (1985). ¿Qué es la pedagogía social? *Bordón*, 37, 203–215.
- Bernal, A. (2014). Universidad e inclusión de personas con discapacidad. *Paideia*, (19), 55–61.
- Becerra, I. J., Reyes, R. C., Marín, A. A., & Vargas, L. D. (2023). Modelos didácticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: Una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251276es>
- Castro, I. (2017). Epistemología, método y cientificidad del derecho. *Yachay*. <http://revistas.uandina.edu.pe/ojs/index.php/YACHAY/article/view/63>
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de paz. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Chuaqui, J., Mally, D., & Parraguez, J. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, (69), 157–188. <https://revistas.uv.cl/index.php/rcs/article/view/927/890>
- Del Pozo, F. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la

ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 77–90.

Del Pozo, F., & Astorga, C. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 14(24), 167–191. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/477/381>

Domingo, M., Bosco, A., Segovia, S., & Valero, J. (2020). Fomento de la competencia digital de los docentes en la universidad: La percepción de estudiantes y docentes. *Investigación Educativa*, 38(1), 162–182.

Drucker, P. F. (2004). La disciplina de la innovación. *Harvard Business Review*.

Echeita, G. (2018). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Narcea*.

Ezechil, L. (2015). Social pedagogy: New perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 13–18.

Fernández, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Educación*, (331), 171–197. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5f1cac5b-2591-4a21-a1f0-69e60fc98626/re3310811294-pdf.pdf>

Flórez, R. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. McGraw-Hill.

Menin, O. (2001). *Pedagogía y universidad: Currículum, didáctica y evaluación*. Homo Sapiens.

Gallego, A., & Figueroa, R. (2017). Cientificidad de la educación en ciencias. *Científica*, (28), 5–15. <http://www.scielo.org.co/pdf/cient/n28/2344-8350-cient-28-00005.pdf>

García, F., Fidalgo, A., & Sein, M. (2017). Los MOOC: Un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria. *La Cuestión Universitaria*, (9), 117–135.

García, P. (2017). Patentamiento universitario e innovación en México, país en desarrollo: Teoría

y política. *Educación Superior*, 46, 77–96.

Gómez-Gómez, M. (2023). La innovación y la tecnología como elementos claves en el contexto de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 1–6. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a1>

Hung, E., Iriarte, F., Jabba, D., Ricardo, C., Ballesteros, B., Vergara, E., & Ordóñez, M. (2015). Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC: Caso región Caribe. *Educación XXI*, 207–304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194238608010>

Hernández, A., Alvarado, P., & Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: Competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 135–151.

Herrán, J., & Pesántez, L. (2016). La universidad innovadora. *Revista Cubana de Educación Superior*, 47–63. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n3/rces04316.pdf>

Jiménez, R. (2012). *De la pedagogía social a la formación ciudadana* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Medina, O. (2017). Universidades populares y pedagogía social. *IPSE-ds*, (10), 71–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638830>

Moreno, V., & Dietz, G. (2019). Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial. *Sinéctica*, (52), 1–16.

Nohl, H. (1965). La educación como soporte vital. En C. L. Ludwig (Ed.), *Tareas y formas de la pedagogía social* (pp. 64–70). Beltz.

Norniella, L., Batista, D., & Valledor, R. (2018). Evolución histórica de la científicidad médica en la neurocirugía. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(3), 229–242. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/didascalía/article/view/2812/1643>

Novillo, E., Espinosa, M., & Guerrero, J. (2017). Influencia de las TIC en la educación universitaria. *INNOVA Research Journal*, 2(3), 69–79. <https://>

www.researchgate.net/publication/331808734

Núñez, M. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la universidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13–30.

Ortiz, A. (2008). *Pedagogía de la educación superior y docencia universitaria*. Educosta.

Ortiz, A. (2012). *Pedagogía y docencia universitaria: Hacia una didáctica de la educación superior* (Tomo 2). CEPEDID.

Peña, F. (2019). Orientación educativa en Colombia: Una línea de trabajo con pretensiones de científicidad. *Pedagogía y Saberes*, (51), 75–88. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8610>

Pérez, G. (2004). *Pedagogía social: Construcción científica e intervención práctica* (2.ª ed.). Narcea.

Sangrà, A., Guitert-Catasús, M., & Behar, P. A. (2023). Competencias y metodologías innovadoras para la educación digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1). <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.36081>

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

UNESCO. (2016). *Innovación educativa: Serie herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Cartolan E.I.R.L.

Valdez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes. *Educación y Humanismo*, 19(32), 145–158. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2538>

Vélez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia*. Editorial Bonaventuriana.



Artículo Ocho

¿Por qué Escuchamos Música? Perspectivas Científicas sobre la Percepción Musical

Why do we Listen to Music? Scientific Perspectives on
Music Perception

Doctorando Docencia y Educación Artística, Universidad de Las Américas y el Caribe. Licenciado en Educación Artística. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8622-4774>. Correo electrónico: lujanvillar@gmail.com

Juan David Luján-Villar ¹

lujanvillar@gmail.com

Secretaría de Educación del Distrito

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8622-4774>

Recibido: 27 febrero 2025

Aceptado: 30 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25795>

PP: 131 - 152

Resumen

La escucha musical humana constituye una base perceptiva, es inherente al placer y disfrute estético, la producción de emociones musicales y establece vínculos sociales determinantes para crear patrones comportamentales culturalmente arraigados y definidos. El presente estudio aborda el campo de la escucha y la percepción musical a partir de la producción científica de alto impacto que gira sobre este campo del conocimiento. A partir de un abordaje metodológico a nivel bibliográfico y cienciométrico se aplican técnicas estadísticas y algunos de los principales indicadores de este enfoque. Los resultados establecen las principales temáticas, autores, países e instituciones que abordan a nivel científico la escucha musical y sus temas relacionados, a partir de datos cuantitativos y gráficas descriptivas. Se discuten los resultados relevantes de la escucha musical humana, las principales implicaciones de los hallazgos identificados y algunas líneas de investigación posibles en este campo.

Palabras clave: bibliometría, cienciometría, emociones, escucha musical, estética, música, percepción

Abstract:

Human musical listening constitutes a fundamental perceptual capacity that underlies aesthetic pleasure, emotional experience, and the formation of social bonds that shape culturally embedded behavioral patterns. This study examines the domain of musical listening and perception through an analysis of highimpact scientific literature produced in this field. Employing a bibliographic and scientometric methodological approach, the research applies statistical techniques and key indicators commonly used in scientometric analysis. The findings identify the principal themes, authors, countries, and institutions that contribute

to the scientific study of music listening and its related areas, drawing on quantitative data and descriptive visualizations. The discussion highlights significant insights into human musical listening, considers the broader implications of the results, and outlines potential directions for future research in this domain.

Keywords: bibliometrics, scientometrics, emotions, music listening, aesthetics, music, perception.

Introducción

La percepción musical implica la escucha de fenómenos musicales que pueden ser percibidos de forma incidental, atenta o basada en la experticia artística. Su importancia repercute en la capacidad que tiene para reconfortar a nivel emocional, efectivo y transformador la conducta humana. La activación de los circuitos de recompensas cerebrales (Reybrouck et al., 2021), a través de la escucha musical permite comprender el poder perceptivo de lo musical para ser una experiencia significativa de tipo estético y eudaimónico, es decir, de una vida plena. Esta perspectiva combina la regulación del estado de ánimo, experiencias emocionales (Schäfer et al., 2013), la apreciación estética (Trost et al., 2012), la motivación y el bienestar subjetivo (Morinville et al., 2013) o respuestas mediante cambios físicos, neuroquímicos y la excitación fisiológica (Reybrouck & Van Dyck, 2024).

La escucha musical presenta algunas características ligadas a situaciones específicas como conciertos de música en vivo. Weining (2022), identifica siete modos de escucha musical de los conciertos de música clásica occidental, según la literatura especializada en este tipo de situaciones; escucha difusa *atención muy reducida a la música*, escucha corporal *orientación corporal de la música escuchada*, escucha emocional se

centra en las dimensiones emocionales, escucha asociativa asociada a imágenes, pensamientos e ideas, escucha estructural apreciar la estructura de la música, escucha reducida dirigida hacia el sonido como tal y escucha causal hacia la causa o la fuente del sonido. Cada escucha se caracteriza por un tipo de énfasis a nivel intencional, en este contexto es definida en un primer plano por la apreciación musical. Por el contrario, *oír* se enmarca en un segundo plano situado en el desarrollo de la escucha automática y cotidiana.

Según Lepa (2020), se registra algunos estados cognitivos producto de la escucha musical de manera general desde la psicología de la música y describe el modo analítico que busca la comprensión razonada de las estructuras musicales a nivel perceptivo, el modo empático que atraviesa la emocionalidad presente en una obra musical, el modo motriz que imita o sigue la rítmica musical con la ayuda de movimientos corpóreos, un modo asociativo entre la creatividad interior y la fantasía de imágenes evocadas y, por último, el modo de fondo *background*, que apoya otro tipo de actividades de naturaleza no musical. El autor sugiere la posibilidad de la confluencia de todas estas modalidades de escucha, cuando se percibe un evento sonoro, a través de la configuración subjetiva de las formas musicales, durante el impacto emocional que crea la música, por medio de la generación de movimientos corpóreos, mientras se fomenta la creatividad y las interacciones neurocognitivas de los estímulos musicales.

La escucha es una adaptación biológica de los sujetos en el reconocimiento de estímulos sonoros y sus entornos acústicos (Weining, 2022; Savage et al., 2021). En los últimos cincuenta años esta idea capta la imaginación investigativa y logra atrapar el interés científico, se realizan experimentos de escucha subjetiva para identificar emociones, mediaciones

narrativas, contextos conductuales y diversos aspectos cognitivos e imaginados como respuesta a estímulos musicales. Hoy se sabe que la escucha musical desborda los sentidos y va más allá de la posibilidad de oír, como lo demuestran estudios recientes sobre las experiencias de la percepción musical de comunidades con discapacidad auditiva, a través del estudio de aspectos como la visión, el tacto o la auralidad, un enfoque que va más allá de lo acústico. Definitivamente un panorama que amplía el espectro completo de la escucha (Holmes, 2017).

En el nivel de una alta competencia musical el sujeto que experimenta la percepción musical es capaz de fragmentar la música y procesar patrones con facilidad, este proceso sostiene un dominio complejo de facultades abstractas como lo es reconocer las estructuras musicales más allá de sus aspectos estéticos. En el nivel subjetivo la escucha musical atenta o guiada reconforta y administra los estados anímicos al recurrir a los gustos y predilecciones artísticas de cada persona. Esto tiene implicaciones en las experiencias auditivas conscientes de la música y se relacionan de manera directa con las funciones cognitivas y el sistema auditivo (Reybrouck et al., 2021).

Es así como Schäfer et al., (2013), desde un planteamiento psicológico configuran una serie de resultados experimentales, e identifican las funciones psicológicas de la escucha musical. Sobresalen aspectos como la regulación de la excitación y el estado anímico, por ejemplo, la capacidad de la música para brindar alegría o el poder de la música para mejorar el estado anímico, alcanzar la autoconciencia a través de la formación de la identidad y la autopercepción como expresión de relaciones sociales. En consecuencia, se plantea la necesidad de establecer contacto fisiológico con el sonido, es decir, ser tocado por la música a través de sus ondas vibratorias (Reybrouck, 2024). Una metáfora que

recientemente adquiere fuerza en el panorama científico y el campo experimental.

En este sentido Madsen et al., (2019), presentan evidencia sobre adultos con formación musical que pierden mayor compromiso o correlación entre sujetos durante actividades musicales como la escucha, al experimentar secciones de música instrumental, cuando estos insumos son repetitivos, familiares, sencillos y, en definitiva, las piezas exhiben un nivel de complejidad bajo. Para este grupo poblacional, si la música exhibe una mayor complejidad y se tiene menor conocimiento sobre un estilo musical complejo, se crea una mayor atención. Por lo tanto, la música cautiva de forma decidida el compromiso intersubjetivo del grupo. Sin embargo, otras investigaciones consideran que una escucha amplia manifiesta experimentación de placer y recompensa más allá de los estímulos musicales, debido a diversos factores de tipo biológico, psicológico y cultural (Reybrouck & Eerola, 2022).

En esta misma línea Gordon et al., (2018) presentan evidencia basada en cuarenta y dos estudios de neuroimagen de la escucha musical y encuentran en la mayor parte de casos, cómo la escucha musical activa regiones del cerebro que residen en el sistema motor. Regiones corticales como la corteza motora primaria, el área motora suplementaria, las áreas premotoras dorsal y ventral y las regiones parietales presentan activaciones auditivas durante la percepción de frecuencias sonoras musicales. Estos hallazgos transversales sugieren un rol central de la activación del sistema motor a través de la percepción musical, específicamente a partir de la escucha y percepción de aspectos estructurales de la música como el ritmo, incluso en la ausencia de movimiento físico.

Es aquí, donde se ve la importancia de la escucha musical, ya que trasciende la activación neuronal y las respuestas fisiológicas. Keeler &

Cortina (2020), desde el campo de los estudios organizacionales presentaron evidencia de la importancia de la escucha musical en el campo laboral. Para estos investigadores la música puede impactar de manera positiva la vida profesional de los empleados y alcanzar resultados positivos en el rendimiento y la consecución de metas. Hoy la música forma parte de muchos entornos laborales como una fuente motivacional que activa las funciones ejecutivas, lo cual presenta consecuencias fisiológicas y afectivas. El contexto de la investigación es conocer los efectos de la escucha musical autorregulada y probar cómo la música afecta de manera positiva el comportamiento laboral y el desempeño de tareas, debido a la importante influencia que ejerce en las funciones ejecutivas neuropsicológicas la música que se reproduce, percibe y forma parte de los procesos cognitivos de autorregulación.

Por lo cual Sanseverino et al., (2022), encuentran resultados similares para este campo de estudio. Investigan la música a partir de tres categorías de análisis; emocional, cognitiva y de fondo *background*, mediante el desempeño laboral de doscientos cuarenta y cuatro trabajadores. Los resultados indican que la música emocional establece modos afectivos y usos significativos que brindan satisfacción laboral. Respecto a la cognición se evidencia un uso de la música neutro o no significativo, en tanto efecto correlacionado con la satisfacción o el desempeño profesional en la realización de actividades asignadas. Sobre la música de fondo *background music*, los autores encuentran una relación negativa con la satisfacción, y ninguna con el desempeño o rendimiento laboral. Estos resultados resaltan la importancia de la escucha musical emocionalmente relevante en entornos laborales, como un mecanismo positivo en la psicología laboral de las personas.

Es así como Tervaniemi et al., (2021), en un estudio experimental encuentran que las

emociones musicales son más fuertes y prolongadas en el ámbito doméstico, que en otros espacios como lugares de sociabilidad o lugares controlados como los son el laboratorio. Las valoraciones musicoemocionales y los niveles de cortisol resultantes, establecen que la escucha musical es motivada por la búsqueda de la regulación mental. A través de lo emocional la regulación afectiva o anímica, aplica como estrategia de la disminución del estrés de la vida moderna. En consecuencia, es importante considerar a nivel investigativo los entornos de la escucha musical, sus efectos, usos posibles y objetivos humanos a nivel subjetivo, sociocomunitario e intercultural. El estudio ratifica los efectos moduladores de la escucha musical en los niveles de cortisol de manera indiferenciada del hogar o el laboratorio, una muestra más de la importancia de la escucha musical en el contexto investigativo.

El presente estudio tiene como objetivo presentar un panorama de carácter internacional sobre la escucha musical y sus principales campos de aplicación científica, la exploración de sus temas principales y establecer tendencias a partir del análisis de la producción escrita relacionada. Para esta finalidad se establece un análisis de tipo bibliométrico (Ball, 2021; Zhao et al., 2021) y cienciométrico (Luján-Villar & Luján Villar, 2025; Sooryamoorthy, 2021), con lo cual se busca implementar diferentes opciones metodológicas y analíticas provenientes de estos campos del conocimiento. A esto se suma un conocimiento comprensivo previo sobre el tema de investigación, lo cual plantea una aplicación bibliométrica sólida mediante un mapeo cienciométrico complementario.

Los resultados del presente estudio impulsan el avance de diversos campos de estudio y salda un vacío existente, al abordar el valor de la escucha y el poder de la percepción musical en la vida humana a través de un conjunto de métricas

cuantitativas. Más allá de discusiones teóricas sobre enfoques, disciplinas y encuadres metodológicos, este trabajo plantea la necesidad de reconocer la interdisciplina que suscita el estudio de la escucha musical, como un enfoque fundamental y heterogéneo en esta disciplina que integra la investigación del contenido emocional de la música, la inducción de cambios en el sistema nervioso autónomo, los movimientos corporales, las respuestas fisiológicas y la vitalidad de lo musical en la vida humana contemporánea (Putkinen et al., 2024).

Metodología

El encuadre metodológico de este estudio implementa un enfoque bibliométrico y cienciométrico (Ball, 2021; Luján-Villar & Luján Villar, 2025; Sooryamoorthy, 2021; Zhao et al., 2021). Ambos métodos son eficaces a nivel evaluativo sobre el rendimiento investigativo y colaborativo, las citaciones y el impacto de un campo. Entre otras razones se denomina a la ciencimetría “la ciencia de la ciencia” (Sooryamoorthy, 2021, p. 4), los datos obtenidos posibilitan establecer un análisis descriptivo que explica algunas particularidades de la percepción y la escucha musical en el periodo comprendido entre los años 1970 y 2024. Para aplicar este enfoque se emplea la librería Biblioshiny interfaz web del programa Bibliometrix v.4.3.3 (Aria & Cuccurullo, 2017; R Core Team, 2009), además del programa VOSviewer v.1.6.20 (van Eck & Waltman, 2017).

Materiales y Proceso de Recolección de Datos

En el proceso de indagación del tema de estudio se opta por la consulta en dos bases de datos científicas reputadas en el panorama investigativo mundial: Scopus y Web of Science (WoS), fuentes de datos de carácter sólido a nivel internacional. El encuadre de la presente

investigación utiliza los siguientes algoritmos de búsqueda para el tema de la escucha y percepción musical: —*music AND listening, AND music AND perception AND processing*—, sin excluir algún tipo de documento, es decir; artículos, resúmenes *abstracts* o palabras clave *keywords*, entre otros. En esta primera etapa la base de datos bibliográficos Scopus, presenta como resultado un total de (*n*=600) documentos y la base de datos WoS reporta un total de (*n*=1531) documentos, en la fecha del 20 de octubre de 2024.

Procedimiento

Una vez se tienen ambas bases de datos seleccionadas se integran mediante el programa

RStudio v.2024.04.2 (R Core Team, 2009), con el fin de analizar el grueso de los datos de manera unificada. Después de este proceso como resultado se remueven (*n*=427) publicaciones duplicadas, para obtener una muestra total de (*n*=1697) documentos a analizar (ver figura 1). Esta base de datos unificada contempla una temporalidad que inicia en el año 1970 y finaliza en el 2024. Debido a que el objetivo de este estudio es presentar un panorama internacional del objeto de estudio, no se aplica ningún filtro específico que señale alguna autoría, geografía, institución o aspecto relacionado con los tipos de documentos a considerar.

Figura 1
Diagrama para la selección de la muestra

Proceso para la selección de la muestra		
Identificación	Total documentos identificados y seleccionados en Scopus y WoS (<i>n</i> =2131) el 20-09, 2024.	Registros eliminados por duplicación entre ambas bases de datos (<i>n</i> =427), registros eliminados por otras razones (<i>n</i> =7).
Revisión	Registros incluidos (<i>n</i> =1697).	Sin ningún tipo de limitación.
Incluidos	Registros incluidos en el estudio bibliométrico (<i>n</i> =1697).	

Nota. Elaboración propia

Resultados

Análisis de Datos

A continuación, se presentan los resultados de la presente investigación divididos de la siguiente manera; 1) una serie de métricas e indicadores de los principales documentos que componen la muestra, autores relevantes, fuentes de publicación y difusión científica que componen el

campo seleccionado; y 2) se discuten diversos hallazgos experimentales relevantes y las temáticas relacionadas que ocupan el mayor interés investigativo en el campo de la escucha musical. La tabla 1 expone los principales indicadores bibliométricos abordados en este espacio, a través de un resumen general del corpus y la información central encontrada.

Tabla 1*Indicadores del análisis bibliométrico*

Unidad analítica	Lógica analítica	Indicadores bibliométricos
Documentos ($n=1697$)	Crecimiento anual ($n=8,32$), promedio de documentos ($n=9,64$), promedio de citaciones por documento ($n=23,12$).	Citaciones globales y locales, promedio de citaciones, co-ocurrencias, producción científica anual.
Fuentes ($n=473$), (revistas, libros, entre otros).	Artículos ($n=1098$), capítulos de libros ($n=12$), conferencias ($n=35$), tesis ($n=281$), revisiones ($n=74$).	Información documental, tipos de documentos.
Palabras clave plus ($n=1238$) Palabras clave de autores ($n=443$).	Autores ($n=3971$), autores de documentos de autor único ($n=465$), subvenciones ($n=100$).	Autores, colaboración entre autores, instituciones y países.

Nota. Elaboración propia

La figura 2 presenta las fuentes de publicación con mayor relevancia en la investigación científica de la escucha y la percepción musical. A continuación se evidencian las principales revistas o fuentes de publicación con el respectivo número de documentos publicados: *Neuroimage* ($n=45$), *Journal of the Acoustical Society of America* ($n=40$), *Frontiers in Neuroscience* ($n=35$), *Frontiers in Psychology* ($n=35$), *Neuropsychologia* ($n=31$), *Plos One* ($n=29$), *Scientific Reports* ($n=29$), *Journal of Cognitive Neuroscience* ($n=26$), *Journal of Neuroscience* ($n=22$), *European Journal of Neuroscience* ($n=20$), *Ear and Hearing* ($n=19$), *Psychology of Music* ($n=18$), *Cerebral Cortex* ($n=17$), *Frontiers in Human Neuroscience* ($n=17$), *Journal of the American Academy of Audiology* ($n=16$), *Music Perception* ($n=16$), *Neuroreport* ($n=16$), *Musicae Scientiae* ($n=14$), *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* ($n=13$), y *Human Brain Mapping* ($n=12$).

A partir de lo anterior se evidencia la influencia de los estudios musicales en la ciencia y su radio de acción investigativo. La psicología de la música, la neuropsicología y en general las neurociencias dominan la producción investigativa de la escucha musical desde una perspectiva experimental y científica. *Neuroimage* es la principal fuente de publicación científica de los

fenómenos relacionados con la escucha musical, se especializa en la publicación de estudios que exponen imágenes neuronales de múltiples fenómenos. En este espacio los estudios publicados abordan la descripción y representación de redes neuronales específicas, mapeo de zonas del cerebro y su conectividad, procesamiento de señales y su respuesta neuronal, la actividad auditiva, interacciones intermodales, y de manera general, las dinámicas de la actividad cerebral.

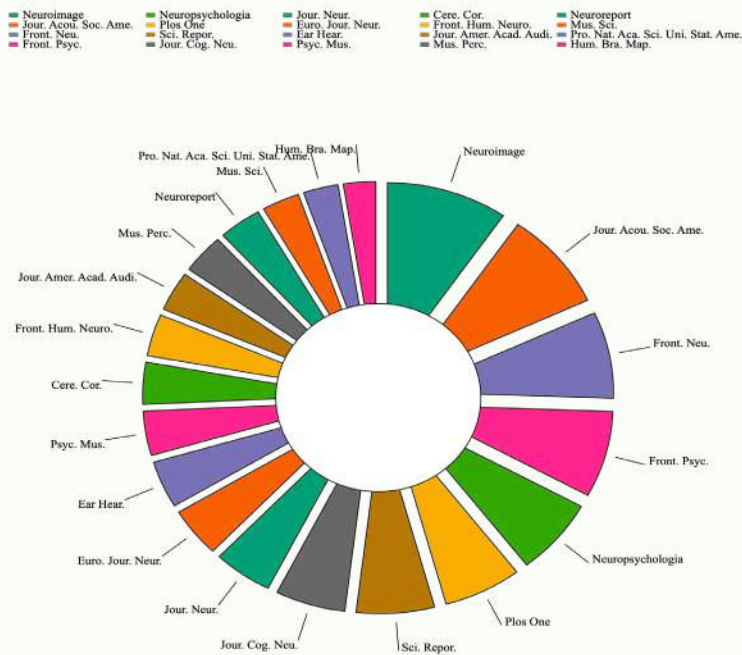
El *Journal of the Acoustical Society of America* es la segunda fuente de publicación del presente corpus. Este espacio editorial se caracteriza por la publicación los diversos aspectos que comprenden la investigación sónica, desde múltiples disciplinas y enfoques. Los reportes son variados e incluyen análisis acústicos y perceptivos, audición bimodal y oyentes con implantes cocleares, representaciones intermedias, recuperación de información musical (Luján-Villar & Luján-Villar, 2020), discriminación de frecuencias, psicofísica auditiva, modelos perceptivos de predicción, efectos de la modulación de amplitud y de las envolventes, paisajes sonoros naturales y artificiales, frecuencias y estructuras sonoras, discriminación y complejidad tonal, entre otros.

La tercera fuente de publicación es el reputado *Frontiers in Neuroscience* especializado en la publicación de artículos de neurociencias, en

campos como el estudio de funciones cerebrales, genética comportamental y desarrollo neuronal, por lo general, desde una perspectiva multidisciplinaria. En el presente estudio los trabajos publicados incluyen reportes sobre implantes cocleares y la percepción musical, conectividad neuronal, sistema auditivo y de recompensa, neurofisiología y conducta en el procesamiento de estructuras musicales, modulación cortical,

evaluación interactiva del procesamiento musical, correlatos neuronales de la escucha, cambios en las respuestas cerebrales a la música, investigación emocional y respuestas en la escucha musical, procesamiento y neuroanatomía, evolución de la creatividad, resonancia magnética funcional auditiva, efectos de la musicalidad, entre otros.

Figura 2
Fuentes con mayor relevancia



Nota. Elaboración propia

Como se puede observar los *journals* principales que editan las investigaciones relacionadas con la escucha musical pertenecen al campo de la salud y biomédicas, ocupan un lugar importante las revistas neurocientíficas especializadas en el cerebro, psicología y neuropsicología. Se encuentra una cantidad muy pequeña de revistas especializadas en el estudio de la música, evidencia de la ausencia notoria de espacios editoriales propios de humanidades o ciencias sociales incluidas en las principales bases de datos científicas. Este descuido justifica el presente estudio, debido a que este panorama denota la necesidad de abrir las ciencias sociales y humanas (Wallerstein, 2007), mediante la interlocución de

perspectivas científicas y diálogos fluidos entre diversos conocimientos y saberes formales, producidos desde múltiples locus de enunciación y áreas del conocimiento humano.

La figura 3 presenta un fuerte crecimiento de investigaciones temáticas relacionadas con el escucha musical en los últimos cinco años. Los datos indican que el campo presenta un crecimiento anual del ($n=8,32\%$), un panorama positivo en términos generales, si se considera la excelencia académica de las investigaciones que conforman la totalidad de los estudios. Como se puede ver la revista Neuroimage es la principal fuente de publicación con un máximo de ($n=45$) estudios anuales hasta el año 2024. El inicio de

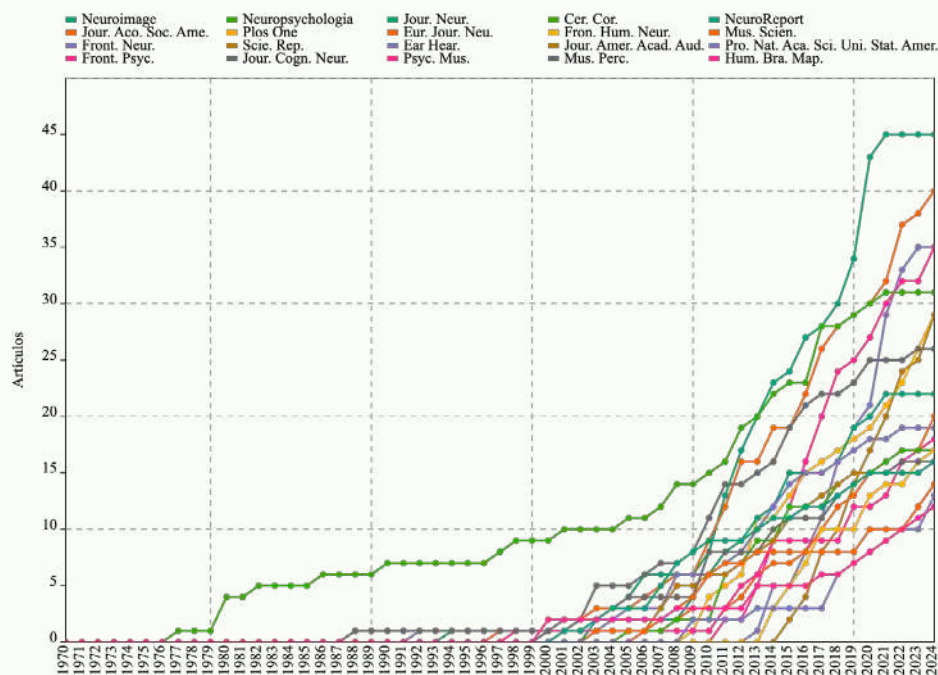
la primera publicación de este tema en este espacio editorial se crea alrededor del año 2003 con el reputado estudio presentado por Levitin & Menon (2003) sobre el procesamiento de las estructuras musicales (tono, volumen timbre, entre otros), y el hallazgo de su ubicación en la corteza frontal inferior, un área dedicada no solo al procesamiento exclusivo de lenguaje, como se estipuló alguna vez.

La tendencia global a nivel de publicaciones es al alza, y se mantiene en el último quinquenio (ver figura 3). Si se analiza los años de publicación y el volumen de producción se destaca la revista *Neuropsychologia* y su longevidad, con un

inicio visionario de la impresión editorial de estudios sobre la percepción y la escucha musical a finales de la década de los setenta. Este espacio mantiene el interés continuo durante varios decenios por este tipo de investigaciones, por ejemplo, la publicación de estudios sobre desórdenes de la percepción auditiva, la lateralización del procesamiento melódico o el procesamiento paralelo de estímulos verbales y musicales, el registro de avances metodológicos, teóricos, resultados experimentales y discusiones relacionadas con la escucha musical (Li et al, 2019; Lanzilotti et al., 2019).

Figura 3

Las 20 revistas con mayor publicación de artículos a lo largo del tiempo



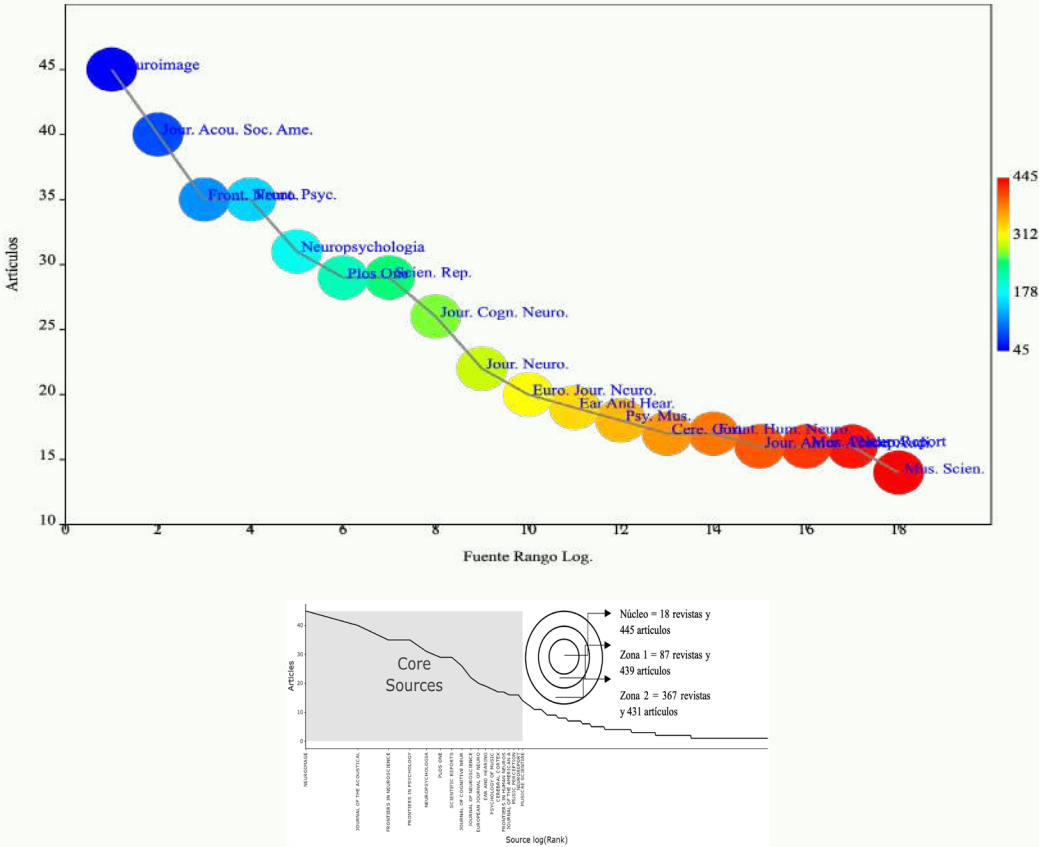
Nota. Elaboración propia

La figura 4, presenta el modelo analítico denominado Ley de Bradford (Ball, 2021; Sooryamoorthy, 2021) y su confirmación en el presente estudio. Este indicador explica el tipo de distribución que el corpus abordado presenta a través de su dispersión, e identifica las principales revistas que componen el *dataset* abordado cuando su productividad se organiza de

manera decreciente. Los resultados presentan una distribución de tipo jerárquica, en la cual se evidencian tres zonas que organizan la distribución de las publicaciones relacionadas con la escucha musical y sus múltiples enfoques. Esta ley considera que la ordenación de la productividad científica de las revistas periódicas especializadas, de manera decreciente puede dividirse en

núcleo conformado por un pequeño núcleo de revistas y dos zonas de publicación conformadas por muchas otras revistas que contienen pocos estudios publicados. Como consecuencia el núcleo y las zonas tendrán el mismo número de artículos publicados. El resultado es un fenómeno que denota la centralidad y el interés de la especialización científica en el campo de las publicaciones, al parecer un principio bibliométrico fundamental (Luján-Villar & Luján Villar, 2025).

Figura 4
Núcleo de revistas: Ley de Bradford



Nota. Elaboración propia

Un total de ($n=1315$) artículos clasificados se estructuran en tres partes: 1) el núcleo contiene ($n=18 \sim 3,8\%$) revistas y ($n=445$) artículos; 2) la zona 1 presenta ($n=87 \sim 18,4\%$) revistas y ($n=439$) artículos; y 3) la zona 2 se conforma por ($n=367 \sim 77,7\%$) revistas y ($n=431$) artículos, por último, con ($n=1$) artículos una fuente no identificada, para un total de ($n=472$) revistas. Esta confirmación de la Ley de Bradford explica la naturaleza de las publicaciones científicas a través de una distribución de ley de potencia, es decir, una ley inequitativa en la cual pocas revistas publican el

grueso de la literatura de un tema específico y en la cola pesada se puede observar el resto de la producción descentralizada y distribuida de manera desorganizada, por un gran número de revistas científicas interesadas eventualmente en el tema abordado.

Las primeras cinco fuentes de publicación son: Neuroimage (Estados Unidos - Países Bajos), Journal of the Acoustical Society of America (Estados Unidos), Frontiers in Neuroscience (Suiza), Frontiers in Psychology (Suiza) y Neuropsychologia (Hollanda), demuestran la

enorme influencia de la neurociencia en los estudios relacionados con la escucha musical, sus formas y los correlatos neuronales implicados en los fenómenos relacionados. A nivel disciplinar se evidencia la importancia de la psicología de la música, la neuropsicología y las ciencias cognitivas interesadas por el estudio de la música y las múltiples complejidades relacionadas, además del abordaje de los entornos en los cuales se desarrollan las interacciones a nivel sonoro. A nivel social este indicador denota la importancia que tiene en la académica norteamericana y europea el conocimiento y la experimentación musical como campo epistemológico primordial del desarrollo humano.

La tabla 2 reúne los documentos con más citaciones en todo el corpus analizado. Este vida de las personas.

pequeño grupo constituye los trabajos que tienen mayor influencia bibliográfica en toda la muestra, clasificación que se realiza con base en las citas globales a través de diversos trabajos y fuentes académicas, y de manera local debido a las citas producidas en el total de la muestra analizada. Como se puede observar, ninguno de los trabajos que conforman los principales artículos de la muestra seleccionada es presentado por un único autor, lo cual sugiere, cierto nivel de participación colectiva e interdisciplinar en las ideas desarrolladas en estos estudios durante su concepción. En consecuencia, se puede hablar de la existencia de equipos de trabajo dispuestos a profundizar las cuestiones centrales de la escucha musical, el devenir del campo y la necesidad de comprender cómo la música impacta la

Tabla 2

Documentos más citados a de manera global o mundial

Referencia, autor, año y fuente	Nombre del trabajo y DOI	TC*	TC/año	TC Normal.
Juslin, P.N., 2008, <i>Behav. Brain Sci.</i>	Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms 10.1017/S0140525X08005293	1153	67,82	15,03
Zatorre, R.J., 1994, <i>J. Neurosci.</i>	Neural mechanisms underlying melodic perception and memory for pitch 10.1523/jneurosci.14-04-01908.1994	753	24,29	4,97
Kraus, N., 2010, <i>Nat. Rev. Neurosci.</i>	Music training for the development of auditory skills 10.1038/nrn2882	703	46,87	17,05
Kim, J, 2008, <i>IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence</i>	Emotion recognition based on physiological changes in music listening 10.1109/TPAMI.2008.26	666	39,18	8,68
Grahn, J.A., 2007, <i>Journal of Cognitive Neuroscience</i>	Rhythm and beat perception in motor areas of the brain 10.1162/jocn.2007.19.5.893	658	36,56	11,04
Chen, J.L., 2008, <i>Cerebral Cortex</i>	Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain 10.1093/cercor/bhn042	526	30,94	6,86
Bradshaw, J.L, 1981, <i>Behav. Brain Sci.</i>	The nature of hemispheric specialization in man 10.1017/S0140525X00007548	507	11,52	4,77
Hickok, G., 2003, <i>Journal of Cognitive Neuroscience</i>	Auditory-motor interaction revealed by fMRI: speech, music, and working memory in area Spt 10.1162/089892903322307393	490	22,27	7,33

Mcdermott, H.J., 2004, <i>Trends. Amplif.</i>	Music perception with cochlear implants: a review	430	20,48	7,47
10.1177/108471380400800203				
Bangert, M., 2006, <i>Neuroimage</i>	Shared networks for auditory and motor processing in professional pianists: evidence from fMRI conjunction	401	21,11	5,80
10.1016/j.neuroimage.2005.10.044				
Eerola, T., 2011, <i>Psychology of Music</i>	A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music	391	27,93	8,47
10.1177/0305735610362821				
Koelsch, S., 2000, <i>Journal of Cognitive Neuroscience</i>	Brain indices of music processing: “nonmusicians” are musical	374	14,96	6,46
10.1162/089892900562183				
Salimpoor, V.N., 2013, <i>Science</i>	Interactions between the nucleus accumbens and auditory cortices predict music reward value	373	31,08	10,23
10.1126/science.1231059				
Nozaradan, S., 2011, <i>Journal of Neuroscience</i>	Tagging the neuronal entrainment to beat and meter	357	25,50	7,73
10.1523/JNEUROSCI.0411-11.2011				
Tervaniemi, M., 2003, <i>Brain Res. Rev.</i>	Lateralization of auditory-cortex functions	350	15,91	5,24
10.1016/j.brainresrev.2003.08.004				
Bengtsson, S.L., 2009, <i>Cortex</i>	Listening to rhythms activates motor and premotor cortices	271	16,94	6,79
10.1016/j.cortex.2008.07.002				
Kong, Y., 2004, <i>Ear and Hearing</i>	Music perception with temporal cues in acoustic and electric hearing	264	12,57	4,59
10.1097/01.AUD.0000120365.97792.2F				
Levitin, D., 2003, <i>Neuroimage</i>	Musical structure is processed in “language” areas of the brain: a possible role for Brodmann Area 47 in temporal coherence	256	11,64	3,83
10.1016/j.neuroimage.2003.08.016				
Alluri, V., 2012, <i>Neuroimage</i>	Large-scale brain networks emerge from dynamic processing of musical timbre, key and rhythm	244	18,77	9,20
10.1016/j.neuroimage.2011.11.019				
Phillips-Silver, J., 2007, <i>Cognition</i>	Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement	232	12,89	3,89
10.1016/j.cognition.2006.11.006				

*Citación total.

Nota. Elaboración propia

El campo de la escucha musical y su investigación es históricamente multifacético en sus abordajes. El trabajo con más citas es presentado por Juslin & Västfjäll (2008) desde la psicología musical, expone una inicial e influyente teoría de las respuestas emocionales a la música denominada mecanismos subyacentes o BRECVEMA, incluye el análisis de reflejos del tronco encefálico, arrastre rítmico, condicionamiento evaluativo, contagio (emocional), imágenes visuales, memoria episódica, expectativa musical y juicio estético, lo cual es complementario a la evocación que produce la música. Con el paso del tiempo esta teoría se discute, profundiza y emplea en diversos modelos experimentales que abordan entre otros aspectos la escucha musical y sus efectos comportamentales y psicológicos (Juslin 2019; Larwood & Dingle, 2021). Zatorre et al., (1994) presentan el segundo trabajo con más citas del corpus. Esta exploración neurocientífica identifica el papel primordial de diversos sistemas neuronales especializados en la corteza temporal superior derecha y la corteza frontal y prefrontal derecha (Levitin & Menon, 2003), áreas fundamentales en la percepción y análisis humano de melodías, además de la comparación y retención tonal aspecto que implica una interacción compleja entre ambas cortezas. Este estudio es paradigmático en la investigación de la música humana y soporta el inicio de una era fructífera en la ciencia musical.

Kraus & Chandrasekaran (2010), presentan el tercer artículo con más citas de toda la muestra. El trabajo versa sobre el desarrollo humano frente a la música y su capacidad de tonificar el cerebro para el desarrollo de la aptitud auditiva, especialmente el entrenamiento musical, un rasgo del cerebro conocido como plasticidad neuronal o cerebral. Kim & André (2008), ocupan el cuarto puesto de citas con un trabajo sobre el reconocimiento de emociones al escuchar música

mediante indicadores de cambios fisiológicos. Los autores proponen un modelo basado en biosensores y un esquema analítico clasificatorio a nivel subjetivo e independiente del sujeto investigado. Grahn & Brett (2007), ocupa el quinto lugar de citas, con un reporte detallado sobre la percepción rítmica en áreas motoras cerebrales, sus resultados indican que el área motora suplementaria y los ganglios basales median en la percepción del ritmo musical. Esta relación identificada es profunda, por cuanto denota una importancia fundamental en el procesamiento cognitivo de la música.

Este conjunto de investigaciones ejemplifica la diversidad de enfoques que el estudio de la escucha musical contiene. Algunos factores en la escucha musical son fundamentales como el reconocimiento familiar o efecto de exposición-repetición, a nivel neuronal revela que la sincronización audio-motora rítmica se efectúa y es más atractiva, cuando se perciben melodías familiares (Freitas et al., 2018). Este efecto además se aborda desde la psicología para determinar; 1) la influencia de la familiaridad; y 2) el nivel de complejidad en el gusto musical, con el fin de precisar en la escucha musical cuál de estos dos factores influye más. Diversos resultados indican que la familiaridad o el efecto de exposición-repetición es fundamental en la adquisición de un gusto musical por encima de la complejidad de la música que se escucha (Madison & Schiölde, 2017), una interesante hipótesis por años discutida que aún presenta interés en la comunidad científica.

La tabla 3 exhibe el índice *H* o *h_index* de los espacios editoriales también conocido como índice de impacto, y sus variantes los índices *g_index* y *m_index*. Estos indicadores son índices de citación según el reporte de las revistas en las cuales cada trabajo se publica, incluye el total de citas de cada revista (TC), el número de

publicaciones (NP), y el año inicial de cada citación. El índice *H* también conocido como índice de Hirsch, se basa en la cantidad de trabajos publicados por cada autor o *journal* (*h*), que a su vez obtiene una cita en diversos trabajos *h* veces. Neuroimage presenta nivel más alto de citaciones de todo el corpus (*n*=2813) desde el año 2003, seguido por el Journal of Cognitive Neuroscience (*n*=2474) desde el año 2000 y en el tercer puesto el veterano *journal* Neuropsychologia (*n*=1267) desde 1977.

Tabla 3
Primeras 10 fuentes (revistas) con mayor índice de impacto local

Fuente	h_index	g_index	m_index	Citas	NP*	Año**
Neuroimage	28	45	1,273	2813	45	2003
Journal of Cognitive Neuroscience	21	26	0,84	2474	26	2000
Neuropsychologia	20	31	0,417	1267	31	1977
Journal of Neuroscience	16	22	0,516	2357	22	1994
Cerebral Cortex	15	17	0,75	1451	17	2005
Frontiers in Psychology	15	26	1,071	702	35	2011
Ear and Hearing	14	19	0,424	876	19	1992
Frontiers in Neuroscience	14	25	1,167	689	35	2013
Journal of the Acoustical Society of America	14	26	0,5	704	40	1997
Scientific Reports	14	23	1,4	548	29	2015

*número de publicaciones.
**año de publicación del primer artículo.

Nota. Elaboración propia

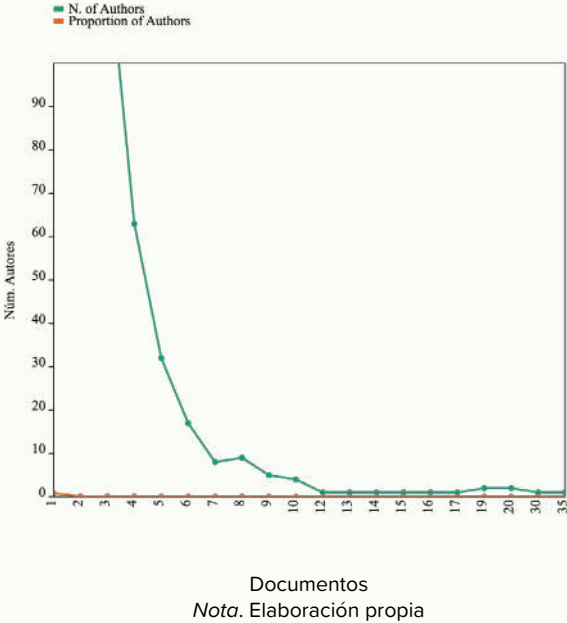
A partir de la Ley de Lotka, se puede descubrir la distribución bibliométrica de la productividad académica autoral. La figura 4, presenta el estimado del coeficiente de la Ley de Lotka que exhibe la cantidad de autores (*n*=32), con no más de 5 estudios y en el extremo 1 autor con 35 artículos producidos en las diferentes revistas. Este indicador revela la existencia de una pequeña *élite* de autores líderes en el campo interdisciplinario de la escucha musical. En el extremo de la cola (*n*=3319) autores presentan un total de 1 artículo producido (autores transitorios), una baja productividad y especialización representada en la cola larga equivalente a (*p*=0,836) de la proporción de todos los autores, donde 1 autor encuentra un máximo de 39 artículos escritos. Lo cual representa aproximadamente el 0,03% del total de la proporción de todos los autores.

Este resultado evidencia el ranking de dominancia de algunos autores que investigan

la escucha musical, de manera centralizada en unos pocos científicos, lo que equivale a una distribución en el volumen de producción claramente desigual. La lengua de publicación de este campo se correlaciona con este efecto. Los informes se presentan en chino, inglés, francés, alemán, japonés, coreano, ruso y español, sin duda pocas lenguas para un conocimiento que aumenta su impacto a medida que evolucionan los sistemas de publicación científica y no parece estancarse (ver figura 3).

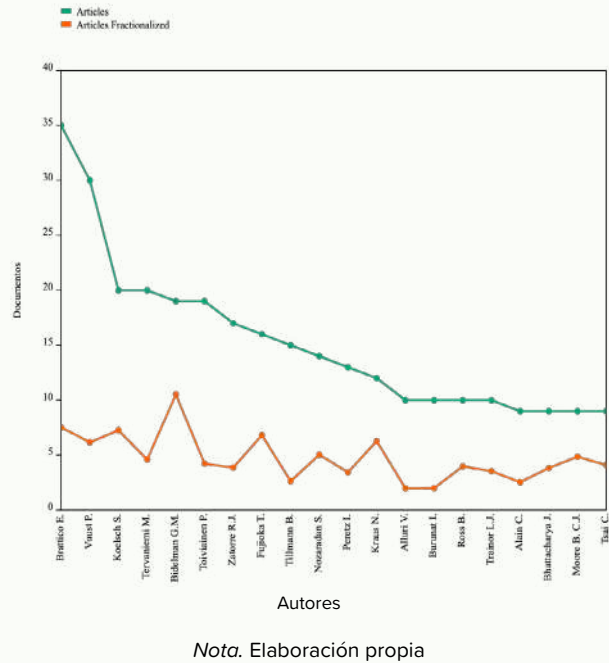
"A partir de la Ley de Lotka, se puede descubrir la distribución bibliométrica de la productividad académica autoral"

Figura 5
Productividad de los autores según la ley de Lotka



La figura 6 exhibe los autores relevantes de la investigación de la escucha musical a partir de diversos indicadores como el número de publicaciones, autoría fraccionada que pondera la contribución de un autor de manera individual en un conjunto de investigaciones publicadas, índice h, total de citaciones que recibe un autor, número de publicaciones y año de publicación del primer artículo de cada autor parte del corpus analizado. Los cinco principales autores se presentan a continuación, a partir del número de artículos (*n*) y el conteo fraccionado de autoría (*af*), que cuantifica la autoría individual al dividir cada artículo entre sus coautores. Se identifica a E. Brattico (*n*=35, *af*=7,54), como la autora más productiva, seguida de P. Vuust (*n*=30, *af*=6,16), S. Koelsch (*n*=20, *af*=7,26), M. Tervaniemi (*n*=20, *af*=4,60), y G.M. Bidelman (*n*=19, *af*=10,51), un conjunto de autores de primera línea en el campo, quienes ocupan un lugar central en el desarrollo de ideas e innovaciones investigativas, especialmente en el campo de la neurociencia cognitiva de la música.

Figura 6
Autores relevantes



La tabla 4 presenta los valores de cada autor a nivel global y local, es decir, dentro y fuera de la muestra bibliográfica abordada. Esto puede explicar la relevancia e impacto investigativo de cada autor, se incluyen diversos indicadores sobre la importancia autorial, países, afiliación e instituciones relevantes sobre la investigación científica de la escucha musical. Como se puede observar algunos países dominan la producción científica de la música con relación a la ciencia y sus abordajes interdisciplinarios, se evidencia una alta producción, posibles redes especializadas de colaboración, formación dual entre músicos de oficio e investigadores experimentales, y elementos comunes como el campo de la escucha musical y diversas líneas de investigación entre las cuales se destacan el procesamiento cerebral de la música ¿cómo el cerebro percibe melodía, ritmo, armonía?, la plasticidad neural y los cambios cerebrales por entrenamiento musical, las bases neurales de las respuestas emocionales a la música, las relaciones entre procesamiento musical y lingüístico y la cognición auditiva, percepción y predicción de estímulos sonoros.

Tabla 4
Principales posiciones de autores del corpus analizado a nivel global-local, países más productivos y afiliaciones con mayor producción acumulada

Núm.	Autor	Doc.	Autor. frac.	Índice H	TC*	Año **	Países	Frec.	Afiliación	Art.
1	Brattico E.	35	7,54	22	1562	2003	Usa	478	Northwestern Univ.	24
2	Vuust P.	30	6,16	18	1188	2007	Uk	146	Univ. Helsinki	19
3	Koelsch S.	20	7,26	16	1852	2000	Canada	141	Univ. Jyvaskyla	16
4	Tervaniemi M.	20	4,60	14	1309	2000	Germany	101	Univ toronto	14
5	Bidelman G.M.	19	10,51	14	823	2010	China	66	Univ. Zurich	13
6	Toiviainen P.	19	4,23	14	858	2010	France	54	Mcgill Univ.	12
7	Zatorre R.J.	17	3,86	12	1735	2008	Japan	53	Royal Acad. Mus.	12
8	Fujioka T.	16	6,82	8	503	2008	Finland	47	Royal Acad. Mus. Aarhus Aalborg	12
9	Tillmann B.	15	2,63	10	578	2002	Italy	44	Mcgill Univ. (Canadá)	11
10	Nozaradan S.	14	5,04	9	943	2011	Australia	37	Stanford Univ.	10
11	Peretz I.	13	3,44	8	1233	1980	Spain	31	Univ. Cambridge	10
12	Kraus N.	12	6,28	8	1113	2008	Denmark	29	Yale Univ.	10
13	Alluri V.	10	1,98	8	558	2012	Netherlands	24	Mcmaster Univ.	9
14	Burunat I.	10	1,99	8	266	2014	Switzerland	24	New York Univ.	9
15	Ross B.	10	3,98	8	482	2007	Austria	22	Univ. Memphis	9

*Total de citas.

**Año de publicación del primer artículo.

***Frecuencia

Nota. Elaboración propia.

El total de los autores es de ($n=3,971$) de los cuales ($n=465$) son autores únicos, es decir, el 11,70% del total. Para el análisis de coautoría se establece un mapeo total de ($n=303$) autores, después de limpiar los duplicados se obtiene como resultado ($n=237$) investigadores o autores únicos que cuentan con un número mínimo de 3 documentos, no necesariamente conectados con otro artífice. El análisis de redes de colaboración científica identificó ($n=7$) componentes o clústeres, e integra ($n=131$) autores interconectados por relaciones de coautoría, lo que representa el 3,37% ($p=0,033$) del universo autoral ($n=3,971$). Un clúster es un conglomerado que representa un conjunto de términos agrupados en un mapa (van Eck & Waltman, 2017). Por lo general, se congregan por colores para crear agrupaciones plenamente identificables mediante el hallazgo de relaciones. Un 3,37% de autores conectados mediante clústeres, indica una vinculación de

red colaborativa posiblemente fragmentada, la mayoría de los autores trabaja de forma aislada o en colaboraciones no recurrentes.

Conclusiones

El presente estudio aborda el tema de la escucha musical como un campo de investigación basado en la experiencia humana y no solamente en corrientes disciplinares o abordajes teóricos. Existen algunos estudios de revisión de la literatura sobre las relaciones de la escucha, la música, la estética y sus principales metodologías y hallazgos, un campo fundamental en la ciencia de la música contemporánea. Como resultado se identifican algunos rasgos paralelos entre fenómenos de la percepción como el habla, el sonido, el tono o el volumen. Este tipo de abordajes va más allá de disputas disciplinares, teóricas o tradiciones científicas y revela trayectorias e

interacciones relevantes entre disciplinas como la musicología, la etnomusicología, la neuropsicología, la psicología de la música, las neurociencias y la biología de la música (Etani et al., 2024; Freitas et al., 2018; Geethanjali et al., 2018; McDermott, 2004; Testa et al., 2020).

La síntesis que componen los estudios de la escucha musical demuestra que es posible generar conexión empática a través de la escucha de música grabada e instrumental, un fenómeno descrito como empatía disposicional (Taruffi et al., 2021), y desborda la preferencia musical o el contenido semántico que habitualmente se presenta en la música popular. Esto sugiere considerar la sensación de interacción entre la percepción y la escucha musical, que surge cuando afloran sentimientos de conexión de tipo empático en quienes escuchan música en distintos contextos (Clarke et al., 2015; Cross, 2023). Algunas líneas investigativas como la evolución de la música, la musicalidad, la biomusicología, las relaciones epistemológicas entre humanidades y ciencia formal o la identificación de universales cognitivos y culturales, emergen como enfoques complementarios en el estado actual de la ciencia musical.

Una de las principales conclusiones del presente estudio precisa la diferencia entre *escucha* y *percepción* musical. La escucha implica examinar la voluntad y conciencia del escucha en los procesos controlados de reconocimiento de las dimensiones y estructuras musicales: tono, intensidad, duración, timbre, ritmo, melodía, y armonía, en este proceso atencional el receptor elige qué atender mediante acciones y disposiciones específicas, lo cual se denomina atención selectiva (Zatorre, 2024), aunque puede contener componentes automáticos a nivel experiencial. La percepción musical elabora a nivel interno la información que el cerebro procesa de manera automática para reconocer patrones, anticipar

lo que viene, conectar emociones y recuerdos, codificar, organizar e interpretar a través del empleo de recursos cognitivos y neurofisiológicos (Reybrouck & Van Dyck, 2024). Se puede decir que la escucha musical involucra *atención* simple, dirigida y monitorización del dominio auditivo del oyente (Seydell-Greenwald., 2014), y la percepción se basa en construir significados sonoros derivados de los sonidos musicales. De manera complementaria es posible afirmar que la escucha y la percepción son dos caras de una misma moneda, procesos superpuestos e interactivos no excluyentes, difícilmente comprensibles de forma disgregada en tanto categorías opuestas.

Una verdadera ciencia de la música no puede prescindir de la investigación de la escucha musical y sus múltiples trayectorias a nivel investigativo. Algunos trabajos articulan campos de acción propios de las humanidades que pueden ser psicológicos, filosóficos, entre otros, y las neurociencias por lo general, neuropsicológicos para indagar de manera novedosa múltiples fenómenos musicales como el *groove* o el movimiento rítmico placentero que induce al baile a través de la escucha musical, en el cual se involucran, la percepción del ritmo musical, el procesamiento de recompensas y la predicción sensoriomotora (Etani et al., 2024). Otros estudios recientes encuentran una fuerte similitud entre las formas de la música occidental y asiática oriental que inducen sensaciones corporales y emociones de manera consistente entre algunas culturas occidentales (Estados Unidos y Europa) y de Asia Oriental (China) (Putkinen et al., 2024). Estos abordajes ratifican la pertinencia de la investigación musical en campos como las relaciones entre las emociones y la cultura, la cognición o las emociones musicales estéticas (Larwood & Dingle, 2021; Trost et al., 2012).

Los resultados presentados en este estudio

demuestran de manera heterogénea las principales líneas de investigación de la escucha y la percepción musical de manera sistemática a partir de dos bases de información científica representativas. El aporte de estos resultados puede incidir de manera decidida en debates contemporáneos de la musicología sistemática (Bader, 2018), como lo son la evolución de la música a partir de un sistema coevolutivo de vinculación social (Savage et al, 2021), o la concepción de lo musical como fuente fluida de fuente de señales verosímiles en los contextos de interacciones coalicionales y el cuidado infantil (Mehr et al., 2021). Discusiones donde se nombra de pasada la escucha musical sin un mayor desarrollo teórico.

Las casi cinco décadas de este campo (Holmes, 2017; Lepa, 2020; Weining, 2022), ratifican la necesidad de continuar la experimentación de la escucha musical en diversos grupos sociales y contextos de melomanía (Luján, 2019). Debido al auge de los medios masivos y su influencia, los recursos estéticos e incontables modalidades artísticas disponibles hoy, es menester considerar la importancia de la escucha musical en la vida diaria. Algo que planteó Prince (1972) tempranamente cuando propuso la necesidad multidisciplinar y el carácter sistemático de abordar este fenómeno, a través de un modelo preliminar visionario y magistral para la época. Hoy los desarrollos teóricos y metodológicos emplean la tecnología de punta disponible en la investigación de los fenómenos derivados de la percepción y la escucha musical, por ejemplo, la aplicación de la técnica conocida como hiperescaneo (*hiperscanning*) un método de investigación en neurociencia que mide la actividad cerebral simultánea de varias personas para estudiar cómo interactúan. No obstante, aún queda mucho trabajo por hacer.

Referencias bibliográficas

- Alluri, V., Toiviainen, P., Jääskeläinen, I., Glerean, E., Sams, M., & Brattico, E. (2012). Large-scale brain networks emerge from dynamic processing of musical timbre, key and rhythm. *NeuroImage*, 59(4), 3677–3689. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.11.019>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bader, R. (Ed.). (2018). *Springer handbook of systematic musicology*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5>
- Ball, R. (Ed.). (2021). *Handbook Bibliometrics*. De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110646610>
- Bangert, M., Peschel, T., Schlaug, G., Rotte, M., Drescher, D., Hinrichs, H., Heinze, H., & Altenmüller, E. (2006). Shared networks for auditory and motor processing in professional pianists: evidence from fMRI conjunction. *NeuroImage*, 30(3), 917–926. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.10.044>
- Bengtsson, S., Ullén, F., Ehrsson, H., Hashimoto, T., Kito, T., Naito, E., Forssberg, H., & Sadato, N. (2009). Listening to rhythms activates motor and premotor cortices. *Cortex*, 45(1), 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.07.002>
- Bradshaw, J. & Nettleton, N. (1981). The nature of hemispheric specialization in man. *Behavioral and Brain Sciences*, 4(1), 51–63. <https://doi:10.1017/S0140525X00007548>
- Chen, J.L., Penhune, V.B., & Zatorre, R.J. (2008). Listening to musical rhythms recruits motor regions of the brain. *Cerebral Cortex*, 18(12), 2844–2854. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn042>
- Clarke, E., DeNora, T., & Vuoskoski, J. (2015).

- Music, empathy and cultural understanding. *Phys. Life Rev.*, 15, 61–88. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001>
- Cross, I. (2023). Music in the digital age: commodity, community, communion. *AI & Soc.*, 38, 2387–2400. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01670-9>
- Eerola, T., & Vuoskoski, J. (2011). A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music. *Psychology of Music*, 39(1), 18–49. <https://doi.org/10.1177/0305735610362821>
- Etani, T., Miura, A., Kawase, S., Fujii, S., Keller, P., Vuust, P., & Kudo, K. (2024). A review of psychological and neuroscientific research on musical groove. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 158, 105522. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105522>
- Freitas, C., Manzato, E., Burini, A., Taylor, M.J., Lerch, J.P., & Anagnostou, E. (2018). Neural correlates of familiarity in music listening: a systematic review and a neuroimaging meta-analysis. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 686. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00686>
- Geethanjali, B. Adalarasu, K., & Jagannath, M. (2018). Music induced emotion and music processing in the brain— a review. *J. Clin. of Diagn. Res.* 12(1), VE01-VE03. <https://www.doi.org/10.7860/JCDR/2018/30384/11060>
- Gordon, C., Cobb, P., & Balasubramaniam, R. (2018). Recruitment of the motor system during music listening: An ALE meta-analysis of fMRI data. *PLOS ONE*, 13(11), e0207213. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207213>
- Grahn, J.A., & Brett, M. (2007). Rhythm and beat perception in motor areas of the brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(5), 893–906. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.5.893>
- Hickok, G., Buchsbaum, B., Humphries, C., & Muftuler, T. (2003). Auditory-motor interaction revealed by fMRI: speech, music, and working memory in area Spt. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(5), 673–682. <https://doi.org/10.1162/089892903322307393>
- Holmes, J. (2017). Expert listening beyond the limits of hearing: Music and deafness. *Journal of the American Musicological Society*, 70(1), 171–220. <https://doi.org/10.1525/jams.2017.70.1.171>
- Juslin, P. (2019). *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198753421.001.0001>
- Juslin, P. & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *The Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559–621. <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Kim, J., & André, E. (2008). Emotion recognition based on physiological changes in music listening. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 30(12), 2067–2083. <https://doi.org/10.1109/TPAMI.2008.26>
- Koelsch, S., Gunter, T., Friederici, A. & Schröger, E. (2000). Brain indices of music processing: “nonmusicians” are musical. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(3), 520–541. <https://doi.org/10.1162/089892900562183>
- Kong, Y., Cruz, R., Jones, J., & Zeng, F. (2004). Music perception with temporal cues in acoustic and electric hearing. *Ear and Hearing*, 25(2), 173–185. <https://doi.org/10.1097/01.aud.0000120365.97792.2f>
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews. Neuroscience*, 11(8), 599–605. <https://doi.org/10.1038/nrn2882>
- Lanzilotti, C., Dumas, R., Grassi, M., & Schön, D.

- (2019). Prolonged exposure to highly rhythmic music affects brain dynamics and perception. *Neuropsychologia*, 129, 191–199. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.04.011>
- Larwood, J., & Dingle, G.A. (2021). The effects of emotionally congruent sad music listening in young adults high in rumination. *Psychology of Music*, 50(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0305735620988793>
- Lepa, S. (2020). Interdisciplinary research on modes of listening to music and sound. En Krämer, B., & Frey, F. (Eds.). (2020). *How we use the media. Transforming communications - Studies in cross-media research* (pp. 115–131). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41313-2_6
- Levitin, D., & Menon, V. (2003). Musical structure is processed in “language” areas of the brain: a possible role for Brodmann Area 47 in temporal coherence. *NeuroImage*, 20(4), 2142–2152. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2003.08.016>
- Li, C., Cheng, T. & Tsai, C. G. (2019). Music enhances activity in the hypothalamus, brainstem, and anterior cerebellum during script-driven imagery of affective scenes. *Neuropsychologia*, 133, 107073. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.04.014>
- Luján-Villar, J. (2019). *Genealogía del rap en Cali*. Luján Editores.
- Luján-Villar, R. & Luján-Villar, J. (2020). Reconocimiento de emociones musicales a través de datos y tecnologías digitales. *Comunicación y Hombre*, 16, pp. 59-82. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2020.16.563.59-82>
- Luján-Villar, J. Luján-Villar, R. (2025). La ciencia del hip hop latino. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 107, 8-26. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/lujanvillar2.pdf>
- Madison, G. & Schiölde, G. (2017). Repeated Listening Increases the Liking for Music Regardless of Its Complexity: Implications for the Appreciation and Aesthetics of Music. *Frontiers in Neuroscience*, 11(147), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00147>
- Madsen, J., Margulis, E., Simchy-Gross, R., & Parra, L.C. (2019). Music synchronizes brainwaves across listeners with strong effects of repetition, familiarity and training. *Sci. Rep.*, 9, 3576. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-40254-w>
- Mehr, S., Krasnow, M., Bryant, G. & Hagen, E. (2021). Origins of music in credible signaling. *Behavioral and Brain Sciences*, 44, e60. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000345>
- McDermott, H.(2004). Music perception with cochlear implants: a review. *Trends in Amplification*, 8(2), 49–82. <https://doi.org/10.1177/108471380400800203>
- Morinville, A., Miranda, D. & Gaudreau, P. (2013). Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 384–390. <https://doi.org/10.1037/a0034495>
- Nozaradan, S., Peretz, I., Missal, M., & Mouraux, A. (2011). Tagging the neuronal entrainment to beat and meter. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 31(28), 10234–10240. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0411-11.2011>
- Phillips-Silver, J., & Trainor, L.J. (2007). Hearing what the body feels: auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition*, 105(3), 533–546. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.05.005>

cognition.2006.11.006

- Prince, W.F. (1972). A paradigm for research on music listening. *Journal of Research in Music Education*, 20(4), 445–455. <https://doi.org/10.2307/3343802>.
- Putkinen, V., Zhou, X., Gan, X., Yang, L., Becker, B., Sams, M., & Nummenmaa, L. (2024). Bodily maps of musical sensations across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 121(5), e2308859121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2308859121>
- R Core Team (2009). *R: A language and environment for statistical computing*. R foundation for statistical computing. (versión 2024.04.2) [software]. Posit Software, PBC. <https://www.R-project.org/>
- Reybrouck, M. (2024). Music listening as kangaroo mother care: From skin-to-skin contact to being touched by the music. *Acoustics* 6(1), 35-64. <https://doi.org/10.3390/acoustics6010003>
- Reybrouck, M., Vuust, P., & Brattico, E. (2021). Neural correlates of music listening: does the music matter? *Brain sciences*, 11(12), 1553. <https://doi.org/10.3390/brainsci11121553>
- Reybrouck, M., & Eerola, T. (2022). Musical enjoyment and reward: from hedonic pleasure to eudaimonic listening. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 12(5), 154. <https://doi.org/10.3390/bs12050154>
- Reybrouck, M., & Van Dyck, E. (2024). Is music a drug? How music listening may trigger neurochemical responses in the brain. *Musicae Scientiae*, 28(4), 649-674. <https://doi.org/10.1177/10298649241236770>
- Salimpoor, V.N., van den Bosch, I., Kovacevic, N., McIntosh, A.R., Dagher, A., & Zatorre, R.J. (2013). Interactions between the nucleus accumbens and auditory cortices predict music reward value. *Science*, 340(6129), 216–219. <https://doi.org/10.1126/science.1231059>
- Sanseverino, D., Caputo, A., Cortese, C. & Ghislieri, C. (2022). Don't stop the music, please the relationship between music use at work, satisfaction, and performance. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 13(1), 15. <https://doi.org/10.3390/bs13010015>
- Savage, P.E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W.T. (2021). Music as a coevolved system for social bonding. *The Behavioral and Brain Sciences*, 44, e59. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000333>
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in psychology*, 4, 511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511>
- Seydell-Greenwald, A., Greenberg, A. S., & Rauschecker, J. P. (2014). Are you listening? Brain activation associated with sustained nonspatial auditory attention in the presence and absence of stimulation. *Human Brain Mapping*, 35(5), 2233–2252. <https://doi.org/10.1002/hbm.22323>
- Sooryamoorthy, R. (2021). *Scientometrics for the humanities and social sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003110415>
- Taruffi, L., Skouras, S., Pehrs, C., & Koelsch, S. (2021). Trait empathy shapes neural responses toward sad music. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 21(1), 231–241. <https://doi.org/10.3758/s13415-020-00861-x>
- Tervaniemi, M., & Hugdahl, K. (2003). Lateralization of auditory-cortex functions.

Brain Research. Brain Research Reviews, 43(3), 231–246. <https://doi.org/10.1016/j.brainresrev.2003.08.004>

Tervaniemi, M., Makkonen, T., & Nie, P. (2021). Psychological and physiological signatures of music listening in different listening environments-an exploratory study. *Brain Sciences*, 11(5), 593. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050593>

Testa, F., Arunachalam, S., Heiderscheit, A., & Himmerich, H. (2020). A systematic review of scientific studies on the effects of music in people with or at risk for eating disorders. *Psychiatria Danubina*, 32(3-4), 334–345. <https://doi.org/10.24869/psyd.2020.334>

Trost, W., Ethofer, T., Zentner, M., & Vuilleumier, P. (2012). Mapping aesthetic musical emotions in the brain. *Cerebral Cortex*, 22(12), 2769–2783. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr353>

Van Eck, N. & Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 111 (2), 1053–1070. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2300-7>

Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Weining, C. (2022). Listening modes in concerts: A review and conceptual model. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 40(2), 112–134. <https://doi.org/10.1525/mp.2022.40.2.112>

Zhao, Y., Xiao, H., & He, X. (2021). *Big data analysis of nanoscience bibliometrics, patent, and funding data (2000-2019)*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/c2021-0-00083-3>

Zatorre, R.J. (2024). From perception to pleasure: The neuroscience of music and why we

love it. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197558287.001.0001>

Zatorre, R.J., Evans, A.C., & Meyer, E. (1994). Neural mechanisms underlying melodic perception and memory for pitch. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 14(4), 1908–1919. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.14-04-01908.1994>



Artículo Nueve

El Festival Folclórico Marimba y Playa, un Aporte a la Identidad de Buenaventura como Destino de Turismo Cultural

The Marimba and Beach Folk Festival, a Contribution
to the Identity of Buenaventura as a Cultural Tourism
Destination

¹ Investigador Junior Minciencias, Profesional 5 Fondo Nacional de Turismo, Exsecretario de turismo del distrito de Buenaventura, Colombia, Magister en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

² Magister en Gerencia y Practicas del Desarrollo

¹ **Nixon Arboleda Montaña**

nixonarboledam@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6769-9202>

Fondo Nacional de Turismo

² **Waldis Natalia Conrado Gamboa**

wconrado@unipacifico.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3567-020X>

Docente Universidad del Pacífico, Colombia

Recibido: 4 febrero 2025

Aceptado: 1 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25777>

PP: 155 - 170

Resumen

Teniendo en cuenta que en el Distrito de Buenaventura se realizan diferentes festivales y/o eventos a lo largo de todo el año, el presente trabajo de investigación se enfocó específicamente en determinar el aporte que realiza el Festival Folclórico Marimba y Playa a la identidad de Buenaventura como destino de turismo cultural.

De acuerdo con lo anterior, la llevo a cabo una investigación de tipo mixto, permitiendo ello integrar varias técnicas de investigación, tales como la observación participante, grupos focales, entrevistas semiestructuradas y aplicación de encuestas.

A través de esta investigación se identificó que el distrito de Buenaventura es un territorio con importante riqueza cultural, destacando que en la actualidad tiene cuatro patrimonios culturales reconocidos nacional e internacionalmente. Los patrimonios culturales reconocidos en el ámbito internacional (Unesco) son las músicas de marimba y cantos tradicionales del pacífico sur de Colombia, la gastronomía y los saberes asociados a la práctica ancestral de la partería. En lo que respecta al patrimonio reconocido nacionalmente es el Viche/Biche y sus derivados a través del Congreso de la República y el Ministerio de Cultura. También se logró determinar que la gran mayoría de turistas que visitan el destino turístico en las fechas en que se realiza el Festival Folclórico Marimba y Playa lo hacen teniendo como motivo principal la realización de este evento.

Palabras clave: festival, identidad, destino turístico, patrimonio cultural, turismo cultural.

Abstract

This research investigates the contribution of the Marimba and Beach Folklore Festival to the cultural identity and positioning of the District of

Buenaventura as a cultural tourism destination, acknowledging the diversity of annual festivals and events held within the District.

The study employs a mixed-methods research design, enabling the integration of various data collection techniques, including participant observation, focus groups, semi-structured interviews, and the application of surveys. The findings establish that the District of Buenaventura is a territory characterized by significant cultural wealth, currently possessing four nationally and internationally recognized cultural heritage designations. Specifically, the internationally recognized (UNESCO) heritages include the marimba music and traditional songs of the Southern Pacific of Colombia, gastronomy, and the knowledge associated with the ancestral practice of midwifery. The nationally recognized heritage, legislated by the Congress of the Republic and the Ministry of Culture, pertains to Viche/Biche and its derivatives. Furthermore, the analysis finds that the vast majority of tourists visiting the destination during the dates of the Marimba and Beach Folklore Festival cite the event as their primary motivation for travel.

Keywords: festival, identity, tourist destination, cultural heritage, cultural tourism.

Introducción

De acuerdo con la ley general de cultura en Colombia (ley 397 de 1997), se entiende que es un:

El conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. En sus diversas manifestaciones, es fundamento de la

nacionalidad y actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombianas.

La riqueza cultural de un territorio, en la medida en que está bien consolidada es reconocida como patrimonio cultural, en algunos casos, local, regional, nacional e incluso mundial a través de la UNESCO. De acuerdo con el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo de Colombia (2021), como patrimonio cultural se entiende que es el legado cultural que recibido del pasado, vivido en el presente y que transmitido a las generaciones futuras. Sin embargo, el patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos. Comprende también expresiones vivas heredadas de los antepasados, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural. i) los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; ii) los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; iii) los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares

arqueológicos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Para la UNESCO (s.f.), el patrimonio cultural inmaterial pese a su fragilidad es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. La comprensión del patrimonio cultural inmaterial de diferentes comunidades contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida. La importancia del patrimonio cultural inmaterial no estriba en la manifestación cultural en sí, sino en el acervo de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación. El valor social y económico de esta transmisión de conocimientos es pertinente para los grupos sociales tanto minoritarios como mayoritarios de un Estado, y reviste la misma importancia para los países en desarrollo que para los países desarrollados. El patrimonio cultural inmaterial es tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo (no solo incluye tradiciones heredadas del pasado, sino también usos rurales y urbanos contemporáneos característicos de diversos grupos culturales); integrador (podemos compartir expresiones del patrimonio cultural inmaterial que son parecidas a las de otros); representativo (el patrimonio cultural inmaterial no se valora simplemente como un bien cultural, a título comparativo, por su exclusividad o valor excepcional; y basado en la comunidad (el patrimonio cultural inmaterial sólo puede serlo si es reconocido como tal por las comunidades, grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten).

La Nación colombiana posee un amplio patrimonio cultural, el cual abarca todos los bienes materiales, las manifestaciones inmateriales, los productos y las representaciones de la cultura son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la lengua castellana; las lenguas y

dialectos de las comunidades indígenas, negras y creoles; la tradición; el conocimiento ancestral, el paisaje cultural; las costumbres y los hábitos, así como los bienes materiales de naturaleza mueble e inmueble a los que se les atribuye, entre otros, especial interés histórico, artístico, científico, estético o simbólico en ámbitos como el plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico o antropológico. Adicionalmente, cualquier bien mueble o inmueble que tenga la característica de representar sentidos de identidad para los colombianos y que por lo tanto haga parte del patrimonio cultural de la nación, puede ser declarado bien de interés cultural (Ley 1185 de 2008).

El Patrimonio cultural es importante para el desarrollo turístico en un territorio, es por ello que la Ley 2068 de 2020, define el turismo en Colombia como el turismo como el conjunto de actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno habitual por un período de tiempo consecutivo inferior a un año, con fines, entre otros, de ocio, cultura, salud, eventos, convenciones o negocios. De acuerdo con lo anterior, el turismo cultural es un tipo de actividad turística en el que la motivación esencial del visitante es aprender, descubrir, experimentar y consumir los atractivos/productos culturales, materiales e inmateriales, de un destino turístico (Ministerio De Comercio, Industria y Turismo, 2021). Estos atractivos/productos se refieren a un conjunto de elementos materiales, intelectuales, espirituales y emocionales distintivos de una sociedad que engloba las artes y la arquitectura, el patrimonio histórico y cultural, el patrimonio gastronómico, la literatura, la música, las industrias creativas y las culturas vivas con sus formas de vida, sistemas de valores, creencias y tradiciones (OMT,

2019 citado por Ministerio De Comercio, Industria y Turismo, 2021).

Entre las tipologías de turismo cultural se encuentra el turismo arqueológico, turismo y artesanía, turismo creativo, etnoturismo, turismo gastronómico, turismo histórico, turismo literario, turismo musical, turismo religioso y turismo urbano (Ministerio De Comercio, Industria y Turismo, 2021). El turismo arqueológico está vinculado a las visitas motivadas por conocer y contribuir a la conservación de los sitios arqueológicos, los vestigios, los monumentos o los lugares que marcaron la tradición el desarrollo de culturas y civilizaciones antiguas. (MinCIT, 2021); el turismo y artesanía se basa en la articulación entre el sector turismo y la cadena de valor de las artesanías, como propuesta de desarrollo sostenible y responsable, procura la salvaguardia y la difusión de las tradiciones artesanales y el beneficio económico, social y cultural de las comunidades y destinos mediante las artesanías que permite reforzar el patrimonio cultural de la nación, porque en el arte de los pueblos reside parte de la identidad que nos representa y nos distinguen. (MinCIT, 2009 citado por MinCIT, 2021).

El turismo creativo ofrece a los visitantes la oportunidad de desarrollar su potencial creativo mediante la participación activa de experiencias de aprendizaje que son características de los destinos turísticos a los que son llevados y que se vincula con el desarrollo de las Industrias culturales. (MinCIT, 2021). El Etnoturismo se realiza en territorios de los grupos étnicos con fines culturales, educativos y creativos. Posibilita conocer valores culturales, formas de vida, manejo ambiental, costumbres de los grupos étnicos y aspectos de su historia (Ley 300 de 1996, artículo 26 citado por MinCIT, 2021).

El turismo gastronómico es un tipo de actividad turística que se caracteriza por el hecho de que la experiencia del visitante cuando viaja está

vinculada con la comida y con sus productos y actividades afines (OMT, 2019 citado por MinCIT, 2021). El turismo histórico se refiere a las visitas y actividades donde la motivación esencial es conocer el valor histórico de un destino, la amplia tradición oral, sus museos, los centros de memoria, los centros históricos, los monumentos religiosos, los civiles, entre otros. (MinCIT, 2021).

Los tipos de turismo cultural que se realicen en un territorio hacen que éste adquiera una identidad por la cual es reconocida, entendiendo por ésta el conjunto de rasgos y manifestaciones materiales e inmateriales que le permiten a una comunidad o colectividad, y a las personas, asumirse como pertenecientes a una colectividad, perpetuarse como tal y a diferenciarse de otras (Ministerio de Cultura, 2011).

Todo lo anterior, contribuye en forma definitiva a que un lugar o territorio sea reconocido como un destino turístico a visitar con la expectativa de disfrutar o conocer, entendiendo como destino turístico:

Una unidad territorial con vocación turística delimitada espacialmente que cuenta con capacidad administrativa para desarrollar instrumentos comunes de gestión, enfocados a lograr su sostenibilidad. Se caracteriza por la presencia de algunos de los siguientes componentes: atractivos, servicios o facilidades, infraestructura básica, actores públicos, privados o demanda turística, como conjunto de bienes y servicios ofrecidos al visitante o turista con valor agregado, en la zona y por diversos grupos humanos, entre los cuales se encuentra la población residente. (MinCIT, 2021)

Por último, y de acuerdo con Custódio y Gouveia (2004), se destaca que los festivales, en su vertiente de festivales de música, potenciadores de la inducción de la imagen de un destino turístico porque los festivales no se limitan al consumo de este producto turístico específico,

sino que consumen el destino en su globalidad. Por tanto, comprender las evaluaciones que los festivaleros hacen de los atributos de un destino durante el transcurso de un festival de música es crucial para los gestores de dicho lugar (Cardoso et al., 2019).

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque de tipo mixto. Este enfoque de investigación representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada *metainferencias* y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández et al., 2014).

De acuerdo con el enfoque de esta investigación, para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo se aplicaron diferentes técnicas a saber:

- **Técnica de la observación.** Según Hurtado (1998 - 2002), esta técnica constituye un proceso de atención, recopilación, selección y registro de información, para el cual el investigador se apoya en sus sentidos, vista, oído, olfato tacto, etc. La técnica de la observación que se abordó fue participante, desde en la cual el observador pasa a ser parte de la situación estudiada y se integra al grupo o comunidad estudiado como miembro activo del mismo (Hurtado 2000 - 2002). Esta técnica se aplicó debido a que el investigador ha estado apoyando la realización y gestión Festival Folclórico Marimba y Playa en las últimas tres versiones.
- **Técnica de grupos focales.** Para aplicar esta técnica, según Hamui y Varela (2013),

se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Definición de los participantes del grupo focal (actores relevantes)
 - Preparación de las preguntas que de que se requieran
 - Selección de un moderador del grupo focal para el desarrollo de las reuniones
 - Interpretación de la información obtenida
 - El grupo focal escogido fueron los líderes de cada una de las agrupaciones folclóricas que han participado en el Festival Folclórico Marimba y Playa
- **Técnica de las entrevistas semiestructuradas.** Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández, 2014). De acuerdo con lo anterior, se entrevistó a la representante legal de la Fundación Cultural Ancestral de Juanchaco por ser la entidad organizadora del Festival Folclórico Marimba y Playa

Técnica de la encuesta. Se aplicaron encuestas a los participantes del evento, es decir turistas nacionales e internacionales, y población local.

Resultados

Identificación de Cuales Patrimonios Culturales del Distrito de Buenaventura son Promovidos y Reconocidos en la Realización del Festival Folclórico Marimba y Playa

De acuerdo con Botero (2022), el Festival Folclórico Marimba y Playa es realizado por la Fundación Cultura Ancestral de Juanchaco en elaboración con la Corporación Sí Buenaventura, la Armada Nacional, y los Hoteles Zully Paola, Coral Resort. Para Gamboa¹, el Festival Folclórico Marimba y Playa nació principalmente para darle a conocer a los turistas colombianos y extranjeros que Buenaventura es un territorio que aporta a la riqueza cultural de la Nación con sus diferentes patrimonios culturales, así como también involucrar en aprender y difundir la cultura del pacífico a las niñas, niños, jóvenes y adolescentes de los consejos comunitarios que hacen parte de la cuenca de bahía Málaga y todo el territorio rural y urbano de Buenaventura.

El festival nace como un evento de integración turística y cultural, el cual se realizó por primera vez en el año 2014 y se ha continuado realizando de forma ininterrumpida hasta la fecha (a excepción del 2020 por la pandemia). Con el festival siempre se ha buscado enaltecer músicas de marimba y cantos tradicionales del pacífico sur de Colombia; la gastronomía de Buenaventura; el Viche/Biche y sus derivados y los saberes asociados a la práctica ancestral de la partería. De acuerdo con la técnica observación participante y la revisión de las memorias de las diferentes versiones que se han realizado del festival folclórico marimba y playa desde el año 2014 se evidenció que este evento si enaltece e incluye en su realización los cuatro patrimonios culturales reconocidos del distrito de Buenaventura, incluso desde antes de que tuviesen reconocimiento en el ámbito nacional e internacional de acuerdo como se presenta en el cuadro a continuación.

1. Entrevista con Marina Gamboa Rentería, gestora del Festival Folclórico Marimba y Playa y representante legal de la Fundación Cultura Ancestral de Juanchaco, Buenaventura 08 de agosto de 2023.

Tabla 1
Reconocimiento nacional e internacional de los patrimonios culturales del distrito de Buenaventura

Patrimonio cultural de buenaventura y/o el resto del pacífico	Año de reconocimiento nacional como patrimonio cultural	Año de reconocimiento internacional como patrimonio cultural
Músicas de marimba y cantos tradicionales del pacífico sur de Colombia	2010	2015
la gastronomía de Buenaventura	No ha tenido	2017
el Viche/Biche y sus derivados	2021	No ha tenido
saberes asociados a la práctica ancestral de la partería	2017	2023

Nota. Elaboración propia

En la tabla 1, se evidencia que el único patrimonio que tenía algún tipo de reconocimiento (solamente en el ámbito nacional) anterior a la realización de la primera versión del Festival Folclórico Marimba y Playa eran las músicas de marimba y cantos tradicionales del pacífico sur de Colombia, por lo que el reconocimiento de los demás patrimonios bien sea en el contexto nacional e internacional fue posterior a la realización de la primera versión de este evento culturo-turístico².

La forma en que se evidencio la inclusión de los patrimonios culturales fue de la siguiente forma:

Músicas de Marimba y Cantos Tradicionales del Pacífico Sur de Colombia. En el festival se realizan presentaciones de diferentes grupos culturales de la misma zona de Bahía Málaga (muchos capacitados en la Fundación Cultura Ancestral de Juanchaco), otros lugares de Buenaventura y del pacífico colombiano en general. Estos grupos culturales realizan un desfile desde el consejo comunitario de Ladrilleros hasta el consejo comunitario de Juanchaco como acto inaugural del Festival.

2. Un evento culturo-turístico se entiende como aquel que evento cultural de un lugar que tiene gran importancia para todo el sector turístico local por la de turistas que se motivan a visitar teniendo como principal motivo de viaje el disfrute de la festividad que se realiza.

Figura 1
Desfile inaugural del festival folclórico marimba y playa año 2022



Nota. Elaboración propia

Figura 2
Desfile inaugural del festival folclórico marimba y playa año 2022



Nota. Elaboración propia

Algunas de las agrupaciones culturales que participan constantemente en las diferentes versiones del Festival Folclórico Marimba y Playa son las siguientes: de mar y rio, palenque sonoro,

asociación cultura juventud unida (asocuju), man-guatan, tradición pacífica, tambores de la noche, cantares de la himba, pregones de santa-fé, Asociación Cultural Tradiciones del Pacífico (Tradelpa), ritmo del este, los mareños, grupo marimba del pacífico fundancestral juanchaco, raíces del manglar, revelación del pacífico, entre otros.

Entre los resultados del grupo focal realizado con los líderes de las agrupaciones culturales que participan del Festival Folclórico Marimba y Playa se destaca que de forma unánime se considera que el festival es muy diferente a los otros eventos en los cuales han participado porque el intercambio cultural con la población nativa de la zona y los turistas es más intenso y se aprende más tanto de los colegas como de los habitantes de la zona y turistas.

Así mismo todos esperan la realización del festival, principalmente porque se realiza en un lugar mágico que ayuda al esparcimiento y disfrutar de la naturaleza, porque se sienten libres y sienten la alegría de vivir en el pacífico, también por la acogida que tienen con la población local y los turistas y lo más reiterativo e importante porque aportan a la buena imagen de Buenaventura y que Colombia y el mundo conozcan los que realmente es este territorio, alegría y cultura.

Entre las recomendaciones que realizaron los artistas se destacó de forma unánime la remuneración económica porque a pesar de que se les garantiza toda la logística, incluyendo hospedaje, transporte, alimentación, refrigerios, entre otros, no ha sido posible la remuneración económica, lo cual ellos han entendido por el poco apoyo que ha recibido el festival en sus nuevas versiones realizadas. De acuerdo con Gamboa³ la situación expresada de forma unánime por los

representantes de las agrupaciones folclóricas es la principal preocupación que ella siempre ha tenido debido al poco apoyo institucional que se ha recibido respecto a la gran inversión que requiere realizar un festival folclórico de la magnitud del marimba y playa, debido a que implica transportar, brindarles hospedaje, alimentación, refrigerios a todos los artistas que van desde la zona urbana de Buenaventura o lugares del pacífico; también adquirir equipo de sonido y audiovisual que desde ser trasladado desde la zona urbana de Buenaventura u otro lugar del país, realizar montaje de tarima y trámites de permisos legales, entre otros.

Gastronomía de Buenaventura. Se realizan capacitaciones y organización de los restaurantes en los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros, también se organizan stand para venta de alimentos alusivos a la gastronomía del pacífico colombiano. En la tarima principal también se da oportunidad para que las cocineras ancestrales enseñen y hablen de las preparaciones que realizan. En los restaurantes y stand gastronómicos pueden encontrar exquisitos platos van desde los más sencillos hasta los más complejos, siendo así como podemos disfrutar de platos como los siguientes: *tapao de pescado*; pescado frito y sudado, cazuela de marisco; plato mixto de marisco, plato triple de marisco, plato cuádruple de marisco hasta el famoso siete mares (plato con siete mariscos diferentes).

3. Entrevista con Marina Gamboa Rentería, gestora del Festival Folclórico Marimba y Playa y representante legal de la Fundación Cultura Ancestral de Juanchaco, Buenaventura 08 de agosto de 2023.

Figura 3

Plato siete mares que preparan los restaurantes en el Festival Folclórico Marimba y Playa



Nota. Elaboración propia

Figura 4

Stand de gastronomía organizado en el Festival Folclórico Marimba y Playa



Nota. Elaboración propia

Viche/Biche y sus derivados. Se capacitan y organizan en stand para la venta a las maestras que elaboran y comercializan las bebidas medicinales a base de Viche/Biche. En la tarima principal también se da oportunidad para que estas maestras enseñen y presenten las bebidas que elaboran las cuales tiene cientos de propiedades para las personas que las consumen, las cuales van desde realizar la limpieza de los órganos, combatir enfermedades, potencia sexual, posibilidad de tener hijos entre otras.

Figura 5

Stand de bebidas organizado en el Festival Folclórico Marimba y Playa



Nota. Elaboración propia

Saberes asociados a la práctica ancestral de la partería. Se organizan en stand para que las mujeres parteras realicen la venta de *souvenirs* alusivos a la partería, así como también la venta de las bebidas medicinales a base de Viche/Biche que utilizan en esta práctica ancestral. En la tarima principal también se da oportunidad para que estas maestras enseñen a los turistas y visitantes la importancia de la partería e invita a disfrutar de la ruta turística de la partería que han organizado para que sensibilicen y apoyen esta histórica práctica ancestral de Buenaventura y el pacífico colombiano.

Figura 6

Charla sobre la partería en stand alusivo a esta práctica ancestral en el Festival Folclórico Marimba y Playa

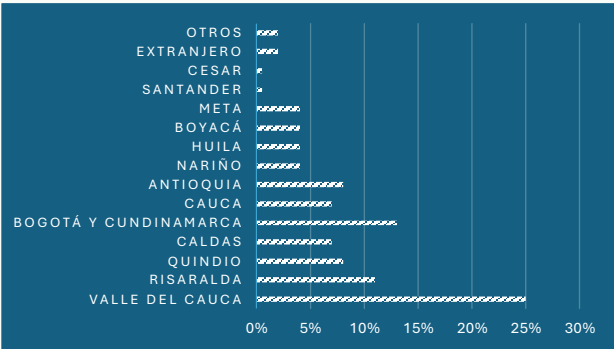


Nota. Elaboración propia

El Festival Folclórico Marimba y Playa como Motivación para que los Turistas Visiten la Zona Turística de Bahía Málaga – Buenaventura

De acuerdo con las encuestas aplicadas a los turistas y prestadores de servicios turísticos de Buenaventura a continuación se presentan los resultados del reconocimiento e importancia del Festival Folclórico Marimba y Playa.

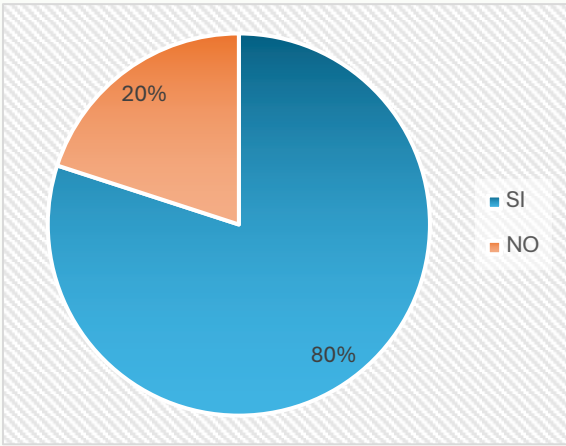
Figura 7
Departamento de procedencia



Nota. Elaboración propia

El distrito de Buenaventura es visitado por turistas de los principales departamentos del país, destacando al Valle del Cauca, Bogotá y Cundinamarca, departamentos del eje cafetero, Antioquia u otros. También se destaca la visita de turista de otros países, entre los cuales se destacan ingleses, alemanes, franceses, escoceses, suizos, canadienses, estadounidenses, holandeses, suizos, checos, españoles, italianos, australianos, argentinos, polacos, belgas, dinamarqués, noruegos, entre otros. Respecto a los turistas que visitan por primera vez Buenaventura en el gráfico a continuación se presentan los resultados.

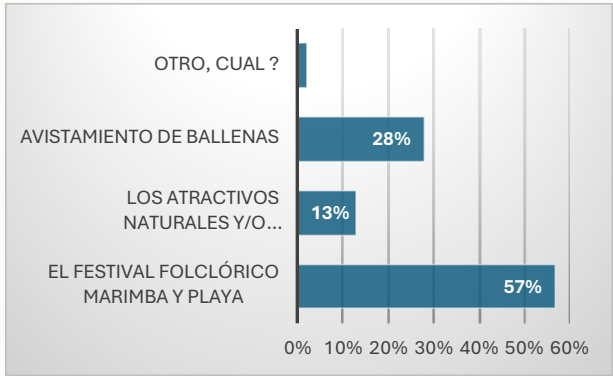
Figura 8
Turistas que visitan por primera vez Buenaventura



Nota. Elaboración propia

El 20 % de los turistas que se encuestaron, en el marco de la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa, manifestaron visitar el distrito de Buenaventura por primera vez, siendo este una consideración importante, lo cual, en gran parte, se pudo haber debido a la realización del evento, aunada a la importante promoción y posicionamiento que se realizó del destino en los últimos años. Los resultados a cerca de la motivación principal para visitar a Buenaventura se presentan en la figura 9.

Figura 9
Motivo principal de la visita a Buenaventura

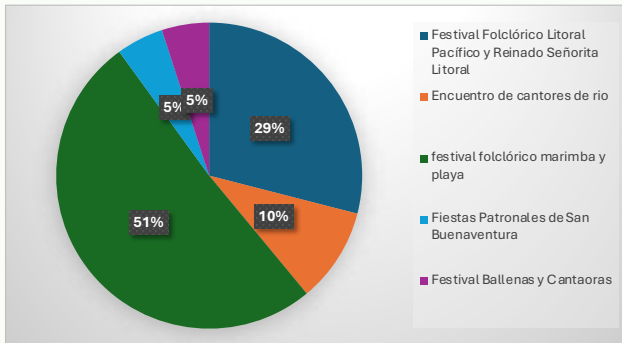


Nota. Elaboración propia

El Festival Folclórico Marimba Y Playa es el principal motivo por el cual los turistas deciden visitar la zona más turística de Buenaventura (Bahía Málaga), seguido del avistamiento de ballenas y los otros atractivos de la zona, detonando que existe un reconocimiento y posicionamiento

del evento culturo-turístico. En su turno, en lo que respecta al reconocimiento de los festivales que se realizan en Buenaventura la figura 10, se pueden observar.

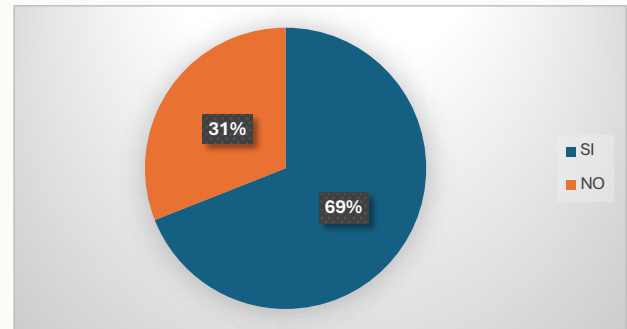
Figura 10
Festival más reconocido del distrito de Buenaventura



Nota. Elaboración propia

Para los turistas, el Festival Folclórico Marimba y Playa es el evento más reconocido que tiene el distrito de Buenaventura, lo cual reconoce el tiempo de realización, posicionamiento, constancia y continuidad que ha tenido el evento, ya que algunos festivales como el Festival Folclórico Litoral Pacífico y Reinado Señorita Litoral, ha pasado muchos años sin realizarse, otros, como el Festival de Ballenas y Cantaoras, es muy nuevo y otros son más eventos para la población local. Los anteriores resultados son relevantes toda vez que Arboleda (2018), en la valoración de realizó a cerca de las festividades y de los eventos en el Distrito de Buenaventura, excluyó al Festival Folclórico Marimba y Playa, por lo que en ese momento no se pudo tener una referencia de la importancia de este evento cultural. En cuanto a conocer si los turistas asisten al Festival Folclórico Marimba y Playa por primera vez o no, los resultados se presentan en la figura 11.

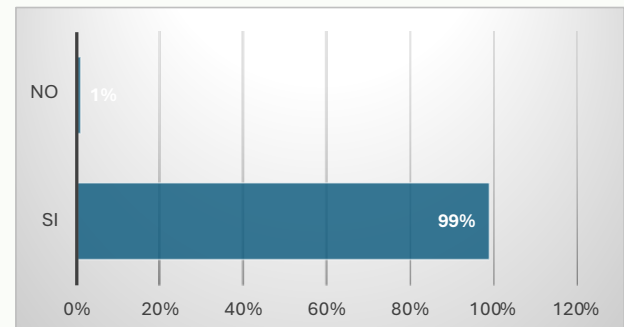
Figura 11
Primera vez que asiste el Festival folclórico marimba y playa.



Nota. Elaboración propia

Entre los turistas que ya habían visitado Buenaventura anteriormente, se destaca que el 31 % ya habían disfrutado de este evento, siendo ello un alto porcentaje que retornan a disfrutar de esta festividad cultural. En lo concerniente al interés que tiene los turistas por volver al Festival Folclórico Marimba y Playa, el figura 12, sintetiza la opinión de los encuestados.

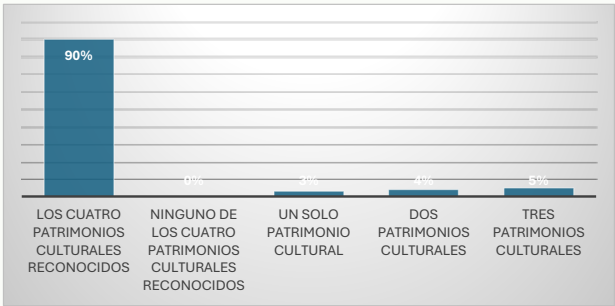
Figura 12
Interés de volver al Festival Folclórico Marimba y Playa



Nota. Elaboración propia

Para conocer la opinión de los turistas a cerca, de si vivenciaron los cuatro patrimonios culturales (música de marimba, cantos y bailes del pacífico sur; gastronomía del pacífico; Viche/Biche y sus derivados como bebidas ancestrales; practica ancestral de la partería) que tiene Buenaventura, en el gráfico a continuación se presentan las respuestas.

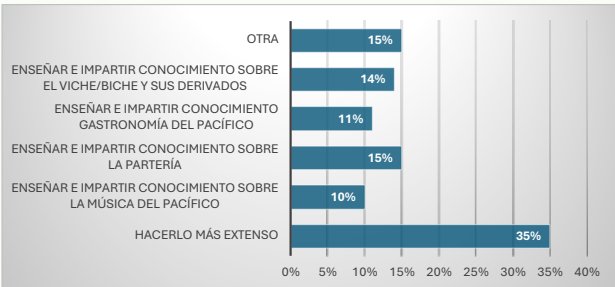
Figura 13
Patrimonios culturales de Buenaventura vivenciados en el Festival Folclórico Marimba y Playa



Nota. Elaboración propia

De forma mayoritaria (90 %) se destaca que los turistas vivenciaron los cuatro patrimonios culturales de Buenaventura, lo cual indica que se esta cumpliendo el objetivo principal de la realización de evento culturo-turístico, sin embargo; se debe seguir trabajando e innovando en las actividades que se realizan en el marco del Festival para lograr que todos los turistas vivencien, disfruten y aprendan de todos los patrimonios culturales del distrito. En cuanto a las recomendaciones que realizaron los turistas para las próximas versiones de realización del Festival Folclórico Marimba y Playa en el gráfico a continuación se hace una presentación de ellas, evidenciando desde las más importante hasta la de menor relevancia.

Figura 14
Recomendaciones para las próximas versiones del Festival Folclórico Marimba y Playa



Nota. Elaboración propia

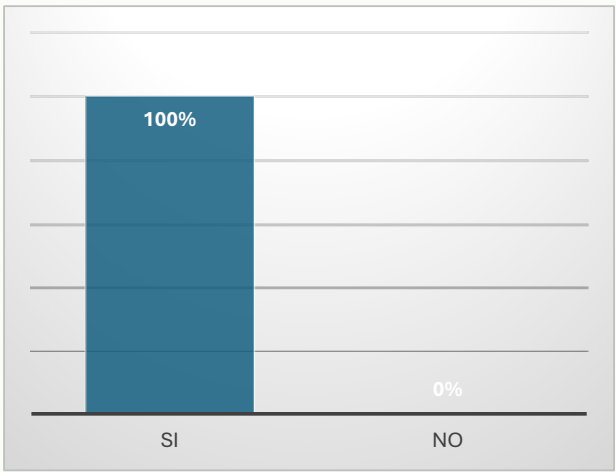
La mayoría de los turistas consideran importante que el Festival Folclórico Marimba y Playa se realice por un término de tiempo más extenso (se realiza en dos días), seguido de mayor

enseñanza sobre los patrimonios culturales (partería, viche/biche, gastronomía y música respectivamente) u otros aspectos como mayor limpieza e higiene de todos los lugares cercanos al evento.

Importancia del Festival Folclórico Marimba y Playa para los Prestadores de Servicios Turísticos y Habitantes de los Consejos Comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros

Para determinar la importancia del Festival Folclórico Marimba y Playa, en los prestadores de servicios turísticos y habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros, se aplicó también una encuesta a esta población por lo que a continuación se presentan los resultados.

Figura 15
Importancia de la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa



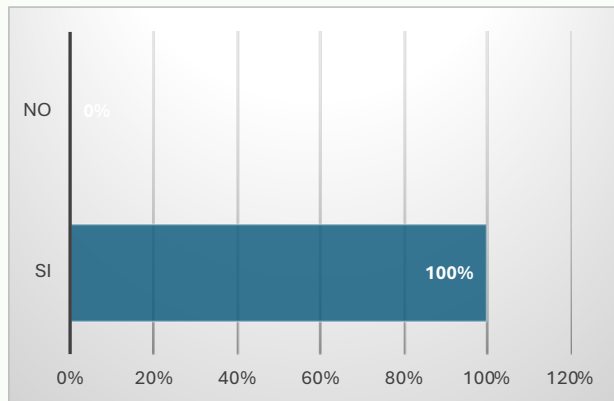
Nota. Elaboración propia

De acuerdo con las encuestas realizadas a los prestadores de servicios turísticos y habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros, se determinó que de forma totalitaria y unánime se considera que este evento es importante. Lo anterior, también denota sentido de pertenencia hacia el festival en los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros. En cuanto a la expectativa acerca de si el sector turístico y

los habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros espera la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa, en el gráfico a continuación se puede apreciar la sistematización de esta respuesta.

Figura 16

Expectativa sobre la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa

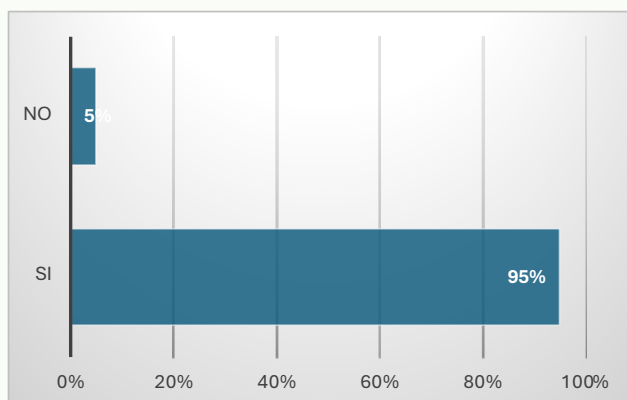


Nota. Elaboración propia

La totalidad del sector turístico y los habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros esperan la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa todos los años, coincidiendo la respuesta con la importancia que le dan a la realización de este. En lo que acontece a la promoción del Festival Folclórico Marimba y Playa, los resultados se evidencian en el siguiente gráfico.

Figura 17

Promoción del Festival Folclórico Marimba y Playa por el sector turístico local y habitantes de los consejos comunitarios



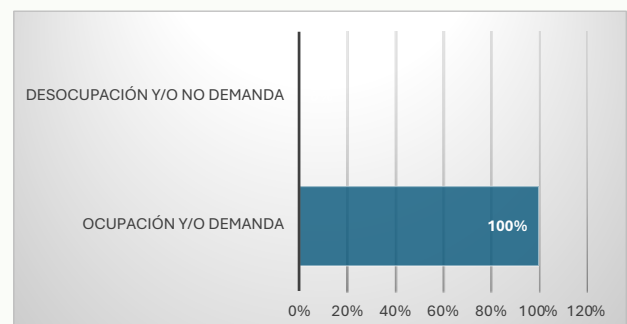
Nota. Elaboración propia

En su turno, la promoción del Festival

Folclórico Marimba Y Playa, por parte del sector turístico y los habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros es alta (95 %), denotando el alto sentido de pertenecía en los territorios mencionados. Cabe destacar que Juanchaco y Ladrilleros son territorios rurales de Buenaventura, en los cuales se presenta déficit de cobertura en internet y servicios digitales, por lo que las pocas personas y empresarios que no realizan promoción del festival puede ser por estas dificultades o no contar con los dispositivos para hacer promoción del evento. Respecto a la ocupación y demanda de servicios que tienen los prestadores de servicios turísticos formales e informales en los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros cuando se realiza el Festival Folclórico Marimba y Playa, en la figura 18, se evidencian los resultados.

Figura 18

Ocupación y/o demanda de servicios en el marco de la Festival Folclórico Marimba y Playa

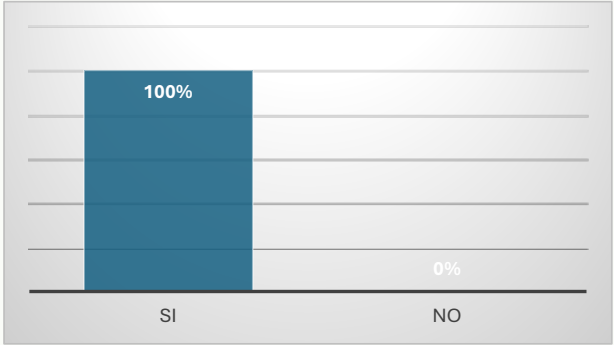


Nota. Elaboración propia

En la figura 19, se evidencia total ocupación o demanda de servicios entre los prestadores de servicios turísticos formales e informales en los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros, lo cual es muy positivo para que las personas y empresarios se comprometan cada vez más con la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa. Por último, en lo que concierne a la magnitud como se califica la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa entre los prestadores de servicios turísticos y

los habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros, se presentan las respuestas obtenidas.

Figura 19
Consideración o no como mejor fin de semana del año cuando se realiza en ocupación y/o demanda de servicios cuando se realiza el Festival



Nota. Elaboración propia

De forma unánime, la totalidad de los prestadores de servicios turísticos y los habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros consideran que el fin de semana en el cual se realiza el Festival Folclórico Marimba y Playa es la mejor temporada en términos de ocupación y demanda de servicios turísticos. Ello explica, la alta aceptación, promoción y expectativa que se tiene a cerca del festival por los empresarios turísticos y la comunidad en general en la zona donde se realiza el festival. En términos generales, teniendo en cuenta los resultados de las encuestas aplicada a los turistas y a los prestadores de servicios turísticos y habitantes de los territorios donde se realiza el Festival Folclórico Marimba y Playa, se considera que este evento es tiene gran relevancia en términos culturales, turísticos y socioeconómicos para el distrito de Buenaventura, en especial la zona turística de bahía Málaga, donde se realiza el Festival.

Conclusiones y Recomendaciones

A través de la presente investigación se pudo determinar que con la realización del Festival Folclórico Marimba y Playa se promueve y

resaltan los patrimonios culturales del distrito de Buenaventura reconocidos nacional e internacionalmente. Así como se evidencia que el festival se ha convertido en el principal motivo por el cual los turistas visitan la zona turística de Bahía Málaga – Buenaventura durante la fecha en que se realiza este importante evento turístico y cultural. Para turistas, prestadores de servicios turísticos y habitantes de los consejos comunitarios de Juanchaco y Ladrilleros el Festival Folclórico Marimba y Playa es el principal evento de turismo cultural que se realizan en el distrito de Buenaventura.

Se recomienda que en las próximas versiones en que se realice el Festival Folclórico Marimba y Playa, se continúe realizando actividades que permitan promover, difundir y enseñar a cerca de los patrimonios culturales a los turistas que visiten esta zona turista del distrito de Buenaventura, así como a la población local. Así como la recomendación a las autoridades locales, regionales y nacionales, también a la cooperación internacional para apoyar o articularse en la realización de las próximas versiones del festival, para que se puedan cubrir todos los requerimientos económicos del evento, lo cual mejorará la realización de este y la promoción nacional e internacional de Buenaventura como destino de turismo cultural.

Referencias Bibliográficas

- Arboleda, N. (2018). Lineamientos estratégicos para la gestión del turismo en el Distrito de Buenaventura (Colombia). *Turismo y Sociedad*, 23, 237–266. <https://doi.org/10.18601/01207555.n23.12>
- Botero, W. A., et al. (2022). *Turismo comunitario y festivales de música y cultura tradicional en Buenaventura (Colombia)* (Serie Estudios y Perspectivas–Oficina de la CEPAL en Bogotá, N.º 44; LC/TS.2022/55–LC/BOG/TS.2022/4). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Caldevilla, D., García, E., & Barrientos, A. (2019). La importancia del turismo cultural como medio de dignificación del turista y de la industria. [Revista no especificada].
- Cardoso, L., Araújo Vila, N., de Almeida, A., & Fraiz Brea, J. A. (2019). Los festivales de música como inductores de imagen de destino turístico: El caso del Festival Vodafone Paredes de Coura. *Investigaciones Turísticas*, (17), 149–167. <https://doi.org/10.14198/INTURI2019.17.07>
- Castro-Ricalde, D. (2023). *Productos turísticos culturales: Casos de estudio*. Academia Mexicana de Investigación Turística.
- Ceballos, J. (2020). Necesidad de protección a los conocimientos tradicionales: Especial mención a las expresiones culturales tradicionales. *La Propiedad Inmaterial*, (29), 25–75. <https://doi.org/10.18601/16571959.n29.02>
- Congreso de la República de Colombia. (1996). *Ley 300 de 1996 por la cual se expide la Ley General de Turismo y se dictan otras disposiciones*.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 397 de 1997 por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural*.
- Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1185 de 2008 por la cual se modifica y adiciona la Ley 397 de 1997*.
- Custódio, M. J. F., & Gouveia, P. M. (2007). Evaluation of the cognitive image of a country/destination by the media during the coverage of mega-events: The case of UEFA EURO 2004™ in Portugal. *International Journal of Tourism Research*, 9(4), 285–296.
- Espeso-Molinero, P. (2019). Tendencias del turismo cultural. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 17(6), 1101–1110.
- Fresneda, S., Fuentes, P., & Lobo, A. (2020). Gestión sostenible de los patrimonios culturales: Propuesta de un modelo. *Cuadernos de Turismo*, (46), 163–184.
- Giraldo Duque, M., & López Ramírez, J. (2019). *La partería tradicional afro del Pacífico colombiano como patrimonio cultural y la importancia de sus prácticas de comunicación* (Trabajo de grado). Universidad Autónoma de Occidente, Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales.
- González San José, M. L. (2017). Enoturismo y entornos sostenibles. *Arbor*, 193(785), a399. <https://doi.org/10.3989/arbor.2017.785n3005>
- Grande, I. J. (2017). *Elaboración de productos de turismo cultural*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: Una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros Rostros*, 14(27), 57–68.
- Hurtado, J. (2000). La técnica de observación. En J. Hurtado, *Metodología de la investigación holística* (3.ª ed., cap. 25). Servicios y Proyecciones para América Latina.

Hurtado, J. (2000). *El proyecto de investigación holística*. Editorial Magisterio.

Hurtado, J. (2002). *Metodología de la investigación holística* (3.^a ed.). Instituto Universitario de Tecnología Caripito.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2009). *Política de turismo y artesanías*.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2012). *Lineamientos de política para el desarrollo del turismo comunitario en Colombia*.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2017). *Plan estratégico y de negocios del turismo cultural de Colombia*.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2021). *Política de turismo cultural: Colombia destino turístico cultural, creativo y sostenible*.

Ministerio de Cultura. (2008). *Plan especial de salvaguardia (PES) de las músicas de marimba y los cantos tradicionales del Pacífico sur de Colombia*.

Ministerio de Cultura. (2010). *Resolución 1645 de 2010*.

Ministerio de Cultura. (2011). *Convención y política de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*.

Ministerio de Cultura. (2016). *Las parteras del Pacífico colombiano son patrimonio del país*.

Ministerio de Cultura. (2016). *Plan especial de salvaguardia (PES) de los saberes asociados a la partería afro del Pacífico*.

Ministerio de Cultura. (2017). *Resolución 1077 de 2017*.

Ministerio de Cultura. (s. f.). *Conoce los eventos asociados a la manifestación del viche/biche del Pacífico colombiano*.

Ministerio de Cultura. (s. f.). *Manifestaciones en*

la lista representativa del patrimonio cultural inmaterial del ámbito nacional.

Ministerio de Cultura & Universidad de los Andes. (2021). *Diagnóstico de la situación actual de las manifestaciones de la LRPCI frente a la pandemia del COVID-19*.

Ortega, P., & Rodríguez, J. S. (2017). *Patrimonio cultural inmaterial de la comunidad afrocolombiana del Pacífico sur* (Trabajo de grado). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Derecho.

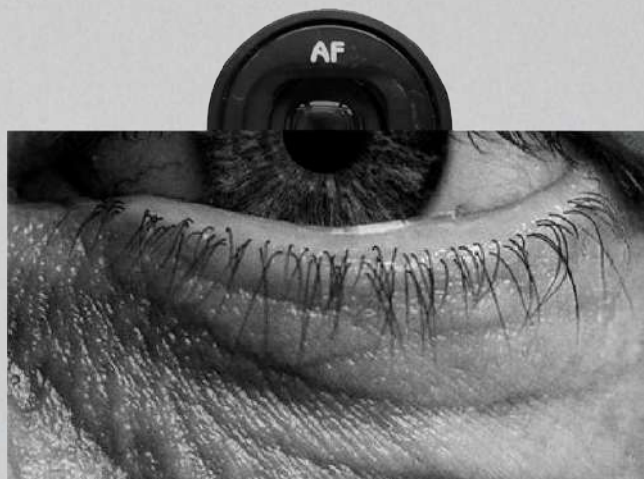
UNESCO. (s. f.). *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?*

Revista de Investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Universidad Tecnológica de Pereira
Vol. 20. Núm. 2 (julio-diciembre) 2025



Universidad
Tecnológica
de Pereira

Facultad
de Ciencias
de la Educación