

ISSN

2665-5306 (en línea)

Maestros & Pedagogía
Volumen 8 Número 1 de 2026

MP & **Maestros & Revista Pedagogía**

Revista Facultad Ciencias de la Educación

 maestrosypedagogia@uniamazonia.edu.co

 <https://editorial.uniamazonia.edu.co/index.php/mpedagogia>



Universidad de la
Amazonia

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDITORIAL UNIAMAZONIA

MP & Maestros & Revista Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 8 Número 1 de 2026 | e-ISSN: 2665-5306

IDENTIDAD

Maestros y pedagogía es la revista institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia. La revista publica aportes significativos en los diferentes ámbitos de la teoría y la práctica educativa, como resultado de la investigación y del estudio riguroso de la comunidad académica.

ENFOQUE Y ALCANCE

Maestros y pedagogía está dirigida a profesores universitarios, académicos e investigadores de todos los escenarios de la educación, interesados en profundizar en la relación teoría educativa, saber pedagógico y sociedad.

ÁREAS TEMÁTICAS

- Pedagogía, didáctica, currículo y evaluación.
- Prácticas y diseño educativo.
- Gestión e innovación educativa.
- Cultura ambiental y sostenibilidad.

ESCANÉAME



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Universidad de la.
Amazonia
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDITORIAL UNIAMAZONIA

EQUIPO EDITORIAL

Editor General

AZAE CORREA CARVAJAL
Universidad de la Amazonia.

Comité editorial

MANUEL PRADA LONDOÑO
Universidad Federal de Piauí.

DIEGO JUÁREZ BOLAÑOS
Universidad Iberoamericana de Ciudad de México.

ELOY SÁNCHEZ
Universidad Autónoma del Estado de México.

ÁNGEL FEDERICO ADAYA LEYTHE
Universidad Autónoma del Estado de México.

GERMÁN ANDRÉS MOLINA GARRIDO
Escuela Superior de Administración Pública.

FABIO RIBERO SALAZAR
Universidad de San Buenaventura.

ANDREA PÁEZ GÓMEZ
Fundación Universitaria Agraria de Colombia.

NIDIA ESTHER OROZCO CAMACHO
Universidad de San Buenaventura.

LILIAM CUARTAS LÓPEZ
Universidad de Cartagena de Indias.

EDUARDO BALLESTEROS
Universidad de Alicante.

CARLOS HUMBERTO BARRETO TOVAR
Universidad La Salle.

Comité arbitraje

DANIEL BUITRAGO ARRIA
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

JHON FREDY SCARPETTA CEBALLOS
Universidad de la Amazonia.

NANCY MILENA GÓMEZ
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.

ÁLVARO SANDOVAL
Universidad de la Amazonia.

WILLIAM ANDRÉS TÉLLEZ
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

SERGIO ANDRÉS VARGAS VANEGAS
Universidad de la Amazonia.

PAOLA ALEJANDRA MANOTAS RAMOS
Universidad de la Amazonia.

YÉFFERSON JIMÉNEZ FLÓREZ
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

BLANCA NERY SERNA AGUDELO
Universidad de la Amazonia.

Diseño y diagramación

KAROL ANDRÉS SUAREZ CASTRO
NATHALIA CEDEÑO LLANOS



TABLA CONTENIDO

Página

NOTA DEL EDITOR

AZAEAL CORREA CARVAJAL

6-8

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

CRITICAL INTERCULTURALITY AND ELT MATERIALS: THE CASE OF TEACHERS AND STUDENTS FROM A PUBLIC SCHOOL

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y MATERIALES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: EL CASO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

ALEJANDRA AGUDELO BEDOYA, DUVÁN ANDRÉS MOSQUERA NÚÑEZ, PAOLA JULIE AGUILAR CRUZ

9-37

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS: UNA PROPUESTA EMERGENTE PARA DOCENTES Y PROFESIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN LA AMAZONÍA COLOMBIANA

EDUCATIONAL GUIDELINES: AN EMERGING PROPOSAL FOR TEACHERS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS ON EARLY CHILDHOOD ENRICHMENT IN THE COLOMBIAN AMAZON

GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN, GLORIA AMPARO VAQUERO RODRÍGUEZ

38-56

LA ASTRONOMÍA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA: EXPERIENCIA EN EL AGROECOLÓGICO AMAZÓNICO DE EL PAUJIL (CAQUETÁ, COLOMBIA)

SCHOOL ASTRONOMY AS A SCIENTIFIC LITERACY STRATEGY: EXPERIENCE AT THE AMAZONIAN AGROECOLOGICAL SCHOOL OF EL PAUJIL (CAQUETÁ, COLOMBIA)

DONOVAN GODOY LOZADA

57-75

EL JUEGO DRAMÁTICO COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

DRAMATIC PLAY AS A MEDIATING STRATEGY FOR LINGUISTIC DEVELOPMENT

ELÍAS CORREA

76-87

TABLA DE CONTENIDO

Página

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

RESEARCH ON INTERCULTURALITY IN COLOMBIA: PERSISTENT CHALLENGES IN 21ST-CENTURY ELT TEACHER EDUCATION

INVESTIGACIÓN SOBRE INTERCULTURALIDAD EN COLOMBIA: DESAFÍOS PERSISTENTES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SIGLO XXI

JHON EDUARDO MOSQUERA PÉREZ

88-115

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DECOLONIAL PARA LA PROMOCIÓN DEL RESPETO Y RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TIBAITATÁ. REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DECOLONIALES Y EL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD EN LA ESCUELA

DECOLONIAL PEDAGOGICAL INNOVATION FOR PROMOTING RESPECT AND RECOGNITION OF OTHERNESS AMONG TENTH-GRADE STUDENTS AT THE TIBAITATÁ DEPARTMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTION. REFLECTIONS ON DECOLONIAL EDUCATIONAL PRACTICES AND THE RECOGNITION OF OTHERNESS IN SCHOOL

MARÍA CAMILA GRANADOS SILVA, WILLIAM JAVIER MATÍZ CARVAJAL, GRASE MERCEDES NAS-TAR FUELTALA

116-125

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

LAS TIC Y LAS COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES: ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE SU MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

ICT AND TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES: A DOCUMENTARY ANALYSIS OF THEIR PEDAGOGICAL MEDIATION

WILLIAM STEVEN RIVERA PLAZAS, SILVIA LUCIA MOLINA HIGUERA

126-144

Nota EDITOR

La Revista Maestros y pedagogía presenta en este nuevo número un conjunto de trabajos que reflejan la diversidad de enfoques, problemáticas y perspectivas que atraviesan actualmente el campo educativo. Los artículos reunidos en este volumen dialogan con temas relevantes para la investigación pedagógica contemporánea, tales como la interculturalidad, la educación infantil, la alfabetización científica, la didáctica del lenguaje, las pedagogías decoloniales y el papel de las tecnologías en las prácticas educativas.

Este número está conformado por cuatro artículos de investigación, dos artículos de reflexión y un artículo de revisión documental, los cuales evidencian la vitalidad de la producción académica en distintos niveles del sistema educativo y en diversas regiones del país. Los trabajos aquí presentados articulan enfoques teóricos, experiencias pedagógicas y procesos investigativos que buscan comprender y transformar las prácticas educativas en contextos específicos. A continuación, se presentan brevemente los artículos que integran este volumen.

Artículos de investigación

Interculturalidad Crítica y Materiales de la Enseñanza del Inglés: El caso de docentes y estudiantes de una institución educativa pública

Este estudio de caso analiza la presencia de la interculturalidad crítica en los materiales utilizados para la enseñanza del inglés en una institución educativa pública de Florencia, Caquetá. A partir de entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, el estudio evidencia que la integración de la interculturalidad crítica en los materiales es aún limitada, aunque existen posibilidades de fortalecimiento mediante procesos de acompañamiento académico y reflexión pedagógica.

Lineamientos pedagógicos: una propuesta emergente para docentes y profesionales en educación infantil sobre la estimulación temprana en la Amazonía colombiana

El artículo presenta una propuesta de lineamientos pedagógicos orientados a fortalecer la formación docente en educación infantil desde el enfoque de la estimulación temprana en la región amazónica. La investigación articula aportes de la pedagogía, la neurociencia y la educación intercultural, proponiendo orientaciones contextualizadas que reconocen la diversidad cultural y territorial de la Amazonía colombiana.

mp
& **Maestros &
Revista Pedagogía**

Revista Facultad Ciencias de la Educación

La astronomía escolar como estrategia de alfabetización científica: experiencia en el Agroecológico Amazónico de El Paujil (Caquetá, Colombia)

Este trabajo expone una experiencia pedagógica interdisciplinar orientada a promover la alfabetización científica mediante la enseñanza de la astronomía escolar. Desarrollada con estudiantes de secundaria en El Paujil, Caquetá, la iniciativa evidencia mejoras en la comprensión de conceptos científicos, el interés por la investigación y las actitudes hacia las ciencias naturales, destacando el valor del aprendizaje experiencial.

El juego dramático como mediación para el desarrollo lingüístico

La investigación analiza el potencial del juego dramático como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del desarrollo lingüístico en estudiantes de educación secundaria. A través de una propuesta didáctica basada en dramatización y juegos de roles, se evidencian mejoras en la expresión oral, la interacción comunicativa y la participación estudiantil, lo que confirma el valor formativo del lenguaje mediado por la experiencia y la emoción.

Artículos de reflexión

Investigación sobre interculturalidad en Colombia: desafíos persistentes en la formación de docentes de enseñanza del inglés en el siglo XXI

Este artículo examina críticamente la evolución conceptual de la interculturalidad en el campo de la enseñanza del inglés y su relación con la formación docente en Colombia. Desde una perspectiva crítica y decolonial, el texto identifica tensiones entre los discursos institucionales y las prácticas educativas, señalando la necesidad de integrar la interculturalidad como un proyecto ético-político en los procesos de formación docente.

Innovación pedagógica decolonial para la promoción del respeto y reconocimiento de la otredad en estudiantes de décimo grado

El artículo reflexiona sobre una experiencia pedagógica basada en enfoques decoloniales desarrollada en una institución educativa de Cundinamarca. A través de metodologías participativas y diálogos interculturales, la propuesta promueve el reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto por la otredad, evidenciando cambios en las percepciones y actitudes de los estudiantes frente a la diferencia cultural.

Artículo de revisión documental

Las TIC y las Competencias Digitales Docentes: Análisis documental sobre su mediación pedagógica

Este artículo presenta una revisión documental sobre la relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de

competencias digitales docentes en el ámbito educativo. A partir del análisis de diversos trabajos académicos, el estudio destaca que las tecnologías favorecen la mediación pedagógica cuando se integran de manera crítica y reflexiva, reconociendo su impacto en las prácticas educativas y en la formación docente en la era digital.

Con este número, la Revista Maestros y pedagogía reafirma su compromiso con la difusión del conocimiento pedagógico y la promoción de espacios de diálogo académico que contribuyan al fortalecimiento de la investigación educativa. Los trabajos aquí publicados evidencian el interés por comprender las realidades educativas desde múltiples perspectivas y por proponer alternativas pedagógicas que respondan a los desafíos de la educación contemporánea.

Esperamos que los artículos presentados en este volumen contribuyan a enriquecer las discusiones académicas, fortalecer las prácticas docentes y abrir nuevas rutas de investigación en el campo de la educación.

Azael Correa Carvajal

PhD. Humanidades, Humanismo y Persona
Editor General

mp
& Maestros &
Revista Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

Volumen 8 Número 1 de 2026
e-ISSN: 2665-5306

CRITICAL INTERCULTURALITY AND ELT MATERIALS: THE CASE OF TEACHERS AND STUDENTS FROM A PUBLIC SCHOOL

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y MATERIALES DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: EL CASO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E MATERIAIS DE ENSINO DE INGLÊS (ELT): O CASO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

ALEJANDRA AGUDELO BEDOYA¹

 <https://orcid.org/0009-0007-6797-5696>

 al.agudelo@udla.edu.co

DUVÁN ANDRÉS MOSQUERA NÚÑEZ²

 <https://orcid.org/0000-0002-9548-6511>

 d.mosquera@udla.edu.co

PAOLA JULIE AGUILAR CRUZ³

 <https://orcid.org/0000-0001-8386-9104>

 pa.aguilar@udla.edu.co

¹Maestrante en Educación de la Universidad de la Amazonia. Docente de la Universidad Abierta y a Distancia - UNAD

²Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés de la Universidad de la Amazonia, docente de la Universidad Abierta y a Distancia - UNAD y directivo docente en la I.E. Jorge Eliécer Gaitán School.

³Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés de la Universidad de la Amazonia y docente de inglés en la I.E. Jorge Eliécer Gaitán School.

Abstract

This article reports a case study focused on critical interculturality and ELT materials at a public school in Florencia, Caquetá, Colombia. The study aimed at analyzing the extent to which ELT teachers embed critical interculturality in the design, adaptation, and use of materials at Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán according to teachers' and students' perceptions by following a qualitative approach. Data were gathered through semi-structured interviews to five ELT teachers, and a Likert-scale survey to sixty-three tenth and eleventh

Cómo citar:

Fecha Recibido: 12/01/2026 Fecha Aceptado: 01/02/2026 Fecha Publicado: 31/03/2026

Agudelo Bedoya A., Mosquera Núñez, D. A. & Aguilar Cruz, P. J. (2026). Critical Interculturality and ELT Materials: The case of teachers and students from a public school. *Maestros & Pedagogía* Vol. 8(1). ppt. 9-37



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

graders, and analyzed with ground theory approach. Results evidenced that the ELT materials incorporated critical interculturality to a limited extent due to restrictions related to the existing education system. However, critical interculturality might potentially be integrated in materials with proper academic support.

Keywords:

Interculturality, critical interculturality, ELT materials, colonialism, and decoloniality.

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso centrado en la interculturalidad crítica y los materiales de enseñanza del inglés (ELT) en una institución educativa pública de Florencia, Caquetá, Colombia. El estudio tuvo como objetivo analizar en qué medida los docentes de inglés integran la interculturalidad crítica en el diseño, la adaptación y el uso de los materiales en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, a partir de las percepciones de docentes y estudiantes, siguiendo un enfoque cualitativo. Los datos se recopilaban mediante entrevistas semiestructuradas a cinco docentes de inglés y una encuesta tipo escala Likert aplicada a sesenta y tres estudiantes de décimo y undécimo grado, y se analizaron utilizando el enfoque de la teoría fundamentada. Los resultados evidenciaron que los materiales de enseñanza del inglés incorporan la interculturalidad crítica en una medida limitada, debido a restricciones relacionadas con el sistema educativo existente. No obstante, la interculturalidad crítica podría integrarse potencialmente en los materiales con un adecuado acompañamiento académico.

Palabras clave:

Interculturalidad, interculturalidad crítica, materiales ELT, colonialismo y decolonialidad.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caso centrado na interculturalidade crítica e nos materiais de ensino de inglês (ELT) em uma escola pública de Florencia, Caquetá, Colômbia. O estudo teve como objetivo analisar em que medida os professores de inglês incorporam a interculturalidade crítica no design, na adaptação e no uso dos materiais na Instituição Educativa Jorge Eliécer Gaitán, de acordo com as percepções de professores e estudantes, seguindo uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de inglês e de um questionário

em escala Likert aplicado a sessenta e três estudantes do décimo e décimo primeiro anos, e analisados com base na abordagem da teoria fundamentada. Os resultados evidenciaram que os materiais de ensino de inglês incorporam a interculturalidade crítica de forma limitada, devido a restrições relacionadas ao sistema educacional vigente. No entanto, a interculturalidade crítica pode ser potencialmente integrada aos materiais com o devido apoio acadêmico.

Palavras-chave

Interculturalidade, interculturalidade crítica, materiais de ELT, colonialismo e decolonialidade.

Introduction

In Latin American, particularly in Colombian contexts, ELT has been historically settled from views that privilege external and hegemonic perspectives of culture. Despite English language is conceived as a global communication means, materials guiding teaching and learning procedures have reproduced narratives that underline predominantly values, customs, and epistemic frameworks from Anglophone countries, leaving aside local realities, identities, and voices (Nuñez-Pardo, 2018; Henao Mejía, 2019). Some scholars such as Núñez-Pardo (2020a, 2022), and Oviedo-Gómez (2024) argue how textbooks and other official resources limit the possibility learners to construct a critic relation with their socio-cultural environments, generating instead a symbolic dependence towards dominant cultures. In this framework, the notion of critical interculturality emerges into how a decolonial approach that seeks to dismantle cultural hierarchies existing in education, promoting spaces for dialogue, reflection, and reciprocal recognition. Conceived in this way, ELT is transformed into not merely a linguistic practice, but rather into a space to question how power, politics, and cultural representations directly influence learners' educational formation.

The aforementioned ideas converge and become similar in terms of ELT materials. Núñez-Pardo (2020b) purport that critical interculturality is far away to be embraced as a result of decontextualized ELT materials which barely include learners' culture. By this means, the English language remains confined to linguistics paradigms, neglecting ELT students to develop critical thinking towards culture. In line with this concern, researchers such as Soto-Molina and Méndez (2020), Gutiérrez (2022), and Oviedo-Gómez (2025) argue the requirement to implement materials that emancipate Euro and North American centered insights to enable, and empower ELT students' concepts of local cultures. In this regard, the resources teachers traditionally utilize in ELT processes often maintain colonial thinking that understates and diminishes local societies.

In reference to Colombia, official materials by the Ministerio de Educación Nacional (MEN) as *Way to Go! And English, Please!* bestow relevance to this discussion since they are part of the educational resources ELT teachers have access to. These textbooks have been questioned for their limited inclusion of local contexts and for perpetuating superficial and stereotypical representations of culture. This situation is further shaped by the repetitive practice teachers design, use, and adapt without clear guiding principles regarding critical interculturality, resulting in a heterogeneity that may perpetuate both colonial perspectives and acts of cultural resistance. As a consequence, learners might perceive English as a code linked to foreign realities disconnected from their daily life, which dismisses the target language potential to value and project their own culture. In this regard, exploring how teachers select, adapt, and design materials permits not only to comprehend the criteria guiding such decisions, but also to evidence the extent they integrate perspectives that strengthen learners' cultural identity and foster critical lens of the world.

Methodological Framework

This section presents the conceptual framework. In this part, we define all the constructs this proposal entails. It includes interculturality, critical interculturality, critical interculturality in ELT, materials, ELT materials, textbooks, and ELT. Together, this part provides the reader with a comprehensive understanding of the main theoretical concepts of this study.

Interculturality

The concept of interculturality involves the interaction and dialogue of different cultures to encourage the exchange of knowledge (Castañeda, 2012; Goldstein, 2015; Meraji & Zamanian, 2014). In reference to education, Ajideh and Panahi (2016), and Zhang (2017) argue that interculturality enables the sharing not only of knowledge but also of viewpoints, and teaching and learning practices, aiming to cultivate individuals' sensitivity toward diversity. However, Bandura and Sercu (2005), and Gómez Rodríguez (2015) note interculturality is frequently limited to the exchange of traditions and festivities, without deeper analysis. In contrast, interculturality requires reflection, understanding, and critical questioning of cultures and the relationships among societies (Álvarez Valencia, 2022; Lee, 2009). In this sense, interculturality by itself is not enough and it demands to be addressed from a critical approach to have a more comprehensive understanding of the dynamics which shape the power relations among the so-called developed countries in contrast to underdeveloped ones.

Building on this thought, interculturality in ELT implies shallow cultural bouterings. This often leads to integrating themes such as daily practices, artistic expression, food, among others which facilitates cultural exchange

through conversation instead of reflection (Álvarez Valencia & Bonilla, 2009). In this sense, cultural awareness in classrooms looks forward to establishing relations among individuals and groups in order to share experiences, ideas, and values to respect differences. Yet, Guilherme and Dietz (2015), and Kramsch (2013) purport that interculturality lets behind social transformation, structural inequalities, the way knowledge is produced, local narratives, and the examination of global issues that affect ELT learners. In this regard, education has the responsibility to move beyond celebratory perspective about culture and integrate a more reflective view that enables not only to consider positive cultural experiences, but also to analyze power imbalances, historical and contemporary injustices and challenges that really affect their lives.

Critical Interculturality

As noted by Salih and Omar (2022), interculturality points to the cultural exchange essential due to globalization requirements. However, some authors such as Hidalgo (2005), Zárate Pérez (2014), Soto-Molinay Méndez (2020), Ibrahim (2022), Walsh (2010a) and 11 Arrollo Ortega (2016) claim that education should adopt a critical interculturality perspective to question colonial power relationships that still shape relations among cultures. Likewise, these authors conceive interculturality as a dynamic concept which is in constant transformation, promoting an equal cultural exchange in educational contexts. In line with this view, Castro-Gómez and Grosfoguel (2007), Granados-Beltrán (2016), Bernardes et al. (2019), Álvarez Valencia (2021), and Ramos-Holguín, (2021) contend that critical interculturality responds to the need to confront the hegemonic practices teachers encounter in the school system, including the materials and resources used for pedagogical work. In essence, critical interculturality serves as a decolonial framework intended to dismantle hierarchical relations in education and promote more balanced cultural interactions.

Critical interculturality has therefore gained relevance across Latin America and other postcolonial contexts as a lens for questioning the enduring coloniality. This goes in accordance with Núñez-Pardo' (2020a) view due to persistent coloniality of power, knowledge, and being. Although formal colonialism ended long ago, European worldviews still exert a strong influence on sociocultural life, particularly in education (Correa & Usma Wilches, 2013; Gutiérrez, 2022; Layne & Lipponen, 2014). Acknowledging this reality, Holmes and Corbett (2022), Oviedo-Gómez and Jaramillo-Cárdenas (2023), and Oviedo-Gómez (2024, 2025) emphasize the importance of embedding critical interculturality in teaching as a dialogic practice that embeds local cultures. Similarly, Tlostanova and Mignolo, (2009), Song (2013), Quijano, (2014), Henao Mejía et al. (2019), Oviedo-Gómez and Álvarez Guayara (2019), and Mikander (2023) purport that education should go beyond pragmatics approaches to engage deeper with learners' socio-cultural realities. In accordance, by integrating critical interculturality, both teachers and learners might challenge and destabilize the entrenched colonial system.

Following the aforementioned ideas, critical interculturality fosters relations based on dialogue and equality. In fact, it highlights cultural expressions have to come not only from foreign environments, but also from local experiences, traditions, and historical events that determine learners' daily life. That is why providing relevance to local values makes learners become active individuals in knowledge construction instead of being receptors of the established external discourses (Oviedo-Gómez, 2024). From this view, education focuses on reflection and critical questioning, motivating learners to analyze how social, political, and historical factors influence in their own communities and identities. Considering this, teachers engage learners to confront hegemonic narratives, to take into account power relationships consequences, and to explore alternative forms of sharing based on reciprocal respect (Luke, 2012; Núñez-Pardo, 2018; Oviedo-Gómez, 2025). In this way, through the integration of global and local perspectives, critical interculturality empowers individuals to construct intercultural connections without dismissing their own context, promoting a society more open to dialogue.

Critical Interculturality in ELT

Taking into consideration the need to overcome the colonial legacies existing in education, critical interculturality proposes ELT analyzes its aims as well as its practices and beliefs it is rooted in as Amerian y Tajabadi (2020), Lozano (2021) and Morales-Llano (2022) state. This view underscores the persistent colonial ideologies in English classrooms that 13 pretend neutrality, where English is often represented as an inevitable access to modernity or economic development. Other authors like González-Moncada (2007), Castañeda-Peña (2018), and Granados-Beltran (2018a, 2018b) problematize the conventional perception of English acquisition, which is conceived as essential merely because of its universal character and its association with dominant cultures. In this sense, these authors also warn that such notions reproduce hegemonic thoughts and maintain unequal global relations by privileging English speaking countries over other cultures. Therefore, promoting English only as a means of communication or job opportunities advancement implies reinforcing colonial hierarchies that critical interculturality seeks to challenge. In this regard, recognizing such dynamics allows to comprehend how power, ideologies, and the English language connect in the classroom, determining learners' conceptions in relation to their own culture and other individuals'.

Following such notions, the materials ELT teachers use for their pedagogical practices strongly affect the way English is considered in students. For this reason Su (2016), Núñez-Pardo (2020b), Soto-Molina and Méndez (2020), and Ortiz-Rivero (2022) advocate for the development of materials and classroom dialogues that reframe English as a medium for critical engagement with the inequalities and hierarchies of contemporary society. Nonetheless, these authors also mention ELT teachers are often consumers of materials instead of creating or adapting them to their surroundings. Such practices might emerge

from implications regarding time, resources, lack of support, and others that incentivize ELT teachers to continue employing the ones that are already created and contain hegemonic paths. Adding this argument, Chan and Cheuk (2020) and Núñez-Pardo (2022) insist that ELT educators should incorporate locally grounded and culturally relevant community knowledge that allow students to consider their knowledge is also worthy and important. These scholars also argue that the established materials do not represent the students' contexts due to stereotypes from English speakers' countries. In substance, critical interculturality in ELT endeavors to confront socio-cultural domination beyond linguistic boundaries, extending its challenge to the ideological, political, and pedagogical forces that shape classroom practices and the production of knowledge itself.

Materials

When considering materials, it is indispensable to conceive them as a fundamental resource of the educational process. These resources, ranging from text-based (books, textbooks), to audio visual sources, and any others that teachers utilize (Tomlinson, 1998, 2010), serve classes by providing instructional content and shaping overall learning experience. However, far from only transmitting linguistic structures, materials also entail cultural perspectives according to the context they were created as Núñez-Pardo et al. (2004) has analyzed. Consequently, every material employed in education embraces cultural narratives alongside academic awareness. Nonetheless, Ramírez (2004) explores the relation between what materials offer and the real needs students have, which is in some situations, contradictory since they might be decontextualized and excluding students' surroundings. That is why selecting and adapting materials becomes pivotal since it impacts students' experiences and insights in relation to society and cultural awareness at the time they achieve their academic goals.

ELT Materials

ELT materials can be considered as the resources English language teachers employ to support their pedagogical practices. Therefore, these materials, whether textbooks, audiovisual resources, teachers' self-created materials, or others cover both, content related to the linguistic component of the target language, and the cultural awareness in which it is contextualized (Núñez-Pardo & Téllez, 2015). In this regard, Pedgley et al. (2016), Núñez-Pardo et al. (2004) suggest that educational materials should ideally represent students' local knowledge, realities, and experiences to consider students' real difficulties and guide them toward meaningful solutions or questioning. These authors along with Duarte and Escobar (2008), and Núñez-Pardo and Téllez (2009), and Tomlinson (2010, 2011) emphasize the need of adapting, and more importantly, designing materials in language education to address the limited representation of local cultural environments which is barely included. Having that in mind, when ELT materials integrate these dimensions, English acquisition becomes an opportunity to use the English language as a tool of identity representation, and

intercultural dialogue. In this sense, ELT materials should value and consider students' contexts to achieve a more transformative language education.

Textbooks

Textbooks are instructional materials that serve as guides for teachers and students to achieve target language acquisition (Chan & Cheuk, 2020; Hsiang et al., 2022). This type of material is designed to support teaching practices through lesson preparation aimed at developing learners' linguistic skills. However, considering that textbooks strongly influence students' perceptions of society and their own contexts, concerns have been raised about their limited cultural scope (Vitta, 2023). In parallel, scholars have noted that many textbooks are likely to depict superficial aspects of culture, reinforcing stereotypes related to racism (Mikander, 2023) and gender roles (Lee, 2014, 2018;), and offer restricted or surfaced cultural representations (Rico Troncoso, 2011; Gómez Rodríguez, 2015). Accordingly, textbooks have been critically examined as linguistic, cultural, and ideological instruments that shape learners' understanding of the world and their capacity for intercultural reflection. Aligning these ideas with Nuñez-Pardo' (2022), textbooks perpetuate imperialist dynamics in politics, culture, economy, aesthetic, and more disquieting, in education. Such circumstances lead students to develop inequitable thoughts of their realities. In light of this, despite textbooks often portray linguistic content aimed to enrich the English language acquisition, it appears to require further examination, and possible adjusting.

English Language Teaching (ELT)

English Language Teaching (ELT) refers to the language acquisition of individuals whose first language is not English, whether as a Second Language (ESL) or as a Foreign Language (EFL) (El Yazidi, 2023). Over time, ELT has developed into a wide ranging field that sets on linguistics, and education to refine how English is learned and taught. Traditionally, it has encompassed a variety of methodologies based on cognitive and behaviorist theories that aim to strengthen language acquisition and effective communication (Wulantari et al., 2023). Within this framework, some authors as Ginting (2021), Derakhshan et al. (2020), Hazaea et al. (2021), Hiver et al. (2024), and Guerrettaz et al. (2021) declare that every strategy, tool, and classroom practice has the purpose of contributing to students' linguistic competence, develop their communicative abilities, and enhance their capacity to interact in diverse social contexts where the target language is required. In accordance, ELT includes not only the formal teaching of grammar and vocabulary but also the design of tasks that promote listening, speaking, reading, and writing as integrated skills. In many settings, it also involves the creation of supportive learning environments as it is the case of authentic materials such as literature and media, and, when it is possible, the incorporation of technological resources to simulate real world communication. As a whole, ELT's principal goal has long been to facilitate English language

acquisition so that students become users of the English language in academic, professional, and other situations.

However, this field has gradually moved beyond a purely linguistic orientation instead of more critical and socially engaged approaches. Given this, early influences emerged from critical pedagogy, which, as Joseph Jeyaraj and Harland (2016), Heggernes, (2021) explain, invites educators to design classroom practices that spark socio-political awareness and encourage students to analyze their surroundings. Following this notion, Wallace (1999), Abednia and Izadinia (2012), Quijano (2014), and Micalay-Hurtado and Poole (2022) advocate that ELT can address and even transform social inequities through the development of critical language awareness. Accordingly, Walsh (2009) and Potes-Morales (2025) have studied the critical interculturality, as a way to critique the dominance of English speaking nations and the power structures they reinforce. When it comes to critical interculturality in ELT, Oviedo-Gómez (2025), Tlostanova and Mignolo (2009), Walsh (2010b), Walsh (2013b), Siqueira (2021), and Granados-Beltrán (2022), argue that students can use the target language to challenge these hierarchical relationships.

Methodology

Approach and type of study

This study follows a qualitative approach because as researchers, it allowed us to explore the participants' experiences in depth and interpret the meanings that emerge from their context. (Elliott, 2005; Heigham & Croker, 2009; Richards, 2003). In accordance, we decided to carry out a case study framed within an interpretative perspective. In agreement with Creswell (2007), Yin (1984, 2009), and Hesse-Biber (2010), a case study permits a detailed and contextualized understanding of educational practices and perceptions that the participants provide to research.

Considering that, we could analyze the extent to which ELT teachers embed critical interculturality in the design, adaptation, and use of materials at Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán. To achieve this main aim, we set three specific ones. The first one was to explore ELT teachers' perceptions regarding the integration of critical interculturality in the design and adaptation of materials according to teachers' and students' perceptions. Then, the second one was to identify tenth and eleventh graders' perceptions of the ELT materials they use in classes, including MEN's official textbooks (Way to Go and English Please!) and teachers' self-created and adapted resources in relation to critical interculturality. Finally, the last one was to evaluate how the materials ELT teachers use incorporate critical interculturality beyond linguistic and functional learning.

All of this led us to formulate the research question that guided the advancement of this research. To what extent do ELT materials (both official and teacher's self-created or adapted) incorporate elements that promote critical interculturality beyond linguistic and functional objectives according to teachers' and students' perceptions?

Participants

The participants of this study entail five ELT teachers (see Table 1) and sixty-three tenth and eleventh graders (see Table 2) at Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán. This urban and public school located in Florencia, Caquetá, Colombia, has approximately 1.900 students enrolled, which are distributed into three campuses. One is for primary school, another is for primary and lower secondary (sixth and seventh grades), and the third one is for upper secondary (from seventh to eleventh grades). Additionally, the school offers three emphases for tenth and eleventh-grades students. These are accounting, agro-industry, and English language learning.

Concerning the participants, the selection of the ELT teachers comes from the need to understand the pedagogical practices they carry out in their classes in relation to critical interculturality and its integration into the materials they use. In this sense, the ELT teachers are the ones who make decisions about the materials selection which aligns with the main aim of this study. Finally, the participants have considerable experience at teaching English language in this school, having taught students from sixth to eleventh grades over the years.

Table 1.
Interview participants' demographic information

Characteristics	Category	Frequency	
Gender	Female	4	80%
	Male	1	20%
Age	From 18 to 60		
	Bachelor's	5	100%
Higher qualification	Specialisation	1	20%
	Master's	5	100%
	PhD	0	0%
	Below 5 years	0	0%
Teaching experience	1-5 years	0	0%
	6-10 years	1	20%
	Above 10 years	4	80%

Note. *Authors' own elaboration.*

On the other hand, the tenth and eleventh graders were chosen as they have been taught by most of the English teachers of this public school during their

school trajectory in comparison with other levels, which provides them with a broad perspective on the different teaching materials they have experienced. In addition, these students have had greater exposure to the cultural content integrated into the materials their teachers have used in English classes. As a final consideration, the participants decided to take part of this study voluntarily.

Table 2.
Survey participants' demographic information

Characteristics	Category	Frequency	
Gender	Female	37	58%
	Male	27	42%
Age	14, 15, 16, 17, 18.		
Grade	10 th	39	61%
	11 th	25	39%

Note. Authors' own elaboration.

Data Collection

The data gathering process was implemented with a Semi-structure interview to five ELT teachers and a Likert scale survey to sixty-three tenth and eleventh graders. These instruments permitted us to explore ELT teachers' perceptions regarding the integration of critical interculturality in the design and adaptation of materials, and to identify tenth and eleventh graders' perceptions of the ELT materials they use in classes, including MEN's official textbooks (Way to Go and English Please!) and teachers' self-created and adapted resources in relation to critical interculturality.

Interview

The semi-structured interview with ELT teachers aimed to explore ELT teachers' perceptions regarding the integration of critical interculturality in the design and adaptation of materials. Hence, for the development of the semi-structure interview this objective was divided into specific categories that indicate the main dimensions of the inquiry. Subsequently, we developed topics for each category, which helped refine the expected questions. In accordance with this process, we formulated one question per objective, category, and topic resulting in a total of nine questions.

We continued this process by implementing the semi-structured interviews in a period of one month considering the ELT teachers' availability. Before each interview, we explained to the ELT teachers the purpose, and the implications of this study so they could read, agree, and sign the informed consent. As the researchers are native speakers of Spanish, the instruments were elaborated and implemented directly in Spanish. To gather the information, we used a recorder which was then transcribed on Tactiq website followed by participant validation of the transcripts through member checking. Then, the interviews

were translated into English. Each interview lasted from twenty to thirty-five minutes, in which the researchers asked not only the pre-established questions but also spontaneous ones coming from the ELT teachers' insights.

Survey

As part of the data collection process, we applied a Likert-scale survey to the sixty-three tenth and eleventh graders. The Likert-scale survey was developed by a structured process. Similar to the semi-structured interview, we focused on the second specific aim of this study. To identify tenth and eleventh graders' perceptions of the ELT materials they use in classes, including MEN's official textbooks (Way to Go and English Please!) and teachers' self-created and adapted resources in relation to critical interculturality. In this regard, we divided the objective into five categories, from which three statements emerged for each category, resulting in a total of fifteen statements. Therefore, considering Barua (2013), Joshi (2015) and Jebb et al.'s (2021) insights regarding Likert scale surveys, we incorporated five response options 1: Strongly disagree, 2: Disagree, 3: Neutral, 4: Agree, and 5: Strongly agree, allowing students to indicate the degree to which they identified with each statement.

The Likert-scale survey entailed two sections. The first one covered the demographic information of the tenth and eleventh graders like gender, age, and grade. The second section included the fifteen statements intended to collect the participants' perceptions. Since the Likert-scale survey was created using Google Forms, the researchers provided it along with the informed consent to the tenth and eleventh graders by the WhatsApp groups they are enrolled in for academic information sending. To complete the survey and deliver the informed consent, the participants had at least two weeks. Due to the school duties, time was not enough for researchers to supervise the tenth and eleventh graders' develop the survey. However, researchers reminded the participants by WhatsApp during the two weeks to complete it.

Data Analysis

For the data analysis we employed the grounded theory approach, as it enabled us the generation of new and broader conceptions derived from the participants' experiences of the phenomenon (Corbin, 2014; Creswell et al., 2007; Seliger & Shohamy, 1989; Stottok et al, 2011). We used ATLAS.ti 25 to identify codes following open, axial and selective coding procedures. In addition, students' responses in the surveys were analyzed using descriptive statistics. Likewise, we validated the collected data through methodological data triangulation as Lincoln and Denzin (1994) and Freeman (1998) state, it allows the analysis and consideration of different perspectives from multiple data collection instruments. Finally, related them to the existing literature.

Findings and discussion

This section presents the findings and discussion gathered from the semi-structure interviews and the Likert scale survey. We structured the outcomes into three categories that emerged from the data analysis. This process arranged a triangulation procedure that included both instruments and directly connected to a discussion that involves critical interculturality literature and responds to the third and last aim of this study. More specifically, it intended to evaluate how the materials ELT teachers use incorporate critical interculturality beyond linguistic and functional learning.

Participants' conceptual tension between interculturality and critical interculturality in ELT

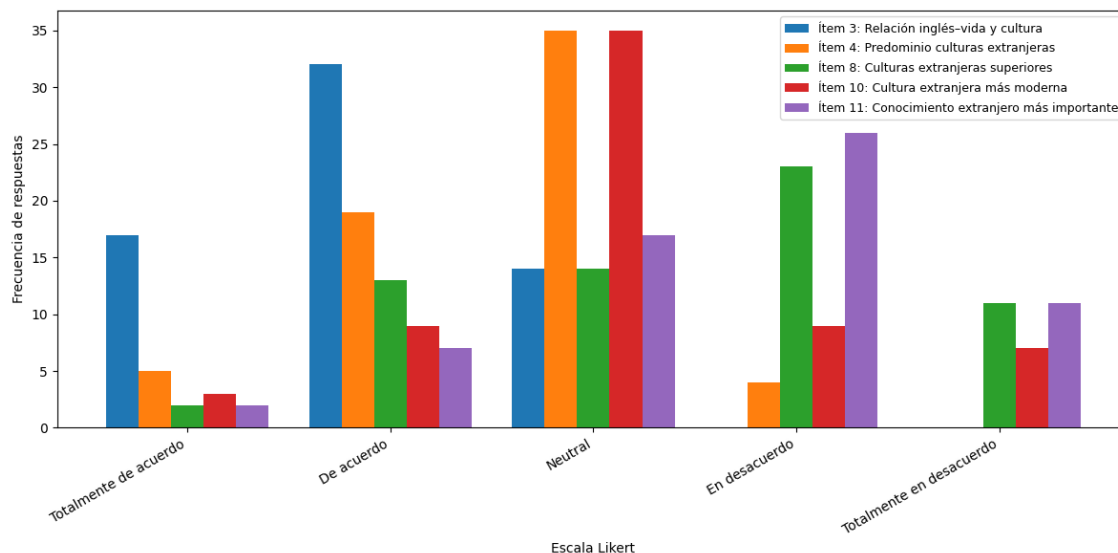
Interviews findings reveal that the ELT teachers tend to confuse interculturality with critical interculturality. These participants stated they conceived critical interculturality as matter of respect for habits, traditions, and semantics related to cultural interchange. They also affirmed that critical interculturality consisted in exploring what other cultures have to offer and to understand diverse viewpoints. Additionally, the participants mentioned that critical interculturality involves how individuals can integrate other cultures into the Colombian one to be more inclusive. Hence, the semi-structure interviews data indicates the ELT teachers commonly perceive critical interculturality as an approach to promote tolerance and inclusion, while terms such as power relations, inequality, or colonialism remain restricted.

"...yo recuerdo que interculturalidad crítica es cómo se pueden relacionar de alguna manera diferentes puntos de vista. A partir de las diferentes culturas, hábitos, tradiciones que existen en nuestro exterior y en nuestro interior. Cómo ellas se pueden relacionar. Y crítica tiene que ver con mi opinión, pero también cómo yo llego a respetar." Participant 1.

"También es importante entender el contexto de las palabras. Por ejemplo, una palabra puede tener un significado diferente según la región. En Colombia, una palabra puede significar algo distinto para los costeños, para los paisas o para nosotros los caqueteños." Participant 3.

"Yo pienso que interculturalidad crítica es precisamente todo lo relacionado con las otras culturas y el respeto que se debe tener hacia ellas y cómo de una u otra manera logramos integrarlas en la nuestra, ¿sí? no sé, que sea un poco como más inclusiva, por decirlo así, ¿sí? También partiendo siempre del respeto y demás por las demás culturas." Participant 4.

Figure 1.
Students' perceptions of cultural reflection and power relations in English classes.



Note. Authors' own elaboration.

In this regard, the figure 1 indicates a notably high tendency regarding "neutral" category towards the reflection of social inequality, stereotypes, racism, and other issues related to critical interculturality. Likewise, a significant proportion of responses denoted the limitation of these themes, while other ones point out to minor integration of them in classes. The remaining participants' answers suggested either a full awareness about the topic or had no knowledge about it.

From a critical interculturality perspective, intercultural education has to transcend from cultural diverse recognition to focus on questioning power relations, inequality, and colonialism that entail educative procedures (Walsh, 2013a, 2013b; Zárate-Perez, 2014). In accordance with Granados-Beltrán's (2016), ELT may reproduce cultural and epistemological hierarchies when interculturality dismisses critical approaches. In this sense, these findings suggest the existence of a conceptual tension between interculturality and critical interculturality in the ELT teachers who tend to comprehend critical interculturality from a functional and descriptive perspective as Núñez-Pardo (2020b) and Oviedo-Gómez (2025) have analyzed it. As observed on the data, the ELT teachers focus on habits, celebrations, and include diverse cultures in Colombia context, which reinforces the idea that culture is superficial and neutral. These outcomes align with the Likert-scale ones, in which the participants affirm they are conscious on the cultural aspects their teachers address in class, but remain neutral, implying that the concept of critical interculturality might be unclear despite their willingness to become active in the subject.

ELT Materials and Critical Interculturality: Opportunities for Improvement and Limitations

The semi-structure interview findings suggest that the ELT materials used in classes usually contribute to the promotion of interculturality. Some of the ELT teachers reported using materials that entail environmental issues, traditions, festivals, and how they relate to the students' lived experiences. On the other side, other ELT teachers stated they do not address any cultural content in their classes since time is restricted or there is no interest about it. Nonetheless, data also suggests limitations when using materials to promote critical interculturality oriented to power. The ELT teachers recognize the relevance of addressing culture in their classes, but not from critical lenses. In accordance to the participants, there is a need for guidance, training, and orientation for them to identify the type of materials and topics they should use to promote critical interculturality. Moreover, the ELT teachers declared that material adaptation should be meaningful and deep instead of superficial, as it is a current practice. The participants also stated structural limitations that required support from the Government.

"...hay una tradición en X país, un festival X. ¿Cómo entonces nosotros desde acá, nosotros los colombianos percibimos eso que hacen ellos allá en ese país? ¿Qué le modificarías o qué tomarías de allá que te parecería interesante? que se hiciera en Colombia, y que de pronto no, pero también dando su argumento." Participant 1.

"La problemática, por ejemplo, del medio ambiente es una problemática que no la podemos ver solamente en nuestro espacio, en la casa o en el barrio o en el colegio, sino que también es un problema que encierra a toda la población." Participant 2.

"No, para ser completamente honesta, no trabajo esos temas. Dentro de los libros vienen algunos temas, pero de manera muy general. Yo no traigo actividades diferentes específicamente para trabajar esos temas." Participant 3.

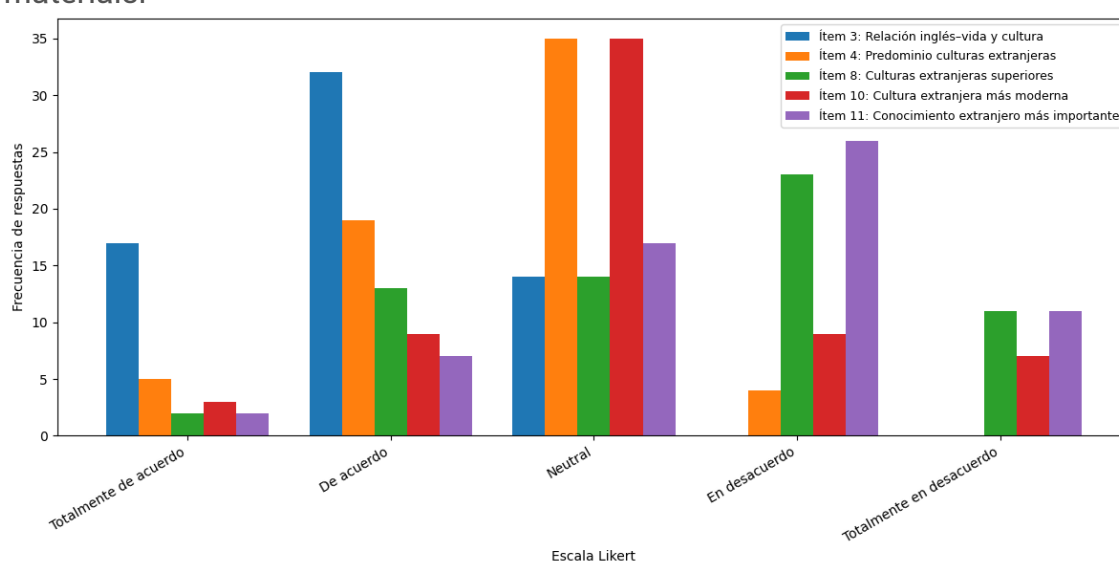
"Sí, necesitamos acompañamiento, capacitación, orientación sobre qué temáticas se pueden incluir y qué tipo de materiales se pueden usar. Tener charlas sobre este tipo de temas para poder trabajar de manera más segura y no simplemente ensayar a ver si funciona o no." Participant 3.

"No, para nada. Realmente hay dos cosas que son determinantes yo trato de ser muy práctico entonces digamos que esos elementos de reflexión no están en los materiales porque los materiales van pues como a lo que necesita, ¿cierto? Entonces a veces uno por de pronto desgastarse en reflexiones que son valiosas pues quita tiempo de desarrollar esos contenidos lingüísticos." Participant 5.

"...yo veo mucha gente que dice, es que yo contextualizo los materiales, porque en lugar de poner Paul, ponen Pablo o que porque en lugar de decir I am from New York, dicen I am from Florencia, pues eso es una contextualización muy superficial, no toca las cosas de la realidad y creo que eso también hay que entender, contextualizar no es solo relacionar, sino entender qué cosas de la realidad son las que uno debería realmente tocar para ser más significativo para los estudiantes, entonces ese es el reto." Participant 5.

Figure 2.

Students' perceptions of cultural representation and knowledge hierarchy in ELT materials.



Note. Authors' own elaboration.

Consistently, the figure 2 evidences the tenth and eleventh graders value positively their teachers self-adapt and self-create the materials used in classes. Similarly, the participants seem to recognize the existing relation between ELT and culture as they reject any type of separation of both subjects. These findings also show that some of the tenth and eleventh graders consider learning English is not only a functional process, but an opportunity to include culture. Notably, the results demonstrate there is considerable dominance of foreign cultures in the materials the participants make use of in classes. In contrast, other participants demonstrate to be neutral or not interested in the matter.

Within this perspective, ELT materials should not be generic resources, but pedagogical and ideological tools that challenge cultural discourses and power relations (Núñez-Pardo, 2018; Oviedo-Gómez, 2024). Therefore, these ideas contrast these findings, which indicate that materials, whether self-created, self-adapted or the MEN's official textbooks, allow cultural reflection, but rarely as critical interculturality lenses. In particular, some of the ELT teachers mentioned they included general cultural aspects such as customs, and traditions, which

might be seen as a functional interculturality, which is particularly what the scholars Ramos-Holguín (2021), and Velásquez-Hoyos and Lopez (2024) have questioned.

Similarly, the tenth and eleventh graders had a variety of responses in terms of ELT materials and critical interculturality. The majority of these participants showed neutrality, implying a possible lack of interest. This outcome reflects underrepresentation of critical intercultural practices, mostly influenced by the materials they use, and restricted pedagogical intervention. However, the tenth and the eleventh graders also highlighted their commitment to reflection towards the integration of critical interculturality aspects, even if they are not aware of it, at all. That suggests that even limited attempts by the ELT teachers to include superficial cultural content hold meaningful potential to move toward critical interculturality. In essence, the findings reflect that despite ELT materials have meaningful potential to promote critical interculturality, materials continue reinforcing functional language learning instead of creating a space for questioning cultures critically.

Cultural local representations and knowledge hierarchies in ELT materials

Along these lines, the findings from the semi-structure interview reflect predominance of global and foreign cultural representations, and limited visibility of local culture and contextual knowledge. The ELT teachers claimed the MEN's official textbooks tend to frequently privilege foreign cultural representations associated to Anglophone cultures. Despite these textbooks contain some content from Colombia, it is limited, and generally does not cover students' local contexts. In fact, the participants noted that these textbooks do not incorporate Caquetá region culture. Likewise, some participants emphasized they do not make use of self-created materials to include local culture, even if the materials they rely on present absent of such content.

"Los del Ministerio de Educación, sí, sí, total. Aunque ellos claramente incorporan, digamos, temáticas o costumbres de otros países, sobre todo los países anglosaniones," Participant 1.

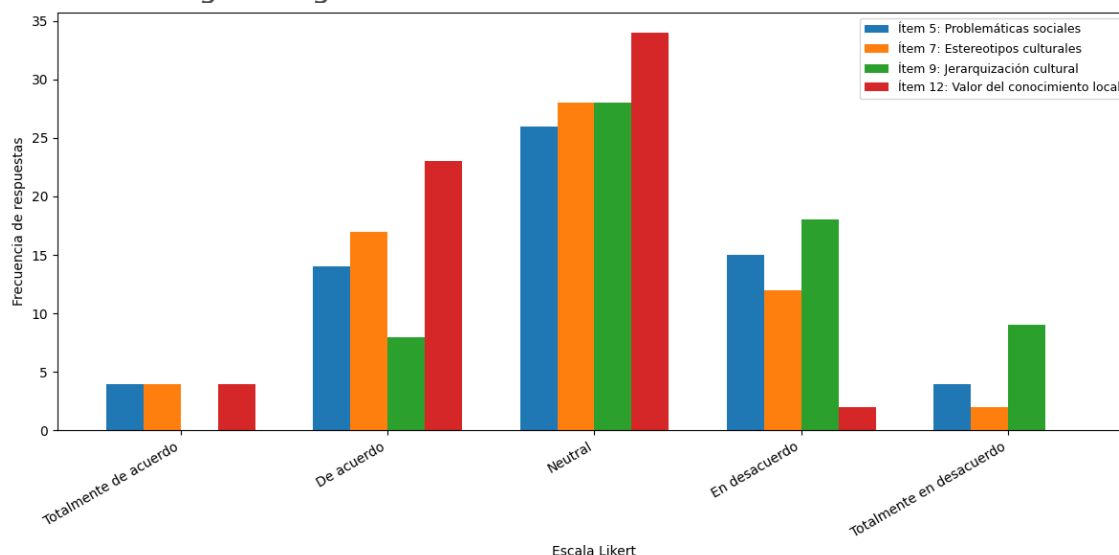
"Usted coge un libro de English, Please! y no ve nada de Florencia. Falta material propio. Antes hubo una cartilla en Caquetá, pero luego se dejó a un lado. Nos toca crear nuestro propio material si queremos hablar de nuestra región. Nos toca adaptarlo." Participant 2.

"Dentro de los libros vienen algunos temas, pero de manera muy general. Yo no traigo actividades diferentes específicamente para trabajar esos temas." Participant 3.

"Yo siento que de la cultura local a veces no tanto. Hay ocasiones en las que sí, pero son mínimas." Participant 4.

Figure 3.

Students' perceptions of critical intercultural practices, power relations, and local knowledge in English classes.



Note. Authors' own elaboration.

The figure 3 indicates that from the tenth and eleventh graders' perspective, the integration of local culture is limited. The participants' majority of responses resulted neutral when statements reflected the incorporation local culture into the English classes. Moreover, the participants expressed disagreement in various statements associated to cultural supremacy. This co-currency shows that the tenth and eleventh graders are aware of these representations. Although local knowledge is moderately valued, the findings suggest that critical interculturality is not consistently or explicitly integrated into ELT practices. Overall, responses tend to cluster around neutrality, particularly in relation to the discussion of social issues, cultural hierarchies, and the questioning of stereotypes.

In light of this, ELT materials tend to privilege Anglosaphon cultural narratives and marginalize local awareness as Nuñez-Pardo (2018, 2020a) has carefully examined. The findings show materials from the MEN, and the ones the ELT teachers adapt reproduce cultural hierarchies that place foreign discourses as the central matter of English acquisition. This pattern has been studied by Álvarez Valencia (2016) and Henao Mejía et al. (2021), and Jaramillo-Cárdenas (2023), who claim ELT has been influenced by the imperialism of dominant cultures in pedagogical and methodological practices. This challenge is further reinforced, as including local knowledge relies on the individual ELT teachers' wiliness. In this regard, implicit global dominant knowledge shapes ELT classes, without integrating local culture. This is evidenced since the tenth and eleventh graders show neutral responses, indicating they remain on the margin of the issue, possibly due to the absence of these topics being addressed in class. On the other side, few of the he tenth and eleventh graders point to be interested

in it, however, these efforts appear not to be enough to transform the colonial thinking embedded in ELT processes.

Conclusion

This case study allowed to analyze the extent to which ELT teachers embed critical interculturality in the design, adaptation, and use of materials at Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán according to teachers' and students' perceptions. Outcomes suggest that interculturality is present in pedagogical discourses and some classroom practices in this public school. Nonetheless, such interculturality approach remains predominantly functional and descriptive, giving limited attention to the existing power relations, inequality, and colonialism in ELT. The ELT materials such as MEN's official textbooks, and teachers' self-designed and self-adapted resources, incorporate cultural content related to social problems, and environmental issues positioning English learning beyond a mere linguistic practice. However, these elements do not engage students to question cultural hierarchies, colonialism, supremacy, and historical influence in knowledge production. Whenever critical perspectives appear, they seem to be implicit and rely on teachers' pedagogical intervention, instead of being structurally embedded in the materials themselves.

This leads us to revisit Walsh's (2009) notions who remarked a contrast between functional interculturality and critical interculturality. While functional interculturality responds to social institutional needs, fostering tolerance and coexistence, critical interculturality is a construction from individuals who have endured a history of subordination, marginalization, and epistemic exclusion. Following these ideas, findings revealed that the ELT community explored in this study has been constrained in a system that reproduces colonial logics, instead of questioning them. On this basis, the limited integration of critical interculturality in materials may be a result of systemic constraints. As examined by Oviedo-Gómez and Jaramillo-Cardenas, (2023) insufficient training, governmental barriers, and other structural constraints restrict ELT teachers' pedagogical agency. Giving to this, this study found out that the ELT teachers from Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán do not integrate critical interculturality in the design, adaptation, or use of materials due to time issues, curriculum, and policy driven limitations.

In conclusion, the ELT materials in this case study integrate critical interculturality to a limited extent according to teachers' and students' perceptions, mainly supporting linguistic process and functional intercultural reflection. The critical interculturality engagement in materials remains restricted, implicit, and contingent on teachers' wiliness, instead of being structural included within the materials. However, this study also reveals potential to engage critical

interculturality in the ELT community. Considering this an emerging trend, the outcomes indicate that the limited pedagogical commitment might be expanded by teachers' intervention, professional training, and the integration of critical, and transformative content within the materials ELT teachers make use of.

References

- Abednia, A., & Izadinia, M. (2012). Critical pedagogy in ELT classroom: exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language Awareness*, 22(4), 338–352. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.733400>
- Ajideh, P., & Panahi, M. (2016). An analysis of culture-related content in English textbooks for Iranian students entitled "prospect" and "vision" series. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(6), 87–93. https://ijllnet.com/journals/Vol_3_No_6_December_2016/10.pdf
- Álvarez Valencia, J. A., & Bonilla Medina, X. (2009). Addressing Culture in the efl Classroom: A Dialogic Proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 151–170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169216301010>
- Álvarez Valencia, J. A. (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: Ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98–115. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n1.8403>
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogies and an intercultural orientation to second/foreign language education. In J. A.
- Álvarez Valencia, J. A. (2022). Transemiotizing and re-sourcing resources in language education: Towards a multimodal social semiotic perspective on intercultural communication. In N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.),
- Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31(6), 623–644. <https://doi.org/10.1080/014675986.2020.174729>
- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. *Interculturalidad y educación desde el sur*.

- Bandura, E., & Sercu, L. (2005). Culture teaching practices. In L. Sercu (Comp.), *Foreign language teachers and intercultural competence* (pp. 75-89). Multilingual Matters.
- Barua, A. (2013). Methods for decision-making in survey questionnaires based on Likert scale. *Journal of Asian Scientific Research*, 3(1), 35-38.
- Bernardes, R. P., Black, G., Jowi, J. O., & Wilcox, K. (2019). Teachers' critical interculturality understandings after an international teaching practicum. *Critical Studies in Education*, 62(4), 502–518. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1620817>
- Castañeda, M. (2012). Adolescent students' intercultural awareness when using culturebased materials in the English class. *PROFILE*, 14(1), 29-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v14n1/v14n1a03.pdf>
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. In B. Meadows, H. Castañeda-Peña, E. Y. Lucero Babativa, J. Z. Posada Ortiz, C. A. Arias Cepeda, C. H. Guerrero Nieto, A. Castañeda Londoño, J. E. Castañeda Trujillo, Y. Samacá Bohórquez, P. Méndez Rivera & A. M. Dávila Rubio, *ELT local research agendas I* (pp. 17-34). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chan, H., & Cheuk, H. N. J. (2020). Revisiting the notion of ESL: A corpus-based analysis of English textbook instructional language. *Ampersand*, 7, 100066. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2020.100066>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Corbin, J., M.A. (2014). Reflection: A tool for professional development. *Researchers World Journal of Arts, Science & Commerce. International Refereed Research Journal*, V (3), 117-124.
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW Journal*, 20(1), 226-242. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32>
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. *Handbook of qualitative research*, 1, 575-586.

- Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A., & Taghizadeh, M. (2020). Investigating the Effects of English Language Teachers' Professional Identity and Autonomy in Their 37 Success. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 1-28. <https://doi.org/10.22054/ilt.2020.52263.496>
- Duarte, Sergio Antonio, & Escobar, Leonardo Alberto. (2008). Using Adapted Material and its Impact on University Students' Motivation*. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development.*, (9), 63-88. Retrieved October 12, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165707902008000100005&lng=en&tlng=en.
- El Yazidi, R. (2023). Investigating the Influence of Formative Assessment on the Learning Process in the English Language Classroom. *Asian Journal of Education and Training*, 9(1), 23-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1384218.pdf>
- Elliott, J. (2005). Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ginting, D. (2021). Student Engagement and Factors Affecting Active Learning in English Language Teaching. *Voices of English Language Education Society*, 5(2), 215-228. <https://doi.org/10.29408/veles.v5i2.3968>
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Ikala*, 21(2), 171-187. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v21n02a04>
- Granados-Beltrán, C. (2018a). Revisiting the need for critical research in undergraduate Colombian English language teaching. *HOW*, 25(1), 174-193. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.355>.
- Granados-Beltrán, C. (2018b). *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano 38 contemporáneo* [Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/15503>
- Granados-Beltrán, C. (2022). Disrupting colonial tensions in initial language teacher education: criteria based on critical interculturality. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 627-645. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a03>

- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 63-77.
- Goldstein, B. (2015). La necesidad de un enfoque intercultural. The need for an intercultural focus. *Ruta maestra. Educación bilingüe: Retos y oportunidades. Bilingualism challenges and opportunities*. Edición, 11, 8-12
- González Moncada, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2722>
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal 39 of Multicultural Discourses*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>
- Guerrettaz, A. M., Engman, M. M., & Matsumoto, Y. (2021). Empirically Defining Language Learning and Teaching Materials in Use Through Sociomaterial Perspectives. *Modern Language Journal*, 105(S1), 3-20. <https://doi.org/10.1111/modl.1269>
- Gutiérrez, C. P. (2022). Learning English From a Critical, Intercultural Perspective: The Journey of Preservice Language Teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.97040>
- Ibrahim, N. C. (2022). Examining a Northern Sámi-Norwegian Dual Language Picturebook in English Language Education Through a Critical Translingual-Transcultural Len. *Intercultural Communication Education*, 5(3), 105-124. <https://doi.org/10.29140/ice.v5n3.847>
- Hazaea, A. N., Bin-Hady, W. R. A., & Toujani, M. M. (2021). Emergency Remote English Language Teaching in the Arab League Countries: Challenges and Remedies. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1), 207-229. [file:///C:/Users/USER/Downloads/9-Hazaea-BinHady-Toujani2021%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/9-Hazaea-BinHady-Toujani2021%20(2).pdf)
- Heggernes, S. L. (2021). A critical review of the role of texts in fostering Intercultural Communicative competence in the English Language classroom. *Educational Research Review*, 33, 100390. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390>

- Henao Mejía, E. A., Gómez Salazar, J. O., & Murcia Yalí, J. H. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179–193. <https://doi.org/10.14483/22487085.14177>
- Heigham, J., & Croker, R. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Springer.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry*, 16(6), 455–468.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language teaching research*, 28(1), 201–230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Hsiang, T. P., Graham, S., Liu, X., & Zhou, Z. (2022). Teachers' beliefs and practices in textbook selection and use when teaching Chinese as a second language. *Reading and Writing*, 36(7), 1651–1684. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10336-9>
- Holmes, P., & Corbett, J. (2022). *Critical intercultural pedagogy for difficult times*. New York, NY: Routledge.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British journal of applied science & technology*, 7(4), 396–403.
- Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A review of key Likert scale development advances: 1995–2019. *Frontiers in psychology*, 12, 637547. *British journal of applied science & technology*, 7(4), 396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.63754741>
- Joseph Jeyaraj, J., & Harland, T. (2016). Teaching with critical pedagogy in ELT: the problems of indoctrination and risk. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(4), 587–598. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196722>
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian journal of language teaching research*, 1(1), 57–78.
- Layne, H., & Lipponen, L. (2016). Student teachers in the contact zone: developing critical intercultural 'teacherhood' in kindergarten teacher education. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 110–126. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.980780>

- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n1dial1.pdf>
- Lee, J. F. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 26, 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>
- Lee, J. F. K. (2018). In the pursuit of a gender-equal society: do Japanese EFL textbooks play a role? *Journal of Gender Studies*, 28(2), 204-217. <https://doi.org/10.1080/09589236.2018.1423956>
- Lozano, A. A. (2021). Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes. *Apuntes sobre el pluriverso. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas*.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Morales-Llano, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 203-218. <https://doi.org/10.14483/22487085/18130>
- Layne, H., & Lipponen, L. (2014). Student teachers in the contact zone: developing critical intercultural 'teacherhood' in kindergarten teacher education. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 110-126. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.980780>
- Meraji, S., & Zamanian, M. (2014). Incorporation of L1 Culture into Second Language Materials Development: Benefits vs. Risks. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 98, 1128 - 1133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.525>
- Micalay-Hurtado, M. A., & Poole, R. (2022). Eco-critical language awareness for English language teaching (ELT): Promoting justice, wellbeing, and sustainability in the classroom. *Journal of World Languages*, 8(2), 371-390. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0023>
- Mikander, P. (2023). Racism in Finnish school textbooks: Developments and discussions. In M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (Eds.), *Finland's famous education system* (pp. 289-302). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_18

- Núñez-Pardo, A., Pineda, C., & Téllez, M. (2004). Key aspects for developing your instructional materials. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 5, 128-139. <https://doi.org/10.19183/how.22.2.151>
- Núñez Pardo, Astrid, & Téllez Téllez, María Fernanda. (2009). ELT Materials: The Key to Fostering Effective Teaching and Learning Settings. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 171-186. Retrieved October 13, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000200012&lng=en&tlng=en.
- Núñez-Pardo, A., & Téllez, M. (2015). Reflection on Teachers' Personal and Professional Growth Through a Materials Development Seminar. *HOW*, 22(2), 54-74. <https://doi.org/10.19183/how.22.2.151>
- Núñez-Pardo, A. (2018). The English textbook: Tensions from an intercultural perspective. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 17 (2), 230-259. <https://doi.org/10.26817/16925777.40244>
- Núñez-Pardo, A. (2020a). Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica [Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. UPTC.
- Núñez-Pardo, A. (2020b). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW*, 27(2), 113-133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Núñez-Pardo, A. (2022). Indelible Coloniality and Emergent Decoloniality in Colombian Authored EFL Textbooks: A Critical Content Analysis. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 702-724. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a07>
- Ortiz-Rivero, A. M. (2022). Analyzing contextualization in an English textbook used in public secondary schools [Master's thesis, Universidad Externado de Colombia]. Universidad Externado de Colombia.
- Oviedo-Gómez, H. (2024). Critical Interculturality and EFL Textbooks: Examining the Tensions. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 57-74. <https://doi.org/10.21500/22563202.6664>
- Oviedo-Gómez, H. (2025). Unveiling criteria for EFL textbooks through a critical interculturality lens: A proposal for Colombian state-funded schools. *Praxis*, 21(3). <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6251>

- Oviedo Gómez, H. H., & Álvarez Guayara, H. A. (2019). The contribution of customized lessons with cultural content in the learning of EFL among undergraduates. 45 Colombian Applied Linguistics Journal, 21(1), 15–43. <https://doi.org/10.14483/22487085.11877>
- Oviedo-Gómez, H., & Jaramillo-Cárdenas, C. (2023). Critical Intercultural Pedagogical Experiences: The case of two public schools. Colombian Applied Linguistics Journal, 25(2), 74–90. <https://doi.org/10.14483/22487085.20616>
- Pedgley, O., Rognoli, V., & Karana, E. (2016). Materials experience as a foundation for materials and design education. International Journal of Technology and Design Education, 26(4), 613–630. 10.1007/s10798-015-9327-y
- Potes-Morales, A. M. (2025). Critical interculturality and CALL in English language teaching: A ten-year revision of research in Colombia. Revista UNIMAR, 43(2), 121–142. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4709>
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.
- Ramos-Holguín, B. (2021). Comprehending Interculturality and its Future Directions in English Language Teaching and Teacher Education in the Colombian Context. HOW, 28(3), 93–104. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.67446>
- Ramírez, M. (2004). English teachers as materials developers. Revista Electrónica Actualidades Educativas en Investigación, 4(2), 1–17.
- Richards, K. (2003). Qualitative inquiry in TESOL. Springer.
- Rico Troncoso, C. (2011). Language teaching materials as mediators for ICC development: A challenge for materials developers. Signo y Pensamiento, 31(60), 130–154, 130–154.
- Seliger, H. W., Shohamy, E. G., & Shohamy, E. (1989). Second language research methods. Oxford University Press.
- Siqueira, S. (2021). Critical Pedagogy and Language Education: Hearing the Voices of Brazilian Teachers of English. Education Sciences, 11(5), 235. <https://doi.org/10.3390/educsci11050235>
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. Intercultural Education, 24(4), 382–390. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809248>

- Soto-Molina, J. E., & Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW*, 27(1), 11-28, <https://doi.org/10.19183/how.27.1.52>
- Stottok, B., Bergaus, M., & Gorra, A. (2011, January). Colour coding: an alternative to analyse empirical data via grounded theory. In *Proceedings of the European Conference on Research Methods* (pp. 1-11). 47
- Su, Y. C. (2016). The international status of English for intercultural understanding in Taiwan's high school EFL textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 390–408. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959469>
- Tlostanova, M., & Mignolo, W. D. (2009). Global coloniality and the decolonial option. *Kultur*, 6, 130–147.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2010). Principles and procedures of materials development. In N. Harwood (Ed.), *Bo Materials in ELT: Theory and practice* (pp. 81-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velásquez-Hoyos, A. P., & Villegas López, L. H. (2024). Critical Perspectives in English Language Teaching, What is Coming?. *HOW*, 31(2), 145–160. <https://doi.org/10.19183/how.31.2.803>
- Vitta, J. P. (2023). The functions and features of ELT textbooks and textbook analysis: A concise review. *RELC Journal*, 54(3), 856-863. <https://doi.org/10.1177/0033688221103582648>
- Wallace, C. (1999). Critical Language Awareness: Key Principles for a Course in Critical Reading. *Language Awareness*, 8(2), 98–110. <https://doi.org/10.1080/09658419908667121>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. In V. Candau (Ed.), *Educação intercultural*
- Walsh, C. (2010a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

- Walsh, C. (2010b). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. In P. Medina (Ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). Universidad Pedagógica Nacional; Conacyt; Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2013a). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (T. 1, pp. 23-68). Abya Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2013b). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya Yala.
- Xiang, R., & Yenika-Agbaw, V. (2019). EFL textbooks, culture and power: a critical content analysis of EFL textbooks for ethnic Mongols in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(4), 327–341. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1692024>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE State-foundations, Inc. 49
- Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 91-107. Retrieved September 05, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179424892014000100005&lng=en&tlng=es.
- Zhang, X. (2017). A critical review of literature on English language teaching textbook evaluation: What systemic functional linguistics can offer. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 78-102. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0005>

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS: UNA PROPUESTA EMERGENTE PARA DOCENTES Y PROFESIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN LA AMAZONÍA COLOMBIANA.

EDUCATIONAL GUIDELINES: AN EMERGING PROPOSAL FOR TEACHERS AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS ON EARLY CHILDHOOD ENRICHMENT IN THE COLOMBIAN AMAZON

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA PROPOSTA EMERGENTE PARA DOCENTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA AMAZÔNIA COLOMBIANA

GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6415-9588>

 g.beltran@udla.edu.co

¹Universidad de la Amazonia

GLORIA AMPARO VAQUERO RODRÍGUEZ²

 <https://orcid.org/0009-0009-4786-3595>

 g.vaquero@udla.edu.co

²Universidad de la Amazonia



Resumen

El artículo presenta los resultados del cuarto objetivo de la investigación titulada "Estímulos tempranos y didáctica en la infancia: un enfoque desde la formación docente en la región amazónica colombiana", desarrollada en el marco de convocatoria interna de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de la Amazonia y ejecutada por los integrantes del Semillero de Investigación LINFA durante el 2025. El objetivo específico que orienta este trabajo fue proponer lineamientos pedagógicos como una propuesta formativa que fortalezca la formación docente y profesional en Educación Infantil, con base en el enfoque de estimulación temprana en la región amazónica. La propuesta se construyó a partir del análisis de los resultados de la investigación,

Cómo citar:

Fecha Recibido: 09/02/2026 **Fecha Aceptado:** 27/02/2026 **Fecha Publicado:** 31/03/2026

Beltrán, G. A. & Vaquero Rodríguez, G. A. (2026). Lineamientos pedagógicos: una propuesta emergente para docentes y profesionales en educación infantil sobre la estimulación temprana en la Amazonía Colombiana. *Maestros & Pedagogía* Vol. 8(1). ppt. 38-56



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

la revisión de artículos derivados del proyecto, y procesos de diseño, validación y ajuste de los lineamientos mediante diálogos académicos con expertos y actores educativos del territorio. Desde un enfoque cualitativo, interpretativo y propositivo, se articulan aportes de la pedagogía, la neurociencia, la educación intercultural y la didáctica contextualizada, reconociendo la diversidad cultural, social y territorial de la Amazonía colombiana. Los lineamientos resultantes constituyen un aporte significativo al proceso investigativo, al traducir los hallazgos en orientaciones pedagógicas aplicables a la formación inicial y continua de docentes y profesionales que acompañan la primera infancia.

Palabras clave:

Estimulación temprana, lineamientos, formación docente, educación, infantil, Amazonía.

Abstract

This article presents the results of the fourth objective of the research project entitled "Early Stimulation and Didactics in Childhood: An Approach from Teacher Education in the Colombian Amazon Region," conducted within the framework of the internal call of the Vice-Rector's Office for Research at the University of Amazonia and carried out by members of the LINFA Research Seedbed during 2025. The specific objective guiding this work was to propose pedagogical guidelines as a formative approach to strengthen teacher and professional education in Early Childhood Education, based on the early stimulation approach in the Amazon region. The proposal was developed through the analysis of the research findings, the review of articles derived from the project, and processes of design, validation, and refinement of the guidelines through academic dialogues with experts and educational stakeholders from the territory. From a qualitative, interpretive, and propositional approach, contributions from pedagogy, neuroscience, intercultural education, and contextualized didactics are articulated, acknowledging the cultural, social, and territorial diversity of the Colombian Amazon. The resulting guidelines constitute a significant contribution to the research process by translating the findings into pedagogical orientations applicable to initial and continuing education for teachers and professionals who support early childhood.

Keywords:

Early stimulation, guidelines, teacher education, early childhood education, Amazon region.

Resumo

O artigo apresenta os resultados do quarto objetivo da pesquisa intitulada "Estímulos precoces e didáctica na infância: uma abordagem a partir da formação docente na região amazônica colombiana", desenvolvida no âmbito da chamada interna da Vice-Reitoria de Pesquisa da Universidade da Amazônia e executada pelos integrantes do Grupo de Iniciação Científica LINFA ao longo de 2025. O objetivo específico que orientou este trabalho foi propor diretrizes pedagógicas como uma proposta formativa que fortaleça a formação docente e profissional em Educação Infantil, com base na abordagem da estimulação precoce na região amazônica. A proposta foi construída a partir da análise dos resultados da pesquisa, da revisão de artigos derivados do projeto e de processos de elaboração, validação e ajuste das diretrizes por meio de diálogos acadêmicos com especialistas e atores educacionais do território. A partir de uma abordagem qualitativa, interpretativa e propositiva, articulam-se contribuições da pedagogia, da neurociência, da educação intercultural e da didática contextualizada, reconhecendo a diversidade cultural, social e territorial da Amazônia colombiana. As diretrizes resultantes constituem uma contribuição significativa para o processo investigativo, ao traduzirem os achados em orientações pedagógicas aplicáveis à formação inicial e continuada de docentes e profissionais que acompanham a primeira infância.

Palavras-chave

Estimulação precoce; diretrizes; formação docente; educação infantil; Amazônia.

Introduction

La estimulación temprana se configura como un campo pedagógico central en la educación infantil, en la medida en que orienta prácticas educativas intencionadas que favorecen el desarrollo integral de la primera infancia. Su comprensión y aplicación requieren, no obstante, procesos formativos sólidos que permitan a docentes y profesionales trascender enfoques instrumentales o asistenciales, para situarla dentro de marcos didácticos, culturales y territoriales coherentes con las realidades en las que se desarrollan las prácticas educativas. En la región amazónica colombiana, particularmente en el departamento del Caquetá, las dinámicas educativas vinculadas a la primera infancia se desarrollan en contextos marcados por la diversidad cultural, la ruralidad y condiciones socioeducativas heterogéneas. Estudios derivados de la investigación *Estímulos tempranos y didáctica en la infancia* han permitido caracterizar estrategias didácticas implementadas en programas de formación docente y escenarios de atención a la infancia en municipios como Florencia

y en contextos institucionales del territorio caqueteño, evidenciando prácticas pedagógicas diversas y en algunos casos, poco sistematizadas desde el enfoque de estimulación temprana (Beltrán et al., 2025a).

De manera complementaria, los análisis desarrollados entorno a la formación docente han puesto de manifiesto la existencia de vacíos conceptuales y metodológicos en la enseñanza de la estimulación temprana dentro de los programas de licenciatura y procesos de cualificación profesional. La caracterización de dichas estrategias didácticas revela una tendencia a la fragmentación entre fundamentos teóricos, prácticas pedagógicas y contextos territoriales, lo cual limita la consolidación de propuestas formativas pertinentes para la Educación Infantil en la Amazonía colombiana (Beltrán et al., 2025b).

En este escenario, la construcción de lineamientos pedagógicos se plantea como una respuesta emergente a las necesidades identificadas en los procesos de formación docente en Educación Infantil. Dichos lineamientos buscan articular los resultados de la investigación, los aportes teóricos contemporáneos y las experiencias situadas documentadas en los estudios previos, con el fin de orientar la comprensión y el uso pedagógico de la estimulación temprana en contextos amazónicos, fortaleciendo así la formación inicial y continua de docentes y profesionales vinculados a la atención integral de la primera infancia.

En coherencia con lo anterior, la construcción de lineamientos pedagógicos no se concibe como un ejercicio prescriptivo ni descontextualizado, sino como un proceso formativo que emerge de la lectura crítica de las prácticas, de la sistematización de experiencias pedagógicas y del diálogo académico con actores educativos vinculados a la infancia en la región amazónica.

Enfoque metodológico de la investigación

El presente artículo se inscribe en un enfoque metodológico cualitativo, de carácter interpretativo y propositivo, coherente con la naturaleza del objetivo que orienta este producto investigativo: la formulación de lineamientos pedagógicos emergentes para la formación docente y profesional en Educación Infantil desde el enfoque de estimulación temprana. Este enfoque permitió comprender las prácticas educativas, los procesos formativos y las concepciones pedagógicas desde las voces, experiencias y contextos de los actores involucrados, privilegiando la interpretación crítica sobre la medición de variables.

Momentos metodológicos

Análisis documental

El análisis documental constituyó el primer momento metodológico y se orientó a la revisión crítica de fuentes teóricas, normativas y académicas relacionadas con la estimulación temprana, la didáctica en la infancia y la formación docente. Este proceso incluyó la revisión de documentos institucionales, lineamientos nacionales e internacionales sobre primera infancia, así como de la producción académica generada en el marco de la investigación, particularmente los artículos derivados que abordan la caracterización de estrategias didácticas y el análisis reflexivo de prácticas pedagógicas en contextos amazónicos.

Sistematización de experiencias pedagógicas

El segundo momento metodológico correspondió a la sistematización de experiencias pedagógicas desarrolladas en programas de formación docente y escenarios de atención a la infancia en el contexto amazónico. Este proceso permitió recuperar, organizar y analizar prácticas educativas vinculadas a la estimulación temprana, a partir de registros de observación, reflexiones pedagógicas y productos académicos elaborados por docentes y estudiantes en formación.

Validación y ajuste de los lineamientos pedagógicos

El tercer momento metodológico estuvo orientado a la validación y ajuste de la propuesta de lineamientos pedagógicos. Este proceso se desarrolló mediante espacios de diálogo académico y reflexión colectiva con expertos en Educación Infantil, docentes en ejercicio y actores educativos del territorio, quienes aportaron valoraciones críticas sobre la pertinencia, claridad y aplicabilidad de los lineamientos propuestos.

La validación se concibió como un proceso formativo y dialógico, más que como un procedimiento técnico de evaluación, permitiendo enriquecer la propuesta a partir de la retroalimentación obtenida. Los aportes recogidos fueron analizados e incorporados de manera reflexiva, fortaleciendo la coherencia interna de los lineamientos y su adecuación a los contextos educativos amazónicos. De este modo, la propuesta final se consolidó como un producto emergente del proceso investigativo, fundamentado en la evidencia, la experiencia pedagógica y el diálogo con los actores del territorio.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información

La recolección y el análisis de la información se desarrollaron a partir de técnicas cualitativas coherentes con el enfoque interpretativo de la investigación y con el propósito de construir una propuesta pedagógica fundamentada en la comprensión de las prácticas formativas y educativas en contextos amazónicos. Las técnicas e instrumentos empleados permitieron acceder a información

relevante sobre las concepciones, estrategias didácticas y experiencias pedagógicas asociadas a la estimulación temprana y la formación docente en Educación Infantil.

Entre las principales técnicas de recolección se utilizó el análisis documental, apoyado en matrices de revisión y categorización, que facilitaron el examen sistemático de documentos académicos, normativos e institucionales, así como de los artículos derivados del proceso investigativo. Estas matrices permitieron identificar categorías analíticas relacionadas con enfoques pedagógicos, estrategias didácticas, niveles de contextualización y articulación entre teoría y práctica, las cuales orientaron el análisis posterior y la formulación de los lineamientos.

Asimismo, se empleó la sistematización de experiencias pedagógicas como técnica central para la recuperación de saberes construidos en la práctica educativa. Para ello, se utilizaron instrumentos como diarios reflexivos, registros de observación pedagógica y fichas de sistematización, elaborados por docentes en formación y profesionales en ejercicio vinculados a programas de Educación Infantil. Estos instrumentos permitieron documentar prácticas de estimulación temprana, decisiones didácticas y reflexiones críticas sobre su implementación en contextos amazónicos.

Criterios éticos de la investigación

El desarrollo de la investigación se orientó por principios éticos fundamentales que garantizan el respeto, la integridad y la responsabilidad académica en los procesos de producción de conocimiento. Al tratarse de un estudio de enfoque cualitativo y de investigación formativa, los criterios éticos se asumieron como un eje transversal en todas las fases del proceso investigativo, desde la recolección de información hasta la construcción y validación de los lineamientos pedagógicos.

En primer lugar, se garantizó el respeto por la participación voluntaria de los docentes en formación, profesionales en ejercicio y actores educativos vinculados a los escenarios de Educación Infantil. La participación en los procesos de sistematización, diálogo académico y validación de la propuesta se realizó de manera informada, asegurando la comprensión de los propósitos de la investigación y del uso académico de la información recolectada.

Asimismo, se salvaguardó el principio de confidencialidad y anonimato, protegiendo la identidad de los participantes y de las instituciones educativas involucradas. Los registros, documentos y reflexiones pedagógicas utilizados para el análisis fueron tratados de manera responsable, empleándose exclusivamente con fines investigativos y formativos, y evitando cualquier tipo de exposición que pudiera afectar a las personas o comunidades participantes. Un criterio ético central del estudio fue el reconocimiento de los saberes

pedagógicos y culturales de los actores del territorio. La investigación procuró valorar las experiencias y conocimientos construidos en la práctica docente, evitando enfoques extractivistas del conocimiento y promoviendo una relación dialógica y horizontal entre investigadores, docentes y profesionales de la Educación Infantil. En este sentido, la construcción de los lineamientos pedagógicos se concibió como un proceso colaborativo y respetuoso de las dinámicas socioculturales de la Amazonía colombiana.

Se asumió el compromiso con la rigurosidad académica y la honestidad intelectual, garantizando la adecuada citación de fuentes, la transparencia en el análisis de la información y la coherencia entre los resultados de la investigación y la propuesta pedagógica formulada. Estos criterios éticos fortalecen la validez del estudio y contribuyen a que los lineamientos pedagógicos emergentes se constituyan en un aporte responsable y pertinente para la formación docente y profesional en Educación Infantil.

Participantes y contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en el contexto de la región amazónica colombiana, con énfasis en escenarios educativos del departamento del Caquetá, territorio en el que se sitúan los procesos de formación docente y las prácticas pedagógicas analizadas en los documentos de soporte del estudio. Este contexto se caracteriza por la coexistencia de realidades urbanas y rurales, así como por una marcada diversidad social y cultural que incide directamente en las dinámicas educativas vinculadas a la primera infancia.

Los participantes de la investigación estuvieron conformados por docentes en formación, docentes en ejercicio y profesionales vinculados a programas de Educación Infantil, quienes hicieron parte de procesos académicos, prácticas pedagógicas y espacios de reflexión desarrollados en el marco del proyecto de investigación. La selección de los participantes respondió a criterios de pertinencia formativa y experiencia pedagógica, más que a variables demográficas, dado el carácter cualitativo e interpretativo del estudio.

El contexto investigativo estuvo estrechamente vinculado a los espacios académicos y formativos asociados a la Universidad de la Amazonia, así como a los escenarios de práctica y reflexión pedagógica documentados en los artículos derivados del proyecto. Estos escenarios permitieron comprender las condiciones reales en las que se desarrolla la formación docente y profesional en Educación Infantil en la región, así como las tensiones y potencialidades existentes en la implementación de prácticas de estimulación temprana.

De esta manera, el contexto y los participantes aportaron una base empírica sólida para la construcción de los lineamientos pedagógicos, en tanto sus experiencias y reflexiones permitieron identificar necesidades formativas, enfoques pedagógicos predominantes y elementos contextuales relevantes

para el fortalecimiento de la formación docente y profesional en Educación Infantil desde una perspectiva situada y respetuosa del territorio amazónico.

Resultados

El análisis de la información recolectada permitió identificar un conjunto de hallazgos relevantes en relación con la formación docente y profesional en Educación Infantil y la comprensión pedagógica de la estimulación temprana en contextos amazónicos. Estos resultados emergen del análisis documental, la sistematización de experiencias pedagógicas, los procesos de diálogo y validación desarrollados con actores educativos del territorio, y constituyen la base empírica que sustenta la formulación de los lineamientos pedagógicos presentados en este estudio.

Los resultados se organizan en categorías analíticas que dan cuenta de las concepciones, prácticas y tensiones identificadas en los procesos de formación docente y en las experiencias pedagógicas vinculadas a la estimulación temprana. Dichas categorías no se presentan como compartimentos aislados, sino como dimensiones interrelacionadas que permiten comprender de manera integral las dinámicas formativas observadas en la región amazónica colombiana.

En primer lugar, se evidencian hallazgos relacionados con la comprensión conceptual de la estimulación temprana por parte de docentes en formación y profesionales en ejercicio, destacándose interpretaciones diversas que oscilan entre enfoques centrados en la estimulación de habilidades específicas y aproximaciones más integrales, asociadas al desarrollo afectivo, relacional y contextual del niño y la niña. Esta diversidad conceptual revela la necesidad de fortalecer procesos formativos que unifiquen criterios pedagógicos sin desconocer la particularidad de los contextos.

En segundo lugar, los resultados muestran características recurrentes en las estrategias didácticas empleadas en programas de formación docente y escenarios de Educación Infantil, así como dificultades para articular dichas estrategias con referentes teóricos y curriculares sólidos. Estas evidencias permiten identificar vacíos formativos y oportunidades de mejora que justifican la construcción de orientaciones pedagógicas claras y contextualizadas.

De igual manera, el análisis pone de manifiesto la influencia del contexto amazónico en las prácticas pedagógicas, resaltando tanto las limitaciones estructurales como las potencialidades culturales y territoriales que inciden en la implementación de la estimulación temprana. Estos elementos configuran un escenario complejo que demanda propuestas pedagógicas emergentes, sensibles al territorio y fundamentadas en la investigación.

A partir de estos hallazgos, el capítulo de resultados presenta las categorías analíticas que sustentan la formulación de los lineamientos pedagógicos, los cuales se desarrollan como respuesta a las necesidades y desafíos identificados en la formación docente y profesional en Educación Infantil en la Amazonía colombiana.

Tabla 1.

Síntesis de categorías de análisis sobre estimulación temprana y formación docente en contextos amazónicos.

Categoría	Ejes de análisis	Hallazgos principales	Implicaciones pedagógicas
1. Concepciones y prácticas pedagógicas sobre la estimulación temprana	Concepción de la estimulación temprana en la formación docente Relación entre teoría y práctica. Prácticas pedagógicas predominantes	Comprensión heterogénea y fragmentada de la estimulación temprana. Predominio de enfoques instrumentales centrados en ejercicios, fichas y rutinas. Brecha entre discursos formativos y prácticas reales. Emergen prácticas situadas no reconocidas explícitamente como estimulación temprana (juego, oralidad, naturaleza).	Necesidad de transitar hacia un enfoque pedagógico integral, relacional y contextualizado. Fortalecer la reflexión pedagógica para resignificar prácticas existentes. Visibilizar y valorar experiencias pedagógicas situadas como potencial formativo.
2. Formación docente, vacíos curriculares y necesidad de orientaciones contextualizadas	Presencia curricular de la estimulación temprana. Seguridad pedagógica del docente en formación Relación teoría–contexto	Vacíos curriculares significativos en el abordaje de la estimulación temprana. Tratamiento transversal, implícito y fragmentado del enfoque. Irrelevancia en el diseño e implementación de propuestas pedagógicas contextualizadas. Uso recurrente de modelos estandarizados y descontextualizados.	Urgencia de lineamientos pedagógicos claros y sistemáticos. Fortalecer la articulación entre teoría, práctica y territorio. Diseñar propuestas formativas flexibles, contextualizadas y pertinentes al contexto amazónico.
3. Territorio, saberes culturales y prácticas de crianza como fundamentos pedagógicos	Territorio como mediación pedagógica. Saberes culturales y prácticas de crianza Relación escuela–familia–comunidad	Alto potencial pedagógico del territorio amazónico poco integrado en la formación docente. Prácticas de crianza locales (arrullo, oralidad, contacto con la naturaleza) como formas implícitas de estimulación temprana. Dificultad para traducir el reconocimiento del territorio en propuestas pedagógicas intencionadas.	Concebir el territorio como contenido y mediación pedagógica. Integrar saberes culturales y prácticas de crianza en la formación docente. Promover una estimulación temprana intercultural, situada y coherente con la infancia amazónica.

Fuente: Elaboración propia.

Articulación analítica de los resultados y tránsito hacia los lineamientos pedagógicos

El análisis de las categorías emergentes de la investigación permitió configurar una comprensión integral de la estimulación temprana como un enfoque pedagógico situado, relacional y culturalmente mediado, así como de la formación docente y profesional en Educación Infantil en la región amazónica colombiana. Leídas de manera articulada, las categorías no solo evidencian hallazgos aislados, sino que revelan tensiones, vacíos y potencialidades que

fundamentan la necesidad de una propuesta pedagógica estructurada en forma de lineamientos.

La primera categoría mostró que la estimulación temprana es comprendida y valorada por los actores educativos principalmente desde la práctica, a partir de experiencias cotidianas vinculadas al juego, el afecto y la interacción con el entorno. No obstante, esta comprensión suele carecer de una intencionalidad pedagógica explícita y de una fundamentación didáctica que permita orientar de manera sistemática la acción educativa. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de lineamientos que ayuden a traducir las prácticas espontáneas en experiencias formativas conscientes, planificadas y reflexionadas, sin despojarles su carácter afectivo y contextual.

La segunda categoría evidenció vacíos en la formación docente y profesional, particularmente en lo relacionado con la incorporación del enfoque de estimulación temprana en los currículos y procesos de cualificación. La ausencia de orientaciones pedagógicas contextualizadas limita la capacidad de los docentes para diseñar propuestas pertinentes a los escenarios amazónicos, favoreciendo la reproducción de modelos estandarizados y poco sensibles al territorio. Este resultado refuerza la necesidad de lineamientos pedagógicos que funcionen como referentes formativos, capaces de articular teoría, práctica y contexto en la formación inicial y continua.

Por su parte, la tercera categoría posicionó el territorio amazónico, los saberes culturales y las prácticas de crianza como elementos constitutivos de la estimulación temprana y de la acción pedagógica en la infancia. Los hallazgos evidenciaron que el entorno natural, la oralidad, el cuidado comunitario y la relación con la naturaleza no son solo contextos de la práctica educativa, sino fuentes legítimas de conocimiento pedagógico. Esta comprensión demanda lineamientos que reconozcan el territorio como mediación didáctica y que promuevan una formación docente intercultural, respetuosa de la diversidad y comprometida con las realidades locales.

En conjunto, las categorías de resultados configuran un marco analítico que sustenta la construcción de los lineamientos pedagógicos como una propuesta emergente, pertinente y necesaria. Los lineamientos que se presentan a continuación no se conciben como prescripciones cerradas ni como modelos universales, sino como orientaciones flexibles que emergen de la investigación, del diálogo con los actores educativos del territorio y de la reflexión crítica sobre la formación docente en Educación Infantil. De este modo, la propuesta busca ofrecer criterios pedagógicos que fortalezcan el uso consciente, contextualizado y afectivo de la estimulación temprana en la Amazonía colombiana, articulando saberes académicos, experiencias locales y compromiso ético con la infancia.

Tabla 2.
Lineamientos pedagógicos para la formación docente y profesional en Educación Infantil desde la estimulación temprana en la Amazonía colombiana

Lineamiento	Fundamentación conceptual y teórica	Evidencia derivada de la investigación	Orientación para la formación docente
1. Reconocimiento de la estimulación temprana como enfoque pedagógico integral y situado.	La estimulación temprana se concibe como un enfoque pedagógico integral y holístico que articula dimensiones cognitivas, emocionales, motoras, comunicativas y sociales, sustentado en la intencionalidad pedagógica y la mediación consciente del adulto desde el enfoque socio-constructivista y el modelo ecológico del desarrollo humano (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1987).	Los docentes y profesionales en formación reconocen prácticas asociadas a la estimulación temprana, pero no siempre las comprenden como parte de un enfoque pedagógico estructurado, lo que genera acciones fragmentadas y con baja intencionalidad pedagógica (Shonkoff & Phillips, 2000).	Orientar la formación docente hacia la apropiación conceptual de la estimulación temprana como eje transversal de la Educación Infantil, promoviendo prácticas pedagógicas conscientes, reflexivas y contextualizadas (Valle-Florez et al., 2024).
2. Articulación entre saberes culturales amazónicos y conocimientos pedagógicos.	La formación docente requiere una perspectiva intercultural crítica que reconozca los saberes ancestrales, las prácticas de crianza comunitarias y la relación con el territorio como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico (Walsh, 2010).	Se documentan prácticas de crianza basadas en la oralidad, el arrullo, el juego espontáneo y el contacto con la naturaleza, que constituyen formas de estimulación temprana culturalmente mediadas, aunque poco integradas en la formación docente formal (Bonilla & Portela, 2021; Giraldo, 2016).	Integrar explícitamente los saberes culturales amazónicos en los currículos de formación docente, favoreciendo procesos formativos interculturales y territorialmente pertinentes (Caride et al., 2015).
3. Diseño de experiencias de estimulación temprana centradas en el vínculo, el afecto y la pedagogía de la ternura	El vínculo afectivo es un eje estructurante del desarrollo infantil temprano. La pedagogía de la ternura enfatiza el cuidado, la empatía y la contención emocional como principios éticos y pedagógicos de la acción educativa. (Jares, 2002).	Aunque los docentes reconocen la importancia del afecto, este no siempre se integra como criterio pedagógico en la planificación didáctica, evidenciando vacíos en la formación socioemocional docente. (Pozo-Rico et al., 2023).	Orientar la formación docente hacia el diseño de experiencias pedagógicas que promuevan el apego seguro, la expresión emocional y la construcción de relaciones significativas, reconociendo al docente como mediador afectivo. (UNESCO, 2022).
4. Formación docente basada en la práctica situada, la reflexión pedagógica y la investigación formativa	La práctica situada y la investigación formativa permiten articular teoría y experiencia desde la reflexión crítica, favoreciendo procesos de transformación pedagógica contextualizada (Schön, 1992).	La sistematización de experiencias en contextos urbanos, rurales y comunitarios del Caquetá evidencia que la reflexión pedagógica fortalece la comprensión del enfoque de estimulación temprana, mientras que su ausencia reproduce modelos descontextualizados. (Valle-Florez et al., 2024).	Fortalecer la investigación formativa mediante metodologías como la sistematización de experiencias y las cartografías pedagógicas, promoviendo una formación docente crítica y comprometida con el territorio.

5. Uso pedagógico del entorno natural y de materiales contextualizados para la estimulación multisensorial.	La estimulación multisensorial favorece el desarrollo neurológico y cognitivo en la primera infancia, especialmente en entornos ricos en estímulos naturales, como los contextos amazónicos. (Shonkoff & Phillips, 2000).	El entorno natural está presente en las prácticas educativas, pero su uso suele ser espontáneo y poco planificado, sin criterios claros de intencionalidad pedagógica. (Sanz et al., 2023).	Orientar la formación docente hacia el diseño de experiencias multisensoriales intencionadas, utilizando materiales del entorno amazónico de manera segura, creativa y pedagógicamente fundamentada.
6. Integración crítica de TIC y recursos audiovisuales en la formación docente para la estimulación temprana.	Las TIC y los recursos audiovisuales fortalecen los procesos formativos y la reflexión pedagógica cuando se integran desde criterios pedagógicos y contextuales. (Bravo Ramos, 2010).	Se evidencian experiencias significativas en el uso de videos educativos para documentar prácticas, reflexionar sobre la acción pedagógica y visibilizar saberes territoriales, aunque con riesgos de uso instrumental. (Ruiz, 2009).	Promover el uso crítico y creativo de las TIC en la formación docente, la producción de contenidos educativos con participación comunitaria y la apropiación del enfoque de estimulación temprana desde una perspectiva territorial.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El presente capítulo tiene como propósito analizar e interpretar los resultados de la investigación a la luz de los principales aportes teóricos y antecedentes investigativos relacionados con la estimulación temprana, la formación docente en Educación Infantil y la pedagogía contextualizada en territorios diversos. La discusión se orienta a contrastar los hallazgos empíricos obtenidos en la región amazónica colombiana con estudios nacionales e internacionales, identificando convergencias, tensiones y aportes específicos que enriquecen el campo de conocimiento.

Desde una perspectiva internacional, la literatura coincide en señalar que la estimulación temprana constituye un componente esencial para el desarrollo integral de la primera infancia, siempre que se implemente desde enfoques pedagógicos intencionados, relacionales y culturalmente pertinentes (Shonkoff & Phillips, 2000; UNESCO, 2022). Investigaciones recientes destacan que la calidad de las interacciones pedagógicas y el rol del docente como mediador del desarrollo son factores determinantes en los procesos de aprendizaje temprano, lo que exige una formación docente sólida, reflexiva y situada (Valle-Flórez et al., 2024).

En el ámbito de la formación docente, diversos estudios evidencian que persisten brechas entre los fundamentos teóricos sobre desarrollo infantil y su aplicación en la práctica pedagógica, especialmente en contextos de alta diversidad social y cultural (Pozo-Rico et al., 2023; Sanz et al., 2023). Estos antecedentes coinciden con los resultados del presente estudio, al señalar que la estimulación

temprana suele abordarse de manera fragmentada en los procesos formativos, lo que limita su comprensión como enfoque pedagógico integral.

A nivel nacional, investigaciones colombianas han demostrado que los programas de estimulación temprana generan impactos positivos en dimensiones como el lenguaje, la atención y el vínculo socioafectivo, particularmente cuando se desarrollan con participación familiar y contextualización territorial (Palacio Vásquez et al., 2019; Orozco Restrepo et al., 2022). No obstante, estos estudios también advierten la ausencia de lineamientos pedagógicos claros que orienten la formación docente y profesional para el trabajo con la primera infancia, situación que se profundiza en contextos rurales y regiones periféricas.

En relación con los contextos amazónicos, los antecedentes investigativos subrayan el valor pedagógico del territorio, los saberes culturales y las prácticas de crianza comunitarias como mediaciones fundamentales en la educación infantil (Bonilla & Portela, 2021; Giraldo, 2016). Sin embargo, la literatura señala que estos elementos no siempre son reconocidos ni integrados en los modelos de formación docente, generando una tensión entre los enfoques pedagógicos institucionalizados y las realidades educativas locales.

Desde este marco, la discusión que se desarrolla a continuación se centra en analizar cómo los resultados del estudio confirman, amplían o problematizan los aportes de la literatura existente, particularmente en lo relacionado con la comprensión de la estimulación temprana como enfoque pedagógico, los vacíos en la formación docente y el papel del territorio amazónico en la construcción de prácticas educativas pertinentes. Este análisis permite sustentar la propuesta de lineamientos pedagógicos como una respuesta investigativa y formativa a las necesidades identificadas, contribuyendo al fortalecimiento de la Educación Infantil en la Amazonía colombiana desde una perspectiva situada, intercultural y afectiva.

Discusión por ejes analíticos

Eje 1. La estimulación temprana como enfoque pedagógico: entre la práctica intuitiva y la intencionalidad formativa

Los resultados del estudio evidencian que la estimulación temprana es reconocida por los docentes y profesionales en formación principalmente desde la experiencia cotidiana, asociada al juego, el afecto y la interacción espontánea con los niños y las niñas. Esta comprensión coincide con lo señalado por investigaciones internacionales que destacan el carácter relacional y experiencial del desarrollo infantil temprano (Shonkoff & Phillips, 2000). Sin embargo, la discusión se centra en la brecha identificada entre estas prácticas intuitivas y su conceptualización como un enfoque pedagógico intencionado.

Estudios previos han advertido que, cuando la estimulación temprana no se integra de manera explícita en los procesos de formación docente, tiende a reducirse a un conjunto de actividades desarticuladas, perdiendo su potencial pedagógico (Valle-Flórez et al., 2024). Los hallazgos del presente estudio confirman esta tendencia en el contexto amazónico, donde la riqueza de las prácticas de crianza y cuidado no siempre se traduce en propuestas pedagógicas sistemáticas. Desde esta perspectiva, la discusión refuerza la necesidad de avanzar hacia una comprensión de la estimulación temprana como un enfoque integral que articule teoría, práctica y contexto, tal como lo proponen los enfoques socio-constructivistas y ecológicos del desarrollo (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1987).

Eje 2. Formación docente en Educación Infantil: vacíos curriculares y desafíos de contextualización.

El segundo eje de discusión se centra en los vacíos identificados en la formación docente y profesional en Educación Infantil, particularmente en lo relacionado con la incorporación del enfoque de estimulación temprana de manera contextualizada. Los resultados del estudio dialogan con investigaciones latinoamericanas que evidencian una fragmentación curricular y una limitada articulación entre los fundamentos teóricos y la práctica pedagógica (Pozo-Rico et al., 2023; Sanz et al., 2023).

En el contexto colombiano, estudios como los de Palacio Vásquez et al. (2019) y Orozco Restrepo et al. (2022) resaltan los beneficios de la estimulación temprana cuando se implementa desde propuestas pedagógicas estructuradas y con participación familiar. No obstante, estos autores también coinciden en señalar que muchos docentes carecen de orientaciones claras para adaptar estos enfoques a realidades territoriales diversas. Los resultados del presente estudio profundizan esta discusión al evidenciar que, en la Amazonía colombiana, la ausencia de lineamientos pedagógicos contextualizados conduce a la reproducción de modelos externos, poco sensibles a las condiciones socioculturales y territoriales.

Desde esta mirada, la discusión plantea que la formación docente debe transitar de enfoques estandarizados hacia propuestas formativas situadas, que reconozcan la diversidad del territorio amazónico como un elemento constitutivo de la acción pedagógica.

Eje 3. Territorio, cultura y prácticas de crianza: aportes a una pedagogía intercultural de la estimulación temprana

El tercer eje de discusión aborda el papel del territorio amazónico, los saberes culturales y las prácticas de crianza como fundamentos pedagógicos de la estimulación temprana. Los resultados del estudio confirman lo planteado

por la educación intercultural crítica, al evidenciar que el desarrollo infantil temprano está profundamente mediado por contextos culturales, familiares y comunitarios (Walsh, 2010).

Investigaciones regionales han documentado que prácticas como la oralidad, el arrullo, el contacto con la naturaleza y el cuidado comunitario constituyen experiencias significativas de estimulación temprana (Bonilla & Portela, 2021; Giraldo, 2016). Sin embargo, la discusión se centra en la tensión entre el reconocimiento discursivo de estos saberes y su integración real en la formación docente. Los resultados del estudio muestran que, aunque los docentes valoran el territorio, carecen de herramientas pedagógicas para incorporarlo de manera intencional en sus prácticas.

En este sentido, la discusión refuerza la necesidad de una pedagogía intercultural situada que reconozca el territorio amazónico no solo como contexto, sino como mediación didáctica y fuente de conocimiento pedagógico, superando visiones asistencialistas de la cultura.

Eje 4. Implicaciones formativas: de los resultados empíricos a los lineamientos pedagógicos

El cuarto eje articula los resultados y su discusión con la propuesta de lineamientos pedagógicos. Los hallazgos del estudio confirman que la ausencia de orientaciones formativas claras limita la apropiación del enfoque de estimulación temprana en la formación docente y profesional. Esta situación coincide con estudios que resaltan la necesidad de traducir los resultados de investigación en propuestas pedagógicas aplicables a los contextos educativos (Schön, 1992; Valle-Flórez et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la discusión posiciona los lineamientos pedagógicos como una respuesta investigativa a los desafíos identificados, al integrar fundamentos teóricos, evidencia empírica y contexto territorial. Los lineamientos no se conciben como prescripciones cerradas, sino como orientaciones flexibles que promueven una formación docente reflexiva, afectiva e intercultural, coherente con las realidades de la Amazonía colombiana.

Cierre de discusión

El análisis y la interpretación de los resultados, a la luz de los antecedentes investigativos y los referentes teóricos, permiten afirmar que la estimulación temprana, más allá de ser un conjunto de prácticas aisladas, se configura como un enfoque pedagógico integral que exige una formación docente y profesional sólida, reflexiva y contextualizada. La discusión evidenció que, si bien existen coincidencias entre los hallazgos del estudio y la literatura especializada en cuanto a la relevancia del desarrollo infantil temprano, persisten brechas significativas en la manera en que este enfoque se incorpora en los procesos

formativos, especialmente en territorios con alta diversidad cultural como la Amazonía colombiana.

Los ejes analizados muestran que la formación docente en Educación Infantil continúa enfrentando desafíos relacionados con la fragmentación curricular, la limitada articulación entre teoría y práctica y la escasa incorporación del territorio y los saberes culturales como mediaciones pedagógicas. Estas tensiones, ampliamente documentadas en estudios nacionales e internacionales, adquieren particular relevancia en el contexto amazónico, donde las prácticas de crianza comunitarias y la relación con el entorno natural constituyen un capital pedagógico que no siempre es reconocido ni aprovechado en los procesos de formación.

Asimismo, la discusión permitió visibilizar que la ausencia de orientaciones pedagógicas contextualizadas restringe la capacidad de los docentes para comprender y aplicar la estimulación temprana desde una perspectiva intencionada, afectiva e intercultural. En este sentido, los resultados del estudio no solo confirman planteamientos previos de la literatura, sino que amplían el campo de análisis al posicionar la reflexión pedagógica en escenarios amazónicos concretos, aportando una mirada situada que dialoga con las realidades locales de la infancia y la formación docente.

Desde esta perspectiva, el cierre de la discusión refuerza la pertinencia de la propuesta de lineamientos pedagógicos como una respuesta investigativa a las necesidades identificadas. Los lineamientos emergen como un puente entre la investigación y la práctica formativa, al traducir los hallazgos empíricos en orientaciones pedagógicas que fortalecen la formación inicial y continua de docentes y profesionales en Educación Infantil. De este modo, la investigación aporta no solo al conocimiento académico sobre estimulación temprana y formación docente, sino también a la construcción de propuestas pedagógicas comprometidas con el territorio, la diversidad cultural y el desarrollo integral de la infancia amazónica.

Conclusiones

El estudio permitió analizar la estimulación temprana desde una perspectiva pedagógica y formativa, evidenciando su relevancia como enfoque integral para el acompañamiento del desarrollo infantil en la región amazónica colombiana. Los resultados confirman que la estimulación temprana adquiere mayor sentido pedagógico cuando se comprende como un proceso intencionado, relacional y contextualizado, y no como un conjunto de actividades aisladas o técnicas instrumentales desvinculadas del territorio y de la cultura.

En relación con la formación docente y profesional en Educación Infantil, la investigación evidenció vacíos curriculares y limitaciones en la articulación entre teoría y práctica, especialmente en lo referido al uso pedagógico de la estimulación temprana en contextos amazónicos. Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos formativos mediante orientaciones pedagógicas claras que permitan a los docentes comprender, diseñar y desarrollar propuestas pertinentes a las realidades sociales, culturales y territoriales de la infancia.

Asimismo, el estudio permitió reconocer el valor pedagógico del territorio amazónico, los saberes culturales y las prácticas de crianza comunitarias como mediaciones fundamentales del desarrollo infantil temprano. La investigación evidenció que estos saberes, aunque presentes en la cotidianidad educativa, no siempre son integrados de manera consciente e intencionada en la formación docente, lo que limita su potencial para enriquecer las prácticas pedagógicas y fortalecer el vínculo entre escuela, familia y comunidad.

A partir del análisis de los resultados y su discusión con los antecedentes investigativos, se consolidó una propuesta de lineamientos pedagógicos orientada a fortalecer la formación inicial y continua de docentes y profesionales en Educación Infantil. Estos lineamientos emergen como una respuesta investigativa que articula fundamentos teóricos, evidencia empírica y contexto territorial, promoviendo una formación docente reflexiva, afectiva e intercultural desde el enfoque de estimulación temprana.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Beltrán, G. A., & Muñoz Leyton, K. L. (2025). Estrategias didácticas y estimulación temprana en programas de infancia en la región amazónica: Un análisis reflexivo desde la práctica docente. *Ibero Ciencias – Revista Científica y Académica*, 4(4), 503–523. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a394>
- Beltrán, G. A., Caicedo Sandoval, P. A., & Vaquero Rodríguez, G. A. (2025). Caracterización de estrategias didácticas en los programas de formación docente para favorecer estímulos tempranos adecuados, pertinentes, necesarios y oportunos en la infancia. *Ciencia y Reflexión – Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(4), 1308–1335. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.715>

- Bowlby, J. (1989). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2000). Las necesidades básicas de los niños y lo que necesitan para ser felices. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cuartas, J., McCoy, D. C., Yoshikawa, H., & Aguilar, A. (2020). Maternal knowledge, stimulation, and child development: Evidence from Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.002>
- Del Toro Rubio, C., Fernández, M., & Carrillo, A. (2024). Prácticas de estimulación en cuidadores: Vínculos tempranos y desarrollo infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Infantil*, 19(1), 45–63.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602–611.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE Publications.
- Movallied, K., Hosseini, S., & Rahimi, M. (2023). Impact of sound stimulation during pregnancy on fetal outcomes and maternal attachment. *Early Human Development*, 183, 105720.
- Orozco Restrepo, S., et al. (2022). Estimulación temprana y desarrollo integral en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 11(2), 33–49.

Pozo Rico, T., Sánchez, B., & Morales, F. (2023). Educación intercultural y prácticas pedagógicas contextualizadas en territorios rurales. *Revista de Educación y Diversidad Cultural*, 15(1), 77–95.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

LA ASTRONOMÍA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA: EXPERIENCIA EN EL AGROECOLÓGICO AMAZÓNICO DE EL PAUJIL (CAQUETÁ, COLOMBIA)

SCHOOL ASTRONOMY AS A SCIENTIFIC LITERACY STRATEGY: EXPERIENCE AT THE AMAZONIAN AGROECOLOGICAL SCHOOL OF EL PAUJIL (CAQUETÁ, COLOMBIA)

A ASTRONOMIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: EXPERIÊNCIA NO AGROECOLÓGICO AMAZÔNICO DE EL PAUJIL (CAQUETÁ, COLÔMBIA)

DONOVAN GODOY LOZADA¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4596-9945>

 d.godoy@udla.edu.co

¹Universidad de la Amazonia, Florencia (Caquetá), Colombia. Grupo de Investigación CAPREA



Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica de carácter interdisciplinar e interinstitucional orientada al fortalecimiento de la alfabetización científica en instituciones educativas del departamento del Caquetá. La iniciativa surge en el marco del Semillero en Astrobiología y Astronomía de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia, donde estudiantes de diversas áreas diseñan y ejecutan estrategias didácticas para promover el interés por la investigación y el desarrollo de actitudes positivas hacia las ciencias. La propuesta se fundamentó en un enfoque crítico-social y se desarrolló como una Investigación-Acción-Participación Pedagógica. El pilotaje se implementó en la Institución Educativa Agroecológico Amazónico, en el municipio de El Paujil, con un grupo focal de

Cómo citar:

Fecha Recibido: 09/02/2026 **Fecha Aceptado:** 27/02/2026 **Fecha Publicado:** 31/03/2026

Godoy Lozada, D. (2026). La astronomía escolar como estrategia de alfabetización científica: experiencia en el Agroecológico Amazónico De El Paujil (Caquetá, Colombia). *Maestros & Pedagogía* Vol. 8(1). ppt. 57-75



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

25 estudiantes de los grados octavo y décimo durante las clases de Ciencias Naturales. A partir de un diagnóstico inicial de saberes previos y la aplicación de encuestas pre y post, se evidenció un aumento significativo en la comprensión de conceptos básicos de astronomía y su relación con contenidos de Ciencias Naturales, así como una mejora en la actitud hacia las ciencias naturales. Además, la utilización del telescopio se consolidó como un recurso fundamental para potenciar el aprendizaje experiencial y estimular la curiosidad científica. Los resultados muestran que este tipo de iniciativas fortalece la motivación estudiantil, promueve el uso formativo del tiempo libre y genera reflexiones docentes en torno a la innovación pedagógica. Finalmente, el análisis mediante matriz FODA permitió identificar factores internos y externos que orientan la sostenibilidad y proyección futura del semillero.

Palabras clave

Alfabetización científica; Astronomía educativa; Innovación pedagógica; Investigación-Acción-Participación; Semilleros de investigación.

Abstract

This article presents an interdisciplinary and inter-institutional pedagogical experience aimed at strengthening scientific literacy in educational institutions in the department of Caquetá. The initiative emerged within the framework of the Astrobiology and Astronomy Seedbed of the Faculty of Education at the University of the Amazonia, where students from different fields design and implement didactic strategies to promote interest in research and the development of positive attitudes toward science. The proposal was based on a critical-social approach and was developed as a Pedagogical Action-Research-Participation process. The pilot project was implemented at the Amazonian Agroecological Educational Institution, in the municipality of El Paujil, with a focal group of 25 students from eighth and tenth grades during Natural Sciences classes. Based on an initial diagnosis of prior knowledge and the application of pre- and post-surveys, a significant increase was evidenced in the understanding of basic astronomy concepts and their relationship with Natural Sciences content, as well as an improvement in attitudes toward natural sciences. In addition, the use of the telescope was consolidated as a fundamental resource to enhance experiential learning and stimulate scientific curiosity. The results show that this type of initiative strengthens student motivation, promotes the formative use of free time, and generates teacher reflections on pedagogical innovation. Finally, the analysis using a SWOT matrix made it possible to identify internal and external factors that guide the sustainability and future projection of the seedbed.

Keywords

Scientific literacy; Educational astronomy; Pedagogical innovation; Action-Research-Participation; Research seedbeds.

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica de caráter interdisciplinar e interinstitucional voltada ao fortalecimento da alfabetização científica em instituições educativas do departamento de Caquetá. A iniciativa surge no âmbito do Semillero de Astrobiología e Astronomía da Faculdade de Educação da Universidade da Amazônia, onde estudantes de diversas áreas projetam e executam estratégias didáticas para promover o interesse pela pesquisa e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às ciências. A proposta fundamentou-se em uma abordagem crítico-social e foi desenvolvida como uma Investigação-Ação-Participação Pedagógica. O projeto piloto foi implementado na Instituição Educativa Agroecológico Amazônico, no município de El Paujil, com um grupo focal de 25 estudantes dos oitavos e décimos anos durante as aulas de Ciências Naturais. A partir de um diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios e da aplicação de questionários pré e pós, evidenciou-se um aumento significativo na compreensão de conceitos básicos de astronomia e de sua relação com os conteúdos de Ciências Naturais, bem como uma melhora na atitude em relação às ciências naturais. Além disso, o uso do telescópio consolidou-se como um recurso fundamental para potencializar a aprendizagem experiencial e estimular a curiosidade científica. Os resultados mostram que esse tipo de iniciativa fortalece a motivação estudantil, promove o uso formativo do tempo livre e gera reflexões docentes em torno da inovação pedagógica. Por fim, a análise por meio de uma matriz SWOT permitiu identificar fatores internos e externos que orientam a sustentabilidade e a projeção futura do semillero.

Palavras-chave

Alfabetização científica; Astronomia educativa; Inovação pedagógica; Investigação-Ação-Participação; Semilleros de pesquisa.

Introducción

Desde las observaciones de los planetas, satélites y otros fenómenos naturales registrados hace más de cuatro siglos por Galileo Galilei, hasta las predicciones y expectativas de la teoría de cuerdas en unificar en el electromagnetismo, la fuerza nuclear fuerte y débil y la gravedad en una sola fuerza en la Naturaleza; la astronomía y la cosmología ha despertado la curiosidad e interés de las personas por abordar preguntas que responden el inicio de donde estamos y de donde venimos, sin embargo, la percepción, descripción y aprendizaje de estos temas presenta dificultades de motivación e interés en estudiantes de secundaria que no consiguen una comprensión adecuada de aspectos básicos de los mismos y su continuidad en procesos universitarios con carreras afines a estas (Solbes & Palomar, 2013).

La Institución Educativa Agroecológico Amazónico de la jurisdicción del municipio de El Paujil no es ajena a esta situación. Mediante la observación y la experiencia en años anteriores, se ha logrado identificar que en la práctica pedagógica prevalece el paradigma tradicional en la mayoría de las áreas del conocimiento, entre ellas las Ciencias Naturales y Sociales. Diagnóstico, que se ve reflejado en el bajo y básico nivel de desempeño académico por parte de la mayoría de los estudiantes, planes de aula que no corresponden a las necesidades del contexto regional, clases extensas sin práctica alguna, insuficiente material didáctico para la realización de clases; lo que deriva en forma negativa, cautivar el interés de los jóvenes y el uso efectivo del tiempo libre.

En estos contextos, la alfabetización científica se ve limitada por factores estructurales, pedagógicos y culturales que restringen la apropiación del conocimiento científico y tecnológico. Diversos autores señalan que en estas zonas persisten modelos tradicionales de enseñanza centrados en la memorización, la escasez de recursos didácticos y la falta de formación docente en metodologías activas (Galván, 2020; Uribe-Zapata *et al.*, 2023). En consecuencia, la astronomía es una disciplina que puede despertar la curiosidad natural y fortalecer el pensamiento científico que se encuentra poco desarrollado en las aulas rurales (Reyes *et al.*, 2021). Experiencias recientes han demostrado que incorporar estrategias didácticas basadas en la observación astronómica y la experimentación favorece la motivación, el aprendizaje significativo y la apropiación social de la ciencia (Pineda *et al.*, 2023; Pino y Peñate, 2024). Sin embargo, en departamentos como Caquetá, todavía es incipiente la implementación de proyectos o semilleros que vinculen la astronomía con los procesos educativos y de divulgación científica, lo que perpetúa una débil alfabetización científica en los jóvenes rurales.

Este marco situacional exige con urgencia establecer estrategias innovadoras didácticas adecuadas de alfabetización científica, que viabilicen en los estudiantes una culturización científica que fomente su capacidad conceptual, motivacional y de disposición de debatir, analizar y participar en los procesos y la toma de decisiones en temas de ciencia, tecnología e innovación en la región donde se encuentren. En esta línea, como una alternativa de estas estrategias, se presenta El Semillero de Investigación en Astronomía y Astrobiología, el cual, hasta el momento en la Institución Educativa, no cuenta con estudios de un censo de la población estudiantil sobre la motivación que genere innovar con técnicas de observación, tabulación de información, análisis y divulgación de esta ciencia, como tampoco investigaciones de referencia sobre la viabilidad de un semillero de investigación para mejorar los procesos de alfabetización científica y su divulgación efectiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio fue orientado a promover actitudes positivas hacia las ciencias naturales y aprovechamiento efectivo del tiempo libre, a través de la conformación de un Semillero de Investigación e Innovación Didáctica en Astronomía y Divulgación Científica, en la Institución Educativa Agroecológico Amazónico en el municipio de El Paujil – Caquetá. Con esta información se espera aportar conocimiento en los estilos de aprendizaje y alternativas didácticas de enseñanza en los jóvenes focalizados, así como factores sociales, culturales y económicos que pueden ser responsables de la aceptación o rechazo del mismo. De igual forma, conformar una línea base para el desarrollo de estudios posteriores en metodologías activas que fomenten aprendizajes significativos y el despertar de la capacidad de asombro de los involucrados y el interés por el estudio en pregrado y posgrado en el área de Ciencias Naturales y el cosmos.

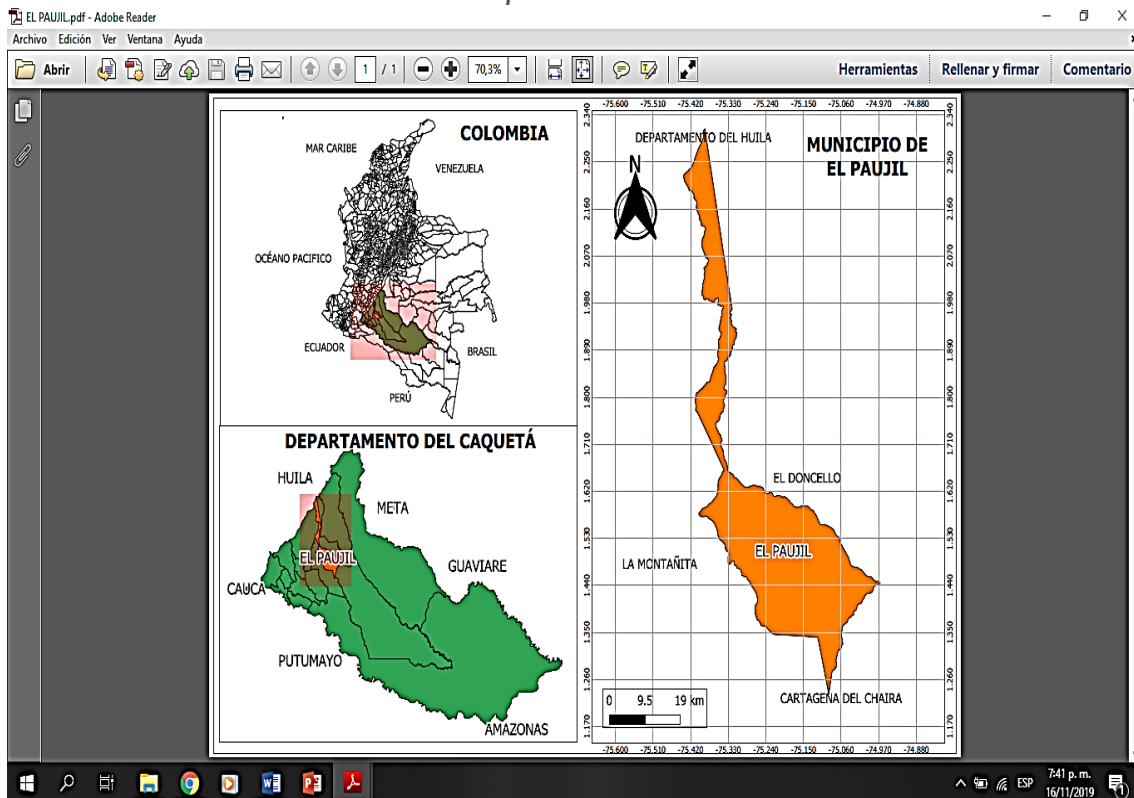
Materiales y métodos

Ubicación geográfica

El trabajo de investigación se realizó en la Institución Educativa Rural Agroecológico Amazónico, jurisdicción del municipio de El Paujil, departamento de Caquetá, Colombia (Figura 1). El municipio de El Paujil se encuentra localizado al nororiente de Florencia, capital del departamento del Caquetá, a una distancia de 48 kilómetros por la carretera Marginal de la Selva. El área del estudio geográficamente está ubicada entre 1°33'52.0" de latitud norte y 75°19'54.8" de longitud oeste y cuenta con un área aproximada de tres hectáreas (Alcaldía El Paujil). El sitio según Peters *et al.*, 2000, se encuentra dentro del ecosistema de Bosque Húmedo Tropical (Bh-T), caracterizado por un régimen pluviométrico monomodal con un promedio anual de 3.600 mm; temperatura ambiental promedio de 25,5 °C y humedad relativa de 85%.

Figura 1

Localización geográfica del municipio de El Paujil – Caquetá – Colombia, identificando los límites del municipio



Fuente: investigación

Métodos

Se focalizó un grupo de 26 estudiantes de los grados de noveno y décimo, con los cuales se fijó un horario en horas extraclase del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, dos veces por semana, para la realización de las actividades que en conjunto se programaron. Durante los meses de abril y octubre del 2019 se realizaron cinco (5) campañas de observación óptica de cuerpos celestes con la ayuda del telescopio, en las que la cancha de fútbol de la Institución Educativa fue el sitio escogido para ello. El acompañamiento y asesoría para cada proceso de observación estuvo a cargo del Grupo de Investigación JIAS de la Universidad de la Amazonia, sede Florencia (Caquetá); en el que cada campaña contó con tres fases: diseño, ejecución y evaluación y se ejecutó de la siguiente manera:

Fase 1. Diseño

Realizado a través de charlas motivacionales, identificación grupal de un problema, conformación y asignación de funciones de grupos de trabajo y

recolección de la información. En esta última actividad, desarrollada con la ayuda de las TICs (Internet, aplicaciones web, simuladores, revistas, libros entre otros disponibles por cada grupo) que aportaran información sobre los eventos astronómicos ocurridos en los últimos 20 años (eclipses, cometas, meteoritos), clasificación de cuerpos celestes (estrellas, planetas, satélites), origen y evolución del universo (cúmulos, nebulosas, galaxias), movimientos de la Tierra y la Luna, el cielo de la tierra (principio de Bernoulli, aurora boreal, coordenadas astronómicas, el zodiaco), instrumentos de observación espacial (el telescopio, tipo, sistema óptico, técnicas de observación, astrofotografía, cohetes y satélites artificiales) y la interdisciplinariedad de la astronomía (perfil profesional, campo de acción y explicación temáticas de otras áreas del conocimiento, aporte a la sociedad). Para finalizar este proceso, se procede a la organización y tabulación de la información por parte de los estudiantes a manera de conclusiones generales sobre cada tema de consulta y con el apoyo de docentes del área, profesionales y conocedores del tema se realizó una apreciación y explicación general e individual de todos los temas, para aclarar dudas, conceptos y demás apreciaciones.

Fase 2. Ejecución

A medida que se iba conociendo y conceptualizando el referente teórico, se va ejecutando los procesos de comprobación de estos, con el objetivo que el estudiante se motive, involucre, reconozca y valore lo aprendido, como también el contexto que lo rodea, tanto en las observaciones del cielo con visión humana, como las realizadas con el telescopio, ambos procesos, durante el día y la noche. Ya en la comprobación de los lanzamientos de cohetes, su función y construcción se realizaron por medio de materiales reciclables y con la ayuda de un compresor para neumáticos. La parte de formación de nebulosas, con ayuda de precipitados de colorantes en medio acuoso. Los efectos y ciclos lunares, con la siembra de gramíneas y algunas hierbas. Por último, para los temas complejos de observación y entendimiento como el origen y evolución del universo, galaxias y demás, se recurrió a herramientas didácticas como animaciones, video, fotografías, preguntas tipo quién quiere ser millonario, juegos y lúdica, entre otros recursos.

Fase 3. Evaluación y socialización

Con el objetivo de identificar las inquietudes, problemas y demás situaciones que se presentaron durante las fases, poder ajustar y reorientar las acciones necesarias al momento de realizar los procesos, se hace necesario diseñar un modelo de evaluación permanente tanto a corto, mediano y largo plazo. Para ello, se realizaron dos procesos: el primero, ejercicios de memoria (juegos de concéntrese, trovas, freses para completar y acrósticos mentales), juegos de roles, quiz escrito, crucigramas, exposiciones orales y debates con preguntas dirigidas, una vez cada dos semanas de estudio. El segundo, una encuesta diagnóstica (en relación con conocimientos que se trabajarán durante el

proceso) antes de iniciar la fase de diseño y después de realizar el proceso de socialización del proyecto.

En cuanto a la socialización y divulgación del proceso y cada una de sus fases, tanto a la comunidad como a la población en general, se realizaron actividades de observación en el parque central del municipio, lanzamiento de cohetes y por medio de carteles, pendones, trovas, música y folletos la proyección teórica realizada.

Análisis de datos

La información obtenida mediante las encuestas diagnósticas aplicadas antes y después del proceso formativo fue analizada con el propósito de identificar el estado inicial de conocimientos y el progreso conceptual de los estudiantes focalizados de la Institución Educativa. Este procedimiento permitió reconocer patrones de comprensión y transformaciones actitudinales asociadas a los temas abordados (López-Sánchez et al., 2018). A partir de los datos recolectados se realizó un análisis estadístico descriptivo, orientado a predecir e identificar relaciones entre las características del proceso de formación integral de los participantes.

Para evaluar el nivel de aceptación social y las actitudes del grupo focal, se empleó una escala psicométrica tipo Likert de cinco categorías (Hernández-Baeza, Espejo-Tort, González-Romá & Gómez-Benito, 2001): 1 = Totalmente de acuerdo, 2 = De acuerdo, 3 = Indiferente, 4 = En desacuerdo y 5 = Totalmente en desacuerdo. La confiabilidad del instrumento se verificó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, utilizado para medir la consistencia interna de las respuestas (Soler & Soler, 2012). Finalmente, con el conjunto total de datos y observaciones se elaboró una matriz DOFA como herramienta estratégica para identificar las fortalezas y debilidades internas, así como las oportunidades y amenazas externas que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del grupo focalizado (Rivera et al., 2008; Ponce, 2007).

Resultados y discusión

El Alpha de Cronbach

La consistencia interna de la encuesta aplicada para evaluar las actitudes y conocimientos de los estudiantes obtuvo un Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.89$, valor que indica un nivel de fiabilidad alto. Según la literatura psicométrica, coeficientes superiores a $\alpha = 0.80$ reflejan una adecuada cohesión entre los ítems y permiten afirmar que el instrumento es estable, consistente y apto para medir las dimensiones propuestas en el estudio (Campo-Arias y Oviedo, 2008). El valor de Alpha de Cronbach ($\alpha = 0.89$) respalda la credibilidad de los datos obtenidos. Este nivel de fiabilidad respalda la credibilidad de los datos y es

consistente con estudios latinoamericanos similares que han reportado alfas superiores a $\alpha = 0.80$ en escalas de actitudes hacia la ciencia e investigación (Rojas Betancur *et al.*, 2012; Gálvez Díaz *et al.*, 2019), y sugiere que la encuesta empleada fue apropiada para identificar cambios en el interés, motivación y comprensión de los estudiantes frente a la astronomía.

Encuesta sobre actitudes positivas hacia las ciencias

Los resultados de la encuesta aplicada antes y después de la intervención evidencian una transformación significativa en las actitudes, percepciones y disposición de los estudiantes frente a la astronomía y su relación con las Ciencias Naturales. En la Tabla 1 se observa un aumento generalizado en todos los ítems evaluados, con variaciones que oscilan entre el 2% y el 50%.

El reconocimiento de la importancia de la astronomía en el colegio pasó de 46% a 96%, representando un incremento del 50%, uno de los más altos registrados. De igual forma, el interés por conocer métodos y lugares de observación aumentó de 58% a 100% (42% de variación), mientras que la creación de espacios teórico-prácticos mostró un ascenso de 61% a 96% (35%). Estos datos reflejan una mayor valoración de la astronomía como disciplina relevante en el contexto escolar. La percepción de la observación con telescopio como estrategia pedagógica también presentó un incremento notable (48%), pasando de 42% a 90%. Asimismo, los estudiantes consideraron que la astronomía mejora el aprovechamiento del tiempo libre, con un aumento del 42% (de 40% a 82%). De forma similar, se identificó una mayor corresponsabilidad entre la astronomía y la comprensión de fenómenos naturales, con un aumento del 48%, alcanzando el 92% al finalizar el proceso.

En cuanto a los beneficios sociales y ambientales, los resultados muestran avances significativos. La idea de que la astronomía promueve la conservación y el desarrollo sostenible aumentó 40 puntos porcentuales (de 48% a 88%). El ítem beneficios compensan vacíos en otras áreas alcanzó uno de los mayores incrementos (50%), pasando de 35% a 85%, mientras que la percepción de que la astronomía integra a las comunidades locales subió 45 puntos porcentuales (de 40% a 85%). Las percepciones relacionadas con políticas públicas también evidenciaron una mejora. El apoyo gubernamental a espacios de observación aumentó de 33% a 82% (49%), lo cual indica una mayor comprensión del papel del Estado en la promoción de la ciencia. En términos de calidad de vida, el ítem conocer el universo mejora la calidad de vida, subió de 44% a 90% (46%).

Tabla 1

Comparativo de resultados antes y después de la intervención

Ítem	Antes (%)	Después (%)	Variación (%)
1. Importancia de la astronomía en el colegio	46	96	50
2. Interés por conocer métodos y lugares de observación	58	100	42
3. Creación de espacios teórico-prácticos	61	96	35
4. Observaciones con telescopio como estrategia pedagógica	42	90	48
5. Astronomía mejora el aprovechamiento del tiempo libre	40	82	42
6. Beneficios compensan vacíos en otras áreas	35	85	50
7. Promueve conservación y desarrollo sostenible	48	88	40
8. Solo instituciones privadas pueden dirigir investigación	28	30	2
9. Integra comunidades locales	40	85	45
10. Apoyo gubernamental a espacios de observación	33	82	49
11. Conocer el universo mejora calidad de vida	44	90	46
12. Disminuye identidad cultural y social	22	25	3
13. Interés por divulgación digital	37	85	48
14. Difusión aumenta valoración de las ciencias	39	88	49
15. Comprensión de fenómenos naturales y conservación	44	92	48

Fuente: investigación

Los hallazgos obtenidos permiten evidenciar que la implementación del semillero en Astrobiología y Astronomía impartió cambios significativos en las actitudes y percepciones de los estudiantes, lo cual coincide con estudios previos que destacan el potencial motivador de la astronomía como estrategia de alfabetización científica en contextos escolares (Pineda *et al.*, 2023; Reyes *et al.*, 2021). El incremento generalizado en todos los ítems indica que las actividades desarrolladas: observación con telescopio, experimentación, uso de TIC, modelación didáctica y trabajo colaborativo, lograron despertar el interés de los estudiantes y fortalecer su comprensión de los fenómenos astronómicos, tal como lo reportan Pino y Peñate (2024).

Los mayores aumentos porcentuales se registraron en ítems relacionados con la relevancia académica, el interés por la observación astronómica y la integración teórico-práctica, lo cual sugiere que los estudiantes encontraron en la astronomía una disciplina cercana, contextualizada y significativa. Estos resultados refuerzan las afirmaciones de Galván (2020) y Uribe-Zapata *et al.* (2023), quienes destacan que, en zonas rurales, la falta de experiencias prácticas

limita la motivación y el aprendizaje científico. Al introducir la astronomía como pedagogía experimental, como la observación directa del cielo nocturno, se facilita la conexión entre el conocimiento y la realidad local (Artiano *et al.*, 2024; Hernández y Gómez, 2023).

El aumento del 48% en la percepción de la astronomía como estrategia pedagógica y del 42% en la mejora del tiempo libre evidencia que el semillero actuó no solo como espacio académico, sino también como alternativa de bienestar y uso significativo del tiempo, elemento clave en contextos rurales donde los jóvenes suelen tener menos oportunidades de formación extracurricular. Estas tendencias coinciden con experiencias latinoamericanas donde la astronomía comunitaria se ha utilizado como herramienta de inclusión educativa y social (OAD, 2024). Los avances en ítems como conservación y desarrollo sostenible (40%), integración de comunidades locales (45%) y mejora de la calidad de vida (46%) indican que los estudiantes lograron relacionar la astronomía con problemáticas ambientales y sociales de su territorio, lo cual es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación social del conocimiento científico. Esto se alinea con el enfoque de alfabetización científica planteado por Solbes & Palomar (2013), donde la ciencia debe vincularse con la vida cotidiana y la toma de decisiones.

Aunque haya ítems con una variación mínima (2 y 3%), la mayoría de los resultados reflejan un incremento notable en el interés, la motivación, la valoración social y la comprensión del papel de la astronomía tanto en la ciencia como en la vida cotidiana de los estudiantes. En general, los resultados obtenidos coinciden con la literatura contemporánea como el estudio BARCO (Llevando la Astronomía a las Comunidades Rurales de Colombia) que señala que las experiencias astronómicas, cuando se desarrollan mediante metodologías activas y participativas, fortalecen la motivación, la comprensión conceptual y la apropiación social de la ciencia, especialmente en zonas rurales donde existe una marcada brecha de acceso a la educación científica (OAD, 2024).

Comparativo de actitudes hacia la astronomía

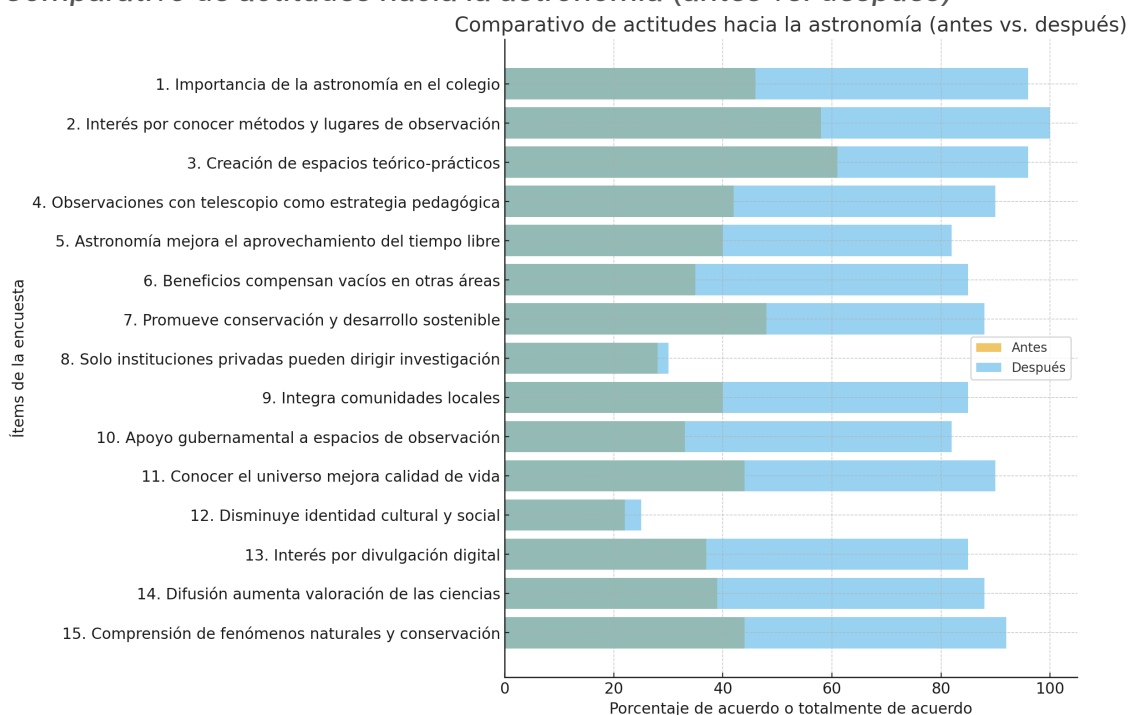
El análisis comparativo de actitudes antes y después de la intervención evidencia cambios sustanciales en varios de los ítems evaluados, siendo particularmente destacables los relacionados con el uso del telescopio como estrategia pedagógica y la percepción del apoyo gubernamental a los espacios de observación.

En el ítem 4 (Observaciones con telescopio como estrategia pedagógica), la proporción de estudiantes que manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo pasó de 42% antes de la intervención a 90% después, mostrando un incremento del 48%. Este cambio revela que la experiencia directa de la observación astronómica fortaleció la percepción de utilidad didáctica de la astronomía. Mientras en el ítem 10 (Apoyo gubernamental a los espacios de

observación), mostró un aumento significativo del 33% antes a 82% después, con una variación del 49%. Este resultado sugiere que la participación en el semillero no solo reforzó conocimientos públicos en el fomento de la ciencia.

Figura 2

Comparativo de actitudes hacia la astronomía (antes vs. después)



Fuente: investigación

El incremento del 48% (ítem 4) en la valoración de la observación con instrumentos como el telescopio confirma que las actividades experienciales son fundamentales en el aprendizaje de las ciencias. La literatura apoya esta idea: por ejemplo, de Oliveira *et al.* (2021) documentan que incluir actividades prácticas de observación del cielo en la educación básica favorece un aprendizaje más profundo y significativo, al conectar la teoría astronómica con el entorno local de los estudiantes. Reyes *et al.* (2021) documentan que la astronomía escolar permite fortalecer el pensamiento científico porque convierte conceptos abstractos en experiencias concretas y accesibles para los estudiantes. De manera similar, el uso de telescopios y recursos de observación incrementa el interés por la ciencia y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas como el razonamiento espacial, lo cual coincide con el aumento observado en la percepción de utilidad pedagógica del telescopio en este estudio (Artiano *et al.*, 2024; Pineda *et al.*, 2023).

El aumento del 49% en el ítem 10 sugiere que los estudiantes adquirieron una visión más amplia sobre la importancia de la infraestructura científica y su vínculo con las instituciones públicas. Este cambio puede interpretarse como

una toma de conciencia social fomentada por el semillero, que no solo enseñó astronomía, sino también la relevancia del campo científico y la ampliación del conocimiento, incluso a otros campos como las Ciencias Naturales. Los resultados obtenidos son coherentes con investigaciones previas sobre el impacto de la astronomía escolar y comunitaria como herramienta de alfabetización científica y transformación social.

Los proyectos de astronomía en zonas rurales contribuyen a fortalecer la cultura científica y la percepción del papel gubernamental en garantizar el acceso a la educación científica (Hernández y Gómez, 2023; Darhmaoui y Loudiyi, 2007). Asimismo, la Office of Astronomy for Development ha reportado que los programas de astronomía escolar en Colombia y América Latina promueven la participación comunitaria y la valoración de la ciencia como un derecho, lo cual coincide con la tendencia observada en este estudio (OAD, 2024; Cui y Li, 2018). Este resultado también se relaciona con lo planteado por Pino y Peñate (2024) junto a Rijdsdijk (2010), quienes sostienen que los programas de astronomía son herramientas estratégicas para promover la apropiación social de la ciencia, especialmente en contextos rurales y con baja presencia institucional.

Matriz FODA

La evaluación del semillero en Astrobiología y Astronomía mediante la matriz FODA permitió identificar elementos internos y externos que influyen en su desempeño. En el componente de Fortalezas, se logró obtener una alta motivación estudiantil, acompañamiento constante por parte de actores universitarios y la existencia de espacios adecuados para la realización de observaciones astronómicas. Estos factores evidencian condiciones propicias para el desarrollo de procesos formativos basados en experiencias directas.

En cuanto a las Oportunidades, la articulación con otros semilleros, el interés creciente de la comunidad educativa por actividades de divulgación científica y un mayor apoyo institucional emergen como elementos pertinentes que pueden ampliar el alcance y la sostenibilidad del proyecto. Sin embargo, se identificaron debilidades, entre ellas la disponibilidad limitada de instrumentos ópticos y la necesidad de fortalecer la formación docente en astronomía. Estas limitaciones afectan la continuidad y profundidad de las actividades observacionales. Por último, entre las amenazas se destacan factores climáticos que dificultan la frecuencia de las observaciones nocturnas y la poca continuidad estudiantil debido al recambio anual, situación propia del calendario escolar.

Tabla 2
Evaluación mediante matriz FODA

Aspecto	Descripción
Fortalezas	Alta motivación estudiantil; acompañamiento universitario; disponibilidad de espacio para observaciones.
Oportunidades	Articulación con otros semilleros; interés de la comunidad en actividades de divulgación; apoyo institucional creciente.
Debilidades	Limitado número de instrumentos ópticos; necesidad de formación docente en astronomía.
Amenazas	Factores climáticos que dificultan observaciones; poca continuidad por recambio estudiantil anual.

La matriz FODA permitió identificar los factores internos y externos que influyen en el desarrollo del proyecto de astronomía escolar. Su análisis evidencia que la interacción entre fortalezas y oportunidades potencia el impacto pedagógico, mientras que las debilidades y amenazas exigen estrategias para garantizar la sostenibilidad del proceso.

Las fortalezas identificadas como la participación de los estudiantes evidencian una elevada disposición hacia la exploración y el descubrimiento, elemento fundamental para el aprendizaje significativo. En este sentido, Buxner *et al.* (2018) sostienen que los programas de astronomía escolar incrementan el interés y la curiosidad científica, incluso en contextos con limitada exposición previa a las ciencias. Asimismo, la presencia de un acompañamiento investigativo constituye un factor clave para fortalecer la calidad pedagógica del proceso; estudios como los de Taylor *et al.* (2003) demuestran que las alianzas entre instituciones educativas y organizaciones científicas enriquecen la experiencia formativa y amplían las oportunidades de aprendizaje. Además, contar con lugares adecuados para la observación facilita la exploración científica autónoma y potencia el aprendizaje experiencial. (Lelliott y Rollnick, 2009).

Las oportunidades identificadas en la matriz FODA demuestran que los semilleros de investigación fortalecen la apropiación social de la ciencia cuando se insertan en redes colaborativas entre escuelas y universidades, favoreciendo la continuidad de los procesos formativos (Stramel y Legleiter, 2022). De manera similar, Castilla. (2016) evidencia que la participación de la comunidad educativa en proyectos científicos incrementa el compromiso colectivo y la sostenibilidad de las actividades. En el campo de la astronomía educativa, experiencias documentadas por la IAU Office of Astronomy for Development muestran que programas de astronomía rural en Colombia logran escalar cuando cuentan con apoyo institucional y alianzas territoriales (OAD, 2024). Estas evidencias sugieren que el semillero posee un entorno favorable para expandirse y consolidarse como referente educativo en la región.

La debilidad en términos de equipamiento: estudios en enseñanza astronómica han reportado que muchos profesores no disponen de telescopios adecuados ni otros recursos de observación, lo que restringe las oportunidades de enseñanza práctica (Ampartzaki et al., 2024). La capacitación en astronomía para docentes supone un reto crítico, ya que los propios educadores, pese a su compromiso, reconocen su insuficiente dominio de la disciplina y la necesidad de una preparación extra (Chastenay, 2018). De esta manera, se admite que su formación y actualización profesional son indispensables para lograr una enseñanza adecuada de los fenómenos relacionados con el universo (Panou y Violetis, 2018). Estos factores confluyen para limitar la calidad y la sostenibilidad de las actividades astronómicas en un semillero, especialmente en contextos con poca infraestructura científica.

Las amenazas presentes en el semillero se relacionan principalmente con las condiciones climáticas adversas y la discontinuidad generada por el recambio anual de estudiantes. En contextos de astronomía educativa, factores como nubosidad, alta humedad y variabilidad atmosférica reducen la frecuencia y calidad de las observaciones, lo cual afecta la continuidad del aprendizaje basado en experiencias directas; este fenómeno ha sido documentado en estudios sobre limitaciones ambientales en programas de observación astronómica escolar (Danaia et al., 2012). Por otro lado, la rotación estudiantil dificulta la construcción de procesos formativos de largo plazo, especialmente en proyectos extracurriculares que dependen de la permanencia y acumulación de aprendizajes colectivos. Falk y Dierking (2000) subrayan que la continuidad es esencial para sostener comunidades de aprendizaje científico, mientras que Lara Páez (2022) señala que la inestabilidad en la participación estudiantil afecta la consolidación de prácticas científicas significativas. En conjunto, estas amenazas evidencian la necesidad de estrategias que mitiguen las limitaciones ambientales y establezcan la participación año a año.

Conclusiones

El estudio evidenció que los estudiantes poseen nociones iniciales y fragmentadas sobre fenómenos astronómicos, lo que confirma la importancia de la astronomía como eje para fortalecer la alfabetización científica y orientar nuevas comprensiones desde experiencias prácticas.

La aplicación de metodologías participativas evidenció un cambio positivo en las actitudes hacia las ciencias que pueden trascender a otros campos del conocimiento como las Ciencias Naturales, mostrando que el aprendizaje activo, el diálogo de saberes y la experimentación favorecen la motivación, el interés y la apropiación escolar del conocimiento científico en contextos rurales amazónicos.

La incorporación de enfoques interdisciplinarios que articulan agroecología, astronomía escolar y pensamiento ambiental resultó fundamental para contextualizar el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes relacionaran los fenómenos astronómicos con prácticas locales, ciclos productivos y dinámicas socioambientales del territorio.

El diagnóstico también revela la necesidad de fortalecer la infraestructura educativa y la formación docente especializada, con el fin de consolidar procesos sostenibles de enseñanza de la astronomía; ello implica inversión institucional, continuidad pedagógica y la incorporación de recursos didácticos que favorezcan experiencias científicas significativas en el mediano y largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de El Paujil. (2016). Nuevos Retos Más Progreso. Paujil, Caquetá, Colombia. Retrieved from <http://www.elpaujil-caqueta.gov.co/>
- Ampartzaki, M., Chatzoglidou, S., Kalogiannakis, M., Tassis, K., Pavlidou, V., Christidis, K., & Eleftherakis, G. (2024). Training professional kindergarten teachers and preservice kindergarten teachers in astronomy education: The challenges of the ABATAC project. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(2). <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.2.818>
- Arenas Hernández, H. G., & Gómez Arbeláez, D. M. (2023). La astronomía como estrategia interdisciplinaria para fortalecer la gestión académica en la Institución Educativa San Antonio de Prado. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 11(1), e4/1–19. <https://doi.org/10.22209/rhs.v11n1a04>
- Artiano, G., Balzano, E., & Mazzeo, F. (2024). Observation and Exploration of the Sky in Primary School: Spatial Thinking and Measuring Distances and Angles for Developing Geometric Skills. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/Observation-and-Exploration-of-the-Sky-in-Primary-School.pdf>
- Buxner, S., Impey, C., Romine, J., & Nieberding, M. (2018). Linking introductory astronomy students' basic science knowledge, beliefs, attitudes, sources of information, and information literacy. *Physics Education Research*. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010142>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831–839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>

- Castilla, C. d. (2016). Los semilleros de investigación como estrategia para el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes de formación básica, media y superior de la ciudad de Valledupar. [info:eu-repo/semantics/bachelorThesis,Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/6250>
- Chastenay, P. (2018). To teach or not to teach astronomy, that is the question: Results of a survey of Québec's elementary teachers. Journal of Advances in Education and Science. <https://journals.modernsciences.org/index.php/JAESE/article/view/64/66>
- Cui, C., & Li, S. (2018). IAU Working Group: Data-driven Astronomy Education and Public Outreach, current status and working plans. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1801.05098>
- Danaia, L., McKinnon, D., Parker, Q., Fitzgerald, M., Stenning, P. (2012). Space to Grow: LCOGT.net and Improving Science Engagement in Schools. Astronomy Education Review, 11(1):0106. <https://access.portico.org/Portico/auView?auld=ark:%2F27927%2Fpgg3ztfbsp5>
- Darhmaoui, H., & Loudiyi, K. (2007). Astronomy for the developing world. In J. B. Hearnshaw & P. Martinez (Eds.), IAU Special Session no. 5. IAU. <https://doi.org/10.1017/S1743921307006801>
- De Oliveira, J. C. S., Mello, G., & colaboradores. (2021). Astronomía práctica en la enseñanza fundamental: intervención con observaciones teóricas y prácticas. Research, Society and Development, 10(10), e275101018854. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18854>
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning. Rowman & Littlefield. https://www.researchgate.net/publication/242414371_Learning_From_Museums_Visitor_Experiences_and_the_Making_of_Meaning
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 1 (2), 48-69 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Gálvez Díaz, N. C., González Hernández, Y., & Monsalve Menor, M. (2019). Actitud hacia la investigación científica al final de la carrera de Enfermería. Gaceta Médica Boliviana, 42(1), 32-37. <https://www.redalyc.org/journal/4456/445674686006/html/#:~:text=Resultados%3A%2058%2C8%25%20de,un%20programa%20de%20competencias%20de>

- Hernández, B. A., Espejo, T. B., González, R. V., & Gómez, B. J. (2001). Escalas de respuesta tipo Likert: ¿es relevante la alternativa "indiferente"? Metodología de Encuestas (Vol. 3). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/71031448.pdf> http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242012000100001
- Lara Páez, M. Y. (2022). Conformación de semilleros de investigación, una alternativa pedagógica para fortalecer procesos educativos enfocados en el estudiante como centro de su aprendizaje. Panorama, 16(31). <https://www.redalyc.org/journal/3439/343971615018/html/>
- Lelliott, A., & Rollnick, M. 2009. Big Ideas: A review of astronomy education research 1974–2008. International Journal of Science Education, 32(13), 1771–1799. <https://doi.org/10.1080/09500690903214546>
- López, S. M. P., Alberich, T., Aviñó, D., García, F. F., Ruiz, A. A., & Villasante, T. (2018). Herramientas y métodos participativos para la acción comunitaria. Informe SESPAS 2018. Gaceta Sanitaria, 32(1), 32–40. <https://doi.org/10.1016/J.GACETA.2018.06.008>
- Lora Pino, J. M., & Peñate Hernández, J. (2024). Proyecto de divulgación astronómica: creación de un espacio de enseñanza y aprendizaje en la Fundación Educativa de Montelíbano (FEM). Teknos Revista Científica, 24(2), 78–87. <https://doi.org/10.25044/25392190.1092>
- OAD Office of Astronomy for Development. (2024). Astronomy project strengthens science capacity in 110 rural Colombian schools. Oficina de Astronomía para el Desarrollo. <https://astro4dev.org/astronomy-project-strengthens-science-capacity-in-110-rural-colombian-schools/>
- Panou, E., & Violetis, A. (2018). Enseñar astronomía utilizando monumentos del patrimonio cultural: el ejemplo educativo del "Horologion de Andrónico de Cirreste". Scientific Culture, 4(2), 77–83. <https://zenodo.org/records/813074>
- Peters, L. J., Murray, W. R., Sparks, W. J., Coleman, S. D. (2000). Components and accumulation rates of sediments from ODP Leg 165 sites. PANGAEA.
- Pineda, L., Valderrama, D., & Merchán, C. (2023). Didactic intervention for the teaching of stellar astrometry in field educational contexts. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Acta Science. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.7347>
- Ponce, T. P. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. Enseñanza e investigación en psicología. Vol. 12, num. 1: 113-130.

- Reyes, K., Caicedo-Zambrano, J., & Muñoz Burbano, Z. (2021). Enseñanza de la astronomía en Colombia: análisis de libros de texto. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 5(2), 133–152. <https://doi.org/10.51660/ripie52320>
- Rijsdijk, C. (2010). Astronomy curriculum for developing countries. En J. Pasachoff & J. Percy (Eds.), *Teaching and Learning Astronomy* (pp. 197–205). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511614880.031>
- Rojas Betancur, H. M., Méndez Villamizar, R., & Rodríguez Prada, Á. (2012). Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265425848014.pdf>
- Solbes, J., & Palomar, R. (2013). Dificultades del aprendizaje de la astronomía en secundaria. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 35(1), 01–12. https://www.researchgate.net/publication/261175454_Dificultades_en_el_aprendizaje_de_la_astronomia_en_secundaria
- Soler, C. S. F., Soler, P. L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Rev. Med. Electrón.* vol.34 no.1 Matanzas.
- Stramel, J. K., & Legleiter, E. (2022). STEM teaching and learning in rural communities: Exploring challenges and opportunities. *Theory & Practice in Rural Education*, 12(2), 1–8. <https://doi.org/10.3776/tpre.2022.v12n2p1-8>
- Taylor, I., Barker, M., & Jones, A. (2003). Promoting Mental Model Building in Astronomy Education. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1205–1225. <https://doi.org/10.1080/0950069022000017270a>
- Uribe-Zapata, A., Zambrano-Acosta, J. F., & Cano-Vásquez, L. M. (2023). Usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 13 (2), 287-298 DOI: <https://doi.org/10.19053/20278306.v13.n2.2023.16834>

EL JUEGO DRAMÁTICO COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

DRAMATIC PLAY AS A MEDIATING STRATEGY FOR LINGUISTIC DEVELOPMENT

O JOGO DRAMÁTICO COMO MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO

ELÍAS CORREA¹

 <https://orcid.org/0009-0005-9687-2253>

 eliasyeliana17042011@gmail.com

¹Magíster en Educación. Docente de la IE Normal Superior de Florencia Caquetá.



Resumen

El presente artículo analiza el juego dramático como mediación pedagógica para el desarrollo lingüístico en estudiantes de educación secundaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante una metodología de investigación-acción, a partir de la implementación de una propuesta didáctica basada en actividades de dramatización, juegos de roles y creación de personajes en un grupo de estudiantes de grado séptimo de una institución educativa oficial de Florencia, Caquetá. Los resultados evidencian mejoras significativas en la expresión oral, la comprensión auditiva, la pronunciación y el enriquecimiento del vocabulario, así como un fortalecimiento de la interacción social y la participación activa de los estudiantes. El análisis, sustentado en aportes teóricos de la pedagogía, la psicología sociocultural y la neuroeducación, permite concluir que el juego dramático favorece aprendizajes significativos al integrar emoción, acción y lenguaje. Se concluye que esta estrategia constituye una alternativa didáctica pertinente para transformar las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje y promover una educación más activa y participativa.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 01/11/2025 **Fecha Aceptado:** 05/01/2026 **Fecha Publicado:** 31/03/2026

Correa, E. (2026). El juego dramático como mediación para el desarrollo lingüístico. *Maestros & Pedagogía* Vol. 8(1). ppt. 76-87



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Palabras clave:

Juego dramático; desarrollo lingüístico; expresión oral; mediación pedagógica; educación secundaria.

Abstract

This article analyzes dramatic play as a pedagogical mediation strategy for linguistic development in secondary school students. The research was conducted under a qualitative approach through an action research methodology, based on the implementation of a didactic proposal involving dramatization activities, role-playing, and character creation with a group of seventh-grade students from a public educational institution in Florencia, Caquetá. The results show significant improvements in oral expression, listening comprehension, pronunciation, and vocabulary enrichment, as well as strengthened social interaction and active student participation. The analysis, supported by theoretical contributions from pedagogy, sociocultural psychology, and neuroeducation, allows the conclusion that dramatic play promotes meaningful learning by integrating emotion, action, and language. It is concluded that this strategy constitutes a relevant didactic alternative to transform traditional language teaching practices and promote a more active and participatory education.

Keywords:

Dramatic play; linguistic development; oral expression; pedagogical mediation; secondary education.

Resumo

Este artigo analisa o jogo dramático como mediação pedagógica para o desenvolvimento linguístico em estudantes do ensino secundário. A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, por meio de uma metodologia de pesquisa-ação, a partir da implementação de uma proposta didática baseada em atividades de dramatização, jogos de papéis e criação de personagens com um grupo de estudantes do sétimo ano de uma instituição pública de ensino de Florencia, Caquetá. Os resultados evidenciam melhorias significativas na expressão oral, na compreensão auditiva, na pronúncia e no enriquecimento do vocabulário, bem como o fortalecimento da interação social e da participação ativa dos estudantes. A análise, fundamentada em aportes teóricos da pedagogia, da psicologia sociocultural e da neuroeducação, permite concluir que o jogo dramático favorece aprendizagens significativas ao integrar emoção, ação e linguagem. Conclui-se que essa estratégia constitui uma alternativa didática pertinente para transformar as práticas tradicionais de ensino da linguagem e promover uma educação mais ativa e participativa.

Palavras-chave:

Jogo dramático; desenvolvimento linguístico; expressão oral; mediação pedagógica; ensino secundário.

Introduction

El desarrollo lingüístico constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, especialmente en la educación básica y secundaria, donde se consolidan habilidades esenciales como la expresión oral, la comprensión auditiva, la ampliación del vocabulario y la capacidad de interacción comunicativa. No obstante, en muchos contextos escolares, la enseñanza del lenguaje continúa anclada a modelos tradicionales centrados en la transmisión pasiva de contenidos, la memorización y la evaluación estandarizada, prácticas que limitan la participación activa de los estudiantes y reducen las oportunidades para un aprendizaje significativo y contextualizado.

Diversos estudios han evidenciado que dichas metodologías tradicionales resultan insuficientes para responder a las demandas comunicativas, sociales y cognitivas del siglo XXI, caracterizado por la necesidad de sujetos críticos, creativos y capaces de interactuar de manera efectiva en múltiples contextos (Pennac, 1992; Gardner, 1983). En este escenario, emerge la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que reconozcan al estudiante como protagonista de su proceso formativo y que favorezcan el desarrollo integral del lenguaje a partir de experiencias vivenciales y colaborativas (Correa, 2022, 2025).

El juego dramático se presenta, en este sentido, como una mediación pedagógica pertinente para el fortalecimiento del desarrollo lingüístico, al propiciar escenarios de interacción, creatividad y expresión simbólica. A través de la asunción de roles, la improvisación de escenas y la representación de situaciones comunicativas, los estudiantes participan activamente en el uso del lenguaje, lo que favorece la expresión oral, la comprensión auditiva y el enriquecimiento léxico en contextos significativos (Eines & Mantovani, 2008; Maley & Duff, 2005). Esta estrategia no solo potencia habilidades lingüísticas, sino que también contribuye al desarrollo de la autoconfianza, la empatía y la interacción social.

Desde una perspectiva sociocultural, el juego dramático se fundamenta en teorías del aprendizaje que destacan la importancia de la interacción social y la construcción colectiva del conocimiento. Autores como Vygotsky (1978) y Bruner (1966) señalan que el aprendizaje se produce mediante procesos de

mediación, andamiaje y diálogo, elementos que encuentran en el juego dramático un espacio privilegiado para su concreción. Asimismo, aportes provenientes de la neuroeducación, como el estudio de las neuronas espejo (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006), refuerzan la idea de que la observación, la imitación y la acción compartida potencian los procesos de aprendizaje y adquisición del lenguaje.

En el contexto educativo colombiano, particularmente en instituciones de educación secundaria, se hace necesario explorar y sistematizar experiencias pedagógicas que permitan transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje y responder a las realidades socioculturales de los estudiantes. En este marco, el presente artículo tiene como propósito analizar el juego dramático como mediación para el desarrollo lingüístico en estudiantes de educación secundaria, a partir de una propuesta didáctica implementada en el aula, evidenciando sus aportes, alcances y posibilidades para la innovación pedagógica y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Marco teórico

1. El juego dramático como estrategia pedagógica

El juego dramático se configura como una estrategia pedagógica que trasciende la dimensión lúdica para convertirse en un dispositivo didáctico capaz de mediar procesos cognitivos, comunicativos y socioemocionales en el contexto educativo. Desde una perspectiva pedagógica, el juego dramático implica la representación simbólica de situaciones reales o ficticias mediante la asunción de roles, la improvisación y la dramatización, permitiendo a los estudiantes explorar el lenguaje de manera activa, significativa y contextualizada.

Jorge Eines y Alfredo Mantovani conciben el juego dramático como una práctica educativa que favorece la creatividad, la expresión y la interacción social, al situar al estudiante en un rol protagónico dentro del proceso de aprendizaje. Para estos autores, la dramatización no busca la formación teatral en sentido estricto, sino la generación de experiencias expresivas que permitan al sujeto comunicarse, comprender al otro y construir sentido a partir de la acción compartida (Eines & Mantovani, 2008). En este marco, el juego dramático se consolida como una metodología que articula cuerpo, lenguaje y emoción, aspectos fundamentales para el aprendizaje significativo.

Desde el ámbito de la didáctica de lenguas, Maley y Duff destacan que las actividades dramáticas ofrecen un contexto auténtico para el uso del lenguaje, al situar a los estudiantes en escenarios comunicativos que requieren negociación de significados, adaptación lingüística y espontaneidad discursiva. A diferencia de los ejercicios mecánicos o descontextualizados, el juego dramático promueve un uso funcional del lenguaje, favoreciendo la fluidez, la

pronunciación y el enriquecimiento del vocabulario (Maley & Duff, 2005). Esta característica lo convierte en una estrategia especialmente pertinente para el desarrollo de competencias comunicativas en el aula.

Asimismo, Wessels subraya que el juego dramático permite reducir la ansiedad asociada al uso del lenguaje, ya que los estudiantes se expresan a través de un personaje y no desde su identidad personal directa. Esta mediación simbólica genera un entorno de confianza que facilita la participación, el error como parte del aprendizaje y la experimentación lingüística (Wessels, 1987). En consecuencia, el juego dramático no solo fortalece habilidades lingüísticas, sino que también contribuye a la construcción de un clima pedagógico favorable para el aprendizaje.

En síntesis, el juego dramático se presenta como una estrategia pedagógica integral que articula lo cognitivo, lo comunicativo y lo socioemocional. Su potencial educativo radica en la posibilidad de transformar el aula en un espacio de interacción, creatividad y construcción colectiva del conocimiento, sentando las bases para su comprensión como mediación didáctica en el desarrollo lingüístico.

2. Juego dramático, interacción social y construcción del aprendizaje

El juego dramático encuentra un sólido sustento en las teorías del aprendizaje que conciben el conocimiento como una construcción social mediada por la interacción, el lenguaje y la experiencia compartida. Desde esta perspectiva, aprender no es un acto individual ni pasivo, sino un proceso dinámico que se produce en relación con otros, a través del diálogo, la colaboración y la negociación de significados. El aula, entendida como espacio social, se convierte así en un escenario privilegiado para la mediación pedagógica, condición que el juego dramático potencia de manera significativa.

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje se origina en el plano social y posteriormente se internaliza en el plano individual, mediante procesos de mediación simbólica y lingüística (Vygotsky, 1978). En el juego dramático, esta mediación se manifiesta cuando los estudiantes interactúan al asumir roles, construir diálogos y resolver situaciones comunicativas de manera colectiva. La dramatización favorece el desarrollo de la **zona de desarrollo próximo**, al permitir que los estudiantes avancen en sus competencias lingüísticas con el apoyo de sus pares y del docente, quien actúa como mediador del proceso.

Complementariamente, Jerome Bruner introduce el concepto de **andamiaje** para explicar el papel del docente en la orientación del aprendizaje. Según Bruner, el aprendizaje efectivo requiere de una guía progresiva que se ajuste a las necesidades del estudiante, retirándose gradualmente a medida que este adquiere autonomía (Bruner, 1966). En el contexto del juego dramático, el andamiaje

se expresa en la selección de situaciones comunicativas, la orientación en la construcción de personajes y la retroalimentación durante la representación de escenas. Esta mediación pedagógica favorece la comprensión, la expresión y la apropiación del lenguaje en contextos significativos.

Desde una perspectiva más amplia de la cognición, Neelands señala que el juego dramático promueve aprendizajes profundos al involucrar a los estudiantes en experiencias simbólicas que integran pensamiento, emoción y acción. Para este autor, la dramatización facilita la exploración de múltiples puntos de vista y el desarrollo del pensamiento crítico, al situar al estudiante en escenarios que requieren toma de decisiones, interpretación y comunicación constante (Neelands, 1984). Esta integración de dimensiones cognitivas y afectivas refuerza el carácter formativo del juego dramático como estrategia de aprendizaje.

En consecuencia, el juego dramático no solo actúa como una técnica didáctica, sino como un espacio de interacción social donde el lenguaje se construye, se negocia y se resignifica colectivamente. Al articular los aportes de Vygotsky, Bruner y Neelands, se evidencia que esta estrategia favorece procesos de mediación pedagógica que fortalecen el desarrollo lingüístico, al tiempo que promueven la participación activa, la colaboración y la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.

3. Juego dramático, neuroeducación y desarrollo lingüístico

En los últimos años, los aportes de la neuroeducación han permitido comprender con mayor profundidad los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, resaltando la importancia de experiencias activas, emocionales y socialmente mediadas. En este marco, el juego dramático adquiere especial relevancia al involucrar simultáneamente procesos perceptivos, motores, emocionales y lingüísticos, favoreciendo un aprendizaje integral y significativo. La dramatización, al activar múltiples sistemas cerebrales, se configura como una estrategia pedagógica coherente con el funcionamiento natural del cerebro en contextos de aprendizaje.

Uno de los principales aportes neurocientíficos que respaldan el uso del juego dramático en el aula es el descubrimiento de las neuronas espejo, realizado por Giacomo Rizzolatti y su equipo. Estas neuronas se activan tanto cuando una persona ejecuta una acción como cuando observa a otro realizarla, lo que facilita procesos de imitación, empatía y comprensión de intenciones (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). En el contexto del juego dramático, la observación y representación de acciones, gestos y diálogos favorece la internalización de patrones lingüísticos y comunicativos, potenciando la comprensión y producción del lenguaje.

Desde una perspectiva cognitiva, Elkhonon Goldberg destaca la importancia de las funciones ejecutivas, especialmente aquellas asociadas a la corteza prefrontal, en procesos como la planificación, la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio (Goldberg, 2002). El juego dramático exige a los estudiantes anticipar situaciones, construir diálogos, asumir roles y adaptarse a escenarios cambiantes, lo que implica una activación constante de dichas funciones ejecutivas. Estas demandas cognitivas contribuyen no solo al desarrollo lingüístico, sino también a la autorregulación y al pensamiento estratégico, habilidades clave para el aprendizaje escolar.

Por su parte, Gianni Rodari, desde una perspectiva pedagógica y creativa, resalta el valor de la imaginación y la fantasía como motores del aprendizaje. En su propuesta, la invención de historias y la exploración creativa del lenguaje permiten a los estudiantes ampliar sus posibilidades expresivas y desarrollar un pensamiento divergente (Rodari, 1999). El juego dramático, al ofrecer un espacio para la creación de personajes y situaciones ficticias, se alinea con esta visión, favoreciendo el uso del lenguaje como herramienta de exploración, comunicación y construcción de sentido.

En conjunto, los aportes de la neurociencia y la pedagogía de la creatividad permiten comprender el juego dramático como una mediación pedagógica que estimula procesos cerebrales y cognitivos fundamentales para el desarrollo lingüístico. Al integrar emoción, acción, imaginación e interacción social, esta estrategia fortalece la adquisición del lenguaje de manera natural y significativa, consolidándose como una alternativa didáctica pertinente para la transformación de las prácticas educativas tradicionales.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender y analizar los efectos del juego dramático como mediación pedagógica en el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Este enfoque permitió interpretar las experiencias, interacciones y procesos comunicativos que emergen en el aula, reconociendo el lenguaje como una práctica social situada y construida colectivamente.

Tipo de investigación

El estudio se inscribe en el tipo de investigación educativa con enfoque de investigación-acción, dado que parte de una intervención pedagógica diseñada e implementada por el docente-investigador con el propósito de transformar la práctica educativa y reflexionar sistemáticamente sobre ella. La investigación-acción posibilita un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, en el cual el docente asume un rol activo en la mejora de los procesos

de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, a partir de la aplicación del juego dramático como estrategia didáctica.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de la información se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron triangular los datos y fortalecer la validez del estudio. Entre ellas se destacan:

Observación participante, mediante la cual se registraron las dinámicas de interacción, la participación de los estudiantes y el uso del lenguaje durante las actividades de juego dramático.

Diarios de campo, elaborados por el docente-investigador, donde se consignaron descripciones detalladas, reflexiones pedagógicas y situaciones relevantes ocurridas durante la implementación de la propuesta.

Producciones orales de los estudiantes, evidenciadas en diálogos, dramatizaciones y juegos de roles, las cuales fueron analizadas en función de criterios relacionados con la expresión oral, la fluidez, la pronunciación y el uso del vocabulario.

Rúbricas de evaluación, diseñadas para valorar de manera formativa el desempeño lingüístico y expresivo de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas.

Estas técnicas permitieron captar tanto los procesos como los resultados del desarrollo lingüístico, desde una perspectiva integral y contextualizada.

Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa oficial de la ciudad de Florencia, Caquetá, en el nivel de educación básica secundaria. El contexto escolar cuenta con espacios adecuados para el desarrollo de actividades expresivas y dramáticas, lo que facilitó la implementación de la propuesta didáctica basada en el juego dramático. Asimismo, el entorno sociocultural de los estudiantes permitió contextualizar las situaciones comunicativas trabajadas en el aula, favoreciendo la pertinencia de la intervención pedagógica.

Población y muestra

La población participante estuvo conformada por 25 estudiantes de grado séptimo, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, distribuidos en 14 niñas y 11 niños. Se trabajó con la totalidad del grupo, por lo que la muestra coincide con la población, seleccionada mediante un muestreo intencional, atendiendo a la accesibilidad y pertinencia del grupo para el desarrollo de la propuesta.

Los estudiantes presentaban niveles de desarrollo lingüístico similares y provenían, en su mayoría, de contextos familiares biparentales. Su participación fue activa y constante a lo largo de la implementación de las actividades de juego dramático, lo que permitió recoger información significativa para el análisis del desarrollo lingüístico mediado por esta estrategia pedagógica.

Resultados y análisis

El análisis de la información recolectada durante la implementación de la propuesta didáctica basada en el juego dramático permitió identificar transformaciones significativas en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, particularmente en la expresión oral, la comprensión auditiva, el uso del vocabulario y la interacción comunicativa. Estos resultados se interpretan a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación, evidenciando la pertinencia del juego dramático como mediación pedagógica en el aula.

El juego dramático y el fortalecimiento de la expresión oral

Uno de los principales hallazgos del estudio fue el incremento progresivo en la participación oral de los estudiantes durante las actividades de dramatización y juegos de roles. A medida que avanzaba la propuesta, se observó una mayor disposición para intervenir de manera espontánea, construir diálogos y sostener intercambios comunicativos más fluidos. Este resultado coincide con los planteamientos de Eines y Mantovani (2008), quienes afirman que el juego dramático favorece la expresión verbal al situar al estudiante en un rol simbólico que reduce la ansiedad comunicativa y fortalece la confianza en el uso del lenguaje.

Asimismo, los estudiantes evidenciaron mejoras en la pronunciación y entonación, especialmente al representar personajes y situaciones ficticias. Estos avances se relacionan con lo señalado por Maley y Duff (2005), para quienes las actividades dramáticas crean contextos auténticos de uso del lenguaje que estimulan la fluidez y la adecuación comunicativa. La dramatización permitió que los estudiantes practicasen el lenguaje en escenarios significativos, alejados de la repetición mecánica y más cercanos a la comunicación real.

Interacción social, mediación y construcción del aprendizaje lingüístico

Otro resultado relevante fue el fortalecimiento de la interacción social como eje del aprendizaje lingüístico. Durante las actividades de juego dramático, los estudiantes negociaron significados, construyeron colectivamente escenas y se apoyaron mutuamente en la elaboración de diálogos, lo que favoreció procesos de aprendizaje colaborativo. Este hallazgo se articula con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se produce inicialmente en el plano social y se internaliza a través de la mediación del lenguaje.

En este mismo sentido, el rol del docente como mediador y facilitador resultó clave para orientar el proceso de aprendizaje. A través del acompañamiento, la retroalimentación y la organización de las actividades, se evidenció un proceso de andamiaje progresivo que permitió a los estudiantes asumir mayores niveles de autonomía en el uso del lenguaje. Este resultado respalda los planteamientos de Bruner (1966), quien destaca la importancia de la guía docente para potenciar el aprendizaje significativo. De igual manera, la dinámica del juego dramático favoreció la exploración de diferentes perspectivas y puntos de vista, aspecto que Neelands (1984) considera fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y comunicativo.

Creatividad, neuroeducación y desarrollo de funciones cognitivas

Los resultados también evidenciaron un notable incremento en la creatividad y la imaginación de los estudiantes, manifestado en la creación de personajes, la invención de historias y la representación de situaciones diversas. Estas expresiones creativas no solo enriquecieron el uso del lenguaje, sino que permitieron a los estudiantes explorar nuevas formas de comunicación. Este hallazgo se alinea con los planteamientos de Rodari (1999), quien concibe la fantasía y la invención como motores esenciales del aprendizaje y la expresión lingüística.

Desde la perspectiva de la neuroeducación, las actividades de juego dramático activaron procesos cognitivos complejos relacionados con la planificación, la toma de decisiones y la flexibilidad cognitiva. La necesidad de anticipar acciones, adaptar diálogos y responder a situaciones imprevistas durante la dramatización implicó una constante activación de las funciones ejecutivas descritas por Goldberg (2002). Asimismo, la observación e imitación de gestos, acciones y expresiones lingüísticas durante las representaciones favoreció la activación de las neuronas espejo, facilitando la comprensión y producción del lenguaje, tal como lo plantean Rizzolatti y Sinigaglia (2006).

En conjunto, los resultados del estudio evidencian que el juego dramático no solo fortalece el desarrollo lingüístico, sino que también promueve procesos cognitivos, emocionales y sociales que enriquecen el aprendizaje. La articulación entre teoría y práctica permite afirmar que el juego dramático constituye una mediación pedagógica eficaz para transformar las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje y potenciar una educación más activa, participativa y significativa.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación permitió evidenciar que el juego dramático constituye una mediación pedagógica pertinente y eficaz para el fortalecimiento del desarrollo lingüístico en estudiantes de educación secundaria. A partir de su implementación en el aula, se constató que esta estrategia favorece de manera significativa la expresión oral, la comprensión auditiva, el enriquecimiento del vocabulario y la interacción comunicativa, al situar el lenguaje en contextos significativos, vivenciales y socialmente mediados.

Los resultados confirman que el juego dramático promueve una participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, reduciendo la ansiedad asociada al uso del lenguaje y fortaleciendo la confianza comunicativa. La asunción de roles, la dramatización de situaciones y la improvisación de diálogos se consolidaron como escenarios que facilitan el uso funcional del lenguaje, en coherencia con los planteamientos de Eines y Mantovani, así como con los aportes de la didáctica comunicativa de lenguas.

Desde una perspectiva sociocultural, se concluye que el juego dramático potencia la construcción colectiva del aprendizaje lingüístico a través de la interacción social y la mediación pedagógica. La dinámica colaborativa observada en las actividades permitió evidenciar procesos de andamiaje, negociación de significados y aprendizaje entre pares, reafirmando los postulados de Vygotsky y Bruner sobre la centralidad del lenguaje y la interacción en la construcción del conocimiento.

Asimismo, el análisis de los resultados desde el enfoque de la neuroeducación permite afirmar que el juego dramático estimula procesos cognitivos y emocionales fundamentales para el aprendizaje. La activación de funciones ejecutivas, la creatividad y la imaginación, junto con la imitación y la empatía mediadas por las neuronas espejo, evidencian que esta estrategia favorece un aprendizaje integral que articula cuerpo, emoción y pensamiento, tal como lo plantean Goldberg, Rodari y Rizzolatti.

Finalmente, esta investigación aporta elementos significativos para la reflexión pedagógica y la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje. El juego dramático se posiciona como una alternativa didáctica que responde a las demandas educativas contemporáneas, al promover una educación más humana, participativa y contextualizada. Se recomienda continuar explorando esta estrategia en otros niveles educativos y áreas del conocimiento, así como profundizar en estudios de mayor alcance que permitan consolidar su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Correa, A. (2022). *Vías en comunidad. Perspectivas humanísticas transdisciplinarias*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Enlace: <https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/137423/V%c3%adas%20en%20comunidad.%20Perspectivas%20human%c3%adsticas%20transdisciplinarias.pdf?sequence=1&isAllowed=y> URI: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/137423>
- Correa, A. (2025). *El desafío de educar para la libertad*. *bol.redipe* [Internet]. 2025 Sep. 1 [cited 2026 Feb. 2];14(9):18-22. Available from: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2293> DOI: <https://doi.org/10.36260/8p46zw08>
- Eines, J., & Mantovani, A. (2008). *Teoría del juego dramático*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Goldberg, E. (2002). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama*. London: Heinemann.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Mirrors in the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

RESEARCH ON INTERCULTURALITY IN COLOMBIA: PERSISTENT CHALLENGES IN 21ST-CENTURY ELT TEACHER EDUCATION

INVESTIGACIÓN SOBRE INTERCULTURALIDAD EN COLOMBIA: DESAFÍOS PERSISTENTES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SIGLO XXI

PESQUISA SOBRE INTERCULTURALIDADE NA COLÔMBIA: DESAFIOS PERSISTENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO DE INGLÊS (ELT) NO SÉCULO XXI

JHON EDUARDO MOSQUERA PÉREZ¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4027-3102>

 jhon.mosquera01@uptc.edu.co

¹Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Abstract

In the context of intensified global mobility and sociocultural diversification, interculturality has gained renewed prominence in educational debates. However, in English language teaching (ELT), it is frequently reduced to a superficial recognition of cultural difference, framed through national, essentialist, or celebratory perspectives that limit its transformative scope. This conceptual and critical paper examines the evolution of culture and interculturality through key developments in cultural studies, tracing a shift from modernist paradigms toward postmodern, critical, and decolonial perspectives that foreground power, discourse, and historical asymmetries. It critically differentiates multiculturalism, pluriculturalism, and interculturality, arguing that the latter has often been institutionalized in depoliticized ways that manage diversity rather than challenge inequality. Additionally, drawing on Colombian scholarship on interculturality

Cómo citar:

Fecha Recibido: 04/02/2026 Fecha Aceptado: 26/02/2026 Fecha Publicado: 31/03/2026

Mosquera Pérez, J. E. (2026). *Research on Interculturality in Colombia: Persistent Challenges in 21st-Century ELT Teacher Education*. *Maestros & Pedagogía* Vol. 8(1). ppt. 88-115



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

in ELT teacher education, the paper identifies persistent challenges, including transmissionist models, curricular marginalization, and the prioritization of linguistic outcomes over critical intercultural engagement. Anchored in critical pedagogy, the paper conceptualizes interculturality as an unfinished ethical-political project and proposes practice-oriented actions to embed it structurally within ELT teacher education.

Keywords

Colombian ELT, culture, cultural studies, English teacher preparation, interculturality, pervasive challenges

Resumen

En el contexto de una movilidad global intensificada y una creciente diversificación sociocultural, la interculturalidad ha adquirido una renovada relevancia en los debates educativos. No obstante, en la enseñanza del inglés (ELT), con frecuencia se reduce a un reconocimiento superficial de la diferencia cultural, enmarcado en perspectivas nacionales, esencialistas o meramente celebratorias que limitan su alcance transformador. Este artículo de carácter conceptual y crítico examina la evolución de las nociones de cultura e interculturalidad a partir de desarrollos clave en los estudios culturales, trazando un desplazamiento desde paradigmas modernistas hacia enfoques posmodernos, críticos y decoloniales que ponen en el centro el poder, el discurso y las asimetrías históricas. El texto diferencia críticamente entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, y sostiene que esta última ha sido frecuentemente institucionalizada de manera despolitizada, orientada más a la gestión de la diversidad que al cuestionamiento de la desigualdad. Asimismo, a partir de aportes de la producción académica colombiana sobre interculturalidad en la formación docente en ELT, se identifican desafíos persistentes, como modelos transmisionistas, la marginalización curricular y la priorización de resultados lingüísticos por encima de un compromiso intercultural crítico. Anclado en la pedagogía crítica, el artículo concibe la interculturalidad como un proyecto ético-político inacabado y propone acciones de carácter práctico para integrarla de manera estructural en la formación docente en ELT.

Palabras clave

Cultura, desafíos persistentes, ELT colombiano, estudios culturales, formación de docentes de inglés, interculturalidad

Resumo

No contexto da intensificação da mobilidade global e da crescente diversificação sociocultural, a interculturalidade tem adquirido renovada centralidade nos debates educacionais. Contudo, no ensino de língua inglesa (ELT), ela é frequentemente reduzida a um reconhecimento superficial da diferença cultural, enquadrado em perspectivas nacionais, essencialistas ou meramente celebratórias, o que limita seu potencial transformador. Este artigo de natureza conceitual e crítica examina a evolução das noções de cultura e interculturalidade a partir de desenvolvimentos centrais dos estudos culturais, traçando um deslocamento dos paradigmas modernistas para abordagens pós-modernas, críticas e decoloniais que enfatizam o poder, o discurso e as assimetrias históricas. O texto diferencia criticamente multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade, argumentando que esta última tem sido frequentemente institucionalizada de forma despolitizada, voltada mais para a gestão da diversidade do que para o enfrentamento das desigualdades. Ademais, com base na produção acadêmica colombiana sobre interculturalidade na formação de professores de ELT, o artigo identifica desafios persistentes, como modelos transmissivos, marginalização curricular e a priorização de resultados linguísticos em detrimento de um engajamento intercultural crítico. Ancorado na pedagogia crítica, o artigo concebe a interculturalidade como um projeto ético-político inacabado e propõe ações de caráter prático para integrá-la de maneira estrutural à formação docente em ELT.

Palavras-chave

Cultura, desafios persistentes, ELT colombiano, estudos culturais, formação de professores de inglês, interculturalidade.

Introduction

Due to the global dynamics that have characterized 21st-century societies over the last few decades, particularly the intensification of migration flows and the expansion of integrative cultural practices, whether driven by the pursuit of improved living conditions or by efforts to preserve traditional nation-state logics that frame cultural diversity as a defining trait, interculturality has gained sustained traction within both national and international academic communities. Traditionally, and often inaccurately, interculturality has been conceived as a field of knowledge and an educational approach primarily aimed at fostering awareness of cultural differences among groups. However, research in the field has shown that such approaches have frequently reduced culture to sets of national attributes (Liddicoat & Scarino, 2013) or to national–international identity

frameworks (Kottak, 1999), positioning individuals in society predominantly on the basis of nationality, international affiliation, or legal citizenship. These restrictive perspectives have limited a more robust understanding of intercultural communication and interaction. Consequently, intercultural studies have progressively distanced themselves from long-standing superficial, celebratory, and reductionist conceptions of culture, moving instead toward more complex and analytically sound approaches capable of adequately accounting for the diverse backgrounds of individuals engaging in so-called “third spaces” of interaction.

This reflective paper, developed as part of a doctoral seminar within the English Language Teaching program at Universidad del Valle in Cali, Colombia, aims to analyze how the concept of culture, and, by extension, cultural studies and related notions such as multiculturalism, pluriculturalism, and interculturality, has evolved in recent years. By explicitly articulating the relationships among these fields, this paper seeks to address persistent challenges that continue to shape the implementation of interculturality within national English language education. In addition, it proposes concrete, actionable strategies that language educators, specifically English teachers, may adopt to approach interculturality more effectively across diverse teaching contexts, regardless of educational level. Ultimately, this discussion aims to contribute to ongoing scholarly dialogue, as cultural studies and interculturality remain areas in need of sustained critical engagement and a decolonial reorientation, particularly given their relatively incipient development as fields of knowledge (Álvarez Valencia, 2014).

This paper is organized as follows. First, it presents a set of definitions of culture and establishes their connection to the field of cultural studies. It then examines the impact of the paradigmatic shift from modernism to postmodernism on this domain. Next, it clarifies the distinctions among multiculturalism, pluriculturalism, and interculturality, terms that are frequently used interchangeably and often inaccurately. Finally, it addresses the persistent challenges that interculturality continues to face within the national context. With this structure in place, the discussion now turns to the first section, titled:

Culture: Defining What It Is

Culture is undoubtedly one of the most complex and contested concepts in the social sciences. Commonly, it has been associated with religion, language, ethnicity, nationality, and observable patterns of behavior. While these elements are undoubtedly related to culture, such associations remain partial and insufficient to account for its full scope and complexity.

Early anthropological scholarship already recognized this multidimensionality. Boas (1938) defined culture as the totality of intellectual and physical activities and relationships that characterize the behavior of individuals within a social group, both collectively and individually, in relation to their natural environment,

other groups, and themselves. Subsequent conceptualizations, despite differing theoretical lenses, largely converge with this foundational view. Kroeber (1917), for instance, described culture as “superorganic” and “superindividual,” emphasizing that although culture is produced and carried by individuals, it is acquired through learning rather than inherited biologically. From this perspective, culture is transmitted socially and historically, allowing individuals to simultaneously participate in a shared cultural heritage while developing personal cultural trajectories.

Similarly, Hall (1959) conceptualized culture as the diverse ways of organizing life, thinking, and structuring assumptions about social institutions such as the family, the state, and economic systems. Malinowski (1972) and Tylor (1997) further emphasized culture as socially transmitted values and as a “complex whole” encompassing knowledge, beliefs, morals, customs, and acquired human capabilities. More recent theoretical developments have approached culture through the lenses of discourse, practice, ideology, and complexity theory. From a discursive perspective, Kramsch (1993, 1998, 2009) frames culture as a form of social affiliation grounded in shared historical and symbolic spaces, mediated through discourse and enacted within speech communities. From a practice-oriented stance, Risager (2006) defines culture as a dynamic set of practices in which meaning is continuously created and negotiated through interaction. In turn, Piller (2011) conceptualizes culture as an ideological construct mobilized by social actors to establish and maintain social categories and boundaries, while complexity-oriented approaches view culture as emergent from, yet not reducible to, human related interaction (Sealy & Carter, 2004).

These well-established theoretical contributions make evident that culture cannot be reduced to a single, universal definition. Rather, they suggest that culture may be understood either as cognition and lived experience, or as the accumulation, transmission, and transformation of values, practices, and meanings across generations. In this sense, the diversity of definitions does not represent theoretical contradiction but analytical complementarity. Given its evolving and dynamic nature, culture cannot, and should not, be confined to a single framework. Perhaps the most succinct and enduring formulation is offered by Lado (1957), who defined culture as “the ways of people.” This definition captures culture as both inherited and negotiated: shaped by the communities into which individuals are born, reconfigured through social interaction, and continuously reconstructed through personal agency. Culture, therefore, is learned, developed, and renegotiated over time, allowing individuals to simultaneously embody collective cultural patterns and evolving personal identities.

From this standpoint, Lado’s (1957) conceptualization is particularly valuable, as it explicitly acknowledges the ongoing and non-static nature of culture. However, when examining cultural practices within English language teaching

(ELT) in Colombia, culture continues to be treated largely as a skill, competence, or body of content to be transmitted in formal instructional settings. While the intrinsic relationship between language and culture cannot be denied, there is no language without culture, nor culture without language, traditional ELT practices in the Colombian context still tend to rely on fixed and essentialist representations of culture. Such representations are increasingly inadequate for capturing the heterogeneity and fluidity of contemporary cultural groups.

This situation is largely understandable given that Colombian ELT has historically been anchored in functional and structural approaches to language and culture (Rico-Troncoso, 2018). For decades, language learning was primarily framed through cognitive and linguistic paradigms that equated proficiency with approximating the speech, behavior, and identity of an idealized native speaker. As a legacy of modernist thinking, binary and static conceptions of culture have continued to shape pedagogical practices. Nonetheless, these approaches are gradually being challenged as broader epistemological shifts toward more critical, postmodern, and decolonial perspectives reshape understandings of language, identity, and culture.

Cultural Studies: A historical Perspective

Cultural studies is a field that has evolved in parallel with broader transformations in society and knowledge production. In its early formulations, scholars such as Matthew Arnold and F.R. Leavis conceptualized culture as “the best of what has been said and thought.” While not entirely inaccurate, since culture does encompass human productions and practices, this definition positioned culture as an exclusive asset attainable only by certain social groups. As a result, culture became associated with elite segments of society perceived as embodying intellectual and moral superiority, thereby reinforcing a rigid division between “high culture” and popular culture, the latter often dismissed as trivial, mass-oriented, or inferior.

Over time, however, this dichotomous understanding of culture began to be contested as epistemological approaches to society and knowledge shifted. The Frankfurt School played a decisive role in this transformation. By incorporating a Marxist lens into cultural analysis, thinkers such as Adorno and Horkheimer introduced the concept of the “culture industry,” arguing that cultural production under capitalism primarily served the interests of dominant social groups. High culture, from this perspective, functioned as a mechanism of exclusion, leaving little room for recognizing or legitimizing the cultural experiences of marginalized audiences, who were often portrayed as incapable or unworthy due to their failure to conform to dominant cultural norms.

Building on this critical momentum, Newbold et al. (2002) identify a subsequent phase known as British culturalism. The sustained contributions of Raymond Williams, Richard Hoggart, and E.P. Thompson were instrumental in consolidating

this movement, as they shifted scholarly attention away from elitist notions of culture toward the lived experiences and cultural practices of working-class communities. In particular, Hoggart's *The Uses of Literacy* and Thompson's *The Making of the English Working Class* were pivotal in legitimizing popular and working-class cultural expressions as meaningful and worthy of scholarly inquiry. As noted by Newbold et al. (2002), these works contributed to the consolidation of cultural studies as a fundamentally interdisciplinary field, informed by Marxism, feminism, semiotics, and literary theory, all oriented toward examining the relationship between culture and power. Viewed historically, the field of cultural studies has undergone a sustained process of reconstruction aimed at validating non-elitist and non-binary ways of being, knowing, and producing culture, an evolution that directly challenges the modernist legacy underpinning earlier cultural hierarchies.

These shifts are closely tied to broader paradigmatic transitions between modernism and postmodernism. As Harvey (1989) explains, modernism privileged logic, rationality, and universal explanations, often seeking to organize social reality through binary and standardized categories. Within this framework, individuals, groups, languages, and cultures were frequently reduced to fixed and oppositional classifications. Postmodernism, by contrast, emerged as a critical response to these assumptions, destabilizing claims to universality and foregrounding difference, contingency, and contextuality. Rather than viewing individuals and cultures as homogeneous entities, postmodernism emphasizes their situated, fragmented, and evolving nature.

Harvey (1989) further argues that this paradigmatic shift extended beyond cultural and linguistic studies to fields such as philosophy, literature, architecture, and cinema. A frequently cited cinematic illustration of postmodernism is Ridley Scott's *Blade Runner* (1982), often regarded as one of the most representative postmodern films. Its non-linear narrative structure and sustained interrogation of truth, identity, and authenticity, particularly through the character of Rick Deckard, reflect postmodern concerns with ambiguity and instability. Notably, identity emerges as a central theme not only in this film but also in contemporary social debates more broadly.

In this regard, identity constitutes one of the most visible markers of postmodern thought. Drawing on Kumaravadivelu (2011), modernism can be understood as a project grounded in standardization and binary categorization, wherein individuals were classified along rigid lines such as male/female, white/Black, or privileged/unprivileged. While standardization may have served certain organizational purposes, it also produced exclusionary effects, marginalizing those who did not conform to dominant norms. Consequently, groups such as LGBTQ+ communities, as well as Afro-descendant and Indigenous populations, were frequently rendered invisible or subjected to systematic discrimination. As global societies continued to evolve, postmodernism generated tensions

with institutionalized discourses and normative frameworks, contributing to the fragmentation of knowledge and social structures and enabling historically marginalized voices to gain visibility and agency.

With these considerations in mind, the following chart presents a comparative overview of the defining features of culture from modernist and postmodernist perspectives.

Table 1.
modernism vs postmodernism based on Harvey (1989), Rico (2021)

Characteristic	Modernism	Postmodernism
Epistemological Basis	Positivist approach: belief in one absolute truth; rational planning under standardized rules.	Multiple truths are possible; knowledge is relative, situated, and context-dependent.
Concept of Culture	Culture tied to civilization or “way of life” of a nation; often led to stereotyping and fixed categories.	Culture seen as fluid, hybrid, and constructed through interaction; challenges rigid national labels.
Critical Outcome	Tendency to package, classify, and label people and ideas; produced rigid systems and bureaucratic rationality.	Resistance to fixed classifications; values plurality, diversity, and critical questioning of grand narratives.

Source: *Designed by the author*

In relation to these shifts, Kumaravadivelu (2011) argues that during the seventeenth and eighteenth centuries social conduct, identity, and acceptable ways of being were largely defined, if not imposed, by the rationalist and universalizing logics of modernism. Postmodernism, by contrast, progressively destabilized this status quo through cumulative intellectual and social efforts, creating space for individuals and communities to articulate their own voices and to negotiate who they are and who they aspire to become. This epistemological rupture has significant pedagogical implications, particularly within cultural studies and language education.

From a contemporary decolonial pedagogical standpoint, English language teachers occupy a strategic position in fostering critical intercultural competences, as classrooms constitute sites where discourse, ideology, and power intersect. As theorized by Foucault, power operates through micro-level practices and knowledge systems, establishing an intimate relationship between regimes of knowledge and the techniques through which social control and domination are exercised in localized contexts (Foucault, 1977). In this sense, English language teaching is inherently political rather than neutral, as it is continuously shaped by discourses of globalization, modernity, and normative constructions of linguistic proficiency.

Within this micro-political landscape, English teachers actively participate in the legitimation or contestation of particular ways of speaking, thinking, and being. However, attempts to engage with postmodern and intercultural perspectives

in ELT have often resulted in superficial or “folklorized” treatments of cultural difference, reduced to thematic content rather than critically interrogated social practice. Such approaches risk reproducing modernist hierarchies under the guise of innovation.

Students, in turn, are positioned as passive participants within these microcosms of power, expected to conform to predetermined standards of pronunciation, fluency, and language use. This emphasis on normativity frequently reinforces asymmetrical relations of knowledge and authority in the classroom, privileging dominant linguistic and cultural models while marginalizing alternative voices and experiences.

Having outlined the evolving trajectory of cultural studies and its pedagogical implications, the following section addresses three key concepts that are recurrent, and often used interchangeably, within the field: multiculturalism, pluriculturalism, and interculturalism. Each concept is examined in turn in order to clarify its scope and analytical relevance.

Multiculturalism, pluriculturalism, and interculturalism

Although multiculturalism, pluriculturalism, and interculturalism are recurrent concepts within cultural studies and language education, they refer to distinct approaches and should not be used interchangeably. To begin with, multiculturalism, more commonly discussed as multiculturalism, was formally introduced in Canada in 1971 as a policy-oriented framework aimed at managing the presence of diverse cultural communities, particularly those resulting from increased migration. In this sense, multiculturalism recognizes the coexistence of multiple cultures within the same social space without necessarily promoting meaningful interaction among them (Walsh, 2005).

It is precisely this limitation that has led critical scholars such as Žižek (2001), Muñoz (2002), and Coulby (2006) to argue that multiculturalism, despite its apparent inclusivity, operates as a refined or “polite” form of contemporary racism. By emphasizing tolerance and recognition without addressing power asymmetries or structural inequality, multiculturalism risks preserving dominant cultural norms while relegating minoritized groups to static, folklorized positions. Albeit with a modest extension, pluriculturalism follows a similar trajectory. While multiculturalism focuses primarily on coexistence, pluriculturalism acknowledges a certain degree of contact and communication among cultural groups. However, such interaction typically remains limited to descriptive or contextual recognition and does not necessarily challenge entrenched hierarchies or promote deeper forms of engagement.

Against these circumstances, interculturalism or interculturalism, as it is sometimes called, emerged as a more comprehensive and potentially transformative approach. As Castañeda-Trujillo et al. (2023) explain in their

study on pre-service EFL teachers' understandings of interculturality, the concept originated in the field of communication and was later adopted by disciplines such as education, business, linguistics, and healthcare (Dervin, 2016). Within education, interculturality developed primarily in European and North American contexts as a response to the challenges posed by globalization, intensified migration, and increasing cultural convergence. These processes resulted in more culturally and linguistically diverse student populations, prompting a need for new pedagogical frameworks.

Initially, however, interculturality was understood as interaction among different cultures, with an emphasis on comparison, mutual learning, awareness of difference, and conflict management. More recently, critical and emancipatory perspectives, particularly those emerging from both hegemonic and non-hegemonic contexts, have expanded this understanding beyond interaction alone. These perspectives foreground issues of power, inequality, and social transformation, leading to more nuanced conceptualizations such as the one proposed by Dietz (2018), who understands interculturality as...

The ensemble of interrelations that structure a given society in terms of culture, ethnicity, language, religious denomination, and/or nationality, an ensemble that is perceived through the articulation of different "us" versus "them" groups that interact in often changing majority, minority constellations. These relations are frequently asymmetrical with regard to political and socioeconomic power, and they often reflect historically rooted ways of showing or hiding, of emphasizing or denying diversity, of stigmatizing otherness, and of discriminating against particular groups (p. 2)

Meaning that beyond the superficial recognition of difference characteristic of multiculturalism, and, to a lesser extent, pluriculturalism, interculturality aspires to foster more symmetrical cultural and social relations while actively seeking to transform the structures, institutions, and power relations that shape social life (Moya Chaves et al., 2019; Walsh, 2005). Its transformative promise lies in challenging asymmetries rather than merely managing diversity. Nevertheless, this transformative potential is not always realized in practice. From Muñoz's (2002) perspective, interculturality, particularly in the form of intercultural education, has frequently been appropriated as a rhetorical banner of modernization, inclusion, and respect for diversity within Latin American contexts. Beneath this progressive discourse, Muñoz argues, operates a managed ideology that ultimately functions within, and reinforces, the very social order responsible for reproducing inequality. As Muñoz's (2002) cautions, contemporary multiculturalism and interculturality often coexist with processes of global homogenization. Within this framework, cultural difference is converted into an administrable object and a symbolic political resource that serves to legitimize state policies and international agendas, while leaving intact the colonial logics and structural asymmetries upon which these systems are built.

In their respective works, *Interculturalidad en educación*, *multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?* (Muñoz, 2002) and *Multicultural education and intercultural education today: Finding a topos in the discourse and promoting dialogue between continents and disciplines* (Palaiologou & Dietz, 2012), the authors situate interculturality within a clearly political and sociohistorical framework. Both contend that, in the absence of sustained critical engagement, the institutionalization of interculturality risks degenerating into a bureaucratic mechanism that manages cultural difference rather than confronting the structural inequalities that produce it.

Grounded in an understanding of culture as inherently political, Muñoz (2002) introduces the concept of institutional interculturality, referring to the stage at which intercultural policies are formalized and bureaucratized through legislation, programs, curricular guidelines, and pedagogical manuals, while the colonial foundations of the educational system remain largely unchallenged. In line with this argument, Walsh (2005) characterizes such processes as an “interculturality from above,” oriented toward the technical administration of diversity rather than toward the redistribution of power or the transformation of social relations.

For Muñoz (2002), the central challenge of intercultural education lies in the formation of multicultural subjects and citizens who recognize diversity as an ethical and political principle, as well as in the radical transformation of school practices through horizontal dialogue among communities, teachers, and universities. Although institutional interculturality frequently relies on the language of inclusion and diversity, Muñoz ultimately characterizes it as depoliticized in practice. Interestingly, the authors Palaiologou and Dietz (2012) address this issue from a complementary perspective, by conceptualizing interculturality as a set of standardized and often imported educational models. They argue that as intercultural frameworks circulate across national and cultural contexts, they risk becoming detached from their original critical intentions. This process gives rise to what they term “methodological nationalism” (p. 4), whereby the nation-state is uncritically assumed as the natural and unquestioned unit for the design and implementation of educational policies, thus limiting the transformative potential of intercultural education.

From these perspectives, Muñoz (2002) and Palaiologou and Dietz (2012) acknowledge that discourses surrounding interculturality, multiculturalism, and pluriculturalism possess undeniable analytical value in their efforts to account for the social dynamics shaping contemporary communities. Nevertheless, both caution that such discourses have frequently fallen into what Freire (1970) termed “false discourse,” insofar as the rhetorical foregrounding of interculturality does not necessarily imply a genuine commitment to improving the material and symbolic conditions of culturally minoritized groups. This critique I must say, is particularly salient in South America and, more specifically, in the Colombian

context, where ethnoeducation, despite its constitutional recognition, continues to be marked by persistent tensions between official discourses of recognition and institutionalized practices of silencing and marginalization. In this regard, both readings converge on a paradox that has long characterized educational reform in Latin America: the coexistence of progressive language with regressive practices.

Importantly, while Palaologou and Dietz (2012) advocate for an intercultural education grounded in reciprocity, equality, and mutual engagement, Muñoz (2002) asserts that such principles can only be realized through the transformation of the power relations that currently obstruct or neutralize them. Interaction without redistribution, and dialogue without epistemic justice, thus risk becoming mere forms of symbolic inclusion rather than vehicles for substantive change. Historically, unicultural educational models, that is, those characterized for privileging the norms, values, attitudes, actions, behaviors and epistemologies of dominant groups, have largely shaped how culture has been taught, reinforcing asymmetries that intercultural discourse ostensibly seeks to overcome.

Table 2.

Differences between unicultural, multicultural, and intercultural education models

Type	Focus	Characteristics
Unicultural Education	Promotes a single national identity/cultural norm	Emphasizes homogeneity, often marginalizing minority cultures.
Multicultural Education	Recognition of multiple cultures in one place. From nations colonized then populated by people from Europe, displacing Indigenous communities	Aims for coexistence of cultures and focuses on inclusion and cultural awareness.
Intercultural Education	Interaction, dialogue, and integration between different cultural groups. Mutual respect, learnings and teachings - transfer of cultural knowledge.	Emphasizes mutual understanding, respect, and learning experiences from different cultures: Equity and equality between them.

Source: *Designed by the author*

Muñoz's (2002) analysis demonstrates that, although educational policies targeting Indigenous cultural groups have been formally developed in countries such as Bolivia, Nicaragua, Colombia, and Mexico, these initiatives are characterized by a persistent contradiction between discursive progress and enduring structural constraints. This tension is particularly evident in the implementation of interculturality across these contexts. While several states have incorporated interculturality into their legal frameworks, related programs often remain marginal, reliant on external funding, and weakly aligned with the lived realities of the communities they ostensibly serve. In the Colombian case, for example, ethnoeducation is grounded in the constitutional recognition

of Indigenous peoples; however, it has not succeeded in consolidating an autonomous pedagogical model or an effective policy of redistribution. Such experiences suggest that interculturality has been appropriated primarily by states and international organizations rather than by communities themselves, thereby reproducing a vertical logic that contradicts its participatory foundations.

Predictably, this critique extends directly to the practices and understandings of many professionals in the field of language education. In numerous school and university settings, interculturality is frequently invoked as a slogan, while its practical application is reduced to the translation of isolated terms, the celebration of commemorative dates, or the superficial inclusion of local topics in the curriculum, often reinforcing a “Big C” (Gómez-Rodríguez, 2015) conception of culture. Within this framework, diversity becomes folklorized, and community-based knowledge is instrumentalized to satisfy institutional indicators or project requirements. Indigenous, peasant, and Afro-descendant subjects are symbolically acknowledged, yet they remain largely excluded from meaningful participation in decisions concerning educational systems that directly affect their territories and ways of life. Consequently, interculturality is enacted for others rather than with them, functioning as an add-on rather than as a systemic transformation of education.

From this standpoint, the central challenge of intercultural education in the twenty-first century extends beyond the design of more inclusive curricula. It requires the dismantling of the epistemological boundaries that determine which forms of knowledge are legitimized and which are marginalized. In practical terms, this entails fostering less hierarchical and more horizontal relationships in which all stakeholders, including governments, institutions, and communities, can engage in genuine dialogue, as suggested by Correa and Usma (2013). As Muñoz (2002) underscores, this task is inherently ethical and political, involving a shift from an “interculturality from above” (Walsh, 2005) toward an “interculturality from below,” grounded in community participation, co-construction of knowledge, and linguistic justice.

Notably, recent developments across Latin America indicate that this shift toward community-driven forms of interculturality is no longer merely theoretical. In Mexico, for instance, governmental initiatives such as the establishment of the Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INLI) under the Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, and the accreditation of regional bodies like the Instituto Poblano de los Pueblos Indígenas (IPPI), reflect institutional commitments to linguistic equity and cultural recognition. Likewise, city-level agencies such as the Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes in Mexico City (SEPI) pursue intercultural services and community consultation programs that expand Indigenous visibility and rights in urban settings. Proposals to constitutionally enshrine equal legal status for Indigenous languages further signal these trends from above. It is the ways in

which Indigenous groups appropriate and mobilize these frameworks, alongside grassroots efforts by communities like the Comcaac to advance local rights and cultural continuity, that signal the emergence of an ‘interculturality from below.’

A particularly salient development is that, alongside the efforts of institutions such as INLI and SEPI to preserve and revitalize Indigenous languages in Mexico, the Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) has begun providing linguistic mediation services in hospitals and other public institutions, thereby promoting more equitable linguistic practices in state service provision. To date, there appear to be no comparable initiatives in Colombia, despite the country's similarly rich linguistic diversity rooted in its Indigenous heritage. This contrast, however, should not be interpreted as stagnation in the Colombian case; rather, it reflects a distinct pathway through which interculturality is currently unfolding. While forms of “interculturality from above” (Muñoz, 2002) continue to shape the Mexican context, interculturality is also increasingly emerging from below, as Indigenous peoples assume greater control over practices and decisions that directly affect their communities.

In Colombia, this bottom-up trajectory of interculturality, conceived as interculturality from and for communities, appears to be acquiring a more structural and territorial dimension. Recently, the Colombian government formally recognized the country's first eight entidades territoriales indígenas, a milestone without historical precedent. This recognition is expected to enable Indigenous territorial entities to exercise greater autonomy over social, cultural, linguistic, and investment-related matters. Additionally, recent legal instruments such as Decree 1345 of 2023, Decree 1098 of 2025, and Decree 481 of 2025 signal a growing and sustained institutional commitment to the rights and intercultural governance of Indigenous, Afro-descendant, Black, and Romani populations. Although these measures may still be interpreted as manifestations of interculturalidad desde arriba (Muñoz, 2002), they nonetheless create new opportunities for communities to advance the more participatory and transformative forms of interculturality discussed earlier.

These developments inevitably call for a reassessment of how education is conceived and enacted in the Colombian context. At this juncture, cosmopolitanism, as articulated by Banks (2011), becomes particularly relevant, as it offers a framework for educating citizens capable of navigating local identities while engaging ethically with broader global realities.

To conclude this section, it is important to emphasize that interculturality cannot be reduced to the promotion of respect, tolerance, or peaceful coexistence among cultural groups, nor to the superficial and celebratory inclusion of Indigenous or Afro-descendant perspectives. In the contemporary twenty-first-century context, interculturality must be understood, as Muñoz (2002) argues, not merely as a mechanism for managing difference, but as a transformative

project aimed at reshaping the structures and dynamics that produce inequality. With this premise established, the discussion now turns to the following section, which addresses:

Interculturality: An utopia?

Despite sustained theoretical contributions to cultural studies and, more specifically, to intercultural education, scholars such as Hidalgo (2005) and Zárate Pérez (2014) adopt a markedly critical stance. Both argue that, notwithstanding its acknowledged potential, interculturality still faces a long and uncertain path before fulfilling its central objective: the construction of more equitable societies. From their perspective, interculturality remains a “desirable but unrealistic utopia” and a political project still under development. Zárate Pérez (2014) contends that intercultural discourse is frequently employed as a form of “discursive makeup” by dominant groups, facilitating the less confrontational and systematic assimilation of minority cultures into Western institutional frameworks. Similarly, Hidalgo (2005) observes that progress toward equity is obstructed by persistent ethnocentrism, described as a “step toward intolerance”, as well as by an uncritical form of relativism that immobilizes cultures within a logic of “static respect,” thereby inhibiting the critical interrogation of inequality required for social justice. Consequently, both authors argue that advancing toward a genuinely intercultural society demands sustained critical reflection on practices that reproduce the “coloniality of knowledge” and the “coloniality of being,” which together constitute a matrix of power that continues to marginalize those who do not conform to the dominant status quo.

Comparable concerns are articulated by Coulby (2006), who acknowledges that intercultural education holds the potential to orient societies toward fairer and more inclusive practices. However, he identifies one of its most significant limitations in its narrow scope of implementation. Interculturality has largely been confined to the social sciences and language education, fields traditionally associated with human interaction and cultural negotiation. While this focus is understandable, it has inadvertently relegated interculturality to a peripheral position rather than establishing it as a foundational educational principle. Other areas of knowledge have either failed to integrate intercultural perspectives or have dismissed them altogether, operating under the assumption that cultural considerations fall outside their disciplinary boundaries. This compartmentalization significantly undermines the transformative capacity of intercultural education, as scientific, technical, economic, and administrative domains also play a decisive role in shaping social relations and power structures. As long as interculturality remains sectorized and selectively applied, it will continue, as Coulby (2006) warns, to function primarily as an aspirational discourse rather than as a structural force capable of producing substantive social change. As he explicitly states, interculturality is not “appropriate to one phase of education only,” but rather constitutes a central theme that should inform teaching and learning across all subject areas (Coulby, 2006, p. 246).

Building on this discussion, Coulby (2006) further argues that intercultural education emerged as an attempt to approach the study of culture in classrooms from an empowering rather than normative or parochial perspective. Importantly, he extends the debate by revisiting the distinctions among multiculturalism, pluriculturalism, and interculturality. While earlier sections have outlined their general differences, Coulby offers a particularly revealing contrast between multiculturalism and interculturality. In his view, multiculturalism, often reflected in educational practices grounded in a single dominant cultural framework, such as those commonly found in English language teaching textbooks, can be understood as conceptually opposed to monoculturalism. Interculturality, by contrast, functions differently: it does not appear to have “an opposite, no enemy” (Coulby, 2006, p. 255). In other words, although multiculturalism and interculturality are frequently used interchangeably in academic and educational contexts, they embody fundamentally distinct orientations toward culture, power, and social relations. The following table presents additional features that, from Coulby’s (2006) perspective, further differentiate multiculturalism from interculturality.

Table 3.

Distinctions between multiculturalism and interculturality. This table extends the comparison presented in Table 2 by incorporating additional analytical dimensions, based on Coulby’s (2006) view, offering, thus, a broader view of the differences between multiculturalism and interculturality.

Feature	Multiculturalism	Interculturality
Terminological History	The dominant term prior to the swift terminological shift that occurred over twenty years ago (around 1980).	This term marks a terminological shift that was accepted unquestionably and seemed to offer a fresh start in educational discourse.
Aspirations / Primary Goal	Its purpose was primarily to show that there is more than one culture.	The aspiration is realistically for an education able to negotiate between cultures.
Critique and Weakness	It was attacked for not sufficiently and directly addressing issues of racism. It was criticized for offering only a tokenistic understanding of non-dominant knowledge and degrading cultural difference to the study of superficial elements like “samosas, saris and steel bands.”	One fundamental theoretical weakness is the assumption of an unrealistic normative inclusiveness. Retrospectively, it is questioned whether the lexical shift served to disguise the historical realities of cultural interaction, such as conquest, slave trades, imperialism, and genocide.
Geographical Influence	Theory and practice had previously been dominant and self-contained, primarily emanating from the USA and the UK.	The shift offered a new beginning less influenced by the previously dominant theory and practice from the USA and the UK.
Scope and Focus in Education	Had a clear opposite: monoculturalism.	It appears to have no opposite, no enemy. It is considered a major theme that needs to inform the teaching and learning of all subjects (e.g., medicine, civics, mathematics, language teaching). It is vital at all phases of education (university, kindergarten).

Source: Designed by the author

As shown, Coulby's (2006) analysis of the distinctions between multiculturalism and interculturality is particularly valuable because it moves beyond purely epistemological considerations to examine their respective critiques, limitations, geographical orientations, and educational reach. Rather than confining the discussion to abstract theory, Coulby situates both concepts within broader sociohistorical and educational frameworks. His most significant contribution lies in advancing interculturality as a cross-curricular principle rather than as a concern restricted to language education. From this standpoint, the inclusion of history, oral traditions, and other context-bound forms of knowledge becomes a strategic requirement for fostering sustained and meaningful intercultural understanding. In operational terms, Coulby (2006) outlines three concrete ways in which such practices can be implemented in educational settings.

Table 4.

Examples by Coulby (2006) of complex intercultural situations and strategies suggested for enhancing interculturality.

Case	Summary of complex intercultural context(s)	Suggested strategies for interculturality
First case (Finland)	The compulsory teaching of Swedish (the first foreign language) in Finland is an intercultural policy that recognizes the presence and primacy of Swedish speakers (e.g., in the Åland Islands). However, it neglects other groups, such as the Saami speakers in the north and the languages/cultures of more recent immigrant groups like Russian migrant workers in Helsinki, questioning the true inclusiveness of the policy.	Educators should ideally devote classroom time to explore the complex history of interaction (including colonialism, warfare, and gulags) and the rich artistic culture of these groups rather than providing tokenistic, that is, superficial, representations
Second case (Albanian in Athens)	Analyzing Albanian language teaching in Athens requires understanding a complex context: the term 'Albanian' in Greece can refer to Greek-born individuals from Epirus, economic migrants from Albania/Kosovo/Macedonia, or political migrants from those states. They may be Islamic or Greek Orthodox, and their presence is rooted in a complex history, including resistance to Ottoman conquest. The context of Athens is inseparable from its Balkan location and Ottoman legacy, illustrating that interculturalism demands a deep, non-simplistic audit of historical and regional complexities.	Researchers and teachers must perform a "complex audit" of the starting point, identifying the specific historical, religious, and political reasons for a group's presence to ensure the curriculum is part of the resistance to nationalist hegemony.
Third case (Xin Jiang in China)	Understanding education in the Xin Jiang province requires a non-simplistic audit of its status as a frontier land where Chinese domination has been intermittent over millennia, only consolidating in the mid-nineteenth century. The region's indigenous Islamic and Turkic-speaking identity is currently under pressure from state-encouraged mass immigration of Han Chinese, particularly in urban areas where they now outnumber local populations. To comprehend the educational needs of this area, one must acknowledge that they are inseparable from global economic interests, such as oil and gas reserves, and the strategic military competition between China, Russia, and the United States. This case demonstrates that intercultural education cannot be depoliticized, as it is fundamentally shaped by the wider forces of globalization and the control of hydrocarbons	The curriculum should ideally draw on a broad political, economic, and historical literature resources to link local educational needs to wider global forces like the "war on terror" and the strategic control of hydrocarbons.

Source: Designed by the author

Regarding these cases, Coulby (2006) argues that educators must move beyond what Palaologou and Dietz (2012) describe as "normative exhortation" and the mere identification of "good practice," and instead fundamentally reconceptualize their educational roles. Through the use of concrete examples, such as those discussed above, that allow for the examination not only of present conditions but also of the sociopolitical and historical forces that have shaped

them (including conquest, slavery, and globalization), educators can transcend a tokenistic treatment of culture. Crucially, Coulby emphasizes that intercultural education is not concerned with “daily life and routines,” which he critically labels the “samosas, saris and steel bands” approach, but with the sustained capacity to promote negotiation between cultures. Rather than foregrounding abstract notions of “openness” or mere “practical proficiency,” this perspective recognizes language as a site of power and education as an inherently partisan practice embedded in historical conflicts. In doing so, interculturality is repositioned as a central, cross-cutting principle informing all areas of knowledge, from medicine to history, rather than as an isolated and depoliticized instructional add-on.

Research on Interculturality in Colombia: Persistent Challenges in 21st-Century ELT Teacher Education

Recent years have witnessed a sustained expansion of research on interculturality in education and communication (Smakova & Paulsrud, 2020; Dervin & Simpson, 2021; Flórez-Montaña et al., 2022). At the international level, this growing body of scholarship has sought to advance understandings of intercultural discourse and communication (Monaghan, 2014), intercultural capital (Pöllman, 2014), intercultural communication (Jackson, 2016; Leeds-Hurwitz, 2014), cultural pluralism, cross-cultural dialogue, and their intersections with identity and critical studies (Chen, 2014; Giorgis, 2017), as synthesized by Castañeda-Trujillo et al. (2023, p. 27). This trajectory confirms that interculturality has evolved beyond a discrete thematic concern and now constitutes an expansive research agenda that remains under active construction. Within this broader international landscape, the Colombian academic community has also demonstrated a growing and sustained interest in the field.

A review of national scholarly production reveals that Colombian research on interculturality in language education has largely developed along a diagnostic trajectory. Over the past decade, the dominant research focus has centered on examining how teacher educators and pre-service teachers conceptualize culture and its role in language learning. As identified by Ramírez-Espinosa (2023), studies on perceptions, beliefs, and attitudes account for approximately 37.5% of recent scholarship, making this the most prominent research category. Findings from this line of inquiry (e.g., Quintana, 2012; Faustino-Ruiz & Patiño-Rojas, 2021) consistently point to a structural tension: while educators acknowledge the importance of culture, their definitions often remain superficial, static, and restricted to visible cultural markers such as traditional (cliche) celebrations, food, and folklore.

Alongside perception-based studies, a second body of research has documented pedagogical experiences aimed at fostering intercultural communicative competence (ICC), frequently through multicultural literature and classroom-based interventions (Gómez-Rodríguez, 2014). A third line of inquiry has positioned pre-service teachers as intercultural agents, examining how they enact

intercultural competence through community engagement, mobility programs, or study-abroad experiences. Earlier foundational studies also contributed by analyzing cultural representations in teaching materials, with researchers such as Basabe (2006) and Bonilla (2008) demonstrating how textbooks function as “culture bearers” that often project idealized “Anglo-American utopias” while reinforcing stereotypes of both dominant and minority groups.

Despite the diversification of research foci, several persistent constraints have limited the consolidation of a cohesive intercultural educational model. One of the most salient challenges is the predominance of a transmissionist approach, whereby culture is treated as factual content to be delivered rather than as a set of skills, dispositions, and critical capacities to be developed (Sercu, 2005). This tendency is closely associated with what Rojas-Barreto (2018) describes as a “linguistic eclipse,” in which intercultural dimensions are systematically subordinated to linguistic proficiency due to curricular pressure, standardized outcomes, and textbook-driven instruction. As a result, many pre-service teachers conceptualize culture through what Esteban (2021) terms the “salad dressing” analogy: an optional, decorative addition used to alter the tone of a lesson rather than an integral component of language learning.

Structural and institutional factors further exacerbate these limitations. Intercultural initiatives in higher education are frequently the result of isolated efforts by individual professors rather than coordinated curricular strategies. University programs remain largely organized around rigid, subject-based structures that Ramírez-Espinosa (2025) characterizes as “colonized,” limiting interdisciplinarity and positioning interculturality as an ancillary or “add-on” component. This fragmentation is compounded by gaps in professional development, as many educators report insufficient training to teach or assess intercultural competence and therefore rely on personal intuition or anecdotal experience (Álvarez-Valencia, 2014; Rojas-Barreto, 2018).

A final and particularly critical concern relates to hegemonic cultural hierarchies and identity formation. Several studies warn that, in the absence of a sustained critical turn, intercultural education risks reinforcing perceptions of Anglophone cultures as superior, thereby undermining learners’ own cultural identities (Granados-Beltrán, 2016; Rico-Troncoso, 2021). Under such conditions, interculturality functions merely as a rhetorical “touch-up speech,” masking power asymmetries and social inequalities rather than exposing and interrogating them. Addressing this risk requires a democratic, bottom-up orientation in which local diversity is treated as a curricular resource rather than as an invisible or problematic deviation.

To provide a better synthesis of these trends, the following table summarizes the dominant research categories, recurring conceptual issues, and structural

challenges identified in Colombian scholarship on interculturality in language education, highlighting key sources and their main contributions.

Table 5.

Research trends in Colombian interculturality studies in language education

Key Concept/Situation	Source Citations	Relevant Information from the Sources
Dominant Research Categories	Ramírez-Espinosa (2023)	Identifies four main interests: Perceptions (37.5%), Pedagogical experiences (25%), Pre-service teachers as agents (20.8%), and Theory-based reflections (16.7%).
Textbook Stereotypes	Basabe (2006); Bonilla (2008)	Textbooks act as "culture bearers" that often project an "Anglo-American utopia" and spread stereotypes of minority and dominant groups.
"Salad Dressing" Analogy	Esteban (2021) in Ramírez-Espinosa (2023)	Culture is perceived as an optional "dressing" used to change the mood or "taste" of a class, separate from the "meal" of linguistic content.
Linguistic Eclipse	Rojas-Barreto (2019)	There is a documented relegation of intercultural skills in favor of linguistic proficiency due to syllabus pressure and time constraints.
Curricular Fragmentation	Ramírez-Espinosa (2025)	The subject-based organization of higher education is viewed as a "colonized organization" that restricts flexibility and interdisciplinarity.
Teacher Training Gaps	Rojas-Barreto (2019); Álvarez-Valencia (2014)	Educators report being unsatisfied with their undergraduate training and note that professional development often ignores the cultural component.
Transmission vs. Transformative	Sercu (2005) in Rojas-Barreto (2019)	Teaching is often limited to "transmitting" cultural knowledge (facts) instead of fostering the acquisition of intercultural skills and attitudes.
Need for Critical Turn	Granados-Beltrán (2016); Rico-Troncoso (2021)	Warns against using interculturality as a rhetorical "touch-up speech" to conceal power issues; advocates for uncovering longstanding inequalities.

Source: *Designed by the author*

This analysis indicates that Colombian scholarship on interculturality in language education has reached a high level of diagnostic sophistication, yet it has not fully crystallized into a transformative pedagogical paradigm. Although existing research has effectively mapped perceptions, documented pedagogical experiences, and critically examined cultural representations, it simultaneously exposes persistent structural, curricular, and epistemological constraints that curtail interculturality's educational impact. The continued dominance of transmissionist models, the systematic prioritization of linguistic outcomes over intercultural competencies, and the fragmentation of curricula reveal a pronounced disjunction between progressive academic discourse and institutional practice. As a result, interculturality often remains an ancillary or symbolic component rather than operating as a guiding principle of teacher education. The strategic challenge ahead lies not in producing further rhetorical

commitments to diversity, but in restructuring teacher education programs to embed interculturality transversally, strengthen educators' analytical and methodological capacities, and position power relations, historical processes, and local knowledges at the core of pedagogical practice. Only through such structural and epistemic realignment can interculturality move beyond diagnosis and function as a sustained mechanism for equity, critical engagement, and social transformation within Colombian education systems.

Final remarks

As the analysis presented suggests, interculturality in education has registered sustained and verifiable progress over recent years, particularly within language teacher preparation. By moving beyond reductive associations between culture and national identity, contemporary approaches increasingly promote more grounded, critical, and reflexive understandings of cultural diversity. In the Colombian context, this shift signals a gradual transition from symbolic, discourse-driven acknowledgments of culture toward perspectives that aspire to generate structural and epistemic change. Nevertheless, despite these advances, interculturality has yet to be fully consolidated as a foundational principle within national language teacher education programs.

A first strategic priority concerns the systematic integration of critical language policy analysis and curricular restructuring within teacher education. Intercultural components must move beyond peripheral inclusion and instead enable prospective teachers to interrogate the interdependence of language, culture, power, and society. When embedded consistently and programmatically, such measures can generate a cumulative or "waterfall" effect, whereby educators trained under an intercultural paradigm reproduce and adapt these principles throughout their professional trajectories.

A second priority lies in reorienting intercultural education toward sustained engagement with local sociocultural realities. In the Colombian case, this entails moving beyond an exclusive focus on international or abstract diversity to include in-depth analysis of national dynamics such as forced displacement, linguistic marginalization, territorial inequality, and historical exclusion. Long-term, situated engagement with communities allows pre-service teachers to develop analytically robust understandings of intercultural contexts and mitigates the risk of reducing interculturality to superficial classroom practices. As Coulby (2006) argues, intercultural education must extend beyond the formal classroom and adopt a community-centered pedagogical logic that reflects the sociopolitical realities of postcolonial societies.

A third and decisive line of action concerns the operationalization of interculturality in ELT practice, moving it from declarative intent to routine professional use. For ELT professionals, this implies embedding intercultural analysis into core instructional decisions, not peripheral activities. Concretely, syllabus design can require that each language objective be paired with an explicit sociocultural problema, for example, analyzing how English is used to frame migration, labor, or development in Colombian and international media, rather than limiting culture to holiday celebrations or tourist narratives. In assessment, teachers can replace purely linguistic rubrics with dual-criteria tasks, where students are evaluated both on communicative accuracy and on their ability to identify power relations, silenced voices, or ideological positioning in texts. At the classroom level, case-based instruction offers a low-risk, high-impact strategy: pre-service teachers may examine authentic ELT materials that portray “neutral” global English contexts and contrast them with local testimonies from Afro-Colombian, Indigenous, or displaced communities, assessing whose knowledge is legitimized and whose is omitted. Similarly, supervised community-linked projects, such as collaborating with local schools or NGOs to document linguistic practices in specific regions, allow future teachers to treat interculturality as an analytical tool grounded in evidence, not as a moral slogan. From a managerial standpoint, these practices are scalable, measurable, and compatible with existing curricular structures, provided institutions set clear expectations and accountability mechanisms. When interculturality is handled this way, it ceases to be an aspirational add-on and becomes a functional competence: one that enables ELT professionals to read contexts critically, justify pedagogical choices, and operate responsibly within unequal sociolinguistic environments.

At the policy level, while recent governmental initiatives signal increased institutional attention to interculturality, further empirical research is required to determine whether such measures consolidate substantive intercultural orientations or merely reproduce established discourses under a renewed label, as cautioned by Muñoz (2002). Systematic evaluations of the concrete effects of policies such as Decree 1345 of 2023, Decree 1098 of 2025, and Decree 481 of 2025 remain a necessary priority. Moreover, although language education has functioned as a key entry point for intercultural research, sustained articulation with anthropology and sociology is essential to strengthen analytical depth and prevent conceptual fragmentation.

Equally critical is the need to recalibrate how interculturality is framed within academic discourse. When articulated primarily through normative appeals to openness, respect, or tolerance, interculturality risks being perceived as ideologically diffuse or pedagogically imprecise. Reframing interculturality as an analytical capacity, namely, the ability to explain, critique, and contextualize cultural relations, anchors it more firmly within scholarly and educational practice. Under this orientation, learners are not expected to adopt predefined

attitudes, but to demonstrate analytical rigor, identify power asymmetries, and substantiate interpretations with evidence.

Finally, conceiving interculturality as an ongoing process rather than a final achievement allows education systems to move beyond unrealistic expectations of full inclusion or total equity. From this perspective, intercultural education is less concerned with resolving historical injustices than with ensuring that such injustices are neither erased nor reproduced through pedagogical practice. Approached in these terms, interculturality ceases to function as an aspirational abstraction and instead operates as a pragmatic framework for navigating complexity, inequality, and difference within education systems shaped by enduring structural asymmetries.

Author Contribution

The author was responsible for conceptualization, formal analysis, research, methodology, visualization, drafting of the original manuscript, and writing.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest.

Funding

The author declares hereby he did not receive any funding for the making of this article.

Ethical Implications

The author declares that this article has no ethical implications.

Open Data

This article does not report or rely on datasets that can be made publicly available.

Use of Artificial Intelligence

The author declares that the AI tool ChatGPT was used exclusively for language polishing and grammatical correction. All ideas, arguments, and interpretations presented in the manuscript are original and solely attributable to the author.

References

- Álvarez Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: A review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.896922>
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243–251. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617417>

- Basabe, E. (2006). From de-anglicization to internationalisation: Cultural representations of the UK and the USA in global, adapted and local ELT textbooks in Argentina. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 7, 59–75.
- Boas, F. (1938). *The mind of primitive man* (Rev. ed.). Macmillan.
- Bonilla, X. (2008). Evaluating English textbooks: A cultural matter. *HOW*, 15, 167–191.
- Castañeda-Trujillo, J. E., Mosquera-Pérez, J. E., & Rojas-Barreto, L. (2023). EFL student teachers' renewed comprehension of interculturality and research about interculturality. *Issues in Educational Research*, 33(1), 23–40. <http://www.iier.org.au/iier33/castaneda-trujillo.pdf>
- Chen, V. H. (2014). Cultural identity. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, No. 22. <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/07/key-concept-cultural-identity.pdf>
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a bureaucratic to a critical-sociocultural model of policymaking in Colombia. *HOW*, 20(1), 226–242. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32>
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Springer.
- Dervin, F., & Simpson, A. (2021). *Interculturality and the political within education*. Routledge.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. In H. Callan & S. Coleman (Eds.), *The international encyclopedia of anthropology* (pp. 1–19). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- Esteban, M. T. (2021). Pre-service language teachers' knowledge and practices of intercultural communicative competence. *HOW*, 28(1), 11–29. <https://doi.org/10.19183/how.28.1.596>
- Faustino-Ruíz, C. C., & Patiño-Rojas, D. M. (2021). Creencias de los profesores sobre la competencia comunicativa intercultural en un programa de lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 9–39. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.1>

- Flórez-Montaña, S., Zapata-García, J. A., & Peláez-Henao, O. A. (2022). Interculturality in the English teaching and learning processes: Literature review. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 163–182. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.09>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Giorgis, P. (2017). Critical cultural linguistics (CCL). Key Concepts in Intercultural Dialogue, No. 88. <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/12/kc88-critical-cultural-linguistics1.pdf>
- Gómez-Rodríguez, L. F. (2014). Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 135–150.
- Gómez-Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167–187. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality: A path for preservice ELT teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171–187.
- Hall, E. T. (1959). What is culture? In *The silent language* (pp. 20–32). Doubleday.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blackwell.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Revista de Ciències de l'Educació*, (1), 75–85.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (n.d.). ¿Qué es el INALI? Gobierno de México. <https://inali.gob.mx>
- Instituto Poblano de los Pueblos Indígenas. (n.d.). Instituto Poblano de los Pueblos Indígenas. Gobierno del Estado de Puebla. <https://ippi.puebla.gob.mx>
- Jackson, J. (2016). Language and intercultural communication. Key Concepts in Intercultural Dialogue, No. 78.
- Kottak, C. P. (1999). *Anthropology: The exploration of human diversity* (7th ed.). McGraw-Hill.

- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford University Press.
- Kroeber, A. L. (1917). The superorganic. *American Anthropologist*, 19(2), 163–213.
- Kumaravadivelu, B. (2011, October 31). Identity and cultural globalization [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=qBWRgi9_bB4
- Lado, R. (1957). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press.
- Leeds-Hurwitz, W. (2014). Intercultural communication. Key Concepts in Intercultural Dialogue, No. 5. <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/03/key-concept-intercultural-comm.pdf>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). Languages, cultures, and the intercultural. In *Intercultural language teaching and learning* (pp. 11–30). Wiley-Blackwell.
- Malinowski, B. (1972). *Argonauts of the Western Pacific*. Routledge & Kegan Paul.
- Monaghan, L. (2014). Intercultural discourse and communication. Key Concepts in Intercultural Dialogue, No. 11. <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/04/key-concept-intercult-discourse-comm.pdf>
- Moya-Chaves, D. S., Moreno-García, N. P., & Núñez-Camacho, V. (2018). Interculturality and language teaching in Colombia: The case of three teacher education programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73). [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/37-73%20\(2018\)/86058735004/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/SyP/37-73%20(2018)/86058735004/)
- Muñoz, H. (Ed.). (2002). *Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad*. UAM Iztapalapa–Universidad Pedagógica Nacional.
- Newbold, C., Boyd-Barrett, O., & Van den Bulck, H. (2002). The analysis of popular culture. In *The media book* (pp. 212–232). Arnold.
- Palaiologou, N., & Dietz, G. (Eds.). (2012). *Multicultural and intercultural education today*. Cambridge Scholars Publishing.

- Piller, I. (2011). Intercultural communication: A critical introduction. Edinburgh University Press.
- Pöllmann, A. (2014). Intercultural capital. Key Concepts in Intercultural Dialogue, No. 6. <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/03/key-concept-intercultural-capital1.pdf>
- Quintana, S. P. (2012). Exploration of teachers' perceptions regarding the relation of culture and language. Enletawa Journal, (5), 79–92. <https://doi.org/10.19053/2011835X.2577>
- Ramírez-Espinosa, A. (2023). Culture-related issues in teacher education programs: The last decade in Colombia. HOW, 30(1), 144–163. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.730>
- Ramírez-Espinosa, A. (2025). Curricular strengths, weaknesses and opportunities for an intercultural orientation in a FL teacher education program. Educación y Humanismo, 27(48). <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.7091>
- República de Colombia. (2025). Decreto 481 de 2025. Ministerio de Educación Nacional.
- República de Colombia. (2023). Decreto 1345 de 2023. Diario Oficial No. 52.488.
- República de Colombia. (2025). Decreto 1098 de 2025. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Rico, T. C. (2018). The intercultural communicative competence (ICC) in EFL contexts. Signo y Pensamiento, 37(72), 77–94.
- Rico, T. C. (2021). Culture and interculture: What are we talking about? Challenges for the ELT community. HOW, 28(3), 105–118. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.676>
- Risager, K. (2006). Language and culture: Global flows and local complexity. Multilingual Matters.
- Rojas-Barreto, L. S. (2019). Intercultural competence in Colombian university teachers. English Language Teaching, 12(1), 30–39. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p30>
- Scott, R. (Director). (1982). Blade Runner [Film]. Warner Bros.
- Sealey, A., & Carter, B. (2004). Applied linguistics as social science. Continuum.

- Sercu, L. (2005). Foreign language teachers and the implementation of intercultural education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/02619760500040389>
- Smakova, K., & Paulsrud, B. (2020). Intercultural communicative competence in English language teaching in Kazakhstan. *Issues in Educational Research*, 30(2), 691–708. <http://www.iier.org.au/iier30/smakova.pdf>
- Tylor, E. B. (1997). *Primitive culture*. Gordon Press.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. In C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (pp. 45–70). Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.
- Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (20), 93–110.
- Žižek, S. (2001). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson & S. Žižek, *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137–138). Paidós.

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DECOLONIAL PARA LA PROMOCIÓN DEL RESPETO Y RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TIBAITATÁ. REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DECOLONIALES Y EL RECONOCIMIENTO DE LA OTREDAD EN LA ESCUELA

DECOLONIAL PEDAGOGICAL INNOVATION FOR PROMOTING RESPECT AND RECOGNITION OF OTHERNESS AMONG TENTH-GRADE STUDENTS AT THE TIBAITATÁ DEPARTMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTION. REFLECTIONS ON DECOLONIAL EDUCATIONAL PRACTICES AND THE RECOGNITION OF OTHERNESS IN SCHOOL

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DESCOLONIAL PARA A PROMOÇÃO DO RESPEITO E RECONHECIMENTO DA ALTERIDADE EM ALUNOS DO DÉCIMO ANO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DEPARTAMENTAL TIBAITATÁ. REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS DESCOLONIAIS E O RECONHECIMENTO DA ALTERIDADE NA ESCOLA.

MARÍA CAMILA GRANADOS SILVA¹

 <https://orcid.org/0009-0008-5733-3646>

 mgranados4@estudiantes.areandina.edu.co

WILLIAM JAVIER MATÍZ CARVAJAL²

 <https://orcid.org/0009-0001-3899-3453>

 wmatiz2@estudiantes.areandina.edu.co

GRASE MERCEDES NASTAR FUELTALA³

 <https://orcid.org/0009-0007-1374-4120>

 gnastar@estudiantes.areandina.edu.co

¹Fundación Universitaria del Área Andina

²Fundación Universitaria del Área Andina

³Fundación Universitaria del Área Andina

Abstract

El presente artículo expone el diseño, implementación y evaluación de una estrategia pedagógica basada en enfoques decoloniales, dirigida a promover el respeto y reconocimiento de la otredad en estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Departamental Tibaitatá, ubicada en Madrid, Cundinamarca. La intervención se sustenta en fundamentos teóricos de

Cómo citar:

Fecha Recibido: 02/02/2026 **Fecha Aceptado:** 02/03/2026 **Fecha Publicado:** 31/03/2026

Granados Silva, M. C., Matíz Carvajal, W. J. & Nastar Fweltala, G. M. (2026). Innovación pedagógica decolonial para la promoción del respeto y reconocimiento de la otredad en estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Departamental Tibaitatá. Reflexiones sobre prácticas educativas decoloniales y el reconocimiento de la otredad en la escuela. *Maestros & Pedagogía* Vol. 8(1). ppt. 116-125



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Walsh (2009, 2013) y Mignolo (2011), integrando metodologías rizomáticas, diálogos interculturales y prácticas reflexivas que buscan desafiar las lógicas eurocéntricas en la educación tradicional. A través de un enfoque participativo, se facilitaron espacios para el diálogo intercultural, el reconocimiento de saberes ancestrales y la valoración de experiencias de comunidades indígenas y afrodescendientes, contribuyendo a la construcción de una cultura de paz y convivencia intercultural. Los resultados evidencian una transformación en las percepciones de los estudiantes respecto a la diversidad cultural, logrando actitudes más abiertas, respetuosas y valorativas de la otredad, en línea con los principios de la pedagogía decolonial y de interculturalidad.

Palabras clave

Pedagogía decolonial, interculturalidad, otredad, innovación educativa, diversidad cultural, prácticas reflexivas.

Abstract

This article presents the design, implementation, and evaluation of a pedagogical strategy based on decolonial approaches, aimed at promoting respect and recognition of otherness among tenth-grade students at the Tibaitatá Departmental Educational Institution, located in Madrid, Cundinamarca. The intervention is based on the theoretical foundations of Walsh (2009, 2013) and Mignolo (2011), integrating rhizomatic methodologies, intercultural dialogues, and reflective practices that seek to challenge Eurocentric logics in traditional education. Through a participatory approach, spaces were facilitated for intercultural dialogue, the recognition of ancestral knowledge, and the appreciation of the experiences of indigenous and Afro-descendant communities, contributing to the construction of a culture of peace and intercultural coexistence. The results show a transformation in students' perceptions of cultural diversity, achieving more open, respectful, and appreciative attitudes toward otherness, in line with the principles of decolonial pedagogy and interculturality.

Keywords

Decolonial pedagogy, interculturality, otherness, educational innovation, cultural diversity, reflective practices.

Resumo

O presente artigo expõe a concepção, implementação e avaliação de uma estratégia pedagógica baseada em abordagens descoloniais, destinada a promover o respeito e o reconhecimento da alteridade em alunos do décimo ano da Instituição Educativa Departamental Tibaitatá, localizada em Madrid,

Cundinamarca. A intervenção baseia-se nos fundamentos teóricos de Walsh (2009, 2013) e Mignolo (2011), integrando metodologias rizomáticas, diálogos interculturais e práticas reflexivas que buscam desafiar as lógicas eurocêntricas na educação tradicional. Por meio de uma abordagem participativa, foram facilitados espaços para o diálogo intercultural, o reconhecimento de conhecimentos ancestrais e a valorização das experiências de comunidades indígenas e afrodescendentes, contribuindo para a construção de uma cultura de paz e convivência intercultural. Os resultados evidenciam uma transformação nas percepções dos alunos em relação à diversidade cultural, alcançando atitudes mais abertas, respeitosas e valorizadoras da alteridade, em linha com os princípios da pedagogia decolonial e da interculturalidade.

Palavras-chave

Pedagogia decolonial, interculturalidade, alteridade, inovação educacional, diversidade cultural, práticas reflexivas.

Introducción

En el contexto de la educación contemporánea, especialmente en sociedades cada vez más plurales y dispersas geográficamente, la necesidad de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad cultural se vuelve imprescindible. La Institución Educativa Departamental Tibaitatá, ubicada en Madrid, Cundinamarca, refleja estas dinámicas, donde la coexistencia de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos étnicos genera retos y oportunidades para el proceso educativo.

Las pedagogías decoloniales emergen como un enfoque crítico que cuestiona las lógicas eurocéntricas predominantes en los currículos tradicionales y propone una reconceptualización del conocimiento desde las epistemologías del Sur, que reconocen saberes ancestrales, cosmovisiones y la agencia de comunidades históricamente marginadas (Mignolo, 2011; Walsh, 2009). Estas pedagogías buscan descolonizar las prácticas educativas, promoviendo el reconocimiento de la otredad, la interculturalidad y la construcción de identidades críticas y emancipatorias en los estudiantes (Grosfoguel, 2016).

Este estudio parte de la hipótesis de que la incorporación de pedagogías decoloniales en el currículo escolar puede aumentar la sensibilización y valoración de la diversidad cultural en los estudiantes de décimo grado, favoreciendo así ambientes escolares más inclusivos, respetuosos y libres de prejuicios. La problemática central que motiva este proyecto radica en cómo las prácticas pedagógicas tradicionales, impregnadas de lógicas eurocéntricas,

reproducen desigualdades y limitan el reconocimiento de la otredad, dificultando procesos de convivencia intercultural.

Por tanto, el objetivo general de la investigación es analizar cómo las prácticas pedagógicas decoloniales pueden fomentar el reconocimiento y respeto a la otredad en los estudiantes del grado décimo en dicha institución. Los objetivos específicos se centran en identificar el nivel de reconocimiento y respeto hacia la otredad mediante encuestas, así como diseñar y aplicar prácticas pedagógicas decoloniales que refuercen estos aspectos.

Este trabajo busca aportar a la pedagogía crítica y a las prácticas educativas interculturales, proponiendo una estrategia metodológica que, a través del diálogo, la reflexión y el reconocimiento de saberes diversos, contribuya a una transformación pedagógica y social en los contextos escolares.

Contextualización y problemática actual

En las últimas décadas, la globalización y los procesos de modernización han traído consigo desafíos y tensiones en los sistemas educativos de América Latina, especialmente en relación con el reconocimiento y valoración de las diversidades culturales. La educación tradicional, basada en modelos occidentales y centrada en la transmisión de conocimientos universales, ha mostrado sus limitaciones en contextos donde existen múltiples cosmovisiones, saberes ancestrales y prácticas socioculturales legítimas que permanecen en la periferia del sistema formal.

En este escenario, la educación intercultural y decolonial emergen como propuestas críticas que buscan transformar las prácticas pedagógicas para promover el reconocimiento, respeto y valoración de las identidades culturales diferentes, en un entorno de igualdad y diálogo genuino. La problemática central en muchas instituciones educativas, incluyendo la región objeto de este estudio, radica en la persistencia de prejuicios, actitudes excluyentes, y prácticas pedagógicas que replican relaciones de poder desiguales y coloniales. Esto limita el potencial de los estudiantes para desarrollar una conciencia intercultural y una identidad cultural fortalecida.

Avances y retos en la educación decolonial

El movimiento decolonial ha ganado reconocimiento a nivel global como un marco teórico y práctico para desafiar las epistemologías dominantes y promover prácticas que reconozcan saberes diversos. En el campo de la educación, esto implica cuestionar los currículos hegemónicos, incorporar saberes ancestrales, y promover metodologías participativas que permitan una co-creación de conocimientos donde las voces tradicionalmente silenciadas puedan expresarse y ser valoradas.

No obstante, la implementación efectiva de estas propuestas todavía enfrenta obstáculos en muchas instituciones, incluyendo la resistencia al cambio por parte de actores institucionales, la falta de formación docente en enfoques decoloniales, y la escasa articulación entre las comunidades originarias y las instituciones educativas. Además, la diversidad cultural en las regiones rurales y urbanas requiere adaptaciones específicas de las prácticas docentes, lo que implica un proceso de reflexión y ajuste continuo.

Contexto específico del estudio

Este estudio se realizó en una institución educativa ubicada en un contexto sociocultural diverso, donde coexisten comunidades indígenas y afrodescendientes con su propio acervo cultural, lingüístico y espiritual. La necesidad de incorporar prácticas pedagógicas que respeten y valoren dichas culturas fue el motor principal para diseñar e implementar una innovación pedagógica basada en enfoques decoloniales, interculturales y participativos. La investigación pretende contribuir a ampliar estas prácticas y generar evidencias sobre su impacto en el reconocimiento y respeto por la otredad en el marco escolar.

Metodología

El estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de carácter participativo, deconstructivista y postcultural, conceptualizado desde las pedagogías decoloniales. Este enfoque se basa en la premisa de que el conocimiento y la práctica educativa deben ser entendidos como procesos sociales, culturales y políticos que implican la valorización de saberes diversos y la transformación de las relaciones de poder en el espacio escolar (Lander, 2010; Mignolo, 2011). La pedagogía decolonial, en este contexto, se concibe como un enfoque crítico y emancipador que cuestiona las epistemologías dominantes, promoviendo metodologías que faciliten la participación activa de las comunidades y las identidades marginadas.

Esta perspectiva pedagógica pretende desnaturalizar las lógicas eurocéntricas en la educación, reconociendo los saberes del Sur y fomentando prácticas que habiliten procesos de reconocimiento, diálogo y transformación social (Grosfoguel, 2016; Walsh, 2009). Desde esta óptica, la investigación adoptó metodologías rizomáticas, que privilegian relaciones horizontales, no lineales y abiertas a múltiples voces, facilitando así un proceso de construcción colectiva del conocimiento (Lather, 2010; Mignolo, 2011). Además, se incorporaron metodologías afectivas y reflexivas para fortalecer la empatía y el compromiso ético en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La intervención se estructuró en cuatro fases principales: diagnóstico participativo, diseño, implementación y evaluación, en línea con propuestas

metodológicas que priorizan la participación activa de los estudiantes y actores comunitarios (Freire, 1970; Lather, 2010). Para la recolección de datos, se emplearon técnicas cualitativas, como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observación participativa y encuestas abiertas, que permitieron captar las percepciones, actitudes y conocimientos previos respecto a la otredad y la diversidad cultural (Creswell, 2014). La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, priorizando aquellos actores que mostraron interés y disposición para contribuir en el proceso.

Población y muestra

La población destinataria está compuesta por los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Departamental Tibaitatá, que corresponde aproximadamente a 37 estudiantes, así como docentes y actores clave en la comunidad educativa. La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional y por conveniencia, priorizando aquellos estudiantes y docentes que mostraron interés en participar activamente en el proceso, garantizando una participación significativa y representativa de las diversidades presentes en la comunidad escolar.

Técnicas, instrumentos y proceso de recolección de información

Se emplearon técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observación participativa y encuestas abiertas. Los instrumentos incluyeron guías de entrevistas, cuestionarios con preguntas reflexivas y registros de campo.

El proceso inicial consistió en un diagnóstico participativo, donde se identificaron las percepciones, actitudes y conocimientos previos de los estudiantes respecto a la otredad y la diversidad cultural. Posteriormente se diseñaron y aplicaron las prácticas pedagógicas a partir de metodologías decoloniales, enfatizando en espacios dialógicos, relatos de vida, actividades culturales y reflexivas que promovieron el reconocimiento de saberes ancestrales y experiencias de comunidades étnicas.

La evaluación se centró en el análisis de las percepciones y actitudes de los estudiantes antes y después de la intervención, a través de las mismas técnicas, además de realizar un análisis de las producciones y reflexiones de los participantes.

Procedimientos y actividades

Las actividades se estructuraron en talleres participativos, diálogos interculturales, relatos y narrativas de las comunidades y espacios de reflexión crítica. Cada sesión tuvo un enfoque específico, orientado a promover la empatía, el reconocimiento cultural y la reflexión ética sobre la otredad.

Se promovió un ambiente de respeto y escucha activa, donde los estudiantes expresaron sus ideas y experiencias, reconstruidas desde un enfoque decolonial, permitiendo una construcción colectiva del conocimiento.

Análisis de Resultados y Problematicación

Los resultados evidencian una transformación significativa en las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto a la otredad y la diversidad cultural. La mayor valoración de saberes ancestrales y comunitarios se refleja en una disminución de prejuicios y actitudes discriminatorias, alineándose con la apuesta de las pedagogías decoloniales por promover un reconocimiento genuino de las voces marginadas (Grosfoguel, 2016; Walsh, 2009). Sin embargo, pese a estos avances, el análisis revela que estos cambios aún son superficiales en algunos contextos, lo que requiere un análisis crítico más profundo para entender las dinámicas de resistencia y los obstáculos específicos en la reconfiguración de las relaciones interculturales en la escuela.

Incorporando un diálogo con el marco teórico, se observa que la transformación en las percepciones no solo responde a una sensibilización superficial, sino que también implica una reformulación de las identidades y los conocimientos, en línea con la propuesta de Mignolo (2011) sobre la decolonización del pensamiento. Asimismo, los hallazgos deben interpretarse en relación con la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que reproducen relaciones coloniales, limitando la profundización del reconocimiento intercultural (Grosfoguel, 2016). La resistencia al cambio, evidenciada en reticencias del personal docente y en estructuraciones institucionales, sugiere que las prácticas transformadoras requieren de procesos continuos de sensibilización y formación, que refuercen la legitimidad y la sostenibilidad de las pedagogías decoloniales.

Por tanto, aunque los discursos y acciones implementados generan efectos positivos en la construcción de actitudes abiertas y respetuosas, todavía se enfrentan desafíos en la profunda transformación de la lógica de poder y saber en el aula. La problemática, entonces, radica en cómo fortalecer estos procesos en contextos donde las prácticas eurocéntricas siguen permeando la estructura y cultura institucional, dificultando una verdadera interculturalidad en la práctica educativa.

Discusión, Implicaciones y Proyecciones

La discusión enfatiza que los cambios en las percepciones y actitudes de los estudiantes, aunque aún incipientes en algunos aspectos, ilustran el potencial de las pedagogías decoloniales para promover una transformación ética y social en

el contexto escolar. La participación activa en talleres, diálogos y relatos de vida ha facilitado un proceso de introspección y reconocimiento, alineándose con las propuestas de Walsh (2009) y Grosfoguel (2016) que sugieren que la pedagogía debe ser un espacio de diálogo y construcción colectiva. Sin embargo, los desafíos asociados a la resistencia institucional reclaman una profundización en la formación docente y la sensibilización continua, aspectos cruciales para la sostenibilidad de estas prácticas.

Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados apuntan a la importancia de comprender que el reconocimiento de la otredad en el aula no solo implica estrategias didácticas, sino también cambios en las relaciones de poder y en la conceptualización del conocimiento (Grosfoguel, 2016). La dimensión afectiva del proceso, que conecta saberes tradicionales y emocionalidades, emerge como un factor clave para el cambio duradero. Además, se evidencia que promover espacios seguros y significativos resulta fundamental para el desarrollo de una cultura de paz y convivencia intercultural sostenible.

En términos educativos, estos hallazgos sugieren que las pedagogías decoloniales deben integrarse en las políticas institucionales, acompañadas de programas de formación docente que fortalezcan enfoques interculturales y descolonizadores (Mignolo, 2011). La implicación de las comunidades de origen en el currículo y las prácticas pedagógicas también se posiciona como una estrategia esencial para garantizar la pertinencia y autenticidad de los procesos de reconocimiento cultural. La continuidad de estos procesos requiere de acuerdos institucionales y una evaluación permanente que permita ajustar las estrategias a las realidades complejas y cambiantes del contexto escolar.

Conclusiones

Este estudio evidencia que la incorporación de pedagogías decoloniales, en particular las metodologías rizomáticas, participativas y afectivas, constituye una estrategia viable y efectiva para promover el respeto y reconocimiento de la otredad en contextos escolares multiculturales. La transformación en las percepciones de los estudiantes, desde actitudes prejuiciosas hasta valoraciones respetuosas, contribuye a la construcción de ambientes escolares más inclusivos y democráticos, alineados con los principios de interculturalidad y justicia social (Grosfoguel, 2016; Walsh, 2009). No obstante, estos cambios aún requieren mayor profundidad interpretativa y sostenibilidad a largo plazo, especialmente en relación con las estructuras institucionales y las prácticas pedagógicas.

El aporte fundamental de este estudio reside en evidenciar cómo las prácticas pedagógicas decoloniales, cuando son contextualizadas, participativas y

afectivas, pueden generar impactos significativos en la formación de sujetos críticos, solidarios y respetuosos con la diversidad cultural. Además, sugiere que la incorporación de estos enfoques debe ser continua y acompañada de procesos de formación docente, fortaleciendo las capacidades del personal educativo y promoviendo alianzas con comunidades originarias.

Finalmente, se proyecta que estos hallazgos pueden incentivar futuras investigaciones orientadas a explorar los efectos de estas prácticas en la mejora del rendimiento académico, en la convivencia escolar y en la consolidación de identidades culturales. Asimismo, se recomienda que las instituciones institucionalicen estos enfoques en sus políticas educativas para beneficiar a futuras generaciones y contribuir a la construcción de sociedades más equitativas, plurales y democráticas.

Recomendaciones y Propuestas Futuras

Se recomienda fortalecer la formación docente en enfoques de pedagogías decoloniales e interculturales, promoviendo la actualización constante en metodologías participativas y recursos interculturales. Además, establecer alianzas con comunidades indígenas y afrodescendientes puede enriquecer las prácticas pedagógicas y asegurar una mayor autenticidad en los procesos de reconocimiento cultural. Es fundamental también incorporar la evaluación formativa y cualitativa que permita monitorear y ajustar continuamente las estrategias implementadas, favoreciendo un aprendizaje contextualizado y transformador.

Para futuras investigaciones, se propone ampliar el estudio a otros niveles educativos y contextos, así como explorar el impacto de estas estrategias en la convivencia escolar, el rendimiento académico y la identidad cultural de los estudiantes. Asimismo, sería pertinente evaluar el rol del personal directivo y los docentes en la sostenibilidad de prácticas pedagógicas decoloniales y en la transformación.

Referencias bibliográficas

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Grosfoguel, R. (2016). La decolonización del conocimiento y la pedagogía decolonial. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 23-39.

Lander, E. (2010). Pedagogías decoloniales: Enfoque crítico y emancipador. *Revista Pedagogía Crítica*, 11(2), 45-62.

Lather, P. (2010). Engaging science policy: From the side of the messy. Pieter Lang.

Mignolo, W. (2011). La idea de América Latina: La decolonialidad y el pensamiento peninsular. Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB.

LAS TIC Y LAS COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES: ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE SU MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

**ICT AND TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES: A DOCUMENTARY ANALYSIS
OF THEIR PEDAGOGICAL MEDIATION**

*TIC E COMPETÊNCIAS DIGITAIS NO ENSINO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA
SUA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA*

WILLIAM STEVEN RIVERA PLAZAS¹

 <https://orcid.org/0009-0006-4309-8046>

 wi.rivera@udla.edu.co

SILVIA LUCIA MOLINA HIGUERA²

 <https://orcid.org/0000-0003-4741-8001>

 s.molina@udla.edu.co

¹Magister en Educación, Coordinador Académico del Programa en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Universidad de la Amazonia. Docente Catedrático de Inglés adscrito a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés.

²Doctora en Lenguaje y Cultura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de tiempo completo de la Universidad de la Amazonia adscrita al Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés.

Resumen

Consecuencia de la incorporación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sectores sociales, y en particular, el educativo, el presente artículo expone un análisis sobre cómo las TIC, en la mediación pedagógica, favorecen el desarrollo de las competencias digitales docentes e impactan significativamente las prácticas educativas. Para ello, se ejecutó una revisión documental de tesis de maestría, doctorado y artículos de investigación considerando las categorías: competencias digitales, TIC, prácticas educativas, mediación pedagógica, era digital y alfabetización digital. De acuerdo con el tipo de investigación, y las estrategias y criterios de búsqueda, revisión y selección, se hallaron y eligieron 20 productos de investigación. La revisión devela que, el uso de las TIC en la mediación pedagógica favorece el desarrollo de competencias digitales, si se abordan no solo como instrumentos para la mediación didáctica, sino también desde el reconocimiento de las diversas dimensiones que estas implican, desde la creación de contenidos como de su desapeño dentro de la

Cómo citar:

Fecha Recibido: 09/02/2025 **Fecha Aceptado:** 05/03/2026 **Fecha Publicado:** 31/03/2026

Rivera Plazas, W. S. & Molina Higuera S. L. (2026). Las TIC y las Competencias Digitales Docentes: Análisis Documental sobre su Mediación Pedagógica. *Maestros & Pedagogía* Vol. 8(1). ppt. 126-144



Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

sociedad digital. Entre otros, se destaca que, la dinámica relacional y el liderazgo docente, deben ser comprendidos como elementos esenciales en el desarrollo de las competencias digitales, en armonía con la responsabilidad formativa de la educación en la construcción humana y social.

Palabras claves

(Tesauro UNESCO) Competencia Digital, Alfabetización Digital, TIC, Práctica Educativa, Docente.

Abstract

Given the necessary incorporation and use of information and communication technologies (ICT) across all social sectors, particularly in education, this article presents an analysis of how ICT, within pedagogical mediation, fosters the development of teachers' digital competencies and how it significantly impacts educational practices. Accordingly, a documentary review was conducted, including master and doctoral theses, as well as research articles, considering the categories of digital competencies, ICT, educational practices, pedagogical mediation, digital era, and digital literacy. Based on the type of research, and search strategies, review, and selection criteria, 20 research products were found and selected. The revision reveals that, indeed, the use of ICT in pedagogical mediation promotes the development of digital competencies, when the different dimensions it involves -such as tools for didactic mediation, content creation and its application and role within digital society- are recognized. Among other relevant findings, the importance of understanding relational dynamics and teacher leadership as essential elements in the development of digital competencies is emphasized, in harmony with the formative responsibility of the education in fostering human and social development.

Keywords

(Tesauro UNESCO) Digital Competencies, Digital Literacy, ICT, Educational Practice, Teacher.

Resumo

Como consequência da incorporação e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos setores sociais, e particularmente na educação, este artigo apresenta uma análise de como as TICs, na mediação pedagógica, fomentam o desenvolvimento das competências digitais dos professores e impactam significativamente as práticas educativas. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos de pesquisa, considerando as seguintes categorias: competências

digitais, TICs, práticas educativas, mediação pedagógica, era digital e letramento digital. Com base no tipo de pesquisa e nas estratégias e critérios de busca, revisão e seleção, foram identificados e selecionados 20 trabalhos. A revisão revela que o uso das TICs na mediação pedagógica fomenta o desenvolvimento de competências digitais quando abordado não apenas como ferramentas para a mediação didática, mas também reconhecendo as diversas dimensões que abrangem, desde a criação de conteúdo até sua aplicação na sociedade digital. Entre outros aspectos, enfatiza-se que a dinâmica relacional e a liderança docente devem ser compreendidas como elementos essenciais no desenvolvimento de competências digitais, em consonância com a responsabilidade formativa da educação no desenvolvimento humano e social.

Palavras-chave

(Tesouro da UNESCO) Competência Digital, Alfabetização Digital, TIC, Prática Educacional, Professor.

Introducción

En la Sociedad del Conocimiento, el manejo de las TIC representa una competencia esencial e integral para que la ciudadanía se pueda desenvolver en los nuevos escenarios sociales, económicos y de relacionamiento social (Casillas et al., 2020; Korostelina & Barrett, 2023). Esto se hizo evidente durante el confinamiento que generó la pandemia del SARS-CoV-2 (COVID 19), pues las personas tuvieron que hacer uso de las TIC para continuar con sus diversas dinámicas sociales y profesionales, redefiniendo sus perfiles (Álvarez, 2018) y su formación hacia las TIC (Bernate et al., 2021; Mora et al., 2022; Perdomo et al., 2020) aspecto que permeó la educación en la forma como estas se desarrollaban y las competencias que propician su desarrollo (Pinos-Coronel et al., 2020).

Los docentes debieron asumir la práctica educativa mediante el empleo de las TIC, aspecto que destacó la necesidad de actualizar su uso en los procesos pedagógicos (Pozos & Tejada, 2018a) y curriculares (Terra, 2022), sin embargo, se enfrentaron a diferentes limitaciones y desafíos consecuencia de la falta de acceso a herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes y la ausencia de competencias digitales en los docentes (Abadía, 2020).

En esa perspectiva, las TIC son un elemento fundamental para el crecimiento de las sociedades, por lo que, la escuela debe mantener su uso, comprensión, desarrollo e innovación (Gonzales et al., 2016; Pozos & Tejada, 2018a) renovando permanentemente las dinámicas tanto desde la enseñanza, como desde el

aprendizaje, para que, sea posible seguir el ritmo a los avances, desarrollos y tendencias en materia de TIC en armonía con las dinámicas del Siglo XXI (Reis et al., 2019).

En ese sentido, el docente en ejercicio está llamado a fortalecer de forma permanente sus competencias digitales para el ejercicio de su rol en el sector educativo (Moreno, 2019) y en el escenario social (Pozos & Tejada, 2018a) y cultural (Gonzales et al., 2016).

Hay estudios que reportan debilidades en las capacidades y competencias de los docentes para responder a un mundo digital y a las nuevas realidades educativas, y por el tipo de prácticas pedagógicas y didácticas (Jiménez et al., 2017), indican que los abordajes curriculares adolecen de capacidades para crear nuevas escenografías de aprendizaje (Martínez & Garcés, 2020) y siguen enmarcados en prácticas tradicionales (Moreno, 2019).

Si bien la pandemia implicó el uso de las TIC, tanto en docentes como en estudiantes, las dinámicas educativas postpandemia se dividen en dos situaciones: por un lado, la carecía de infraestructura y cobertura tecnológica en las aulas y, por el otro, la ausencia de aprendizajes que hayan fortalecido un nivel avanzado de las competencias TIC para la docencia (Hernández-Suárez et al., 2024; Ortiz et al., 2023).

Al no haber una reflexión pedagógica profunda sobre sus implicaciones en la formación para la sociedad del conocimiento, algunos autores han reconocido un retroceso en el desarrollo de las competencias TIC para la docencia si no hay un enfoque pedagógico que supere el nivel de consumidores de tecnología (Asenjo & Asenjo, 2021; Cataño & Osorio, 2023).

Si bien, el desarrollo de las TIC avanza a ritmo vertiginoso, la formación y capacitación docente no van al mismo ritmo, aspecto que se traduce en que, el actuar educativo no siempre converge con las necesidades que el mundo globalizado y los nativos digitales demandan; así, la intervención de los docentes no ofrece trayectorias formativas que le permita a los estudiantes, de todos los niveles, un real beneficio de las TIC para integrarlas a sus procesos cognitivos y para construir el conocimiento en cualquier espacio o tiempo de su trayectoria vital (Moreno, 2019; Pozos & Tejada, 2018a).

Considerando lo anterior, se diseñó un estudio documental para analizar cómo las TIC en la mediación pedagógica favorecen el desarrollo de las competencias digitales docentes e impactan significativamente las prácticas educativas en respuesta a la siguiente pregunta: ¿En qué forma el uso de las TIC promueve el desarrollo de las competencias digitales docentes a favor de las prácticas educativas?

Así, se trazaron tres objetivos específicos: Sistematizar las percepciones frente a las competencias digitales docentes en las prácticas pedagógicas según la revisión de literatura; identificar las necesidades educativas en torno a las competencias digitales y las prácticas educativas y, relacionar el uso de las TIC y el desarrollo de las competencias digitales docentes para favorecer su uso en las prácticas educativas. En consecuencia, se presentan a continuación los principales hallazgos derivados del análisis documental realizado.

Ruta Metodológica

Se adelantó una revisión sistemática de literatura, siguiendo las consideraciones metodológicas abordadas por Manterola et al., (2011). Así mismo, se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo deliberado (Otzen, & Manterola, 2017), mediante la selección de tesis de grado, maestría o doctorado, como artículos de investigación análogos o relacionados con el tema de estudio, publicados en revistas científicas considerando las categorías de: competencias digitales, TIC, prácticas educativas o pedagógicas, mediación pedagógica, era digital y alfabetización digital.

Para la búsqueda se empleó Google Scholar y ProQuest, teniendo como criterio de selección los términos Alfabetización Digital, Competencias Digitales, Mediación Pedagógica, TIC y Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y considerando investigaciones publicadas entre 2018-2022. Estos criterios se aplicaron, en primer lugar, al título y resumen para una selección, y posteriormente se hizo una lectura del texto para completar una revisión analítica especializada de los estudios que permitió identificar, analizar e interpretar el contenido, las características y otros puntos relevantes del producto investigativo, conformando y nutriendo las categorías. Acto seguido, se aplicó una rúbrica de evaluación documental diseñada por los investigadores y validada por el departamento de lengua materna y de comunicaciones de una universidad colombiana. Con ello, se estableció la pertinencia de los documentos de acuerdo con los objetivos de la revisión, con valores en una escala de 1 a 4 según criterios focalizados en los objetivos, coherencia y redacción; pertinencia de la información y, bibliografía. De acuerdo con esto, la búsqueda arrojó 308.000 resultados y se eligieron 20 productos de investigación (Ver Tabla 1.). Se excluyeron los trabajos que obtuvieron una valoración de 1 en algunos de los criterios.

Tabla 1.
Productos de Investigación Seleccionados

Resultados de la Búsqueda		308,000
Productos de Investigación seleccionados		20
Trabajos de grado o Tesis		4
Trabajo de Grado de Especialización: 1	Tesis de Maestría Nacionales: 2	Tesis Doctoral Internacional: 1
Artículos de Investigación		16
Artículos Nacionales: 4		Artículos Internacionales: 12

Consideraciones Iniciales

Las Competencias Digitales Docentes hacen referencia a un conjunto de habilidades que permiten a las personas interactuar de manera efectiva con la información digital, participando con autonomía, adaptabilidad y liderazgo en la sociedad informacional del siglo XXI (Gutiérrez-Jiménez, 2022). Estas competencias no deben confundirse con la alfabetización digital, entendida como el nivel básico de acceso y uso de las TIC, en tanto que el analfabeta digital es quien carece de acceso o no ha desarrollado las destrezas necesarias para comunicarse y actuar adecuadamente en entornos digitales (Cabero et al., 2020).

Lo anterior ratifica que, tanto para estudiantes, como para docentes, saber emplear las herramientas y recursos TIC en la vida diaria, para el consumo social e interactivo, no necesariamente se traduce en haber desarrollado competencias para el acto pedagógico o una dinámica de apropiación y actualización que se traduzca en dominios avanzados en los procesos educativos (Fernández & Díaz, 2016; Fernández et al., 2018).

En armonía con lo anterior, la alfabetización digital se considera clave en el desarrollo de la Sociedad de la Información y del Conocimiento ya que permite adquirir y desarrollar habilidades transferibles para toda la vida que permitan resolver problemas en contextos cambiantes (Villaruel & Stuardo, 2022). En educación es necesario avanzar en una pedagogía activa que sea centrada en el estudiante, con base en la disponibilidad de recursos digitales para formar la capacidad de resolver problemas (Araújo da Silva & Behar, 2023). En esa perspectiva, las competencias digitales hacen referencia al uso y aplicación de las TIC de manera responsable, crítica y segura para contribuir a los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión en cualquier tipo de relación: laboral, profesional, humana, etc. (Betancur-Chicué et al., 2023).

Ahora bien, en cuanto al dominio pedagógico, las competencias digitales son un medio de mejora continua que facilitan el desarrollo de competencias de tipo

genérico, mejoran la capacidad del uso de la tecnología instruccional y aumentan la posibilidad de acceso a la información (Nolasco & Ramírez, 2012; Sanz-Benito et al., 2023). Este aspecto llama la atención sobre el rol de la escuela, y en particular el docente, para promover el desarrollo de las competencias digitales, informacionales y generales de los estudiantes de tal manera que mediante la alfabetización digital se logre el desarrollo de competencias que permitan que los docentes y los estudiantes utilicen con eficacia y eficiencia las herramientas TIC en todas las actividades de su vida particular y profesional (Marqués, 2008; Carrete-Marín, & Domingo-Peñafiel, 2023).

En ese sentido, el currículo debe entenderse como un conjunto de resultados de aprendizaje articulados a través de principios y concepciones didácticas presentes en la práctica pedagógica. Para ello, es fundamental integrar las TIC, destacando su potencial para apoyar la enseñanza y el aprendizaje sin perder de vista que el foco debe ser el aprendizaje mediado por dichas tecnologías (Cortes et al., 2021; Sánchez, 2002). Esto implica planificar estrategias didácticas con TIC, fortalecer la relación estudiante–docente y seleccionar adecuadamente recursos tecnológicos según la disciplina. Integrar las TIC en el currículo significa alinearlas con los principios educativos que sustentan el acto de aprender.

Considerando que las TIC son recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios de comunicación que permiten compilar, procesar, almacenar, transmitir información, como voz, datos, texto, video e imágenes y que son un elemento de efectividad en la educación, que facilitan la capacitación y autoaprendizaje (Pérez & Ricardo, 2022); se vislumbra la necesidad de nuevos enfoques y alternativas que perciban e integren su uso en la interacción estudiante–profesional.

El uso de las TIC en la mediación pedagógica debe avanzar hacia su transformación en TAC, orientadas al aprendizaje formal e informal y a la creación de nuevos saberes (Luque, 2016; Zeballos, 2020). Según la UNESCO (2019), esto implica fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje para empoderar a los ciudadanos en su participación social, económica y política. En consecuencia, las TAC deben evolucionar hacia Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), lo cual demanda que la escuela fomente en los estudiantes una actitud crítica, reflexiva y comprometida con la sociedad (Latorre et al., 2018)

Estos elementos ponen en el escenario la necesidad de un nuevo rol docente lo cual, en palabras de la UNESCO (2019), se traduce en la necesidad de que cada docente desarrolle una serie de competencias digitales que favorezcan la función docente para el desarrollo humano y cultural de los pueblos, lo cual se traduce en una búsqueda del uso asertivo de las tecnologías para la innovación educativa y la construcción de un conocimiento de alto impacto.

Competencias Digitales Docentes en la práctica pedagógica

El avance constante de las TIC impacta todos los ámbitos de la sociedad del conocimiento, exigiendo que las personas se apropien, adapten e innoven en el uso de herramientas digitales para mejorar sus procesos de aprendizaje y fortalecer sus perfiles profesionales. Ser competente digitalmente se convierte, entonces, en un requisito fundamental para cualquier profesional ante los desafíos del mundo globalizado (Ascencio et al., 2019; Lévano et al., 2019). Esto abre nuevas percepciones sobre qué significa ser competente digital y cuáles son las habilidades necesarias para los ciudadanos del siglo XXI (Moreno, 2019; Lévano et al., 2019).

Hablar de Competencias Digitales Docentes (CDD) implica reconocer diversos marcos de referencia, como los propuestos por la UNESCO (2008), Ministerio de Educación Nacional - MEN (2013), el Marco Europeo de Competencia Digital y su adaptación por el INTEF (2017). Estos lineamientos destacan la relevancia de integrar la tecnología en los procesos educativos para el desarrollo profesional docente. En conjunto, resaltan la capacidad de “usar la tecnología para vivir, trabajar y aprender a lo largo de la vida” (Cabero et al., 2020, p. 293), haciendo de las CDD un eje transversal en todos los niveles de formación humana.

Así, las CDD son consideradas como “requisito del perfil profesional que le permite diseñar, implementar y evaluar acciones formativas orientadas para que los docentes utilicen de forma didáctica la tecnología con sus estudiantes” (Cabero et al., 2020, p. 364). Y, más aún, en el conjunto de capacidades y habilidades necesarios para que las TIC se convierten en un recurso metodológico que supera el consumo y promueva la innovación en materia de tecnología aplicada a cada realidad educativa y contexto particular.

En consecuencia, el dominio de las CDD debe elevar el alcance de las metodologías y procesos de enseñanza – aprendizaje como elemento clave de una dinámica de crecimiento profesional constante: aprovechar el potencial que ofrecen las TIC; desarrollar las habilidades para adaptarlas a cada trayectoria formativa; asumir actitud positiva frente a su uso en el aula y fuera de esta para promover el desarrollo humano integral (Llopis et al., 2021; Tomczyk et al., 2021). Sin embargo, tal como lo presenta Betancur-Chicue et al. (2023):

Como antecedentes a nivel internacional, estudios sistemáticos como el de García et al. (2023) y Pinto et al. (2022), identifican la tendencia de cada región donde los equipos investigadores adaptan sus propias versiones de instrumentos de medición o diagnóstico de competencias digitales (en su mayoría bajo el formato de autoevaluación), elemento que resulta natural dada la diversidad de condiciones tecnológicas, culturales, sociales y económicas que influyen en el desarrollo profesional docente. (p. 29)

Es así como el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) establece las cinco áreas que componen la Competencia Digital: "1. Información y alfabetización informacional (...) 2. Comunicación y colaboración (...) 3. Creación de contenidos digitales (...) 4. Seguridad (...) [y] 5. Resolución de problemas" (INTEF, 2017, p. 10).

El INTEF (2017) señala que desarrollar competencias digitales es cada vez más relevante, pues las TIC no solo potencian el aprendizaje, sino que también se convierten en herramientas clave para la vida. En este sentido, hablar de competencias digitales en la docencia implica integrar la tecnología con fines educativos, optimizando recursos informacionales, tecnológicos y pedagógicos. Esto favorece procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores, críticos y reflexivos (Torres-Flórez et al., 2020; Jalón, 2021), superando el rol pasivo del consumidor para avanzar hacia la producción de ambientes y trayectorias que incorporen las TIC en la productividad del siglo XXI.

Este aspecto repercute en la necesidad de aprender a seguir, y valorar, la evolución e influencia de las nuevas tecnologías como una oportunidad para preparar a docentes y estudiantes para un futuro tecnológico como profesionales digitalmente competentes de tal manera que además de que las usen para el aprendizaje continuo, sean usuarios críticos y responsables de las TIC (Torres-Flórez et al., 2020).

Desde ese ángulo, la creciente influencia de las TIC en el contexto de la educación es el escenario en donde se debe favorecer un desarrollo crítico y abierto de las competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares e investigativas propias a los contextos de desarrollo del acto pedagógico y a las necesidades de las comunidades educativas para transformarse en sociedades de conocimiento que preparen para el escenario económico, social y cultural avanzando en los niveles de alfabetización digital (Lévano et al, 2019; Gonzales et al., 2016).

De esta forma, el desarrollo y formación en las competencias digitales docentes no debe apartarse de la realidad institucional educativa y la realidad propia del contexto local en procura del avance y desarrollo de niveles que fortalezcan la profesionalización del docente. En otras palabras, implica la resignificación de las prácticas académicas y educativas en el marco de la educación 4.0 y la configuración de un Ethos que fortalezca la misión cultural del docente en el contexto del desarrollo social, humano, ético y político (Mora et al., 2022).

En este sentido, tanto las instituciones educativas como los educadores tienen el desafío de formar y actualizar sus competencias digitales docentes desde la formación continua y el diseño de trayectorias formativas que aborden las particularidades del contexto local, la vida cotidiana de la escuela, y así, puedan migrar a una formación que prepare sujetos capaces de responder a las dinámicas de las sociedades del conocimiento (Ketil, 2019).

Necesidades Educativas en torno a las competencias digitales y las prácticas educativas

Las TIC permean los procesos educativos y se configuran como un saber que exige habilidades para la ciudadanía, favoreciendo la interacción de la escuela con los desafíos sociales, culturales, generacionales y tecnológicos (Ascencio et al., 2019). En este marco, su integración demanda una actitud abierta del docente hacia el aprendizaje continuo y el vínculo con los entornos digitales y sociales del acto pedagógico. Así, tanto estudiantes como maestros pueden establecer una relación formativa en torno al uso de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (Bernate et al., 2021). Esta dinámica se potencia cuando la organización es capaz de absorber nuevo conocimiento, siempre que sus miembros sean receptivos y lo conecten con saberes previos (Abarca & Barreto, 2020).

Desde esta óptica, cuando el uso de la tecnología en la escuela enriquece las metodologías y didácticas y, los recursos y estrategias que los docentes utilizan, se podrá establecer un ambiente que ofrezca al docente, y al estudiante, escenarios de reflexión pedagógica en torno a las herramientas particulares, los conocimientos instalados en la organización y las nuevas dinámicas que la sociedad incorpora en el devenir de su cotidianidad como mecanismos para sortear los retos asociados a las TIC y medios digitales en relación con la esencia del ser humano, la dinámica social y la construcción de una sociedad donde se dignifique cada uno de sus miembros (Villaruel & Stuardo, 2022; Puerta et al., 2021).

Por lo anterior, la integración curricular de las TIC como proceso necesario y significativo parte de la creación de ambientes de aprendizaje que inicien con una alfabetización mediática e informacional, y evolucionen hacia una didáctica contextualizada centrada en el aprendizaje activo (Sánchez, 2002; Villaruel & Stuardo, 2022), la evaluación formativa y la metacognición de todos los actores del acto pedagógico (Mora et al., 2022). En este sentido, se requiere que el docente no solo maneje herramientas digitales y las aplique en su práctica, sino que también reflexione sobre su propio aprendizaje y el de sus estudiantes. Esto permite pasar de un rol consumidor a uno productor e innovador, fomentando un aprendizaje continuo. Así, cada actor debe comprender cómo aprende, con qué medios y en qué contexto, identificando su ecología de aprendizaje para renovar sus prácticas según los retos del entorno (González-Sanmamed et al., 2018).

El docente requiere del desarrollo de habilidades para aprender a poner en diálogo y tensión la realidad cotidiana, las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, las características de los estudiantes y las tendencias y demandas del contexto particular y global; de tal manera que, sea su misma práctica docente el escenario de aprendizaje y perfeccionamiento de sus habilidades

para el uso de la tecnología en favor del desarrollo humano y la participación económica y social (Mora et al., 2022; Saltos et al., 2019).

En esta dinámica, el rol docente se transforma hacia el ejercicio de un liderazgo personal y social que parte de la capacidad de lectura de su contexto requiriendo de habilidades para reconocer metas sociales visionarias que sirvan de norte para el desarrollo humano, superando la instrumentalización en el uso de las TIC y permitiendo que estas se conviertan en tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) (Saltos et al., 2019; Torres-Flórez et al., 2022; Villaroel & Stuardo, 2022).

Por tanto, para que realmente los medios tecnológicos y los recursos digitales dispuestos en las instituciones educativas sean significativos y pertinentes en las prácticas educativas, fortalezcan y promuevan las competencias digitales de los docentes; se deben enfocar las TIC desde un punto de vista formativo, creativo, crítico, innovador y significativo; mejorando, a su vez, la interpretación de la competencia digital docente según diversos aspectos sociales y culturales en relación con la tecnología, el entorno escolar y la profesión docente, y fortaleciendo las cualidades y habilidades del estudiantado para una mejor integración y desempeño en la sociedad del conocimiento (Ketil, 2019).

Así, aunque hay una amplia definición de las competencias digitales desde la literatura, el ser competente digital se relaciona con utilizar adecuadamente las herramientas TIC en los diferentes procesos y contextos de la vida (Moreno, 2019), y en especial en la práctica de los docentes, a fin de hacer innovadores los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desde una perspectiva crítica y reflexiva, que motive a los estudiantes a aprender y a construir el conocimiento tanto individual como organizacional, y la interrelación conforme a lo declarado por Siemens (2004, como se citó en Jalón, 2021).

Con el impacto de las TIC, en la formación y capacitación de los docentes, no solo es necesario incluir el desarrollo crítico y abierto de competencias y habilidades pedagógicas, didácticas, disciplinares e investigativas, sino digitales, promoviendo el aprendizaje autónomo, colaborativo y el trabajo en grupo (Gonzales et al., 2016), generando oportunidades de aprendizaje, la integración del aprendizaje personalizado y el incremento de la innovación pedagógica (Tejada & Pozos, 2018b).

En cuanto a los espacios de formación docente, aunque estos se desarrollan de forma permanente, inician en las primeras etapas de la formación universitaria y deben orientarse a transformar imaginarios y prácticas. El objetivo es fortalecer relaciones profesionales hacia comunidades de aprendizaje y estrategias de colaboración continua. En esta línea, algunos estudios destacan universidades que han implementado estrategias para desarrollar habilidades en enseñanza digital. Sin embargo, persiste una escasa producción científica que documente

cómo estas comunidades validan sus experiencias como modelos adaptables a cada contexto educativo. Esto resalta la necesidad de una lectura permanente del entorno educativo, pues las estrategias existentes impactan principalmente en la competencia profesional y el uso tecnológico, sin evidenciar aún efectos integrales o sociales (Viñoles-Cosentino et al., 2022).

En ese sentido, los autores indican que, la dinámica de formación y de desarrollo continuo debe superar la implementación de estrategias que apuntan a acciones aisladas como cursos o seminarios que, aunque intentan procesos colaborativos, experimentales y reflexivos; no permean el imaginario colectivo de los docentes, ni la cultura organizacional de las instituciones educativas puesto que, como acciones puntuales, no enfocan las problemáticas de manera sistemática y permanente.

Conclusiones

El uso de las TIC en la mediación pedagogía implica reconocer los nuevos roles del profesorado en materia de uso, producción y potenciación de las herramientas TIC para la construcción del conocimiento, considerando el contexto del acto pedagógico, sin olvidar los elementos que deben preparar a los estudiantes para el desempeño en la sociedad global.

En ese sentido las Competencias Digitales Docentes superan la definición de la alfabetización digital en cuanto parten de esta, pero avanzan hasta la capacidad de producción de tal manera que su uso prepare tanto al docente, como al estudiante, para el desempeño en un mundo cada vez más globalizado.

El escenario del confinamiento por la pandemia generada por el virus Sars-Cov-2 puso en evidencia las dificultades de acceso a la tecnología y su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto en docentes como estudiantes. Ser competente digital es utilizar de manera ética, segura y crítica las diferentes herramientas y recursos TIC en los procesos y contextos de la vida, y de esta manera, en la formación de docentes no solo es necesario el desarrollo crítico y abierto de competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares e investigativas, sino también de habilidades digitales o tecnológicas con el objetivo de innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido crítico y reflexivo, motivar a los estudiantes a aprender y construir el conocimiento de manera individual-organizacional, promover el aprendizaje autónomo y colaborativo y lograr las competencias y objetivos de aprendizaje del estudiantado.

El uso de las TIC en la mediación pedagógica favorece el desarrollo de competencias digitales si se abordan no solo como instrumentos para la mediación didáctica, sino desde el reconocimiento de las dimensiones tanto

desde la creación de contenidos como desde el despeño en la sociedad digital. De esta forma, en la mediación pedagógica se debe continuar en el proceso de avance de las TIC para su conversión como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Ahora bien, la UNESCO ha formulado un marco de desarrollo de las Competencias Digitales Docentes y este ha sido abordado de diversas maneras conforme a las particularidades de cada país o cultura en el mundo, agrupadas en tres categorías, cada una de ellas, con tres niveles de desarrollo para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo profesional continuo y la adaptación a las particularidades del contexto del acto educativo.

En este sentido, las Competencias Digitales Docentes comprenden distintos niveles de información y alfabetización informacional, así como la capacidad para la comunicación, colaboración y creación de contenidos digitales. A su vez, aluden a la habilidad para la resolución de problemas y la salvaguarda de la seguridad digital, orientada a la protección de datos e identidad que favorezca un uso seguro y sostenible de las TIC.

Sin embargo, tanto las necesidades educativas de cada contexto, como las dinámicas de la Sociedad del Conocimiento en el escenario de aprendizaje muestran que el desarrollo de las Competencias Digitales Docentes se favorece con su uso, aprendizaje, evaluación y validación en cada contexto particular. Lo anterior implica, tanto en docentes como en autoridades educativas, establecer ambientes permanentes de aprendizaje, reflexión y monitoreo que promuevan el desarrollo de habilidades para el aprendizaje en toda la vida tanto en los docentes, como en los estudiantes y en la comunidad educativa y sociedad.

En esta medida, el entorno escolar se enriquece con el uso de las TIC, siempre y cuando se las aborde más allá de la mera instrumentalización e incluyan elementos de reflexión pedagógica y social que posibiliten la formación de seres humanos integrales, capaces de interpretar las dinámicas sociales y de dignificar a cada uno de los actores sociales. Esto conlleva una integración curricular que transforme la escuela en un escenario de aprendizaje orientado a la construcción de comunidades de aprendizaje y sociedades del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Abadía, L. C. (2020). El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Pontificia Universidad Javeriana*, 59 (1355). <https://www.javeriana.edu.co/repositorio-hoy-en-la-javeriana/el-reto-que-el-sector-educativo-en-colombia-debe-superar-tras-la-pandemia/>

- Abarca, Y. & Barreto, U. (2020). Capacidad de absorción del conocimiento, aprendizaje y tecnologías de la información en las organizaciones: Estado del arte y evolución de la investigación. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 11(1), 95-122. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.558>.
- Álvarez, W. (2018). Estudio comparativo de las competencias digitales en el contexto urbano y rural en los educadores de Duitama, Boyacá. *CEDOTIC. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 3(2), 5-26. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/381/3811794002/>
- Araújo da Silva, K. K., & Behar, A. (2023). Modelos pedagógicos basados en competencias digitales transversales en educación a distancia: Parámetros para la construcción. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 101–119. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34006>
- Ascencio, P., Glasserman, L., y Quintana, J. (2019). Competencias Digitales: Realidad de Ingreso de los Estudiantes a la Vida Universitaria. *Digital Education*, (36), 68-84. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.68-84>
- Bernate, J., Fonseca, I., Guataquira, A., y Perilla, A. (2021). Competencias Digitales en Estudiantes de Licenciatura en Educación Física. *Retos*, 41, 309-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7947935>
- Betancur-Chicue, V., Gómez-Ardila, S. E., Cárdenas-Rodríguez, Y. P., Hernández-Gómez, S. A., Galindo-Cuesta, J., & Cadrazco-Suárez, M. A. (2023). Instrumento para la identificación de competencias digitales docentes. *Prisma Social*, (41), 27-46. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/instrumento-para-la-identificación-de/docview/2814985454/se-2>
- Cabero, J., Romero, J. y Palacios, A. (2020). Evaluación de los Marcos de Competencias Digitales Docentes mediante juicio de experto: utilización del coeficiente de competencia experta. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.578>
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. *Prisma Social*, (41), 95-114. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/transformación-digital-y-educación-abierta-en-la/docview/2814984076/se-2>
- Casillas, S., Cabezas, M., & García, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: Attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>

- Cataño, E. A., & Osorio, J. H. (2023). De la presencialidad a la virtualidad. Experiencias en docentes de enfermería de universidades de Medellín durante el confinamiento por COVID- 19. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (69), 70–97. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a4>
- Cortes, T. P. B. B., Martins, A., & Medeiros de Souza, C. H. (2021). Perspetiva dos formadores: integração curricular das TICs em licenciaturas de letras. *ETD – Educação Temática Digital*, 23(4), 818–841. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i4.8657993>
- Fernández, E., Leiva, J. y López, E. (2018). Competencias Digitales En Docentes De Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Fernández, F., y Díaz, M. J. (2016). Los Docentes de la Generación Z y sus Competencias Digitales. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 46(24), 97-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Asenjo J.T. & Asenjo, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: Variaciones tras el confinamiento. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 174-189. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/29032>
- Gonzales, B., Leyton, F. & Parra, A. (2016). Competencias Digitales en Docentes: Búsqueda y Validación de Información en la Red [Tesis de Maestría]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9747/version%20final%20sep%2012.pdf?sequence=1>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25–45. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Gutiérrez-Jiménez, E. (2022). Alfabetización digital en la academia artística colombiana. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, 1(12), 219-230. <https://doi.org/10.25025/hart12.2022.11>
- Hernández-Suárez, C. A., Hernández-Albarracín, J. D., & Rodríguez-Moreno, J. (2024). Obstáculos y barreras de los docentes en la integración de TIC y sus repercusiones en el contexto postpandemia. *Mundo Fesc*, 14(29), 8–23. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1541>
- INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. <https://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>

- Jalón, E. (2021). Modelo Pedagógico Para El Desarrollo De Las Competencias Digitales En Docentes De Bachillerato. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), 502-521. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/258/2582582025/>
- Jiménez, I., Vesga, A. y Martelo, R. (2017). Evaluación de las Competencias Tecnológicas de los Docentes del Instituto Integrado San Bernardo del Municipio de Floridablanca, Santander, Colombia. *Revista Espacios*. 38(30). Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n30/17383001.html>
- Ketil, B. (2019). Comprendiendo los Aspectos Culturales y Sociales de las Competencias Digitales Docentes. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 6 (27), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Korostelina, K. V., & Barrett, J. (2023). Bridging the digital divide for Native American tribes: Roadblocks to broadband and community resilience. *Policy & Internet*, 15(3), 306–326. <https://doi.org/10.1002/poi3.339326>
- Latorre, E., Castro, K., & Potes, I. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1219/TIC%20TAC%20TEP.pdf>
- Lévano, L., Sánchez, S., Guillén, P., Tello, S., Herrera, N., y Collantes, Z. (2019). Competencias Digitales Y Educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Llopis, M., Viñoles, V., Esteve-Mon, F. & Segura, J. (2021). Diagnostic and educational self-assessment of the digital competence of university teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(3-4), 115-131. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-03-04-03>
- Luque, F. (2016). Las TIC en Educación: Caminando Hacia las TAC. *3C TIC*, 5(4), 55-62. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2016.54.55-62>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., & Claros, N. (2011). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 89(3), 149–155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Marqués, P. (2008). Las Competencias Digitales de los Docentes. <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Martínez, J. y Garcés, J. (2020). Competencias Digitales Docentes y el Reto de la Educación Virtual Derivado de la covid-19. *Educación Y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

- MEN. (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Mora, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga Paredes, C., Lacalle, J., Camarillo, J., Sota, J., Velasco, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). Competencias Digitales Del Profesorado Universitario En España. Un Estudio Basado En Los Marcos Europeos Digcompedu Y Openedu, EUR 31127 ES, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2022, ISBN 978-92-76-53535-5, <https://doi.org/10.2760/448078>, JRC129320
- Moreno, J. (2019). Formación Docente en Competencias Tecnológicas en la Era Digital: Hacia un Impacto Sociocultural [Tesis de Maestría]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12250/1/2019_Formaci%C3%B3n_Docente_Tecnolog%C3%ADas.pdf
- Nolasco, P. y Ramírez, A. (2012). Una Aproximación A Un Modelo de Certificación de Competencias Digitales Docentes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 7. Entornos Virtuales de Aprendizaje / Ponencia. Recuperado de <https://n9.cl/91y2e>
- Orozco, G. (2019). Las competencias digitales del profesorado universitario y su relación con la aceptación de las TIC en la práctica docente [Tesis Doctoral]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/151091>
- Ortiz, C., Güillín, X., Hidalgo, O., & Guzmán, M. (2023). Percepciones del uso de las TIC en docentes y estudiantes universitarios postpandemia. Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 8(3), 24–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9048621>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. International Journal of Morphology, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Perdomo, B., González, O. y Barrutia, I. (2020) Competencias Digitales En Docentes Universitarios: Una Revisión Sistemática De La Literatura. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9 (2), 92-115 <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796>
- Pérez, W. E., & Ricardo, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora de estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 27(2), 332–354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>

- Pinos-Coronel, P; García-Herrera, D; Erazo-Álvarez, J; Narváez-Zurita, C. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 1, Especial Educación. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>
- Pozos, K. & Tejada, J. (2018a). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. Revista Curriculum y Formación del Profesorado, 22(1), 25-51. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9917/8040>
- Pozos, K. & Tejada, J. (2018b). Competencias digitales docentes en educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 59-87. Doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Puerta, C., Rendón, D. y Mosquera, N. (2021). Impacto del microcurso enseñar en la virtualidad: competencias digitales para docentes en AVA. Revista Reflexiones Y Saberes, (13), 11–22. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1284>
- Reis, C., Pessoa, T, Gallego-Arrufat, M.J. (2019). Literacy and digital competence in Higher Education: A systematic review. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(1), 45-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11274>
- Saltos, R., Novoa, P., & Serrano, R. (2019). Evaluación de la Presencia de Competencias Digitales en las Instituciones de Educación Superior en América Latina. Risti, 21 (07), 23-36.
- Sánchez, C. (2020). Herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas durante la pandemia COVID-19. Hamut'ay, 7 (2), 46-57. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2132>
- Sánchez, J. (2002). Integración Curricular de las TIC: Conceptos e Ideas. <http://maaz.ihmc.us/rid=1L0GPBFN4-KCXT8C-2Q3/Integraci%C3%B3n%20de%20las%20TICS.pdf>
- Sanz-Benito, I., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C., & Usart-Rodríguez, M. (2023). Formar y evaluar competencias en educación superior: una experiencia sobre inclusión digital. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 26(2), 199-217. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.35791>
- Terra, M. P. (2022). Alcances y limitaciones de la educación audiovisual durante la pandemia de COVID-19: encuentros y desencuentros de prácticas académicas universitarias. Informatio, 27(2), 277-290. <https://doi.org/10.35643/info.27.2.17>

- Tomczyk, Ł., Costas Jáuregui, V., de La Higuera Amato, C. A., Muñoz, D., Arteaga, M., Oyelere, S. S., Akyar, Ö. Y., & Porta, M. (2021). Are Teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2715-2741 <https://surl.li/fielde>
- Torres-Flórez, D., Rincón-Ramírez, A. V., & Medina-Moreno, L. R. (2020). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), 1-25. <https://doi.org/10.22430/21457778.2246>
- UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. UNESCO. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2019). Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Villarroel, V. & Stuardo, W. (2022). Proponiendo una Edtech Sustentable. Más allá de docentes Powerpointers y Clickerers en la universidad. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 241-258. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620>
- Villarroel, V., & Stuardo, W. (2022). Proponiendo una EdTech sustentable. Más allá de docentes powerpointers y clickerers en la Universidad. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 241-258. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620>
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Zeballos, M. (2020). La evaluación de los aprendizajes mediadas por las TAC. *Revista Tecnológica Educativa Docentes* 2.0, 9(1), 83-95. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.98>