

ISSN

2665-5306 (en línea)

Maestros & Pedagogía
Volumen 4 Número 2 de 2022

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 4 Número 2 de 2022 | 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

AZAEL 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.

Diseño y diagramación

KAROL ANDRÉS SUAREZ CASTRO



TABLA CONTENIDO

Página

NOTA DEL EDITOR

AZAEAL CORREA CARVAJAL

5-6

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS CULTURAS INFANTILES Y SUS IMPLICACIONES EN EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL COLOMBIANA

PROCESSES OF CONSTRUCTION OF CHILDREN'S CULTURES AND THEIR IMPLICATIONS FOR THE ROLE OF THE TEACHER IN COLOMBIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

BLANCA NERY SERNA AGUDELO

7-26

INCIDENCIA DE LOS ESTÍMULOS SOCIALES EN EL DESARROLLO AFECTIVO DE NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL EN UN CONTEXTO RURAL COLOMBIANO

INFLUENCE OF SOCIAL STIMULI ON THE AFFECTIVE DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHILDREN IN A COLOMBIAN RURAL CONTEXT

GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN, DERLY ALEXANDRA PLAZA BETANCOUR,
YURI ANGÉLICA CAMACHO RAMÍREZ

27-37

EL ARTE, LA MEMORIA Y EL TERRITORIO COMO PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ: PROPUESTA METODOLÓGICA REPLICABLE DESDE LA CÁTEDRA ALFREDO MOLANO BRAVO

ART, MEMORY, AND TERRITORY AS PEDAGOGIES FOR PEACE: A REPLICABLE METHODOLOGICAL PROPOSAL FROM THE ALFREDO MOLANO BRAVO CHAIR

JACQUELINE VEGA BENÍTEZ

38-52

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRÁCTICAS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN A DISTANCIA

ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION: PRACTICES, TENSIONS, AND CHALLENGES IN DISTANCE LEARNING CONTEXTS

CARLOS ADRIÁN OBANDO YANGUAS

53-65

Nota EDITOR

Este número reúne cuatro artículos de investigación que abordan problemáticas relevantes en el campo educativo colombiano, con especial énfasis en la educación inicial, los contextos rurales, la construcción de paz y las apuestas pedagógicas situadas en el territorio amazónico.

El primer artículo, *“Procesos de construcción de las culturas infantiles y sus implicaciones en el rol del docente en la educación inicial colombiana”*, presenta un estudio cualitativo que analiza cómo se configuran las culturas infantiles en Colombia desde múltiples realidades sociales, políticas, culturales y económicas. A partir de una investigación desarrollada con estudiantes en formación docente, se evidencian los factores sociofamiliares y socioculturales que inciden en la construcción de la subjetividad infantil, destacando los desafíos que enfrenta el profesorado para responder a la diversidad de las infancias en contextos educativos contemporáneos.

En segundo lugar, *“Incidencia de los estímulos sociales en el desarrollo afectivo de niños de educación inicial en un contexto rural colombiano”* aborda, desde un enfoque de investigación-acción, la manera en que los estímulos sociales inciden en la socioafectividad y la convivencia escolar. A través de una intervención pedagógica basada en proyectos de aula, se evidencian transformaciones significativas en la interacción social, la expresión emocional y el trabajo cooperativo en niños de educación inicial en un contexto rural.

El tercer artículo, *“El arte, la memoria y el territorio como pedagogías para la paz: propuesta metodológica replicable desde la Cátedra Alfredo Molano Bravo”*, expone una experiencia de sistematización pedagógica que integra arte, memoria histórica y territorio en contextos de posconflicto. Los resultados destacan el potencial del arte como lenguaje pedagógico para la reconciliación y la construcción de identidades, así como la transformación de la práctica docente hacia enfoques críticos orientados a la educación para la paz.

Finalmente, *“La escritura académica en la educación superior: prácticas, tensiones y desafíos en contextos de formación a distancia”*, analiza la escritura académica en la educación superior a distancia desde un enfoque cualitativo. Evidencia su predominio como mecanismo evaluativo y propone fortalecer su articulación curricular mediante enfoques integradores que la reconozcan como una práctica epistémica, crítica y formativa.

En conjunto, los artículos que integran esta edición reflejan el compromiso de docentes e investigadores con una educación contextualizada, crítica y transformadora, en la que el territorio, la cultura y la experiencia pedagógica se constituyen en ejes fundamentales para la formación integral.

Agradecemos a los autores por confiar sus trabajos a esta revista y a los evaluadores por su rigurosidad académica. Invitamos a la comunidad educativa y académica a continuar enviando sus contribuciones, fortaleciendo así este espacio de reflexión, investigación y diálogo pedagógico.

Atentamente,

Azael Correa Carvajal

*PhD. Humanidades, Humanismo y Persona
Editor General*



MP
& Maestros &
Revista Pedagogía

Revista Facultad Ciencias de la Educación

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS CULTURAS INFANTILES Y SUS IMPLICACIONES EN EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL COLOMBIANA

PROCESSES OF CONSTRUCTION OF CHILDREN'S CULTURES AND THEIR IMPLICATIONS FOR THE ROLE OF THE TEACHER IN COLOMBIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COLOMBIANA

BLANCA NERY SERNA AGUDELO¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6774-1952>

 b.serna@udla.edu.co

¹Docente Universidad de la Amazonia



RESUMEN

Este estudio cualitativo explora cómo se construyen las culturas infantiles en Colombia, partiendo de la premisa que afirma que no existe una única infancia, sino múltiples realidades influenciadas por factores sociales, políticos, culturales y económicos. La investigación, realizada por los estudiantes de III semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Amazonia, durante cuatro periodos académicos, junto a su asesora del espacio académico Investigación II; implicó la focalización de diversas tipologías familiares de contextos próximos a sus lugares de vivienda para caracterizar los factores que inciden en la construcción de la subjetividad de los niños. Se utilizó un instrumento de caracterización denominado "Formación y construcción de la subjetividad en la infancia", estructurado en dos fases. La primera analizó el núcleo sociofamiliar, considerando la afectividad, la autoridad, el factor

Cómo citar:

Fecha Recibido: 09/02/2022 Fecha Aceptado: 01/04/2022 Fecha Publicado: 29/07/2022

Serna Agudelo B. N. (2022). Procesos de construcción de las culturas infantiles y sus implicaciones en el rol del docente en la educación inicial colombiana. *Maestros & Pedagogía* Vol. 4(2). ppt. 7-26



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

económico y los aspectos éticos. La segunda fase se enfocó en el contexto sociocultural, también se analizó la relevancia del juego como principio fundamental en todas las esferas de desarrollo del niño y el uso de los medios de comunicación masiva. Los resultados demostraron que la subjetividad y las culturas infantiles se forman en gran medida por los estilos educativos parentales, los patrones de crianza y la configuración familiar. Este hallazgo subraya los desafíos que enfrentan los maestros de educación inicial en la actualidad, quienes deben comprender y responder a la complejidad de las diversas infancias en los contextos educativos.

Palabras Clave

Procesos de formación; Subjetividades; Culturas infantiles; Desafíos del maestro; Educación inicial; Contexto colombiano.

ABSTRACT

This qualitative study explores how children's cultures are constructed in Colombia, based on the premise that there is not a single childhood, but multiple realities influenced by social, political, cultural and economic factors. The research, carried out by the students of the III semester of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education of the University of the Amazon, during four academic periods, together with their advisor of the academic space Research II; It implied the focus on various family typologies from contexts close to their places of residence in order to characterize the factors that affect the construction of children's subjectivity. A characterization instrument called "Formation and construction of subjectivity in childhood" was used, structured in two phases. The first analyzed the socio-family nucleus, considering affectivity, authority, the economic factor and ethical aspects. The second phase focused on the sociocultural context, the relevance of play as a fundamental principle in all spheres of child development and the use of mass media was also analyzed. The results showed that children's subjectivity and cultures are largely shaped by parental parenting styles, parenting patterns, and family configuration. This finding underscores the challenges faced by early childhood teachers today, who must understand and respond to the complexity of diverse childhoods in educational contexts.

Keywords

Training processes; Subjectivities; Children's cultures; Challenges of the teacher; Initial education; Colombian context.

RESUMO

Este estudo qualitativo explora como as culturas infantis são construídas na Colômbia, partindo da premissa de que não existe uma única infância, mas múltiplas realidades influenciadas por fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. A pesquisa, realizada por estudantes do III semestre do curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade da Amazônia, ao longo de quatro períodos acadêmicos, juntamente com sua orientadora do componente curricular Pesquisa II, implicou a focalização de diversas tipologias familiares em contextos próximos aos seus locais de residência, com o objetivo de caracterizar os fatores que influenciam a construção da subjetividade das crianças. Foi utilizado um instrumento de caracterização denominado "Formação e construção da subjetividade na infância", estruturado em duas fases. A primeira analisou o núcleo sociofamiliar, considerando a afetividade, a autoridade, o fator econômico e os aspectos éticos. A segunda fase concentrou-se no contexto sociocultural; também foram analisadas a relevância do brincar como princípio fundamental em todas as esferas do desenvolvimento infantil e o uso dos meios de comunicação de massa. Os resultados demonstraram que a subjetividade e as culturas infantis são, em grande medida, moldadas pelos estilos parentais, pelas práticas de criação e pela configuração familiar. Esse achado evidencia os desafios enfrentados pelos professores da educação infantil na atualidade, que devem compreender e responder à complexidade das diversas infâncias nos contextos educativos.

Palavras-chave

Processos de formação; Subjetividades; Culturas infantis; Desafios do professor; Educação infantil; Contexto colombiano.

INTRODUCCIÓN

La comprensión sobre cómo las infancias construyen sus subjetividades representa un eje neurálgico para la Universidad de la Amazonía y su programa de Licenciatura en Educación Infantil. Según Salguero (2021), este conocimiento es imperativo para mitigar barreras en el aprendizaje significativo, tales como la apatía por el conocimiento y la falta de espontaneidad en el aula. La relevancia de este estudio se acentúa ante las alarmantes cifras de Minsalud (2019), que reportan una prevalencia de violencia física, verbal y psicológica en los entornos escolares, factores que, sumados a la escasa motivación por actividades rectoras como el juego y el arte, obstaculizan los procesos de socialización primaria y secundaria.

Desde una perspectiva teórica, Alvarado (2012) sostiene que los entornos — sean favorables o no— y la calidad de los estímulos recibidos son determinantes en la configuración del sujeto. Por ello, la investigación busca responder a la necesidad de identificar estrategias de crianza que fortalezcan los patrones familiares y garanticen una subjetividad positiva. En este sentido, la formación de educadores alineados con los desafíos del siglo XXI permite fomentar en los infantes habilidades blandas (*soft skills*), tales como la resiliencia, la gestión emocional y la resolución dialógica de conflictos (Salguero, 2021).

Socialmente, la construcción de subjetividades impacta el desarrollo integral en dimensiones biológicas, cognitivas, éticas y estéticas (Tiguaque, 2021). Estas dimensiones están mediadas por las dinámicas familiares y el contexto social, los cuales definen la visión del mundo del niño. Finalmente, bajo un enfoque sociocrítico, es imperativo que los docentes reconozcan las implicaciones de las prácticas culturales y políticas en la identidad local, permitiendo una intervención pedagógica contextualizada y transformadora (Martínez, 2014).

SOBRE EL PROBLEMA

La educación de la infancia en el siglo XXI se desarrolla en la denominada “era de la información”, un escenario que plantea desafíos inéditos para las familias y los educadores. Al ser los niños “nativos digitales”, sus procesos de desarrollo integral están intrínsecamente ligados a la calidad de sus experiencias en los entornos familiares y sociales. En este marco, el estudio de la infancia requiere un análisis de la tensión existente entre la intervención del mundo adulto y la historia subjetiva e irreplicable de cada niño (Carli, 1999).

La construcción de la subjetividad infantil se define como el conjunto de sentidos particulares que el sujeto edifica sobre sí mismo y su posición en el mundo (Martínez, 2014). No obstante, este proceso se ve profundamente condicionado por el contexto social y político. En el caso de Colombia, Alvarado (2012) destaca cómo el conflicto armado ha vulnerado derechos básicos y ha dejado huellas profundas en la psique infantil, traducéndose a menudo en la ausencia de proyectos de vida educativos y en comportamientos marcados por la agresividad, la desesperanza o la irreverencia.

A estas problemáticas se suman las reconfiguraciones familiares contemporáneas, que en ocasiones presentan patrones de crianza difusos o figuras de autoridad poco claras. Dado que los niños construyen su subjetividad durante los primeros siete años adoptando prejuicios y patrones de sus cuidadores, el reto del educador consiste en potenciar dicha subjetividad para que el infante logre transitar hacia lecturas del mundo más objetivas y elaboradas (Rivera, 1998).

Desde una perspectiva psicoanalítica, la teoría de Freud ofrece una base para comprender este desarrollo a través de las etapas psicosexuales y la estructura del aparato psíquico (yo, ello y superyó). Como indica Feldman (2012), cada etapa aporta una configuración subjetiva distinta, mientras que el proceso educativo y terapéutico se convierte en un "intrincamiento de subjetividades" donde se ponen en juego diversas lecturas del mundo para hallar el origen de las problemáticas del menor (Guillermina, 2009).

En la actualidad, el enfoque debe ser holístico y pluricultural, reconociendo que las desigualdades socioeconómicas y las diversas condiciones de vida (niñez indígena, en condición de desplazamiento, rural o víctima del conflicto) trazan brechas significativas en la identidad. A esto se añade el impacto de la "Sociedad de la Información" (Andalucía, 2011). Según Hernández (2017), los medios masivos y las redes sociales son agentes de socialización que influyen en la identidad, pero exigen una orientación familiar responsable para asegurar un uso racional.

Finalmente, aunque las TIC ofrecen acceso a conocimientos personalizados y facilitan la innovación pedagógica (Barbero, 1997), también transforman la comunicación entre la tríada hogar-escuela-sociedad (Tedesco, 2000). Por tanto, el problema de investigación radica en comprender estos elementos multicausales para que los maestros de educación inicial puedan enfrentar con pertinencia los desafíos de formación de las culturas infantiles en el contexto local.

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

La investigación titulada *"Elementos que influyen en los procesos de formación de las culturas infantiles para comprender los desafíos del maestro de educación inicial en el contexto local"* se cimienta en un análisis descriptivo de la literatura existente. Su propósito fundamental fue desentrañar cómo la construcción de la subjetividad en la infancia se ha abordado académicamente y qué hallazgos permiten iluminar la realidad de los departamentos de Caquetá y Putumayo.

MAPEO DE ANTECEDENTES

Antecedente Internacional: La influencia del entorno

El estudio de Beatriz (2006) en Buenos Aires, Argentina, establece que la subjetividad no es un constructo aislado, sino que se amalgama a partir de factores económicos, éticos y de autoridad. Aunque el contexto bonaerense es urbano, sus conclusiones son transferibles a la Amazonía colombiana al

demostrar que la ubicación geográfica y el nivel socioeconómico moldean de manera única a cada individuo.

En Caquetá y Putumayo, esta subjetividad se ve influenciada por una diversidad cultural sin comparación, donde convergen comunidades indígenas, colonos y afrodescendientes. Aquí, la autoridad no solo emana del Estado, sino de figuras ancestrales como el Taita, y la relación con la naturaleza se convierte en un agente de socialización primario que dicta formas de ser y estar en el mundo.

Antecedente Nacional: Desarrollo humano y agencia

A nivel nacional, el trabajo de Alvarado (2012) vinculado al CINDE y la Universidad de Manizales, propone un enfoque integral y transdisciplinario. La autora sostiene que el niño es un ser social y político con capacidad de agencia. En la región amazónica, esta capacidad de agencia se manifiesta en la habilidad del infante para navegar entre mundos: el conocimiento ancestral indígena y las demandas de la modernidad mestiza. Sin embargo, factores como la normalización de economías ilícitas y la precariedad en salud y educación imponen límites severos al desarrollo de su potencial ético y afectivo.

Antecedente Empírico: La realidad del aula amazónica

Las prácticas investigativas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Amazonia revelan que la subjetividad local está marcada por fenómenos disruptivos. La exposición temprana a economías ilícitas (el cultivo de la planta de coca con fines de producción de estupefacientes, minería ilegal) y la familiarización con la violencia y las armas distorsionan la noción de éxito y trabajo. Los maestros enfrentan el desafío de trabajar con niños que presentan "lecturas de mundo" basadas en la desconfianza y la supervivencia, producto de estructuras familiares fragmentadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado, en su mayoría niños y niñas que han naturalizado la guerra, y sus efectos.

REFERENTES TEÓRICOS

La construcción de la subjetividad se fundamenta en un tejido de teorías clásicas y contemporáneas: en primer orden se toma el Aprendizaje Social (Bandura, 1977) enfatiza que los niños en la Amazonía adquieren comportamientos mediante la imitación de modelos sociales. En contextos de violencia, el riesgo reside en la normalización de conductas agresivas como mecanismos de liderazgo.

En segundo orden, el desarrollo Cognitivo-Social (Vygotsky, 1978): La "Zona de Desarrollo Próximo" subraya la importancia del maestro como mediador. En el contexto local, el docente debe ser el puente entre la realidad violenta y la construcción de un pensamiento más elaborado y pacífico.

En un orden subsiguiente de igual importancia, se toma la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995). Sostiene la importancia de la autorregulación y la empatía que son esenciales para una subjetividad equilibrada, especialmente en niños que han crecido en entornos de incertidumbre. Igualmente, las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993). Recalca la importancia de valorar las diversas capacidades del niño amazónico (lingüísticas, naturalistas, espaciales) fortalece su autoestima y permite un aprendizaje significativo.

También se tiene en cuenta la teoría del Apego y Socialización (Bowlby, 1982; Mead, 1934): Los vínculos tempranos y la interacción social son la piedra angular de la identidad. Si el vínculo es mediado por la carencia o el miedo, la subjetividad se torna vulnerable.

MARCO NORMATIVO

El respaldo legal a la infancia en Colombia ha evolucionado desde la Constitución Política de 1991 (Art. 44) y la Ley 12 de 1991, que elevan los derechos de los niños por encima de los demás. La Ley 115 de 1994 y el Decreto 2247 de 1997 organizan la educación preescolar bajo un enfoque de sujeto activo.

Posteriormente, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la política de "De Cero a Siempre" (Ley 1804 de 2016) consolidan la protección integral. No obstante, el informe de la Comisión de la Verdad es un recordatorio crítico de la brecha entre la norma y la realidad, evidenciando cómo el conflicto armado sigue impidiendo el cumplimiento efectivo de estas garantías en regiones como el Caquetá.

REFERENTES CONCEPTUALES

El primer concepto trabajado en el ejercicio investigativo está relacionado con la interiorización y apropiación de las Infancias Diversas. Se aleja de la visión universal del niño para reconocer que factores de etnia, género y clase construyen infancias distintas. El niño es un sujeto social activo desde la gestación (Leonor, 2007; Moñino, 2019).

El segundo concepto trabajado y apropiado es Subjetividad y Medios; es una construcción mutable basada en prácticas cotidianas (Corea, 1999). Los medios de comunicación y las TIC pueden generar "lecturas de mundo equivocadas" si no hay una mediación crítica de los adultos (Gómez, 2013). Y en este mismo sentido conceptos como Ética, Afectividad y Autoridad, conducen a comprender que la formación moral se logra mediante la interiorización de valores guiada por los padres (Gullón, 2018). La autoridad debe ejercerse con "serena firmeza"

(Bautista, 2012), evitando los extremos del autoritarismo o la permisividad que anulan la autonomía.

También se da supremacía al concepto Juego. Definido como el “trabajo” del niño (Dattari, 2017), es la herramienta principal para la resiliencia, la resolución de problemas y la adaptación social en contextos de vulnerabilidad. De esta manera, la revisión de antecedentes confirma que la subjetividad infantil en la región amazónica es un proceso tensionado por la riqueza pluricultural y la precariedad sociopolítica. El maestro de educación inicial no es solo un instructor, sino un reconstructor de tejido social y un garante de derechos en un entorno donde la violencia suele ser el paisaje cotidiano.

MARCO METODOLÓGICO

El proceso investigativo desarrollado para comprender los elementos que inciden en la construcción de subjetividades en las culturas infantiles e identificar los retos que representan para los docentes de infancia en el contexto local, se toma el tipo de investigación cualitativa desde un diseño inminentemente descriptivo. Se precisa información obtenida desde fuentes primarias a través de los instrumentos y técnicas de investigación aplicadas por los estudiantes de III semestre de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de la Amazonia; la información primaria se contrasta y respalda con fuentes documentales que analizan el tema desde diferentes miradas. La triangulación de la información permitió analizar, y construir nuevos argumentos sobre los procesos y cualidades que influyen de forma negativa o positiva la construcción de la subjetividad en las infancias locales.

De esta forma el diseño de investigación, fue de carácter correlacional, utilizó técnicas de recolección de datos, desde la observación, análisis de información, relativización e interpretación, mediante fuentes teóricas fundamentadas partiendo desde la particularidad a la generalidad de situación analítica, proceso en el cual se cumple el papel de investigador analítico, donde existe una postura basada en lo encontrado desde el campo de investigación analizando el contexto local general en el que convergen las infancias.

La población focalizada para este ejercicio investigativo corresponde a diversas configuraciones de orden familiar presentes en contextos urbanos y rural (solo para la caracterización de los factores que inciden en la construcción de subjetividades de las infancias), en este orden, teniendo en cuenta que los estudiantes de III semestre de LEI UA. Proviene de diferentes municipios y contextos fue muy productivo porque se tuvo miradas desde lo urbano, rural y diferentes configuraciones familiares, por tanto, diversas infancias.

Así mismo, desde la muestra tomada para la presente investigación se apoyó en el instrumento de caracterización denominado "Formación y construcción de subjetividades en la infancia" el cual contrastó las fuentes documentales con el contexto real, y se evidencian situaciones difíciles, de orden económico, relacionadas en varios casos con presencia de violencias intrafamiliares, de orden social que evidencian huellas del conflicto armado, de pobreza extrema, de ausencia de acompañamiento, de carencias afectivas y de acompañamiento suplidas por tecnologías, poblaciones flotantes, marcado alto índice de desempleo.

Por otro lado, la metodología de recolección de información se aplicó a través de diarios de campo, formato de asistencia, un instrumento de caracterización, evidencia fotográfica y fuentes documentales que han sido citadas y analizadas en este documento producto del proceso investigativo

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Desde el análisis y discusión de datos recolectados en el instrumento de caracterización denominado "Formación y construcción de la subjetividad en las infancias", aplicado en diferentes contextos familiares del orden local por parte de los estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Educación Infantil en La Universidad de La Amazonia, se evidencia tres formas de crianza distintos que predominan en el contexto del Caquetá, mayormente visibles dos (autoritario y permisivo), estas formas de crianza toman al niño como sujeto de intervención, ya se demostró claramente que son bastante nocivas para la construcción de subjetividades positivas en las diversas infancias; un tercer enfoque de crianza corresponde a los patrones de crianza propios de familias que educan con autoridad y que en sus relaciones con los niños les valoran como sujetos sociales activos de derecho.

Indica que culturalmente se está avanzando de forma muy lenta hacia el conocimiento y apropiación de dicha forma de crianza y ha influido en ese cambio de actitud de los padres (trazan reglas de comportamiento claras, basadas en el respeto, la dignidad, confianza y reconocimiento de los niños (Helen Ruiz)); obedece al conocimiento sobre el enfoque de derechos de infancia que desarrollan las instituciones educativas de infancia. Lograr que los padres tomen en cuenta la participación de los niños y dialogue en conjunto para llegar a un acuerdo, donde los niños realicen actividades básicas de manera autónoma sin sentir imposición, miedo o inseguridad. Un terreno fértil para trabajar y seguir avanzando significativamente.

Partiendo de las similitudes y diferencias identificadas en la categoría investigativa autoridad/poder vista en contexto familiar urbano y rural y

configuraciones familiares diversas, se comprende que ambos extremos tanto permisivos como autoritarios generan daños en la construcción de autonomía, confianza, socialización de los niños, forjando en ellos la falta de participación, miedo e inseguridad, donde cada uno construye una subjetividad diferente con respecto a lo que es la autoridad y el poder.

Lo ideal es que el niño apropie reglas de comportamiento claras donde exprese de forma espontánea su pensamiento, opine, se relacione con goce en diferentes entornos y asuma conscientemente actividades de forma autónoma y así, sea el protagonista de su desarrollo.

A su vez, desde la categoría de investigación afectividad, se conoce que las familias caracterizadas en su mayoría transmiten una afectividad segura y amable, donde entablan relaciones con naturalidad y espontaneidad, sin privar a los niños del disfrute de los abrazos, palabras de afecto que resaltan sus cualidades y dan un alto valor a la relación de ellas y con otros individuos, caracterizando un apego seguro, afectividad estable. También se conoció en una baja frecuencia en algunas familias falta de conciencia de lo que representa para el desarrollo de los niños vivir en su entorno familiar permanentes expresiones de afecto.

Analizando los hallazgos respecto a la categoría de investigación economía, se encuentra tanto en contexto urbano como rural un factor común que es el desempleo de padres, madres, adultos y cuidadores, por tanto, hay escasez de recursos económicos, lo que indica que no hay en las familias dinero suficiente para brindar a sus hijos y familia en general buen vestuario, entretenimiento, alimentación balanceada y recreación. La mayoría de las familias en el contexto urbano viven de la informalidad, y en el sector rural administran fincas donde devengan un salario mínimo, cuando poseen la tierra no hay recursos para invertir en proyectos productivos y los programas de Estado para tal fin no son de gran impacto.

De igual modo, el análisis realizado desde la categoría medios masivos de comunicación, posibilitó conocer que en muchas familias del contexto local no cuentan con la existencia de dispositivos tecnológicos especialmente para niños; éstos tienen acceso a la información regularmente a través de los dispositivos móviles de sus padres (celulares), que les prestan por espacios e tiempo con fines de entretenimiento, muy escasa vez se hace seguimiento al uso de dichos dispositivos para garantizar que sea con fines educativos o de distracción sana como es el caso de escuchar música, ver películas, acceder a páginas y portales que aporten cultura. La mayoría de las veces se hace uso desmedido del celular; cuando los padres intentan solicitar hacer entrega del dispositivo los niños se enojan, hacen pataletas y los padres terminan cediendo con tal que no hagan berrinche o no interrumpan a sus padres en lo que hacen. Este comportamiento se está generalizando al interior de las familias y se valora como una práctica

de crianza negativa para el desarrollo de una personalidad sana, debido a que no orientan a dar buen uso y de forma responsable de los mismos.

Con respecto a la categoría de ética, se comprende que la mayoría de familias transmiten principios éticos desde su forma de ver y valorar el mundo, pero cada una tiene una perspectiva diferente en torno a la misma, tal como lo expresa (Rojas, 2017) *"Por tanto, la ética no sólo abarca una conducta, sino también las ideas, creencias y valores que mantienen, modifican o transforman las relaciones entre las personas"* Es decir, la mayoría de familias caracterizadas asocian la ética a factores diferentes "nosotros le enseñamos al niño a ser bueno" son manifestaciones de varias familias, sin detenerse a pensar que la educación también se da tras el ejemplo.

En varias familias, la ética corresponde al lado espiritual, sus formas de analizar el mundo y las relaciones está muy marcada por los principios dogmáticos que se profesan desde la religión a la que pertenecen, y desde esa perspectiva enseñan a sus hijos qué es lo bueno y malo, y cómo debe reflexionar sobre su actuar, a diferencia de otras familias que basan su principios éticos en la moral o en los valores axiológicos, principios un poco diferentes y perspectivas diferentes, pero a pesar de esta forma de percibir el mundo y las relaciones entre los seres humanos, la mayoría de familias caracterizadas se preocupan por formar bajo el respeto y tolerancia a los niños.

Por último, se observó desde la categoría del juego que éste está siempre presente, impactando el aprendizaje de las niñas y niños, reflexionando frente a las vivencias del juego, así como lo menciona el autor (Ruiz, 2017) que dice *"el juego forja la personalidad y la conducta de los actores y el colectivo social, mediante experiencias gratificantes cargadas de mensajes y posicionamientos ideológicos"*. De lo que se comprende que las familias generan los espacios para que los niños practiquen el juego libremente, compartiendo con sus amigos mientras forjan su personalidad y su conducta. Se puede apreciar que el juego parte de los intereses de los niños, así como lo menciona el autor (Gardner, 1983) donde expresa que cada individuo tiene una fuerte inclinación por algunas áreas en las que puede ser bueno y hábil y no practicar otras porque no lo es, así como en el caso de algunos niños que priorizan o les gusta pintar y dibujar, a diferencia de otros que juegan roles como a ser cantante mientras escucha sus canciones favoritas y las memoriza o las canta, cada juego es distinto, pero las familias orientan la formación de los niños desde el juego, aunque no practiquen o no dirijan las mismas cosas y se fundamentan bajo lo expuesto en la teoría de inteligencias múltiples. *"El niño que juega habita en una Región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusos"*. (Gómez, 2013).

Para finalizar, tomando en cuenta los datos registrados desde la práctica investigativa se puede decir que el juego, la ética, la afectividad, la noción de

autoridad y poder, los medios de comunicación masiva, el nivel socioeconómico y sociocultural del niño, son elementos que influyen en los procesos de formación de la subjetividad en las diversas culturas infantiles indistintamente si es de carácter urbano o rural. El mayor reto y desafío que tiene el maestro de educación infantil es comprender que cada niño crece con una subjetividad diferente, lee el mundo de acuerdo con los elementos que influyeron en su desarrollo y es deber del maestro influenciar positivamente y aportar a la construcción de la subjetividad de cada niño cuando se ha construido con lentes carenciales y deficitarios, desprovista de las herramientas suficientes para enfrentarse a la cotidianidad y la realidad de este mundo.

DISCUSIONES

En primer lugar, es importante tener en cuenta que la construcción de subjetividades en niños y niñas está influenciada por múltiples factores, incluyendo la afectividad, la autoridad y el poder, la economía y la ética en la familia. Además, es necesario tener en cuenta que la infancia es una construcción social que varía en diferentes contextos culturales y políticos (Chica & Rosero Prado, 2012). En este sentido, los hallazgos encontrados en la investigación en distintos contextos del Caquetá muestran que la mayoría de las familias, aunque presentan algunas diferencias en sus dinámicas educativas y de pautas de crianza, tienen un enfoque afectivo y preocupación por el bienestar de sus hijos; hace falta trabajar mayormente el enfoque de derechos desde los entornos educativos de infancia y familia.

Desde la perspectiva de la teoría de (Wallon, 2012) sobre la afectividad, se destaca la importancia del vínculo afectivo entre el niño y sus padres, debido a que permite el desarrollo de la personalidad. En este sentido, se observa que tanto en la mayoría de las familias los padres son amorosos y afectuosos con sus hijas, lo que puede contribuir al fortalecimiento de su autoestima y a su bienestar emocional y educativo, en este contexto, para (Chaves Salas, 2006), la escuela tiene un papel importante en la construcción de las subjetividades infantiles, pues es un espacio en el que se transmiten valores, normas y conocimientos.

Es relevante tener en cuenta los planteamientos de Morton (2013) con relación a las funciones ejecutivas, específicamente la planificación y la toma de decisiones, presentes en la vida de los niños. Estas funciones ejecutivas se encuentran estrechamente ligadas a la capacidad de procesar información de manera efectiva. En este sentido, los niños demuestran habilidades para el procesamiento de información, lo que implica que son capaces de comprender y analizar la información que reciben de su entorno. La capacidad de procesamiento de información en los niños tiene una influencia significativa en la forma en que interpretan y experimentan su entorno. A través de la habilidad de elaborar

y comprender información, adquieren una comprensión más profunda de su entorno, lo que les permite formar una visión más clara y precisa de la realidad que les rodea. Esta forma de procesamiento de información, a su vez, tiene un impacto directo en su subjetividad.

Al poder comprender y analizar la información de manera efectiva, los niños tienen una mayor capacidad para dar sentido a su entorno, interpretar situaciones, tomar decisiones informadas y establecer metas realistas. Estas habilidades cognitivas superiores contribuyen a la formación de una subjetividad más autónoma y empoderada. Al tener una comprensión más completa de su entorno, pueden desarrollar una mayor confianza en sí mismos y una mayor habilidad para enfrentar desafíos.

En cuanto a la autoridad y el poder, se puede ver que, en ambas familias, los padres tienen un rol de liderazgo y toman decisiones importantes. Sin embargo, en algunas familias se evidenció que el padre tiene un rol más predominante en la toma de decisiones, lo que puede llevar a que la opinión de los hijos no sea siempre tenida en cuenta. Mientras que, en la mayoría de las familias, los padres toman decisiones en conjunto y tienen en cuenta las opiniones de sus hijos, lo que puede contribuir a fomentar la comunicación y el diálogo.

Desde la perspectiva de la teoría de (Erikson, 2015) sobre la formación de la identidad, es importante tener en cuenta la relación entre el niño y la figura de autoridad en la familia, esta relación puede influir en la formación de la identidad del niño. En este sentido, se observa que los padres inculcan valores importantes a sus hijos, como el respeto, la responsabilidad y el cuidado del medio ambiente. En cuanto a la economía, se destaca la importancia que los niños comprendan el valor del dinero y de los recursos económicos en la familia. Se observa que los hijos tienen una comprensión clara que sus padres son los que proveen el sustento y que no pueden comprar todo lo que deseen. Esta comprensión puede ayudar a fomentar la responsabilidad y el ahorro en los niños.

Además, los niños también poseen la capacidad de regular sus emociones, lo cual se vincula con las funciones ejecutivas de flexibilidad cognitiva y autorregulación emocional. Es importante destacar que esta habilidad de autorregulación emocional se evidencia incluso en situaciones donde las restricciones económicas limitan sus deseos y expectativas. La capacidad de regular las emociones, relacionada con las funciones ejecutivas, desempeña un papel significativo en la construcción de su subjetividad, permitiéndoles mantener un equilibrio emocional y adaptar su comportamiento de manera flexible frente a circunstancias adversas.

(Gardner, 1993) argumenta que existen distintos tipos de inteligencia, entre ellos la Inteligencia Emocional. Esta forma de inteligencia se refiere a la capacidad de reconocer y manejar las emociones tanto propias como ajenas. En el contexto de

investigación los niños evidenciaron su capacidad para regular las emociones; lo que puede entenderse como una manifestación de la Inteligencia Emocional. Esta habilidad les permite gestionar eficazmente sus emociones, comprender las emociones de los demás y establecer relaciones interpersonales saludables. La relación entre las funciones ejecutivas y la Inteligencia Emocional en los niños es relevante para la construcción de su subjetividad. En este sentido, (Goleman, 1995), uno de los autores más influyentes en el campo de la Inteligencia Emocional, destaca que, al regular las emociones, se adquiere una mayor conciencia de sí mismo, desarrollan una capacidad para comprender y expresar sus sentimientos, y aprenden a controlar sus reacciones emocionales. Estas habilidades emocionales, combinadas con las funciones ejecutivas, les brindan a los niños herramientas para afrontar desafíos, tomar decisiones informadas y establecer vínculos interpersonales positivos.

En este sentido, la teoría de (Piaget, 1936) sobre el desarrollo cognitivo podría ser relevante, ya que plantea que los niños construyen su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno y a través de la adaptación a nuevas experiencias. Por lo tanto, es importante que los padres proporcionen experiencias concretas a sus hijos sobre la economía familiar, y que fomenten su pensamiento lógico-matemático para que puedan comprender el valor del dinero y los recursos.

Se puede afirmar que las familias caracterizadas presentan dinámicas afectivas y preocupación por el bienestar de sus hijos, lo que puede contribuir a su formación de subjetividades positivas. Sin embargo, se deben tener en cuenta algunas diferencias en cuanto a la toma de decisiones y la comprensión de la economía, las cuales pueden tener un impacto en la formación de la identidad de los niños y niñas, cabe recalcar que, en la actualidad, la subjetividad infantil se configura en un contexto postmoderno que se caracteriza por la fragmentación, la incertidumbre y el cambio constante (Espinosa Gómez, 2013).

Por otro lado, desde la categoría de análisis sociocultural, se reconoce la importancia de promover valores como el respeto, la honestidad y la responsabilidad en sus hijos, aspectos fundamentales en la formación de su subjetividad infantil. Además, se destaca la relevancia de fomentar la comunicación, la autonomía, la creatividad y la construcción de conocimientos en los niños. Estos aspectos, en conjunto, contribuyen a la formación de la identidad individual y social de los niños.

En cuanto a la categoría del juego, se considera como una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales en los niños. Según (Mercado, 2015), el juego aporta numerosos beneficios a la vida de cualquier niño y tiene un impacto positivo en su aprendizaje.

Por último, con relación a los medios de comunicación masiva, no basta que los padres sean estrictos en cuanto al uso de teléfonos u otros dispositivos electrónicos que reproduzcan contenido de internet. Se debe tomar conciencia que existe muchos contenidos inapropiados que podría afectar a sus hijos de manera inconsciente. Resaltar la importancia de la supervisión y orientación en el uso de estas tecnologías, tal como plantean (Corea & Lewkowicz, 1999). quienes argumentan que las subjetividades ya no son instituidas únicamente por las prácticas familiares, sino también por los medios de comunicación masiva, los cuales ejercen una fuerte influencia.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha explorado la construcción de las subjetividades en las infancias, analizando diversos factores que influyen en este proceso. Los resultados obtenidos revelan la importancia de considerar múltiples dimensiones, como la afectividad, la autoridad y el poder, la economía y el entorno sociocultural, para comprender cómo se configuran las subjetividades de los niños y niñas.

En primer lugar, se destaca el papel fundamental de la afectividad en la formación de las subjetividades infantiles. Se evidencia un enfoque afectivo hacia sus hijos, manifestado en amor y preocupación por su bienestar. Este vínculo afectivo fortalece la autoestima de los niños y contribuye a su desarrollo emocional y educativo. Asimismo, se reconoce el valor de la escuela como un espacio en el que se fomentan y potencializan valores, normas y conocimientos que influyen en la construcción de la subjetividad infantil.

El aspecto económico también es importante como un factor relevante en la construcción de las subjetividades infantiles. Se enseña a sus hijos la importancia del dinero y los recursos económicos, promoviendo la responsabilidad y el ahorro. Esta comprensión de la economía familiar contribuye a la formación de valores relacionados con el consumo y la administración de recursos.

En este sentido, el maestro desempeña un papel fundamental en la construcción de las subjetividades de los niños y niñas. Su enfoque pedagógico y el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son factores clave en este proceso. Las TIC ofrecen herramientas que permiten la inclusión y el aprendizaje desde diversas estrategias adaptadas a cada estudiante.

El modelo pedagógico utilizado por el maestro también influye en el desarrollo emocional de los niños, incluyendo el control de sus emociones, el reconocimiento de su autoestima, intereses y más. Algunos modelos pedagógicos pueden descuidar aspectos vitales para la formación integral del niño, como las

diferencias individuales, las emociones y la construcción activa de su propio conocimiento. Es responsabilidad del maestro enfrentar los desafíos que surgen en el aula infantil y abordarlos desde su enfoque pedagógico, su planificación y su estilo de enseñanza.

El maestro debe considerar no solo qué enseñar, sino también para qué enseñar, cómo evaluar y qué estrategias utilizar. Además, su rol frente a los niños puede ser determinante, ya sea como orientador o de manera autoritaria. La reflexión y la toma de conciencia sobre estas responsabilidades y decisiones profesionales son esenciales para que el maestro logre afrontar las problemáticas presentes en el aula y brindar una educación de calidad.

En conclusión, la labor del maestro trasciende la mera transmisión de conocimientos. Su influencia impacta en la construcción de las subjetividades de los niños y niñas, así como en su desarrollo emocional, requiere de una mirada integral y comprometida. Solo a través de un enfoque pedagógico adecuado, el uso responsable de las TIC y un rol docente consciente, el maestro puede potenciar el crecimiento y formación de los estudiantes, brindándoles herramientas para enfrentar los desafíos del futuro con confianza y autonomía. La presente investigación descriptiva identificó los elementos que influyen en los procesos de formación de la cultura infantil tanto en contexto urbano como rural para comprender los desafíos del maestro de educación inicial del contexto del Caquetá, contrastando lo que afirman las fuentes y referentes teóricos con lo que se encuentra en la realidad, pudiendo así caracterizar los factores que influyen en la formación de subjetividades en las diversas infancias.

A su vez, después de contrastar las fuentes con la realidad se cualificaron los resultados obtenidos por los instrumentos de investigación en los términos de similitudes, diferencias y complementariedades en el contexto de infancias que permitieron dar respuesta al sub-eje problémico de investigación "¿Cuáles son los factores que influyen en los procesos de formación de las culturas infantiles para comprender los desafíos del maestro de educación inicial en el contexto local?"

No obstante, esta investigación tiene un impacto positivo para los maestros de educación infantil pues permite comprender los diferentes patrones de crianza que existen en las familias y cómo el autoritarismo, la permisividad como enfoques de crianza, afecta negativamente la construcción de la subjetividad en un niño desde sus primeros años de vida hasta su edad madura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235–256.
- Alvarado, S. V. (2012). *Construcción social de la subjetividad política de los niños y niñas en el contexto del conflicto armado*. Manizales: CINDE–Universidad de Manizales.
- Alvarado, S. V. (2012). El desarrollo humano desde un enfoque integral, transdisciplinario y contextualizado. Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE.
- Andalucía. (2011). La riqueza de las TIC en el aula infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5. 11-7.
- Antury, J. E. (2014). *Pensar las infancias: realidades y utopías*. Bogotá: Editores académicos. Universidad Javeriana.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbero, J. M. (1997). *De los medios a las mediaciones*. Méjico: Anthropos.
- Bautista, N. P. (2012). *Autoritarismo y permisividad, dos formas de coartar la autonomía*.
Envigado: Psicoespacios "Revista virtual de Ciencias Sociales y Humanas".
- Beatriz, G. (2006). Construcción de la subjetividad en la infancia: características de los contextos de recepción de los niños de productos más mediados. Buenos Aires, Argentina: Anuario de Investigaciones, volumen XIV.
- Bowlby, J. (1982). *El apego y la pérdida: Vol. 1. El apego*. Barcelona, España: Paidós.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. Buenos Aires: Santillana.
- Chaves, A. L. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revistas de la Educación*, 187-200.

- Chica, M., & Rosero Prado, A. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. Universidad de San Buenaventura, Colombia.
- Colombia, R. d. (2006). *Política Nacional de Infancia*. Bogotá, Colombia.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Editorial Lumen Humanitas.
- Corea, L. (1999). Subjetividad en la primera infancia. Bogotá, Colombia. (s.ed.).
- Dattari, C. (2017). El método Montessori. Bogotá: Universidad Gabriela Mistral.
- Diker, G. (2009). *Qué hay de nuevo en las nuevas infancias*. Buenos Aires Argentina: Los Polvorines. Erikson, E. (2015). *Identidad: juventud y crisis*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Espinosa Gómez, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, 18-28.
- Feldman, P. (2012). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill Education.
- Frigerio, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad, aportes para un porvenir*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Génesis de la teoría de las Inteligencias múltiples*. Ecuador: Instituto Universitario Iberoamericano para el Desarrollo.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Gómez, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia: En un momento posmoderno. Bogotá: Francisco José de Caldas.
- Guillermina, E. (2009). *El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad*. México, Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias sociales y humanidades.
- Gullón, E. A. (22 de 11 de 2018). *La ética y la moral en los niños*. Obtenido de <https://www.laopiniondezamora.es/lapizarra/2018/11/22/etica-moral-ninos-1026695.html>

- Hernández, F. (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación. Lima Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Jorge E. Martínez, N. O. (2014). Pensar las infancias realidades y utopías. Bogotá: Grupo de investigación infancia cultural y educación.
- Leonor J. (2007). *Concepciones de Infancia*. Barranquilla: Revista del Instituto.
- Mead, G. H. (1934). *La mente, el yo y la sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mercado, L. (2015). *juego y recreación en la escuela*. Buenos Aires: Brujas.
- Minsalud. (2019). Colombia tiene, por primera vez, encuesta de violencia contra menores de edad. Bogotá: Ministerio de Salud en Colombia.
- Moñino, A. R. (31 de enero de 2019). *Observatorio FLEX*. Obtenido de Diversidad Familiar: los diferentes tipos de familia: <https://observatoriofex.es/diversidad-familiar-los-diferentes-tipos-de-familia/>
- Palladino, E. (2009). *Infancia, sociedad, educación*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Piaget, J. (2003). *La construcción del pensamiento matemático en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, S. (1998). Epistemología sin sujeto cognoscente. Superación, disolución o sujeción de la subjetividad en Popper, Wittgenstein y Foucault. Unla-Ubla.
- Rojas, J. (08 de 12 de 2017). *RPP Noticias*. Obtenido de <https://rpp.pe/vital/expertos/como-incentivar-los-valores-eticos-en-los-ninos-noticia-1093426#:~:text=La%20C3%A9tica%20se%20puede%20entender,las%20relaciones%20entre%20las%20personas>
- Salguero, R. (18 de 02 de 2021). *La situación y los retos de la educación del siglo XXI*. Obtenido de Google Escolar: <https://www.theglobeformacion.com/blog/educacion-siglo-xxi-retos-desafios/>
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.

Tiguaque, C. A. (27 de 02 de 2021). *Emergencia de las subjetividades infantiles a partir de los estudios sociales de la infancia*. Obtenido de Sociedad cultura y creatividad: <https://www.studocu.com/co/document/politecnico-grancolombiano/ciencias-sociales/subjetividades-infantiles-escenario-2-sociales/56781419>

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Prensa de la Universidad de Harvard.

Wallon, H. (2012). *Los orígenes del carácter en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

INCIDENCIA DE LOS ESTÍMULOS SOCIALES EN EL DESARROLLO AFECTIVO DE NIÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL EN UN CONTEXTO RURAL COLOMBIANO

INFLUENCE OF SOCIAL STIMULI ON THE AFFECTIVE DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHILDREN IN A COLOMBIAN RURAL CONTEXT

INCIDÊNCIA DOS ESTÍMULOS SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CONTEXTO RURAL COLOMBIANO

GUSTAVO ADOLFO BELTRÁN¹

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

 g.beltran@udla.edu.co

DERLY ALEXANDRA PLAZA BETANCOURT²

 <https://orcid.org/0000-0002-7168-9867>

 derlyalexandrabetancourt1999@gmail.com

YURI ANGÉLICA CAMACHO RAMÍREZ³

 <https://orcid.org/0000-0002-4842-8861>

 yuricamacho.02@gmail.com

^{1,2,3}Universidad de la Amazonia.



RESUMEN

El presente artículo analiza la incidencia de los estímulos sociales en el desarrollo afectivo de niños del grado Transición de una institución educativa rural del municipio de Suaza, Huila. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante un diseño de investigación-acción, orientado a fortalecer la socioafectividad y la convivencia escolar a partir de una intervención pedagógica basada en proyectos de aula. Participaron niños y niñas entre cuatro y seis años de edad que presentaban dificultades relacionadas con la interacción social, la expresión emocional y la convivencia entre pares. La intervención se estructuró a través del proyecto pedagógico de aula "Yo, el héroe de mi familia", compuesto por siete secuencias didácticas mediadas por estímulos sociales,

Cómo citar:

Fecha Recibido: 07/02/2022 Fecha Aceptado: 06/05/2022 Fecha Publicado: 29/07/2022

Beltrán, G. A., Plaza Betancourt, D. A. & Camacho Ramírez, Y. A. (2022). Incidencia de los estímulos sociales en el desarrollo afectivo de niños de educación inicial en un contexto rural colombiano. *Maestros & Pedagogía* Vol. 4(2). pp. 27-37



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

la comunicación social y la afectividad. Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación directa, entrevistas semiestructuradas, fichas de caracterización y revisión documental. Los resultados evidencian una disminución de conductas asociadas a la agresividad, el egoísmo y la intolerancia, así como un fortalecimiento de la expresión emocional, la interacción social y el trabajo cooperativo. Se concluye que los estímulos sociales, integrados de manera intencionada a las prácticas pedagógicas, inciden positivamente en el desarrollo afectivo y la convivencia escolar en la educación inicial, particularmente en contextos rurales.

Palabras clave

Estímulos sociales; desarrollo afectivo; educación inicial; convivencia escolar; investigación-acción.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of social stimuli on the affective development of children in the Transition grade at a rural educational institution in the municipality of Suaza, Huila. The study was conducted using a qualitative approach through an action research design, aimed at strengthening socio-affective development and school coexistence through a pedagogical intervention based on classroom projects. Participants were boys and girls between four and six years of age who exhibited difficulties related to social interaction, emotional expression, and peer coexistence. The intervention was structured through the classroom pedagogical project "I Am the Hero of My Family", composed of seven didactic sequences mediated by social stimuli, social communication, and affectivity. Data collection techniques included direct observation, semi-structured interviews, characterization records, and document review. The results show a reduction in behaviors associated with aggressiveness, selfishness, and intolerance, as well as a strengthening of emotional expression, social interaction, and cooperative work. It is concluded that social stimuli, when intentionally integrated into pedagogical practices, have a positive impact on affective development and school coexistence in early childhood education, particularly in rural contexts.

Keywords

Social stimuli; affective development; early childhood education; school coexistence; action research.

RESUMO

Este artigo analisa a incidência dos estímulos sociais no desenvolvimento afetivo de crianças do ano de Transição de uma instituição educacional rural do município de Suaza, Huila. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem

qualitativa, por meio de um desenho de pesquisa-ação, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento socioafetivo e a convivência escolar a partir de uma intervenção pedagógica baseada em projetos de sala de aula. Participaram crianças entre quatro e seis anos de idade que apresentavam dificuldades relacionadas à interação social, à expressão emocional e à convivência entre pares. A intervenção foi estruturada por meio do projeto pedagógico de sala de aula “Eu, o herói da minha família”, composto por sete sequências didáticas mediadas por estímulos sociais, comunicação social e afetividade. Para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas como observação direta, entrevistas semiestruturadas, fichas de caracterização e análise documental. Os resultados evidenciam uma redução de comportamentos associados à agressividade, ao egoísmo e à intolerância, bem como o fortalecimento da expressão emocional, da interação social e do trabalho cooperativo. Conclui-se que os estímulos sociais, quando integrados de forma intencional às práticas pedagógicas, influenciam positivamente o desenvolvimento afetivo e a convivência escolar na educação infantil, especialmente em contextos rurais.

Palavras-chave

Estímulos sociais; desenvolvimento afetivo; educação infantil; convivência escolar; pesquisa-ação.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo afectivo en la primera infancia constituye un eje fundamental de la formación integral del ser humano, en tanto incide directamente en la construcción de la identidad, la regulación emocional y las formas de interacción social. Durante esta etapa, los niños configuran sus primeras experiencias relacionales en el seno de la familia y la escuela, espacios donde los estímulos sociales adquieren un papel determinante en la consolidación de vínculos afectivos y normas de convivencia.

Diversos estudios han señalado que las dificultades socioafectivas en la infancia temprana se manifiestan a través de conductas como la agresividad, la intolerancia, el aislamiento social y la escasa regulación emocional. Estas situaciones suelen intensificarse en contextos rurales, donde convergen factores socioeconómicos, dinámicas familiares complejas y limitaciones en el acompañamiento pedagógico, lo que exige propuestas educativas contextualizadas que reconozcan las particularidades del entorno.

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo emocional y social se concibe como un proceso mediado por la interacción con otros. Vygotsky (1934)

sostiene que el aprendizaje y el desarrollo se construyen en la relación con el entorno social, mientras que Malaguzzi (2001) resalta el valor de los ambientes educativos como escenarios que potencian la expresión, la comunicación y la construcción del yo. En coherencia con estos planteamientos, el Ministerio de Educación Nacional (2015) y organismos internacionales como UNICEF (2018) subrayan la importancia de promover ambientes afectivos que favorezcan la convivencia y el desarrollo integral desde la educación inicial.

En el contexto de la presente investigación, se identificaron en un grupo de niños del grado Transición manifestaciones recurrentes de agresividad, dificultades para expresar emociones y conflictos frecuentes en la convivencia escolar. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de fortalecer los estímulos sociales como mediadores del desarrollo afectivo, a través de una intervención pedagógica intencionada y contextualizada.

El objetivo del estudio fue analizar la incidencia de los estímulos sociales en el desarrollo afectivo de los niños del grado Transición de una institución educativa rural del municipio de Suaza, Huila, mediante una intervención pedagógica basada en la investigación-acción.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos socioafectivos que emergen en el contexto educativo. Este enfoque permitió analizar las experiencias, interacciones y significados construidos por los niños en relación con los estímulos sociales presentes en el aula, reconociendo la subjetividad como un componente central del proceso investigativo (Denzin & Lincoln, 2018).

El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión de las prácticas sociales desde la perspectiva de los actores involucrados y en su contexto natural (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014). Este enfoque resulta pertinente para el análisis del desarrollo afectivo en la educación inicial, dado que dicho proceso se configura en interacción con el entorno social, cultural y educativo.

Diseño de investigación

Se adoptó un diseño de investigación-acción, entendido como una estrategia metodológica que articula la reflexión sistemática sobre la práctica educativa con la implementación de acciones orientadas a su transformación (Kemmis & McTaggart, 1988). Este diseño permitió abordar la problemática socioafectiva identificada en el aula desde una perspectiva participativa y reflexiva.

La investigación-acción se desarrolló mediante ciclos de diagnóstico, planificación, acción y reflexión, lo que posibilitó ajustar continuamente la intervención pedagógica a las necesidades del contexto y de los participantes (Elliott, 2000). En este sentido, el docente asumió un rol activo como investigador de su propia práctica, favoreciendo procesos de mejora pedagógica sustentados en la evidencia.

Contexto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Guayabal, ubicada en una zona rural del municipio de Suaza, departamento del Huila, Colombia. El contexto rural presenta características particulares que influyen en el desarrollo socioafectivo de los niños, tales como el acceso limitado a recursos educativos, dinámicas familiares diversas y el papel central de la escuela como espacio de socialización y contención emocional.

Desde la perspectiva de la educación inicial, estos contextos demandan propuestas pedagógicas contextualizadas que reconozcan las condiciones socioculturales del entorno y promuevan el desarrollo integral de la infancia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

Participantes

Los participantes fueron niños y niñas del grado Transición, con edades comprendidas entre cuatro y seis años. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, criterio habitual en investigaciones cualitativas, que permite seleccionar a los participantes en función de la pertinencia para el fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Los criterios de selección incluyeron la identificación de dificultades en la interacción social, la expresión emocional y la convivencia escolar. Asimismo, se contó con la participación indirecta de docentes y familias, quienes aportaron información relevante para la caracterización del grupo y el análisis de las dinámicas socioafectivas.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de la información se realizó a través de técnicas propias de la investigación cualitativa, las cuales permiten acceder a la comprensión de los procesos sociales y educativos en contextos naturales (Taylor & Bogdan, 2010): Observación directa y participante, utilizada para registrar comportamientos, interacciones y expresiones emocionales de los niños durante las actividades pedagógicas y los espacios de convivencia escolar.

Entrevistas semiestructuradas, dirigidas a docentes y familias, que permitieron profundizar en la comprensión de las dinámicas socioafectivas y los cambios percibidos durante la intervención.

Fichas de caracterización, orientadas a sistematizar información relevante sobre las características individuales y contextuales de los niños.

Revisión documental, empleada para contrastar la información empírica con los lineamientos normativos y los referentes teóricos sobre educación inicial y desarrollo socioafectivo.

Procedimiento

El proceso investigativo se desarrolló en cuatro fases articuladas de manera secuencial, siguiendo la lógica cíclica de la investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988):

Fase diagnóstica, orientada a identificar las principales dificultades socioafectivas y de convivencia presentes en el grupo.

Fase de diseño, en la que se estructuró el proyecto pedagógico de aula "Yo, el héroe de mi familia", compuesto por siete secuencias didácticas mediadas por estímulos sociales, la comunicación social y la afectividad.

Fase de implementación, durante la cual se desarrollaron las secuencias didácticas en el aula, promoviendo espacios de interacción, expresión emocional y trabajo cooperativo.

Fase de sistematización y análisis, centrada en la organización, interpretación y triangulación de la información recolectada.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización temática, que permitió identificar patrones y transformaciones en las dinámicas socioafectivas del grupo. Las categorías de análisis fueron definidas previamente en coherencia con los objetivos del estudio: desarrollo de la afectividad, comunicación social e integralidad.

La triangulación de técnicas e instrumentos fortaleció la credibilidad del análisis, al contrastar la información proveniente de diferentes fuentes y momentos del proceso investigativo (Flick, 2015).

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos establecidos para estudios con población infantil. Se garantizó la confidencialidad de la información, el consentimiento informado de las familias y la protección de los derechos de los niños, conforme a la Ley 1098 de 2006 y a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional para la investigación en educación inicial.

RESULTADOS

Los resultados se presentan a partir del análisis de la información recolectada mediante observación directa, entrevistas semiestructuradas y fichas de caracterización, organizados en función de las categorías de análisis definidas: desarrollo de la afectividad, comunicación social e integralidad y convivencia escolar. Cada resultado se sustenta en evidencias observables durante la implementación del proyecto pedagógico "Yo, el héroe de mi familia".

Incidencia de los estímulos sociales en el desarrollo de la afectividad

En la fase diagnóstica se identificaron en los niños manifestaciones frecuentes de agresividad física y verbal, dificultades para expresar emociones, baja tolerancia a la frustración y escasa empatía hacia sus pares. Estas conductas se evidenciaban principalmente durante actividades grupales, momentos de juego libre y resolución de conflictos cotidianos.

Durante la implementación de las secuencias didácticas mediadas por estímulos sociales, se observó una transformación progresiva en la expresión emocional de los niños. A partir de actividades orientadas al reconocimiento de emociones, el trabajo con la familia y la construcción del "yo" como sujeto valioso, los niños comenzaron a verbalizar sentimientos como la alegría, la tristeza y el enojo, disminuyendo conductas impulsivas.

Los registros de observación evidencian que, hacia las últimas sesiones del proyecto, los niños lograban identificar sus emociones y las de sus compañeros, mostrando actitudes de comprensión y apoyo. Asimismo, se redujeron significativamente los episodios de llanto prolongado, gritos y respuestas agresivas ante situaciones de desacuerdo, lo que demuestra una incidencia positiva de los estímulos sociales en el desarrollo afectivo.

Fortalecimiento de la comunicación social y la interacción entre pares

En el diagnóstico inicial se evidenció una comunicación limitada entre los niños, caracterizada por interacciones breves, escasa escucha y dificultades para respetar turnos de participación. Algunos niños evitaban el contacto verbal con sus pares, mientras que otros imponían su criterio mediante conductas dominantes.

A lo largo de la intervención pedagógica, las actividades cooperativas y los espacios de diálogo promovidos intencionalmente favorecieron el fortalecimiento de la comunicación social. Las observaciones registradas muestran un aumento en la participación oral durante las actividades grupales, así como una mayor disposición para escuchar a los demás y esperar turnos.

De igual manera, se evidenció un incremento en las interacciones positivas durante el juego compartido. Los niños comenzaron a utilizar el lenguaje como medio para resolver conflictos, solicitar apoyo y expresar acuerdos, reduciendo el uso de la agresión como mecanismo de interacción. Estos cambios permiten demostrar que los estímulos sociales mediaron significativamente el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en el grupo.

Desarrollo de la integralidad y mejora de la convivencia escolar

La convivencia escolar, entendida como una dimensión integral que articula lo afectivo, lo social y lo comunicativo, presentó avances significativos durante el proceso de intervención. En la etapa inicial, los conflictos entre pares eran recurrentes y se resolvían, en su mayoría, mediante la intervención directa del docente.

Tras la implementación del proyecto pedagógico, los niños comenzaron a asumir normas básicas de convivencia de manera más consciente. Los registros muestran que, en situaciones de conflicto, algunos niños lograban dialogar y buscar acuerdos con mínima mediación adulta. Asimismo, se evidenció un mayor sentido de pertenencia hacia el grupo y el aula, reflejado en el cuidado de los materiales y el respeto por los espacios comunes.

Las entrevistas realizadas permitieron identificar que los niños asociaban las actividades del proyecto con experiencias positivas relacionadas con el trabajo en equipo, la ayuda mutua y el reconocimiento del otro. Estos hallazgos demuestran que los estímulos sociales no solo impactaron el desarrollo individual, sino que contribuyeron a la construcción de una convivencia escolar más armónica e inclusiva.

Síntesis de los resultados en relación con el objetivo del estudio

En coherencia con el objetivo planteado, los resultados permiten afirmar que los estímulos sociales integrados de manera intencionada en las prácticas pedagógicas inciden positivamente en el desarrollo afectivo de los niños de educación inicial. La disminución de conductas agresivas, el fortalecimiento de la expresión emocional, el aumento de la comunicación social y la mejora de la convivencia escolar evidencian la pertinencia de la intervención desarrollada.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio permiten afirmar que la incorporación intencionada de estímulos sociales en las prácticas pedagógicas de la educación inicial incide de manera significativa en el desarrollo afectivo, la comunicación social y la convivencia escolar de los niños participantes. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el desarrollo socioafectivo no es un proceso espontáneo ni exclusivamente

individual, sino una construcción social mediada por la interacción, el lenguaje y el contexto educativo.

En primer lugar, la disminución de conductas agresivas y el fortalecimiento de la expresión emocional observados en los niños dialogan directamente con los planteamientos de la teoría sociocultural de Vygotsky (1934), quien sostiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan a través de la mediación social. En este sentido, los estímulos sociales actuaron como herramientas culturales que permitieron a los niños regular sus emociones, comprender las de los otros y construir significados compartidos en situaciones de interacción cotidiana. Este resultado cuestiona enfoques tradicionales que conciben la regulación emocional como una competencia que debe desarrollarse de manera individual, sin considerar el papel central del entorno social y pedagógico.

Asimismo, los avances evidenciados en la comunicación social y la interacción entre pares confirman que el lenguaje cumple una función estructurante en el desarrollo socioafectivo. Tal como lo señala Saarni (2009), la competencia emocional se construye a partir de experiencias comunicativas significativas que permiten al niño interpretar, expresar y regular sus emociones en relación con los demás. En este estudio, la promoción de espacios de diálogo, escucha y cooperación favoreció el tránsito de formas de interacción impulsivas hacia interacciones mediadas por el lenguaje, lo cual evidencia la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que prioricen la comunicación como eje del desarrollo integral.

Desde la perspectiva pedagógica, los resultados coinciden con el enfoque de Malaguzzi (2001), quien resalta el valor de los ambientes educativos como “tercer maestro”. La transformación del aula mediante secuencias didácticas centradas en estímulos sociales permitió configurar un entorno afectivo y relacional que potenció la participación, el trabajo cooperativo y la construcción del sentido de pertenencia. Este hallazgo resulta particularmente relevante en contextos rurales, donde las experiencias educativas suelen estar condicionadas por limitaciones materiales y sociales, y donde la escuela cumple un papel fundamental como espacio de socialización y contención emocional.

Por otro lado, la mejora en la convivencia escolar observada durante la intervención pone en evidencia que las normas y valores no se internalizan a través de discursos normativos o sancionatorios, sino mediante experiencias vividas que involucren al niño como sujeto activo. En concordancia con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2015), la convivencia escolar debe abordarse desde una perspectiva formativa, en la que las relaciones afectivas y sociales se constituyan en el eje del aprendizaje. En este sentido, los resultados del estudio cuestionan prácticas pedagógicas descontextualizadas que reducen la convivencia a la aplicación de normas, sin atender a las dimensiones emocionales y sociales que la sustentan.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones del estudio. Al tratarse de una investigación cualitativa desarrollada en un contexto específico, los resultados no pueden generalizarse a otros escenarios educativos. Asimismo, la duración de la intervención condiciona la posibilidad de observar transformaciones a largo plazo en el desarrollo socioafectivo de los niños. Sin embargo, estas limitaciones no restan valor al estudio, sino que abren la posibilidad de futuras investigaciones que profundicen en el impacto sostenido de los estímulos sociales en distintos contextos educativos.

Los hallazgos aportan elementos significativos para la reflexión pedagógica en la educación inicial, al evidenciar que el desarrollo afectivo debe ser asumido como un eje transversal del currículo y no como un componente complementario. La investigación-acción se consolida, así, como una estrategia pertinente para resignificar las prácticas pedagógicas y responder de manera contextualizada a las necesidades socioafectivas de la infancia, especialmente en contextos rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 23–41.
- Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “pedagogía”? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 17–34.
- Caride, J. A., Gradaílle, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación a la educación social como pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 13–34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.01
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- García, C. I. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Málaga: Editorial CEP.
- García, C. I. (2012). *Desarrollo socioafectivo en la educación infantil*. Málaga: Editorial CEP.

- Hernández, L. V. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, (27), 25–40. <https://doi.org/10.14482/zp.27.10980>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de convivencia escolar*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Actividades rectoras de la educación inicial*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN.
- Ponce, M. A. (2011). *Desarrollo socioafectivo e intervención con familias*. Málaga: IC Editorial.
- Ruiz, A. (2009). La utilización educativa del video en educación primaria. *Revista de Educación*, (349), 443–465.
- Saarni, C. (2009). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3.ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- UNICEF. (2018). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF.
- Vygotsky, L. S. (1934/2008). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.

EL ARTE, LA MEMORIA Y EL TERRITORIO COMO PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ: PROPUESTA METODOLÓGICA REPLICABLE DESDE LA CÁTEDRA ALFREDO MOLANO BRAVO

**ART, MEMORY, AND TERRITORY AS PEDAGOGIES FOR PEACE: A REPLICABLE
METHODOLOGICAL PROPOSAL FROM THE ALFREDO MOLANO BRAVO CHAIR**

A ARTE, A MEMÓRIA E O TERRITÓRIO COMO PEDAGOGIAS PARA A PAZ:
PROPOSTA METODOLÓGICA REPLICÁVEL A PARTIR DA CÁTEDRA ALFREDO
MOLANO BRAVO

JACQUELINE VEGA BENÍTEZ¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6583-9961>

 jac.vega@udla.edu.co

¹Semillero de Investigación ARTE PAZ. Universidad de la Amazonia.



RESUMEN

La construcción de paz en contextos educativos de posconflicto demanda estrategias que articulen la memoria histórica y el reconocimiento del territorio. El objetivo de este artículo es presentar la sistematización de una experiencia pedagógica desarrollada en la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia, en el marco de la Cátedra Alfredo Molano Bravo. La metodología empleó un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias pedagógicas, integrando la "Metodología de la Mochila" de Alfredo Molano Bravo con procesos de investigación-creación. El diseño se estructuró en cuatro fases: reconocimiento territorial, escucha comunitaria, creación artística y socialización. Los resultados evidencian que el arte funciona como un lenguaje pedagógico que facilita la reconciliación simbólica y el fortalecimiento de las identidades amazónicas. Asimismo, se observó una transformación en la formación docente, transitando de un enfoque técnico hacia una mediación

Cómo citar:

Fecha Recibido: 30/01/2022 Fecha Aceptado: 01/06/2022 Fecha Publicado: 29/07/2022

Vega Benítez, J. (2022). El arte, la memoria y el territorio como pedagogías para la paz: propuesta metodológica replicable desde la Cátedra Alfredo Molano Bravo. *Maestros & Pedagogía* Vol. 4(2). ppt. 38-52



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

crítica para la paz. Se concluye que la integración de arte, memoria y territorio constituye un modelo pedagógico replicable y situado, capaz de fomentar una ciudadanía comprometida con la reconstrucción del tejido social en territorios afectados por el conflicto armado.

Palabras clave

Educación para la paz, memoria histórica, educación artística, territorio, investigación-creación.

ABSTRACT

Peacebuilding in post-conflict educational contexts requires strategies that articulate historical memory and the recognition of the territory. The objective of this article is to present the systematization of a pedagogical experience developed in the Bachelor's Degree in Artistic and Cultural Education of the University of the Amazon, within the framework of the Alfredo Molano Bravo Chair. The methodology used a qualitative approach of systematization of pedagogical experiences, integrating Alfredo Molano Bravo's "Backpack Methodology" with research-creation processes. The design was structured in four phases: territorial recognition, community listening, artistic creation and socialization. The results show that art functions as a pedagogical language that facilitates symbolic reconciliation and the strengthening of Amazonian identities. Likewise, a transformation in teacher training was observed, moving from a technical approach to critical mediation for peace. It is concluded that the integration of art, memory and territory constitutes a replicable and situated pedagogical model, capable of fostering a citizenship committed to the reconstruction of the social fabric in territories affected by the armed conflict.

Keywords

Education for peace, historical memory, artistic education, territory, research-creation.

RESUMO

A construção da paz em contextos educativos de pós-conflito demanda estratégias que articulem a memória histórica e o reconhecimento do território. O objetivo deste artigo é apresentar a sistematização de uma experiência pedagógica desenvolvida na Licenciatura em Educação Artística e Cultural da Universidade da Amazônia, no âmbito da Cátedra Alfredo Molano Bravo. A metodologia utilizou uma abordagem qualitativa de sistematização de experiências pedagógicas, integrando a "Metodologia da Mochila", de Alfredo Molano Bravo, com processos de pesquisa-criação. O desenho foi

estruturado em quatro fases: reconhecimento territorial, escuta comunitária, criação artística e socialização. Os resultados evidenciam que a arte funciona como uma linguagem pedagógica que facilita a reconciliação simbólica e o fortalecimento das identidades amazônicas. Da mesma forma, observou-se uma transformação na formação docente, transitando de um enfoque técnico para uma mediação crítica voltada para a paz. Conclui-se que a integração entre arte, memória e território constitui um modelo pedagógico replicável e situado, capaz de fomentar uma cidadania comprometida com a reconstrução do tecido social em territórios afetados pelo conflito armado.

Palavras-chave

Educação para a paz, memória histórica, educação artística, território, pesquisa-criação.



INTRODUCCIÓN

La firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en Colombia, en noviembre de 2016, no solo representó el cese de las hostilidades entre el Estado y las FARC-EP, sino que inauguró una transición sociopolítica que interpeló directamente a todas las instituciones del país. Este hito histórico planteó el desafío imperativo de transformar territorios que, durante décadas, fueron configurados por la violencia estructural, el despojo y el silenciamiento de las voces rurales. Sin embargo, la experiencia de los primeros años de post acuerdo ha demostrado que la construcción de paz trasciende la arquitectura jurídica y los acuerdos institucionales de alto nivel. La verdadera paz se gesta en la cotidianidad y requiere de procesos educativos integrales y situados, capaces de transformar imaginarios sociales, fortalecer la convivencia democrática y reconstruir el tejido comunitario lacerado por el miedo y la desconfianza.

En este escenario de transición, la educación se erige como un dispositivo fundamental para la reparación simbólica y la formación de una ciudadanía crítica. Particularmente en regiones como el departamento del Caquetá — históricamente marginado y estigmatizado como epicentro de la confrontación armada—, la escuela y la universidad se convierten en laboratorios sociales donde es posible resignificar las vivencias de la guerra. La educación superior en estos contextos tiene la responsabilidad ética de no solo producir técnicos o profesionales, sino sujetos capaces de edificar nuevas narrativas de reconciliación que reconozcan las heridas del pasado sin quedar anclados en el resentimiento. El Caquetá, con su compleja geografía amazónica y su historia de colonización y resistencia, demanda pedagogías que no sean importadas

desde el centro del país, sino que emerjan de la comprensión profunda de sus realidades territoriales.

Bajo este marco de necesidad social y pedagógica, la Universidad de la Amazonia ha liderado iniciativas que buscan conectar la academia con la realidad de las víctimas y los excombatientes. Entre estas iniciativas destaca la Cátedra Alfredo Molano Bravo, la cual surge como un espacio pedagógico crítico y transdisciplinar orientado al reconocimiento del territorio, la recuperación de la memoria histórica y el fomento de la participación ciudadana. Esta cátedra no se concibe como una asignatura convencional de transmisión de datos históricos; por el contrario, es un homenaje al legado de Molano Bravo, cuya obra se caracterizó por dar voz a los “nadies”, por caminar las trochas y por entender que la historia de Colombia está escrita en las plantas de los pies de quienes han tenido que huir de la violencia.

Desde la Licenciatura en Educación Artística y Cultural, y de manera específica a través de las acciones del Semillero de Investigación Arte Paz, se ha identificado que el arte posee un potencial transformador que aún no ha sido plenamente explotado en los modelos de justicia transicional. Se ha explorado el arte no solo como una manifestación estética o un objeto de contemplación, sino como una herramienta política y una mediación pedagógica vital para la transición hacia la paz. Prácticas como la danza tradicional, el teatro testimonial, la pintura mural y las artes visuales han permitido a los estudiantes y a las comunidades interpretar sus entornos desde una sensibilidad reflexiva. En el Caquetá, donde el lenguaje verbal a veces se queda corto para narrar el horror o la esperanza, el lenguaje artístico ofrece una vía de escape y, al mismo tiempo, una forma de denuncia y sanación.

Esta propuesta académica parte de la premisa de que el arte constituye un lenguaje pedagógico único. A diferencia de otras disciplinas, el arte tiene la capacidad de integrar simultáneamente las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. Mientras que la educación tradicional suele fragmentar el conocimiento, la educación artística en contextos de posconflicto permite un aprendizaje holístico donde el cuerpo, la emoción y el pensamiento convergen. Por ello, la formación de formadores en este campo no debe limitarse al desarrollo de habilidades técnicas o destrezas manuales. Es necesario que la educación artística evolucione hacia un espacio de construcción de sentido, donde el acto creativo sea un acto de resistencia contra el olvido y una herramienta de transformación social. El docente de arte en el siglo XXI, y más aún en el contexto amazónico, debe ser un mediador de paz, un gestor cultural y un custodio de la memoria de su pueblo.

No obstante, existe un vacío metodológico sobre cómo aterrizar estas aspiraciones teóricas en la práctica de aula de manera sistemática. Muchas experiencias de educación para la paz a través del arte se quedan en activismo

artístico efímero sin una fundamentación investigativa sólida. Es allí donde radica la relevancia de esta investigación, la cual se propone sistematizar una metodología que sea a la vez rigurosa y flexible. El presente artículo tiene como objetivo fundamental exponer el diseño e implementación de una metodología pedagógica replicable, estructurada sobre la tríada conceptual de arte-memoria-territorio.

Esta tríada no es accidental: el arte es el medio de expresión, la memoria es el contenido ético y el territorio es el escenario político donde cobran vida. Inspirada en la "Metodología de la Mochila" desarrollada por Alfredo Molano Bravo, la propuesta busca ofrecer un modelo estructurado tanto para la formación de docentes universitarios como para su aplicación en la educación básica y media. Se pretende que esta metodología permita sistematizar experiencias de investigación-creación que no sean ajenas a la realidad, sino que estén profundamente situadas en la geografía física y humana del territorio amazónico. Al final, lo que se busca es que el estudiante de la licenciatura, al egresar, no solo sepa enseñar una técnica pictórica o una coreografía, sino que sepa cómo utilizar esas herramientas para ayudar a su comunidad a narrarse a sí misma, a reconocer sus conflictos y a imaginar un futuro donde la paz sea una práctica cotidiana y no solo un anhelo institucional.

MARCO TEÓRICO

La Educación para la Paz y la Memoria Histórica: Un Diálogo Epistemológico Necesario: La fundamentación teórica de esta investigación se erige, en primer orden, sobre el binomio indisoluble constituido por la educación para la paz y la memoria histórica. En el contexto colombiano, y específicamente en el escenario del post acuerdo, la educación para la paz no puede ser comprendida como una cátedra aislada de contenidos normativos o cívicos; por el contrario, se define como un proceso pedagógico dinámico y transversal orientado a la transformación estructural de los conflictos mediante el diálogo crítico y el reconocimiento radical de la diversidad humana. Esta perspectiva se nutre de las pedagogías críticas latinoamericanas, las cuales sugieren que educar para la paz implica necesariamente desaprender las lógicas de la exclusión y la violencia que han permeado las instituciones sociales. Bajo esta luz, la paz no es la ausencia de conflicto, sino la presencia de capacidades individuales y colectivas para tramitar las diferencias sin recurrir a la eliminación del otro.

Sin embargo, para que la educación para la paz sea efectiva en territorios marcados por la guerra, esta debe estar anclada en el ejercicio de la memoria histórica. En escenarios de posconflicto, la memoria no debe entenderse como una simple reconstrucción archivística o una mirada nostálgica al pasado; es, en esencia, un proceso social activo de lucha contra el olvido que permite

interpretar las fracturas del presente para proyectar horizontes de futuro posibles. La integración de la memoria en el aula de clase cumple una función ética y reparadora: dignifica las experiencias de las víctimas, otorga sentido al dolor acumulado y permite a los estudiantes comprender la complejidad de los procesos multicausales que han marcado su entorno geográfico y social. Al llevar la memoria al escenario educativo, se transita de una historia oficial única hacia una polifonía de relatos que permiten a las nuevas generaciones reconocerse como sujetos históricos con capacidad de agencia.

El Arte como Lenguaje Simbólico y Vehículo de Reconstrucción Social: En segundo orden, este estudio se sustenta en los postulados del arte como lenguaje simbólico en los procesos de reconstrucción social. Se reconoce plenamente que el arte constituye un lenguaje pedagógico de naturaleza sensible que trasciende los enfoques estrictamente racionales y lógicos de la educación convencional. El fenómeno artístico permite expresar dimensiones emocionales, subjetivas y simbólicas de la experiencia humana que a menudo resultan inefables a través del lenguaje verbal o descriptivo. En contextos atravesados por la violencia y el trauma, las prácticas artísticas actúan como potentes herramientas para la elaboración de duelos y la reconstrucción del tejido social lacerado. La potencia del arte reside en su capacidad para crear un "espacio seguro" donde el horror puede ser nombrado, simbolizado y, en última instancia, transformado en un objeto estético con sentido colectivo.

A través de disciplinas como la danza narrativa, el teatro testimonial y las artes visuales participativas, se generan experiencias estéticas colectivas que fortalecen los vínculos de convivencia. Estas prácticas no buscan la perfección técnica del objeto artístico, sino la profundidad del proceso de creación. Se propone aquí una reflexión crítica que integra el pensamiento con la sensibilidad estética, permitiendo que el estudiante-creador reflexione sobre su propia realidad mientras moldea la materia o el movimiento. El arte, bajo esta perspectiva, funciona como una forma de "investigación-creación", donde el acto de producir una obra es simultáneamente un acto de producción de conocimiento sobre la condición humana y la realidad social. En consecuencia, la educación artística se convierte en una pedagogía de la esperanza que permite imaginar realidades distintas a las impuestas por la historia de la violencia.

Territorio y Pedagogías Situadas: La Amazonia como Escenario de Aprendizaje: Seguidamente, el marco teórico incorpora las categorías de territorio y pedagogías situadas, con un énfasis particular en el contexto amazónico. El territorio es comprendido aquí no como un espacio físico-geográfico inerte, sino como el tejido social, cultural y simbólico donde se construyen las identidades y se despliegan las relaciones comunitarias. Las pedagogías situadas proponen que el conocimiento carece de sentido si se desvincula de las realidades territoriales específicas de los educandos. En la región amazónica, el territorio integra dimensiones ecológicas, cosmogónicas y culturales que configuran

formas particulares de relación con la naturaleza y con los otros. Por tanto, reconocer el territorio como un escenario pedagógico vivo es vital para fortalecer la identidad cultural y fomentar una participación ciudadana que sea consciente de su entorno biótico y social.

Educar desde el territorio amazónico implica reconocer las huellas de la colonización, las dinámicas del extractivismo y las resistencias de sus pobladores. La pedagogía situada invita a que el aula se desborde hacia la selva, hacia el río y hacia el barrio, permitiendo que los problemas locales sean el currículo principal del proceso formativo. Esta visión territorial de la educación favorece la emergencia de un sentido de pertenencia que es fundamental para la paz estable; quien reconoce su territorio como sagrado y compartido, es más propenso a defenderlo y a buscar formas de convivencia que respeten la vida en todas sus manifestaciones. Así, la educación artística situada en el Caquetá se convierte en un ejercicio de soberanía pedagógica que valora lo local frente a las hegemonías culturales globales.

La Metodología de la Mochila de Alfredo Molano Bravo: Investigar desde el Caminar: El sustento teórico-metodológico más significativo de esta investigación es la Metodología de la Mochila, inspirada en el legado intelectual y humano de Alfredo Molano Bravo. Esta propuesta constituye un giro epistemológico en la investigación educativa, pues se fundamenta en el trabajo de campo empático, la escucha profunda de los relatos de vida y el reconocimiento de los territorios como fuentes legítimas y primordiales de saber. Investigar desde el caminar implica una disposición corporal y mental hacia el encuentro con el otro; la "mochila" simboliza ese recorrido investigativo que integra la observación directa, la memoria colectiva recopilada en el camino y la reflexión constante del investigador que se deja tocar por la realidad.

La adaptación de esta metodología al campo de la educación artística permite fusionar la investigación educativa con la creación estética de manera orgánica. En este modelo, los verbos "andar, escuchar y narrar" se convierten en actos tanto investigativos como pedagógicos. **Andar** representa el reconocimiento físico y simbólico del territorio; **escuchar** constituye la fase de recolección de memorias y testimonios que alimentan la conciencia histórica; y **narrar** se traduce en el acto creativo donde el estudiante devuelve a la comunidad lo aprendido a través de una obra artística. La mochila, entonces, no es solo un receptáculo de datos, sino un contenedor de experiencias que se transforman en arte.

Esta metodología propone que los procesos educativos deben partir de la experiencia directa con las comunidades, evitando la teorización abstracta que ignora el dolor y la alegría de los sujetos reales. En el contexto de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural, la Metodología de la Mochila permite desarrollar procesos pedagógicos basados en la exploración territorial y la construcción colectiva de conocimiento. No se investiga *sobre* la comunidad,

sino con la comunidad. La integración de la investigación-creación bajo este enfoque asegura que el producto artístico final no sea un ejercicio egocéntrico del artista, sino un espejo de la memoria del territorio. En última instancia, esta fundamentación teórica busca formar docentes que no solo dominen los pinceles o la escena, sino que lleven en su “mochila” la responsabilidad ética de narrar la paz desde las voces de quienes han habitado la guerra.

METODOLOGÍA

Enfoque y Diseño Epistemológico: El diseño metodológico de esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo-crítico, tomando como eje central la **sistematización de experiencias pedagógicas**. Siguiendo los postulados latinoamericanos sobre esta metodología, el proceso no se limitó a una descripción cronológica o un reporte acumulativo de actividades; por el contrario, se constituyó como una producción de conocimiento situado y crítico sobre la praxis docente en la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia. Este enfoque permitió otorgar un sentido epistemológico a las vivencias ocurridas en el aula y en el territorio, transformando la práctica cotidiana en un objeto de reflexión teórica que aporta a la disciplina de la educación artística para la paz.

Bajo este paradigma, la educación artística es asumida no como una instrucción técnica, sino como un proceso de **investigación-creación**. En este marco, el estudiante-investigador construye saber pedagógico mediante un ciclo dialéctico que involucra la exploración sensible del territorio, el diálogo empático con las comunidades y la producción de objetos simbólicos. La investigación-creación permite que la obra artística (la danza, el mural, la puesta en escena) funcione como un dispositivo de análisis y, al mismo tiempo, como un resultado de investigación que comunica verdades emocionales y sociales que el lenguaje logocéntrico tradicional suele omitir.

Operatividad del Modelo: La Adaptación de la “Mochila de Molano”: La estructura operativa de la propuesta se deriva de una transposición pedagógica de la “Metodología de la Mochila” de Alfredo Molano Bravo. Los principios fundamentales de este autor —**andar, escuchar y narrar**— fueron reinterpretados y adaptados para el ámbito de la formación docente de nivel superior y la educación básica. Esta metodología propone que la investigación debe ser un acto encarnado, donde el investigador se desplaza físicamente hacia el lugar de los hechos, permitiendo que la realidad territorial impacte su subjetividad. El modelo se organizó en cuatro fases procesuales, diseñadas para integrar la investigación formativa con la sensibilidad estética y el compromiso ético.

Fase I: Reconocimiento del Territorio y Problematicación: La primera fase, denominada **Reconocimiento del territorio y formulación del problema**, tuvo como propósito fundamental desnaturalizar el entorno cotidiano para identificar problemáticas y memorias significativas del contexto local. En esta etapa, el “andar” de Molano se tradujo en derivas pedagógicas y recorridos territoriales por barrios de Florencia y municipios aledaños del Caquetá. Como estrategia de recolección de información, se implementaron las **cartografías sociales**, donde los estudiantes mapearon no solo la geografía física, sino la geografía del miedo, de la esperanza y de la resistencia.

El uso de instrumentos como los diarios de campo y las bitácoras creativas fue crucial; en ellos, los estudiantes registraron la riqueza cultural, los conflictos ambientales y las huellas simbólicas de la guerra en su entorno. Esta fase permitió que el problema de investigación surgiera de una necesidad territorial sentida y no de una imposición académica externa, vinculando la subjetividad del estudiante con la historia colectiva de su región.

Fase II: Escucha de las Voces Comunitarias y Diálogo Intergeneracional: Posteriormente, se desarrolló la fase de **Escucha de las voces comunitarias**, fundamentada en el principio político de reconocer a las comunidades locales como productoras legítimas de conocimiento y guardianas de la memoria histórica. La estrategia central en este punto fue el diálogo intergeneracional, facilitado a través de entrevistas en profundidad y círculos de palabra con líderes sociales, adultos mayores, campesinos y artistas populares.

El rigor científico de esta fase se aseguró mediante el protocolo de consentimiento informado y el registro sistemático en archivos audiovisuales y transcripciones analíticas. Los estudiantes aprendieron que “escuchar” en la metodología de la mochila implica una apertura ética al dolor y a la resiliencia del otro. Los testimonios recogidos no fueron tratados como meros datos estadísticos, sino como “semillas de relato” que permitieron comprender la complejidad de los procesos sociales del Caquetá desde la perspectiva de quienes los han habitado.

Fase III: Creación Artística como Proceso de Investigación: Esta información recolectada y analizada transitó hacia la fase de **Creación artística como proceso de investigación**. Aquí, el conocimiento recolectado en la mochila (los relatos, los sonidos del río, las imágenes del mapa) se transformó en expresiones simbólicas de diversa índole: danza narrativa, teatro de objetos, muralismo comunitario y performance territorial. En esta etapa, el arte actuó como un puente comunicativo y un catalizador de la memoria.

La metodología de investigación-creación exigió que cada decisión estética (un color en el mural, un movimiento en la coreografía) estuviera respaldada por el hallazgo investigativo previo. Por ejemplo, en las piezas de teatro testimonial, los guiones fueron contruidos a partir de los relatos literales de las víctimas,

asegurando que la obra no fuera una ficción ajena, sino una representación fidedigna y dignificante del testimonio original. Esta fase es donde la teoría y la práctica se funden, permitiendo una reflexión crítica que integra el rigor del dato con la fluidez de la intuición estética.

Fase IV: Socialización y Construcción de Memoria Pedagógica: Finalmente, el ciclo se cerró con la **Socialización y construcción de memoria pedagógica**. Esta etapa se orientó a la devolución social del conocimiento, rompiendo con el aislamiento tradicional de los resultados investigativos que suelen quedar guardados en bibliotecas. La difusión se realizó en espacios públicos, festivales escolares, foros regionales y encuentros comunitarios, permitiendo que la obra artística cumpliera su función de reparación simbólica frente a la comunidad que originó el relato.

Para asegurar la coherencia y la calidad del proceso, se implementó un sistema de **evaluación formativa y participativa**. Este sistema incluyó la autoevaluación reflexiva del estudiante, la coevaluación entre pares y el uso de portafolios artísticos integrales. Estos instrumentos permitieron valorar no solo el producto final, sino el desarrollo de competencias investigativas, la sensibilidad ética y el compromiso social de los futuros licenciados. Este modelo metodológico se consolida como una alternativa robusta y replicable para programas de formación docente en América Latina, promoviendo una educación situada que no solo enseña a crear, sino que enseña a sentir y a pensar el territorio como un espacio de paz posible.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Dimensión Territorial: Del Espacio Geográfico al Escenario de Memoria

La implementación de la metodología inspirada en la Cátedra Alfredo Molano Bravo permitió identificar transformaciones significativas en la percepción ontológica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia. En primera instancia, el reconocimiento del territorio posibilitó que los educandos trascendieran la visión técnica y administrativa del espacio geográfico para comprenderlo como un escenario denso de memoria histórica y construcción cultural. Mediante la aplicación de cartografías sociales y derivas territoriales, los estudiantes lograron identificar “lugares de memoria” que permanecían invisibilizados en la narrativa oficial urbana. Estos sitios, asociados tanto a prácticas ancestrales amazónicas como a las huellas dolorosas del conflicto armado, se convirtieron en laboratorios de aprendizaje vivo.

Los hallazgos sugieren que el acto de “caminar el territorio” —siguiendo la premisa de Molano— fortaleció el sentido de pertenencia y la valoración de las

tradiciones locales en los futuros docentes. Los estudiantes no solo recolectaron datos, sino que experimentaron una conexión sensible con la topografía de la región, comprendiendo que el Caquetá es un territorio donde la biodiversidad y la historia de colonización y violencia se entrelazan. Este proceso subraya que el territorio, al asumirse como fuente primaria de investigación, resignifica la identidad del educando, permitiéndole entender su entorno cotidiano no como un paisaje estático, sino como un palimpsesto donde cada estrato revela una lucha, una resistencia o una identidad en formación.

Dimensión de la Memoria: El Diálogo Intergeneracional y la Reparación Simbólica
En cuanto a la dimensión de la memoria histórica, la experiencia facilitó un diálogo intergeneracional profundo que resultó ser el núcleo ético de la investigación. El ejercicio de escucha activa, mediado por la “Metodología de la Mochila”, permitió recuperar relatos de vida sobre el desplazamiento forzado, la vida campesina y las tácticas de resiliencia comunitaria que han definido al departamento. Para los estudiantes, este proceso de recolección de voces fue fundamental para desmitificar la complejidad de los procesos sociales en el Caquetá. Los testimonios dejaron de ser cifras de un informe estatal para convertirse en experiencias humanas vivas que exigen dignidad y reconocimiento.

Este tránsito de la memoria estática a la memoria viva fue posible gracias a que la creación artística actuó como el eje articulador del análisis. Los relatos recolectados en las entrevistas no fueron simplemente transcritos, sino que se tradujeron en obras de danza narrativa, teatro testimonial y performances territoriales. En estas piezas, los estudiantes utilizaron el cuerpo y la puesta en escena para representar el dolor de la pérdida, pero también la fuerza de la reconstrucción social. Este proceso de investigación-creación permitió expresar dimensiones emocionales y simbólicas que superan las limitaciones del lenguaje académico convencional, favoreciendo en los futuros docentes una capacidad interpretativa de la realidad social que integra la ética con la estética. La sistematización evidencia que, al poner el cuerpo en la representación del relato del otro, el estudiante desarrolla una empatía radical que es la base de cualquier proceso de reconciliación.

Dimensión Pedagógica: La Formación del Docente como Mediador de Paz

Finalmente, los resultados arrojan evidencias contundentes sobre el impacto directo en la formación de docentes mediadores de paz y en la consolidación de la educación artística como una herramienta de transformación social efectiva. Se observó un cambio de paradigma pedagógico en el semillero ARTE PAZ: los estudiantes transitaban de una concepción de la enseñanza artística basada en la transmisión de técnicas y habilidades motrices, hacia una comprensión del arte como una práctica pedagógica políticamente comprometida con la mediación intercultural. Este hallazgo es crucial, pues sitúa al licenciado no solo como un instructor de artes, sino como un gestor de paz capaz de leer las

fracturas de su comunidad y proponer puentes de diálogo a través del lenguaje simbólico.

Las prácticas colectivas resultantes, tales como murales comunitarios y coreografías participativas, funcionaron como actos simbólicos de reconciliación que fortalecieron la confianza interpersonal y el respeto por la alteridad. Estas obras no solo fueron productos estéticos, sino “objetos transicionales” que permitieron a los participantes —estudiantes, docentes y comunidad— tramitar de forma colectiva los traumas compartidos. La construcción de paz, por tanto, se integró orgánicamente con la defensa del territorio y el orgullo por la identidad amazónica. Se concluye que esta metodología consolida una pedagogía situada que responde de manera crítica y sensible a los retos del posconflicto, demostrando que la universidad tiene la capacidad de generar modelos de intervención que no solo teorizan sobre la paz, sino que la materializan en acciones artísticas con capacidad de sanación social y fortalecimiento del tejido democrático regional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión: El Arte como Epistemología de la Paz en el Caquetá: La experiencia pedagógica desarrollada bajo el amparo de la Cátedra Alfredo Molano Bravo en la Universidad de la Amazonia invita a una discusión profunda sobre el rol de las facultades de educación en contextos de transición hacia la paz. Los hallazgos de este estudio demuestran que la educación artística, cuando se vincula de manera orgánica con la memoria histórica y el reconocimiento del territorio, trasciende los enfoques técnicos y procedimentales tradicionales. En lugar de centrarse en la reproducción de cánones estéticos hegemónicos, esta propuesta se convierte en una pedagogía para la paz de carácter crítico y situado. Los resultados permiten discutir la función del arte en escenarios de posconflicto no solo como un dispositivo ornamental o recreativo, sino como un lenguaje de memoria complejo. Este lenguaje es capaz de procesar el trauma colectivo y transformarlo en narrativas de dignidad que devuelven al sujeto su capacidad de agencia y esperanza.

Al integrar el paradigma de la investigación-creación con el reconocimiento territorial, se logra una simbiosis epistemológica donde el aula de clase deja de ser un recinto cerrado para expandirse hacia la comunidad. Esta apertura permite que el conocimiento académico se nutre de los saberes locales, las cosmogonías amazónicas y las historias de vida de los habitantes del Caquetá, quienes han sido los custodios de la memoria en medio del conflicto. En este sentido, la discusión se aleja de la visión del artista como un genio aislado para proponer un “artista-investigador-educador” que habita la realidad. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de la estética decolonial, donde el

acto creativo es un acto de soberanía sobre el propio relato y una herramienta para des estigmatizar territorios históricamente asociados únicamente a la violencia.

Uno de los aportes teóricos fundamentales que este estudio pone sobre la mesa es la reinterpretación de la “Metodología de la Mochila” como un modelo formal de investigación educativa. A diferencia de los enfoques convencionales que suelen objetivar a las comunidades, esta metodología reconoce a los pobladores como sujetos activos de conocimiento y coautores de la memoria. La relación horizontal que se establece entre el estudiante y su entorno social subvierte las jerarquías tradicionales del saber. El ejercicio de “andar, escuchar y narrar” propuesto por Molano deja de ser una técnica narrativa para convertirse en una praxis pedagógica ética. Para el futuro docente, esta práctica es esencial: le enseña a habitar el territorio desde una escucha profunda, una competencia blanda pero política que es la piedra angular para cualquier mediador de paz. En este proceso, el cuerpo del estudiante —especialmente a través de la danza narrativa y el teatro— se configura como un archivo vivo y vibrante donde convergen las emociones y las identidades territoriales, facilitando procesos de reconciliación simbólica que el lenguaje verbal, a menudo limitado por el dolor o la formalidad, no alcanza a expresar.

CONCLUSIONES: HACIA UNA PEDAGOGÍA SITUADA Y REPLICABLE:

En conclusión, el modelo pedagógico expuesto en este artículo evidencia que la triada entre arte, memoria y territorio constituye la estrategia más efectiva para la formación de ciudadanos críticos y docentes socialmente comprometidos en regiones de posconflicto. Los hallazgos sugieren que la creación artística, entendida como una forma legítima de producción de conocimiento, otorga a los estudiantes la capacidad de interpretar la realidad social desde perspectivas sensibles y reflexivas, fortaleciendo una autonomía pedagógica que es vital para enfrentar los desafíos de las escuelas rurales y urbanas del Caquetá. El trabajo autobiográfico y comunitario se revela no solo como un método, sino como un motor de aprendizaje interdisciplinario que enriquece la relación entre la universidad y su zona de influencia, dignificando las experiencias de resiliencia de las comunidades frente a las décadas de confrontación armada.

Asimismo, se concluye que la construcción de paz en el ámbito educativo no es un contenido temático que se añade al currículo, sino una forma de hacer y sentir la educación. La “Metodología de la Mochila” ha demostrado ser un vehículo idóneo para que los futuros licenciados reconozcan que su labor va más allá de la enseñanza de una técnica; su misión es la de ser custodios de la memoria y facilitadores de encuentros. El impacto observado en el Semillero ARTE PAZ confirma que cuando el estudiante se siente parte de la historia de

su territorio, su compromiso ético se eleva, reduciendo la brecha entre la teoría académica y la urgencia social.

Finalmente, para garantizar que esta metodología sea replicable en otros contextos educativos del país o de América Latina, se plantean recomendaciones basadas en la flexibilidad y la contextualización radical. Es imperativo que cualquier implementación parta de un reconocimiento genuino del entorno geográfico y social de los educandos; el uso de cartografías de memoria no es opcional, es el cimiento diagnóstico de todo el proceso. Se debe priorizar el diálogo intergeneracional, involucrando a las familias y líderes comunitarios como maestros de vida. La creación artística, por su parte, debe ser el eje central del proceso investigativo y no una actividad accesoria o puramente recreativa; la producción de murales, performances o danzas debe entenderse como el resultado de una investigación rigurosa. Por último, se recomienda a las instituciones de educación superior fortalecer la formación de formadores en estas metodologías situadas. El docente debe asumirse como un mediador cultural capaz de articular el currículo con las heridas y esperanzas de su territorio. Este modelo ofrece, en definitiva, una ruta sólida para una educación artística latinoamericana que no solo hable de paz, sino que la construya a través de cada trazo, cada paso y cada relato recuperado del olvido.

REFERENCIAS

- Abadía Morales, G. (1983). *Compendio general de folclor colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Aranguren Romero, J. P. (2016). *Cuerpos al límite: Tortura, subjetividad y memoria en Colombia (1977–1982)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Baraona, J. J., & Pascual, A. S. (2013). *La pedagogía de la memoria en contextos de posconflicto*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Congreso de la República de Colombia. (2016, 24 de noviembre). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Secretaría General del Senado.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Garcés, M. (2019). *Pedagogías de la memoria y la justicia transicional en Colombia*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Guzmán, Á., Luna, M. T., y Arboleda, F. (2016). *Investigación-creación en artes: Una aproximación desde la educación superior*. Cali: Universidad del Valle.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Kemmis, S. (1989). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz.
- Molano Bravo, A. (2017). *De río en río: Viajeros, trochas y relatos de la selva amazónica*. Bogotá: Aguilar.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Universidad de la Amazonia. (2021). *Lineamientos de la Cátedra Alfredo Molano Bravo*. Florencia: Editorial Universidad de la Amazonia.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRÁCTICAS, TENSIONES Y DESAFÍOS EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN A DISTANCIA

ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION: PRACTICES, TENSIONS, AND CHALLENGES IN DISTANCE LEARNING CONTEXTS

A ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS, TENSÕES E DESAFIOS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CARLOS ADRIÁN OBANDO YANGUAS¹



<https://orcid.org/0000-0001-9049-7863>



car.obando@udla.edu.co

¹Rector de I.E. Instituto Técnico Industrial



RESUMEN

El presente artículo analiza las prácticas de escritura académica en la educación superior, particularmente en contextos de formación a distancia, con el propósito de comprender las tensiones entre las orientaciones institucionales, las prácticas docentes y las experiencias estudiantiles. Metodológicamente, se inscribe en un paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, apoyado en el análisis documental y la recolección de información mediante encuestas y matrices categoriales. Los resultados evidencian que la escritura es concebida predominantemente como un instrumento evaluativo, más que como una práctica epistémica que favorece la construcción de conocimiento. Asimismo, se identifican debilidades en la articulación curricular de la escritura y en la responsabilidad compartida de su enseñanza. Se concluye que es necesario transitar hacia enfoques integradores como la escritura a través del currículo y de las disciplinas, que permitan resignificar la escritura como práctica formativa, crítica y situada.

Cómo citar:

Fecha Recibido: 10/01/2022 Fecha Aceptado: 01/04/2022 Fecha Publicado: 29/07/2022

Obando Yanguas, C. A. (2022). *ELa escritura académica en la educación superior: prácticas, tensiones y desafíos en contextos de formación a distancia*. Maestros & Pedagogía Vol. 4(2). ppt. 53-65



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

Palabras clave

Alfabetización académica, escritura académica, educación superior, didáctica, currículo.

ABSTRACT

This article analyzes academic writing practices in higher education, particularly in distance learning contexts, with the aim of understanding the tensions between institutional guidelines, teaching practices, and student experiences. Methodologically, the study is framed within a qualitative paradigm with an interpretative approach, supported by document analysis and data collection through surveys and categorical matrices. The results show that writing is predominantly conceived as an evaluative tool rather than as an epistemic practice that fosters knowledge construction. Additionally, weaknesses are identified in the curricular articulation of writing and in the shared responsibility for its teaching. It is concluded that there is a need to move towards integrative approaches such as Writing Across the Curriculum and Writing in the Disciplines, which allow for the re-signification of writing as a formative, critical, and situated practice.

Keywords

Academic literacy, academic writing, higher education, pedagogy, curriculum.

RESUMO

O presente artigo analisa as práticas de escrita acadêmica no ensino superior, particularmente em contextos de educação a distância, com o objetivo de compreender as tensões entre as orientações institucionais, as práticas docentes e as experiências dos estudantes. Metodologicamente, insere-se em um paradigma qualitativo com enfoque interpretativo, apoiado na análise documental e na coleta de dados por meio de questionários e matrizes categóricas. Os resultados evidenciam que a escrita é concebida predominantemente como um instrumento avaliativo, mais do que como uma prática epistêmica que favorece a construção do conhecimento. Além disso, identificam-se fragilidades na articulação curricular da escrita e na responsabilidade compartilhada por seu ensino. Conclui-se que é necessário avançar em direção a abordagens integradoras, como Writing Across the Curriculum e Writing in the Disciplines, que permitam ressignificar a escrita como uma prática formativa, crítica e situada.

Palavras-chave

Alfabetização acadêmica, escrita acadêmica, ensino superior, didática, currículo.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la escritura académica ha dejado de ser comprendida como una habilidad meramente técnica o instrumental, para posicionarse como un campo de estudio que problematiza las formas en que los sujetos construyen, organizan y comunican el conocimiento en contextos educativos específicos. Este giro conceptual ha permitido reconocer que leer y escribir en la educación superior no constituye una simple prolongación de las competencias adquiridas en la educación básica y media, sino que implica la apropiación de nuevas prácticas discursivas, atravesadas por las exigencias epistemológicas, retóricas y metodológicas de cada disciplina. En este sentido, la escritura académica se configura como una práctica social situada, estrechamente vinculada con los modos de pensar, argumentar y producir saber en la universidad.

Desde esta perspectiva, diversos estudios han señalado que una de las principales tensiones en la educación superior radica en la persistencia de concepciones reduccionistas de la escritura, entendida frecuentemente como un requisito evaluativo más que como un proceso formativo. Esta visión limita su potencial como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento, al privilegiar el producto final sobre los procesos de elaboración, revisión y reflexión que le son inherentes. En consecuencia, muchos estudiantes enfrentan dificultades para responder a las demandas escriturales de sus programas académicos, no necesariamente por falta de capacidades, sino por la ausencia de orientaciones pedagógicas explícitas que les permitan comprender las lógicas discursivas propias de sus campos de formación.

En el contexto de la educación a distancia, estas problemáticas adquieren una complejidad adicional. La mediación tecnológica, la autonomía exigida al estudiante y las dinámicas asincrónicas de interacción plantean nuevos desafíos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Si bien estos entornos amplían las posibilidades de acceso y flexibilidad, también pueden generar vacíos en el acompañamiento docente y en la retroalimentación oportuna, elementos fundamentales para el desarrollo de competencias escriturales. Así, la escritura se convierte, en muchos casos, en una práctica solitaria, desvinculada de procesos dialógicos y colaborativos que favorezcan su fortalecimiento.

En este escenario, cobra especial relevancia el análisis de las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y las representaciones que docentes y estudiantes construyen en torno a la escritura académica. Comprender estas dimensiones permite no solo identificar las tensiones y contradicciones

que atraviesan su enseñanza, sino también reconocer las posibilidades de transformación hacia enfoques más integradores. Propuestas como *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) han planteado la necesidad de asumir la escritura como una responsabilidad compartida entre todas las áreas del conocimiento, promoviendo su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una herramienta para pensar, aprender y comunicar.

A partir de lo anterior, el presente artículo tiene como propósito analizar las prácticas de escritura académica en un programa de educación superior en modalidad a distancia, con el fin de comprender las tensiones existentes entre las orientaciones institucionales, las mediaciones docentes y las experiencias estudiantiles. Se parte de la premisa de que la escritura no solo cumple una función evaluativa, sino que constituye un dispositivo central en la construcción del conocimiento y en la formación de sujetos críticos, capaces de participar de manera activa en las comunidades académicas.

En términos metodológicos, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de corte interpretativo, que privilegia la comprensión de las prácticas sociales en su contexto. A través del análisis documental y la recolección de información mediante instrumentos aplicados a docentes y estudiantes, se busca identificar las concepciones, usos y sentidos atribuidos a la escritura académica en el escenario estudiado. Este abordaje permite no solo describir las prácticas existentes, sino también problematizarlas a la luz de los debates contemporáneos sobre alfabetización académica.

Finalmente, este trabajo se justifica en la necesidad de aportar a la reflexión pedagógica y curricular sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior, especialmente en contextos mediados por tecnologías. En un momento en que la formación universitaria enfrenta transformaciones profundas, resulta imprescindible repensar el lugar de la escritura no como un requisito formal, sino como una práctica formativa, crítica y situada, que contribuya de manera significativa al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento de la cultura académica.

MARCO TEÓRICO

La escritura académica en la educación superior ha sido objeto de una creciente problematización en el campo de la didáctica y la investigación educativa, en la medida en que se reconoce que no constituye una habilidad neutra ni universal, sino una práctica social situada, vinculada a contextos disciplinares, institucionales y culturales específicos. Este desplazamiento conceptual ha permitido superar enfoques tradicionales que reducían la escritura a un

conjunto de reglas gramaticales o formales, para situarla en el terreno de las prácticas discursivas mediante las cuales se produce, legitima y comunica el conocimiento.

En este sentido, la noción de **alfabetización académica** emerge como una categoría central para comprender las dinámicas de lectura y escritura en la universidad. De acuerdo con Carlino (2005), la alfabetización académica implica el proceso mediante el cual los estudiantes se apropian de las formas de leer, escribir y pensar propias de las comunidades discursivas a las que buscan integrarse. Esta perspectiva reconoce que cada disciplina posee modos particulares de argumentación, estructuras textuales y convenciones retóricas que no son evidentes para los estudiantes, y que, por tanto, requieren ser enseñadas de manera explícita.

Desde esta mirada, la escritura deja de ser concebida como un producto final para convertirse en un proceso de construcción de sentido. Autores como Scardamalia y Bereiter (1992) han distinguido entre modelos de escritura centrados en la simple reproducción de información (*knowledge telling*) y aquellos orientados a la transformación del conocimiento (*knowledge transforming*), en los cuales el sujeto reorganiza, problematiza y resignifica la información en función de propósitos comunicativos específicos. Este segundo enfoque resulta especialmente relevante en el ámbito universitario, donde la escritura no solo cumple una función comunicativa, sino también epistémica, en tanto contribuye a la elaboración del pensamiento.

En esta misma línea, Narvaja de Arnoux (2009) sostiene que la escritura académica está intrínsecamente ligada a la producción de conocimiento, lo que implica asumirla como una práctica reflexiva que demanda procesos de planificación, textualización y revisión. Esta concepción se distancia de modelos normativos que privilegian la corrección formal, para enfatizar la necesidad de acompañar al estudiante en la construcción de textos que respondan a las exigencias argumentativas de su campo de formación.

Por otra parte, los enfoques de **Writing Across the Curriculum (WAC)** y **Writing in the Disciplines (WID)** han contribuido significativamente a replantear el lugar de la escritura en la educación superior. Mientras el primero propone la integración de la escritura en todas las áreas del currículo como herramienta para el aprendizaje, el segundo enfatiza la necesidad de enseñar las formas específicas de escritura propias de cada disciplina (Bazerman et al., 2005). Ambos enfoques coinciden en señalar que la responsabilidad de enseñar a escribir no recae exclusivamente en asignaturas de lenguaje, sino que debe ser asumida de manera transversal por toda la comunidad académica.

En el contexto latinoamericano, investigaciones como las de Carlino (2009) y Pérez y Rincón (2013) han evidenciado que, a pesar de los avances teóricos,

persisten prácticas institucionales que delegan la enseñanza de la escritura a espacios marginales del currículo. Esta situación genera una brecha entre las expectativas académicas y las posibilidades reales de los estudiantes para responder a ellas, lo que se traduce en dificultades recurrentes en la producción de textos académicos.

A lo anterior se suma la influencia de las **representaciones sociales** que docentes y estudiantes construyen en torno a la escritura. Diversos estudios han mostrado que es común asumir que los estudiantes “ya saben escribir” al ingresar a la universidad, lo que invisibiliza la necesidad de procesos formativos continuos. De igual manera, algunos docentes conciben la escritura principalmente como un mecanismo de evaluación, lo que limita su potencial como herramienta pedagógica para el aprendizaje.

En escenarios de **educación a distancia**, estas problemáticas adquieren matices particulares. La mediación tecnológica transforma las formas de interacción pedagógica, generando tanto oportunidades como desafíos para el desarrollo de la escritura académica. Por un lado, el acceso a plataformas digitales facilita la circulación de textos y la diversificación de formatos; por otro, puede reducir los espacios de retroalimentación directa y acompañamiento docente, fundamentales para el fortalecimiento de las competencias escriturales. En este contexto, la autonomía del estudiante se convierte en un factor clave, aunque no siempre está acompañada de estrategias pedagógicas que orienten su ejercicio. Asimismo, es necesario considerar que la escritura académica no se desarrolla en un vacío, sino que está atravesada por relaciones de poder, normas institucionales y dinámicas culturales que inciden en su configuración. Desde perspectivas críticas, se ha señalado que las prácticas escriturales pueden reproducir modelos hegemónicos de producción de conocimiento, excluyendo otras formas de expresión y saber. En este sentido, resulta pertinente incorporar enfoques que reconozcan la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, especialmente en contextos como el amazónico, donde convergen múltiples identidades y experiencias.

En síntesis, el marco teórico aquí desarrollado permite comprender la escritura académica como una práctica compleja, multidimensional y situada, que trasciende la mera producción textual para constituirse en un eje fundamental de la formación universitaria. Reconocer su carácter epistémico, social y pedagógico implica asumir el reto de transformar las prácticas institucionales y docentes, orientándolas hacia modelos que promuevan la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento. En este horizonte, la alfabetización académica se presenta no solo como un campo de estudio, sino como una apuesta formativa que interpela de manera directa a la educación superior contemporánea.

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, en tanto busca comprender las prácticas de escritura académica desde la perspectiva de los sujetos que las viven y las construyen en su cotidianidad. Este enfoque permite aproximarse a los significados, representaciones y sentidos que docentes y estudiantes atribuyen a la escritura en el contexto de la educación superior, superando visiones reduccionistas centradas exclusivamente en la medición de resultados. En coherencia con ello, se adopta un enfoque interpretativo, orientado a analizar las dinámicas sociales y pedagógicas que configuran dichas prácticas en un entorno específico.

Método

El estudio se desarrolló a partir de un diseño de estudio de caso, entendido como una estrategia metodológica que posibilita el análisis profundo y contextualizado de un fenómeno particular. En este caso, se seleccionó un programa de educación superior en modalidad a distancia, lo que permitió explorar de manera detallada las condiciones, mediaciones y tensiones que atraviesan las prácticas de escritura académica en este tipo de escenarios formativos.

El estudio de caso se justifica en la medida en que la escritura académica no puede ser comprendida de manera aislada, sino en relación con las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas en las que se desarrolla. De este modo, se privilegia una mirada holística que articula múltiples dimensiones del fenómeno estudiado.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de la información se emplearon diversas técnicas cualitativas, que permitieron triangulación de datos y mayor solidez en el análisis:

- **Análisis documental:** se revisaron documentos institucionales, tales como lineamientos curriculares, guías de aprendizaje, planes de curso y orientaciones pedagógicas. Esta técnica permitió identificar las concepciones explícitas e implícitas sobre la escritura académica en el marco institucional, así como su lugar dentro del currículo.
- **Encuestas estructuradas:** aplicadas a estudiantes y docentes del programa, con el propósito de recoger información sobre sus percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la escritura académica. Si bien las encuestas suelen asociarse a enfoques cuantitativos, en este caso se diseñaron con preguntas abiertas y categorías de análisis cualitativo, lo que permitió profundizar en los significados atribuidos por los participantes.
- **Matrices de categorización y análisis:** se construyeron matrices que permitieron organizar la información recolectada en categorías previamente

definidas (como concepción de la escritura, tipos de textos, prácticas evaluativas, acompañamiento docente) y en categorías emergentes derivadas del análisis. Estas matrices facilitaron la sistematización y comparación de los datos.

Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes y estudiantes pertenecientes a un programa de educación superior en modalidad a distancia de la Universidad de la Amazonia. Se incluyeron estudiantes de diferentes niveles de formación (inicial, intermedio y avanzado), lo que permitió observar posibles variaciones en las prácticas y concepciones de la escritura a lo largo del proceso formativo. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios como la participación activa en el programa, la disponibilidad para responder los instrumentos y la pertinencia de sus experiencias en relación con el objeto de estudio. En este sentido, no se buscó la representatividad estadística, sino la riqueza y relevancia de la información aportada por los sujetos.

Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló a partir de un proceso de codificación y categorización, en el que se identificaron patrones, recurrencias y tensiones en los datos recolectados. Este proceso implicó varias fases:

1. **Lectura comprensiva** de los datos obtenidos a través de las distintas técnicas.
2. **Codificación inicial**, mediante la identificación de unidades de sentido relevantes.
3. **Agrupación en categorías**, tanto deductivas (derivadas del marco teórico) como inductivas (emergentes del corpus).
4. **Interpretación**, orientada a establecer relaciones entre las categorías y a comprender las dinámicas subyacentes a las prácticas de escritura académica.

La triangulación entre las distintas fuentes de información permitió fortalecer la validez del estudio, al contrastar los hallazgos provenientes del análisis documental con las percepciones de docentes y estudiantes.

Consideraciones éticas

El desarrollo de la investigación tuvo en cuenta principios éticos fundamentales, como el respeto por la confidencialidad de los participantes, el consentimiento informado y el uso responsable de la información. Los datos recolectados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos, garantizando el anonimato de los sujetos y evitando cualquier tipo de afectación a su integridad personal o profesional.

La metodología adoptada permitió aproximarse de manera comprensiva y rigurosa a las prácticas de escritura académica en el contexto estudiado, ofreciendo una base sólida para el análisis e interpretación de los resultados.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis de la información recolectada permitió identificar un conjunto de tendencias, tensiones y regularidades en torno a las prácticas de escritura académica en el programa objeto de estudio. Estas se organizan en cinco ejes analíticos: (1) concepciones sobre la escritura, (2) usos y finalidades de la escritura, (3) mediaciones pedagógicas, (4) evaluación de la escritura y (5) tensiones en el contexto de educación a distancia.

1. Concepciones sobre la escritura académica

Uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con las concepciones que docentes y estudiantes tienen sobre la escritura académica. En términos generales, se evidencia una predominancia de enfoques instrumentales, en los cuales la escritura es entendida como una habilidad técnica asociada al cumplimiento de normas formales, tales como la ortografía, la coherencia y la estructura textual.

Los estudiantes, en su mayoría, asocian la escritura con la elaboración de productos evaluables, especialmente ensayos, informes y trabajos escritos solicitados en las asignaturas. Esta visión coincide con lo planteado por Carlino (2005), quien advierte que, en muchos contextos universitarios, la escritura se reduce a un requisito académico, desprovisto de su dimensión epistémica. En consecuencia, los procesos de planificación, revisión y reescritura son escasamente reconocidos como parte constitutiva de la actividad escritural.

Por su parte, algunos docentes manifiestan concebir la escritura como una herramienta para evidenciar aprendizajes, pero no necesariamente como un medio para construirlos. Esta tensión revela una distancia entre los enfoques teóricos contemporáneos sobre alfabetización académica y las prácticas efectivas en el aula.

2. Usos y finalidades de la escritura

En relación con los usos de la escritura, los datos muestran que esta se emplea principalmente con fines evaluativos. Los textos solicitados responden, en su mayoría, a actividades de verificación del aprendizaje, más que a procesos de indagación o construcción de conocimiento. Predominan géneros como el ensayo académico, el informe y el resumen, los cuales, aunque pertinentes, suelen ser abordados sin una orientación explícita sobre sus características discursivas.

Este hallazgo se alinea con investigaciones que señalan que, en muchos programas de educación superior, la escritura no está integrada de manera transversal en el currículo, sino que aparece de forma fragmentada y desarticulada. En consecuencia, los estudiantes enfrentan demandas escriturales sin contar con herramientas suficientes para abordarlas, lo que genera dificultades recurrentes en la producción textual.

Asimismo, se identifica una escasa diversidad de prácticas escriturales. No se evidencian con claridad estrategias como la escritura exploratoria, los borradores sucesivos o los ejercicios de escritura reflexiva, los cuales podrían favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación de los contenidos.

3. Mediaciones pedagógicas en la enseñanza de la escritura

En cuanto a las mediaciones pedagógicas, el análisis revela una limitada presencia de estrategias didácticas orientadas al acompañamiento del proceso escritural. Si bien algunos docentes proporcionan orientaciones generales sobre la estructura de los textos, estas suelen centrarse en aspectos formales, sin profundizar en los procesos de construcción argumentativa o en la relación entre escritura y pensamiento.

La retroalimentación, cuando existe, se caracteriza por ser tardía y focalizada en la corrección de errores, lo que reduce su potencial formativo. En pocos casos se identifican prácticas de retroalimentación formativa, orientadas a guiar al estudiante en la mejora progresiva de sus textos.

Este escenario evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en didáctica de la escritura, así como de promover enfoques que conciban la escritura como un proceso acompañado y no como una actividad individual y aislada.

4. Evaluación de la escritura académica

La evaluación de la escritura constituye otro eje crítico. Los criterios evaluativos se centran predominantemente en el producto final, privilegiando aspectos como la presentación, el cumplimiento de normas APA y la extensión del texto. Si bien estos elementos son importantes, su énfasis excesivo puede desviar la atención de aspectos sustantivos como la calidad argumentativa, la originalidad y la capacidad de análisis.

Los estudiantes perciben la evaluación como un proceso punitivo más que formativo, lo que incide en su relación con la escritura. En muchos casos, la producción textual se orienta a cumplir con los requisitos mínimos para obtener una calificación, en lugar de asumirla como una oportunidad para aprender.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de transitar hacia modelos de evaluación más integrales, que consideren tanto el proceso como el producto,

e incorporen estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la revisión entre pares.

5. Tensiones en el contexto de educación a distancia

El contexto de educación a distancia introduce elementos adicionales que complejizan las prácticas de escritura. Por un lado, la flexibilidad de los entornos virtuales favorece la autonomía del estudiante; por otro, la ausencia de interacción presencial puede limitar las oportunidades de acompañamiento y retroalimentación.

Los estudiantes señalan que, en muchos casos, la escritura se convierte en una actividad solitaria, mediada por plataformas digitales que no siempre garantizan una comunicación fluida con los docentes. Esta situación puede generar sensación de desorientación frente a las tareas escriturales, especialmente en los niveles iniciales de formación.

No obstante, también se identifican potencialidades en el uso de herramientas digitales, como foros, plataformas de gestión del aprendizaje y recursos en línea, que podrían ser aprovechadas para fortalecer las prácticas de escritura, siempre y cuando se integren de manera intencional en la propuesta pedagógica.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo del presente estudio permite reafirmar que la escritura académica en la educación superior continúa siendo abordada, en muchos contextos, desde una perspectiva predominantemente instrumental, centrada en el cumplimiento de requisitos formales y evaluativos. Esta concepción restringe su potencial como práctica epistémica, es decir, como un medio privilegiado para la construcción, reorganización y problematización del conocimiento. En consecuencia, se evidencia una brecha significativa entre los desarrollos teóricos en torno a la alfabetización académica y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en los programas de formación.

Uno de los hallazgos más relevantes radica en la escasa articulación curricular de la escritura. A pesar de su centralidad en los procesos de formación universitaria, esta no se asume de manera transversal en las distintas áreas del conocimiento, sino que suele delegarse implícitamente al estudiante o, en algunos casos, a asignaturas específicas. Esta situación genera una fragmentación en la enseñanza de la escritura y limita las posibilidades de que los estudiantes se apropien de las formas discursivas propias de sus disciplinas.

Asimismo, se identificó una limitada presencia de mediaciones pedagógicas orientadas al acompañamiento del proceso escritural. La retroalimentación

docente tiende a centrarse en la corrección de errores formales y en la valoración del producto final, dejando en un segundo plano los procesos de planificación, textualización y revisión. Este enfoque no solo reduce el carácter formativo de la escritura, sino que también incide en las representaciones que los estudiantes construyen sobre ella, asociándola principalmente con la evaluación y no con el aprendizaje.

En el contexto de la educación a distancia, estas problemáticas se intensifican debido a las particularidades de la mediación tecnológica. Si bien este modelo ofrece oportunidades en términos de acceso y flexibilidad, también plantea desafíos relacionados con el acompañamiento docente, la interacción pedagógica y la retroalimentación oportuna. La escritura, en este escenario, corre el riesgo de convertirse en una práctica solitaria, desvinculada de procesos dialógicos que favorezcan su desarrollo.

No obstante, los resultados también permiten vislumbrar posibilidades de transformación. La incorporación de enfoques como *Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines* se presenta como una alternativa pertinente para resignificar la escritura como una herramienta transversal en la formación universitaria. Estos enfoques invitan a asumir la enseñanza de la escritura como una responsabilidad compartida, en la que todos los docentes, desde sus áreas de conocimiento, contribuyan al desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes.

En este sentido, se hace necesario avanzar hacia propuestas pedagógicas que reconozcan la escritura como un proceso, promuevan la retroalimentación formativa, fomenten la revisión y reescritura, e integren la producción textual en actividades de aprendizaje significativo. De igual manera, resulta fundamental fortalecer la formación docente en didáctica de la escritura, de modo que se puedan diseñar e implementar estrategias acordes con las demandas de la educación superior contemporánea.

Finalmente, este estudio invita a repensar el lugar de la escritura en la universidad no como un requisito formal, sino como un eje estructurante de la formación académica. Asumir la escritura como una práctica crítica, situada y transformadora implica reconocer su papel en la construcción de sujetos capaces de interpretar, cuestionar y producir conocimiento en contextos diversos. En este horizonte, la alfabetización académica se consolida como una apuesta ética y pedagógica que interpela profundamente las dinámicas de la educación superior, especialmente en escenarios mediados por tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). *La escritura en la universidad: Nuevas perspectivas para su enseñanza*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marinkovich, J., & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículo. *Revista Signos*, 31(43-44), 165–171. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Olson, D. (1988). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, M., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Two models of composing. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 1–56). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.