



UNAC
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA
COLOMBIA

**Editorial
UNAC**

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE POBLACIÓN VULNERABLE: DESAFÍOS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS



Educación en contextos de población vulnerable: desafíos, estrategias y experiencias



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Vicerektorat de Sostenibilitat,
Cooperació i Vida Saludable

Educación en contextos de población vulnerable: desafíos, estrategias y experiencias /

Loles Madero [y otros 13]; compilado por Xavier Mínguez López — Medellín: Editorial UNAC, Corporación Universitaria Adventista, 2025.

153 páginas: 21,59x27,94 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

1. Educación. 2. Vulnerabilidad educativa. 3. Práctica pedagógica. 4. Formación docente.
CDD 371.9

© Corporación Universitaria Adventista.

ISBN (Versión digital): 978-628-96443-8-8

DOI: <https://doi.org/10.35997/978-628-96443-8-8>

Fecha de publicación: diciembre de 2025

Autores

Xavier Mínguez-López

Loles Madero

Rocío Domene Benito

Jacqueline Troncoso Lobos

María Isabel Loaiza Hernández

Nora Luz González De Cortés

Ana María Restrepo Areiza

Edita del Socorro Álvarez Serpa

María Isabel Sotelo Hernández

Norberta Corrales Marmolejo

Evelia Elizabeth Fagioli Solis

Vicente Gabarda Méndez

M Mercedes Romero Rodrigo

M^a. Isabel Vidal Esteve

Diana Marín Suelves

Compilador

Xavier Mínguez-López

Editor

Pablo Andrés Martines Pineda

Diagramación y diseño

Pablo Andrés Martines Pineda

Corrector de estilo

Jovany A. Sepulveda Aguirre

Ilustración de carátula

Imagen tomada de Freepik.com

Fondo editorial

Editorial UNAC, Corporación Universitaria Adventista.

Cra. 84 # 33aa — 1. Medellín, Antioquia, Colombia.

Tel.: (604) 4805590

www.unac.edu.co

editorialinvestigacion@unac.edu.co



Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin haber citado la Fuente: Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Adventista. La editorial se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Esta obra está licenciada bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite a otros compartir, copiar, distribuir y transmitir el trabajo original, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ÍNDICE GENERAL

PREFACIO	6
CAPÍTULO 1. La educación literaria en la educación no formal	8
<i>Xavier Mínguez-López y Loles Madero</i>	
CAPÍTULO 2. Álbum ilustrado sin palabras: una experiencia artístico-literaria en la Universidad de Antioquia	33
<i>Rocío Domene-Benito</i>	
CAPÍTULO 3. La Inteligencia Artificial Generativa y el aprendizaje dialógico: Una perspectiva teórica para la escritura en contextos vulnerables	50
<i>Jacqueline Troncoso Lobos</i>	
CAPÍTULO 4. Posibilidad transformacional de la práctica pedagógica: resignificando el perfil profesional en la educación infantil	73
<i>María Isabel Loaiza Hernández, Nora Luz González de Cortés y Ana María Restrepo Areiza</i>	
CAPÍTULO 5. La acción docente en el desarrollo socioafectivo de niños y niñas de primera infancia	93
<i>Edita del Socorro Álvarez Serpa, María Isabel Sotelo Hernández y Norberta Corrales Marmolejo</i>	
CAPÍTULO 6. Percepción de la educación bilingüe intercultural en una aldea del entorno rural guatemalteco.....	116
<i>Evelia Elizabeth Fagioli Solis</i>	
CAPÍTULO 7. Tecnologías educativas y vulnerabilidad: brechas y oportunidades	131
<i>Vicente Gabarda Méndez, M^a Mercedes Romero Rodrigo, M. Isabel Vidal Esteve y Diana Marín Suelves</i>	

PREFACIO

El presente volumen nace del proyecto de cooperación Formación del profesorado en contextos vulnerables, financiado por el Vicerrectorado de Sostenibilidad, Cooperación y Vida Saludable de la Universitat de València, el cual ha permitido reforzar los lazos, por un lado, entre las universidades de la Red Interuniversitaria Buen Comienzo (Medellín) y, por otro, entre las universidades de San Carlos de Guatemala y la Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras con la Universitat de València.

Hablar hoy de educación en contextos de población vulnerable es hablar, ante todo, de una realidad compleja y diversa: infancias y juventudes atravesadas por desigualdades materiales, brechas culturales y lingüísticas, trayectorias escolares interrumpidas, experiencias de migración o ruralidad, y también por formas de exclusión menos visibles (expectativas bajas, currículos poco sensibles a la diversidad, falta de recursos y apoyos socioemocionales). Este libro nace precisamente de esa constatación: la vulnerabilidad no es una etiqueta fija sobre las personas, sino una condición producida por entornos sociales, económicos e institucionales que, en determinados momentos, limitan el acceso efectivo a oportunidades educativas de calidad. En consecuencia, el desafío no consiste solo en “compensar” déficits, sino en transformar prácticas, marcos y relaciones educativas para que la escuela —y otros espacios formativos— se conviertan en lugares de pertenencia, de justicia y de desarrollo integral.

El volumen Educación en contextos de población vulnerable: desafíos, estrategias y experiencias reúne aportaciones de autoras y autores con trayectorias y disciplinas diversas. El enfoque general del libro es deliberadamente aplicado: combina capítulos de corte experiencial (intervenciones y talleres), propuestas didácticas, revisiones teóricas y síntesis de evidencia. Así, su contribución no es únicamente diagnóstica. Aspira a ofrecer estrategias y marcos de acción que puedan ser útiles para docentes, formadores, investigadores, responsables educativos y entidades sociales que trabajan con comunidades en situación de desventaja.

Una idea vertebró el conjunto: la educación inclusiva no se logra solo con buenas intenciones, sino con decisiones pedagógicas concretas y sostenidas. A lo largo del libro se subraya la necesidad de formar equipos educativos capaces de valorar, respetar,

promover, enseñar y acoger la diversidad en el aula, entendiendo esta como un espacio heterogéneo donde se cruzan identidades, lenguajes, saberes y experiencias. En esta línea, el libro insiste en que la inclusión requiere herramientas culturales y didácticas que permitan leer la realidad de manera crítica, construir comunidad y sentido de pertenencia, y desarrollar competencias instrumentales (lectura, escritura, lenguaje, pensamiento) sin separarlas de la dimensión emocional y ciudadana.

En conjunto, este volumen propone una lectura no determinista de la vulnerabilidad, ya que no la entiende como destino, sino como punto de partida para repensar la educación desde la equidad. En sus páginas se observa una apuesta transversal por las multiliteracidades, por la mediación cultural, por la innovación crítica (incluida la tecnológica) y por la construcción de entornos educativos que funcionen como escenarios de convivencia y reconocimiento. Más que ofrecer recetas universales, el libro invita a sostener una actitud profesional: analizar cada contexto con atención, escuchar a las comunidades, diseñar intervenciones viables y evaluar su impacto, con la convicción de que la educación puede ser una herramienta de democratización del conocimiento y de justicia social.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a la Red Interuniversitaria Buen Comienzo por su valiosa colaboración en las revisiones de las propuestas que dieron forma a este libro. Su lectura atenta, sus sugerencias y su compromiso con la mejora continua han contribuido de manera decisiva a fortalecer la calidad y la coherencia del volumen. También queremos agradecer a la Mancomunidad Trinacional Fronteriza Río Lempa por su ayuda en la coordinación del trabajo con las universidades del Trifinio Centroamericano y, cómo no, a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de València por su apoyo a este proyecto y, especialmente, a su decana Ana María Botella y su vicedecana de Internacionalización y Cooperación, María Alcantud. Finalmente, nuestro reconocimiento más sincero al Vicerrectorado de Sostenibilidad, Cooperación y Vida Saludable, sin el cual no hubiera sido posible este libro.

XAVIER MÍNGUEZ-LÓPEZ

Universitat de València

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

*Xavier Mínguez-López**

*Loles Madero***

Resumen

La educación no formal constituye un entorno privilegiado para el trabajo académico y no académico del alumnado. La flexibilidad que supone permite a educadores y educadoras desplegar un gran abanico de recursos, entre los cuales se puede encontrar la educación literaria. Esta educación literaria, obviamente, no seguirá los parámetros del currículum escolar, pero sigue siendo una herramienta de gran envergadura para desarrollar entre el alumnado que acude a asociaciones, ONG y otras instituciones de educación no formal competencias que le serán de gran utilidad para su desarrollo humano, social y, por qué no, también académico.

Nuestra propuesta sigue de cerca el enfoque de la educación literaria general, pero elimina de la ecuación la evaluación sumativa, los requisitos curriculares y otros aspectos ligados a la educación formal y profundiza en la educación emocional,

* Universitat de València. Correo electrónico: xavier.minguez@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6361-9263>

** Universitat de València. Correo electrónico: maderololes@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0477-6583>

socioafectiva y de desarrollo personal del alumnado. Consideramos que la educación literaria como marco de actuación cumple con estos objetivos.

Como instrumentos para este tipo de intervenciones encontramos básicamente tres elementos fundamentales. Por un lado, la lectura en el aula –especialmente la literatura infantil y juvenil–; por otro lado, el uso de las bibliotecas y, finalmente, la animación lectora. Una intervención en el ámbito de la educación no formal que cuente con el establecimiento de rutinas ligadas a estos tres elementos puede significar una entrada en la lectura como opción de ocio y, sin duda, reforzará aspectos como la competencia literaria en general y la comprensión lectora en particular.

Palabras clave: Educación no formal, Educación literaria, Lectura, Escritura, estrategias pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios en el campo de la educación y la psicología han demostrado que el contacto temprano con los libros mejora la adquisición del lenguaje (Hutton et al., 2015; Korat et al., 2013), fortalece el pensamiento crítico (Taglieber, 2003) y promueve la creatividad (Alfonso-Benlliure and Mínguez-López, 2022). Según Vigotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción con adultos y pares facilita el desarrollo de nuevas habilidades, lo que refuerza la importancia de actividades de lectura en grupo. Además, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963) destaca que el conocimiento se construye a partir de experiencias previas, por lo que el uso de libros y dramatizaciones permite a los niños relacionar la lectura con su propia realidad.

Existe muy poca literatura acerca de la educación literaria desde la educación no formal. En este contexto los tiempos son diferentes, así como los objetivos que busca o las metodologías. Estas son, por un lado, más flexibles, puesto que no se limita a los tiempos escolares; por otro lado, carecen de la autoridad que otorga la institución escolar que cuenta con la evaluación y la dispensación de títulos como garantes de esta autoridad (Grajcevcí & Shala, 2016). Sin embargo, consideramos que es una herramienta muy poderosa para, evitando la rigidez del currículo, transmitir enseñanzas complementarias a las de la escuela que pueden focalizar de manera más autónoma sobre valores ciudadanos.

La literatura infantil, además, actúa como una herramienta poderosa para el trabajo y la reflexión sobre valores sociales, emocionales y ciudadanos, ya que a través de los relatos los niños y adultos pueden identificar conflictos, emociones y soluciones que refuercen su desarrollo moral y ético. Sin embargo, consideramos con Mata (2014) que esta formación en valores no puede estar supeditada al disfrute literario y a la educación literaria.

Freire (2000), desde un enfoque sociocultural, sostiene que la alfabetización es un acto de liberación que empodera a los individuos, permitiéndoles interpretar y transformar su entorno. Este proyecto busca no solo mejorar la competencia lectora, sino también fomentar valores y habilidades comunicativas que fortalezcan la participación activa de los niños y adultos en su comunidad. Aunque la educación no formal incluye un gran número de espacios formativos, en este artículo apuntaremos sobre todo a las organizaciones que tienen a la infancia y la juventud como su colectivo prioritario, aunque pensamos que las actuaciones se pueden llevar también a determinadas instituciones que trabajan con personas adultas.

Desde nuestro punto de vista, a pesar de que la educación no formal no depende del currículo escolar, contar con un tiempo con el colectivo que acude a los centros de estas características, supone una gran oportunidad para, por un lado, desarrollar la competencia literaria en los aspectos más “liberadores” de esta como es el desarrollo del pensamiento crítico o el disfrute de la lectura. Por otro lado, implica un enriquecimiento de las opciones de ocio del alumnado que contemplará la lectura como una actividad interesante y placentera.

Para la elaboración de este capítulo se ha realizado una búsqueda bibliográfica respecto de los temas tratados y se realiza una propuesta de intervención. En todo caso, el artículo tiene formato de ensayo por lo que no se considera oportuno seguir la estructura de los artículos empíricos.

MARCO TEÓRICO

La educación no formal (ENF) es un concepto que surgió en 1971 y fue acuñado por Phillips Coombs (1985). En su capítulo dedicado a esta idea, Coombs apunta a “aquellas actividades que se organizan intencionadamente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (p.199). Posteriormente este concepto sería matizado y delimitado. La primera aportación fue la de Paulston (1976) que daría pie al concepto de educación formal: “toda actividad educativa e instructiva

estructurada y sistemática, de duración relativamente breve, por medio de la cual las entidades patrocinadoras se proponen lograr modificaciones concretas de la conducta de grupos de población bastante diferenciados” (p. 101). En muchos casos, la ENF se ha establecido en oposición a la educación formal, aquella reglada que conduce a un título. Evidentemente esta distinción no está exenta de problemas ya que tanto la expedición de títulos como la estructuración de la educación no es exclusiva de lo que conocemos como educación formal y que incluye la institución escolar y universitaria y también los estudios que conduce a determinadas cualificaciones desde el carnet de conducir al pilotaje de aviones.

Como indica María Inmaculada Pastor Homs (2023), en muchas ocasiones se ha utilizado la etiqueta para ceñirla a programas con colectivos vulnerables. Si bien esta constricción no es cierta (existe multitud de programas para un público “general”), lo cierto es que la misma autora apunta a ese sesgo que se da actualmente de manera bastante habitual. En nuestro caso, nos referimos precisamente a las instituciones que trabajan con colectivos vulnerables sin excluir otras posibilidades.

El concepto, además, se cruza con el de educación informal que, según Scribner y Cole (1973) sería “la que se da en el transcurso de las actividades habituales de los adultos en las que el joven toma parte en función de sus posibilidades”* (p.8). Como muestran Varanda-Marqués y Freitas (2017), el concepto de educación informal y educación no formal se engloban en el segundo término en no pocas investigaciones. En este artículo, y siguiendo a Pastor Homs, adoptaremos la distinción de Scribner y Cole ya que consideramos que incluir lo que estos autores consideran educación informal dentro de la no formal puede llevar a grandes confusiones y, de alguna manera, deslegitimar el término. Así pues, Pastor Homs (2001) propone la siguiente definición de educación no formal:

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones. (p.541)

Para la evolución del concepto en las publicaciones académicas más recientes, creemos que el metaanálisis de Varanda-Marques y Freitas (2017) es extremadamente

* . Usamos aquí la traducción publicada en 1982 en Infancia y aprendizaje.

útil. Estos autores analizan 28 artículos sobre el tema y apuntan a algunas características de la ENF compartidos por una mayoría de investigaciones. Por ejemplo, la relación con el aprendiz es generalmente menos jerárquica, más informal, no tiene roles fijos, es una relación de apoyo y está centrada en el aprendiz (esta última característica apoyada por seis publicaciones). Al hablar de los contenidos, las investigaciones apuntan a un carácter más práctico, sensorial, motor, mental y lúdico. Respecto a la estructura, recogen una gran unanimidad respecto de su carácter estructurado, organizado, sistemático, planificado, flexible, sin currículo o con currículo de elección y no organizado por grados, edades. También respecto a la intencionalidad del docente y discente las coincidencias son considerables al apuntar la intencionalidad, la voluntariedad y la motivación típicamente intrínseca.

Como mencionábamos en la introducción, la pedagogía freireana sirve como base teórica principal para la ENF, especialmente en el desarrollo de la alfabetización. El enfoque dialógico de Paulo Freire (2000) enfatiza la co-construcción del conocimiento, la conciencia crítica y una relación igualitaria entre docente y estudiante, contrastando de manera clara con el modelo basado en la transmisión ("bancario") de la educación formal. También es importante la inserción socioecológica; la ENF eficaz suele estar intrínsecamente vinculada con la familia, las estructuras comunitarias y los sistemas de valores locales (Taylor, 2006; Shohel & Howes, 2008). Esta integración crea oportunidades para contextualizar y hacer relevante el aprendizaje de la alfabetización, pero también presenta desafíos únicos en el diseño y la facilitación del currículo.

Respecto a la educación literaria en entornos de ENF, existen pocas investigaciones al respecto. Encontramos diversas publicaciones en torno a la alfabetización mediática (Petranová et al., 2017), clubes de lectura (Álvarez-Álvarez, 2016) o la concienciación ecológica (Wibeck, 2014). No hemos encontrado programas de animación lectora más allá de algunas experiencias interesantes como las de las campañas en Vietnam (Hossain, 2016) o en la comunidad de Aceh en Indonesia (Novrita et al., 2025).

Sin embargo, existen algunos principios importantes de la ENF que se pueden aplicar de manera constructiva a la educación literaria en estos contextos.

1. Métodos dialógicos y participativos: Basándose en la teoría freireana, las actividades literarias en la ENF deben ser dialógicas, con los facilitadores como co-aprendices que apoyan la exploración y la construcción de significados (Bartlett, 2005). Por ejemplo, los "círculos de apoyo a la escritura" fomentan el aprendizaje colaborativo

entre estudiantes adultos, permitiendo la retroalimentación entre pares y la redacción iterativa en un entorno de apoyo.

2. Incorporación de la comunidad y la cultura: La educación literaria en la ENF prospera cuando se conecta profundamente con los antecedentes de los participantes. Incluir lenguas locales, folklore o tradiciones orales involucra a los aprendices y valida sus identidades culturales (Taylor, 2006; Shohel & Howes, 2008). Actividades como la narración oral, la dramatización de historias locales o la recopilación de narrativas comunitarias ayudan a anclar el aprendizaje literario en lo familiar.

3. Pedagogía flexible y reactiva: Los programas no formales deben ser sensibles a las diversas necesidades de los aprendices, adoptando a menudo una estructura más flexible que la educación formal (Coombs, 1976; Taylor, 2006; Shephard, 2014). Esto puede incluir adaptar textos y tareas a diversos niveles de alfabetización, o integrar unidades temáticas que aborden preocupaciones sociales, ambientales u ocupacionales inmediatas.

4. Prácticas interpretativas y reflexivas: La antropología literaria y los enfoques hermenéuticos abogan por métodos interpretativos que pongan de relieve la respuesta personal y el contexto cultural (Sumara, 2002; Myren-Svelstad, 2020). Los formatos de taller pueden animar a los aprendices a relacionar los textos con sus propias historias, analizar las dimensiones sociales y éticas de las narrativas, o crear interpretaciones grupales polifónicas (Sumara, 2002).

5. Extensiones multimodales y digitales: Incluir narración digital, pódcast y artes visuales amplía el acceso y atrae a aprendices jóvenes o adultos con diversas preferencias expresivas (Myren- Svelstad, 2020; Shohel & Howes, 2008).

En todo caso, es importante seguir las indicaciones que aparecen en la bibliografía respecto del rol de las personas facilitadoras. Según, Bartlett (2005) o Taylor (2006) la facilitación en los entornos de ENF se efectúa menos como una autoridad y más como una guía, una compañía en el diálogo y con una conexión con recursos y redes más amplias. La facilitación efectiva debe equilibrar la estructura con la apertura, adaptar las actividades sobre la marcha y ser sensibles a los desequilibrios de poder y las tradiciones locales (Shohel & Howes, 2008). También resulta vital la evaluación (no sumativa) y el reconocimiento. A través de los portafolios, las presentaciones públicas o los productos digitales compartidos se puede demostrar la existencia de un aprendizaje efectivo.

Finalmente, son esenciales tanto la equidad como el acceso a estos programas. La ENF ofrece posibilidades únicas para llegar a aquellas personas excluidas de la educación formal, incluidos jóvenes sin hogar, mujeres, minorías y poblaciones rurales (Shepard, 2014; Shohel & Howes, 2008). No obstante, es importante abordar de manera consciente las barreras de tipo sistémico como pueden ser las de la lengua, el transporte, las normas sociales y las habituales limitaciones de recursos para poder aspirar a una inclusión verdadera.

La educación literaria

La educación literaria es un concepto que se desarrolló en España* a partir de los años 90 tras la constatación de que las metodologías tradicionales no ofrecían la formación necesaria para que el alumnado se acercara al hecho literario desde una perspectiva experimental. El excesivo énfasis en el conocimiento enciclopédico, en el lenguaje literario clásico y el canon occidental suponía un alejamiento de la literatura como una opción del tiempo de ocio y como una vivencia artística (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

En este mismo sentido, el auge de la literatura infantil y juvenil (LIJ) supuso un reto para la enseñanza de la literatura (en el sentido tradicional) ya que implicaba un alejamiento de la historia de la literatura y de las “grandes obras” en las que se había centrado. Estas obras, que como apunta Mínguez-López (2012; 2015) están dirigidas específicamente a un público en formación y que buscan enriquecer la competencia literaria, se han ido incorporando paulatinamente a las lecturas escolares. En muchos casos, se trataba de una incorporación que las consideraba como obras menores; en otros, ha formado parte de la educación literaria del alumnado (Jover et al., 2009).

Si asumimos que la educación literaria tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia literaria (Mínguez-López, 2023), los materiales que se utilicen para tal fin pasan a ser una cuestión secundaria. No abogamos por la exclusión de los llamados clásicos de la educación literaria, al fin y al cabo, uno de los apartados de conceptos de la competencia literaria es, precisamente, tener determinados conocimientos enciclopédicos que permitan fundamentar las habilidades y actitudes correspondientes. Sin embargo, para el desarrollo de la competencia literaria, no solo no es imprescindible el uso de obras canónicas, sino que en algunos casos puede ser incluso poco recomendable. Si se trata de, en palabras de Mendoza (2001)

*. El término se utilizó en algunas publicaciones en inglés durante los años 70 y 80, en un principio para asociarlo con la educación emocional a través de la literatura (Chambers, 1974; Gribble, 1983), más tarde para estudiar sus efectos cognitivos y apuntando a los conocimientos como base de la EL (Hanauer, 1999). Sin embargo, no hemos encontrado definiciones similares a las citadas en el texto.

experimentar el hecho literario, vivirlo, asimilarlo, percibirlo, etc. Entonces parece más indicado trabajar con obras cercanas a la experiencia del alumnado y de su capacidad lectora. Como indican Day & Bamford (1998), si un texto no se corresponde con el nivel de competencia del alumnado, este experimentará frustración ya que deberá enfrentarse con retos por encima de su capacidad. De la misma manera, si las lecturas se corresponden con su nivel de competencia, es mucho más probable que la lectura produzca placer y disfrute (Riveros-Fuentes, 2023).

Diversos autores (Bordons y Díaz-Plaja, 20004; Mendoza, 2004; Prado, 2004; Ballester, 2007) han tratado de condensar las líneas principales de actuación de la educación literaria. Podríamos resumirlo en las siguientes:

- Especificidad del tratamiento didáctico de la literatura con la finalidad de dotar al alumno de las competencias, habilidades y estrategias de recepción necesarias para obtener el disfrute de la lectura.
- Atención a los procesos de desarrollo de habilidades receptivas y que potencian la participación del alumno en la construcción de su competencia literaria.
- Potenciación del reconocimiento de los usos y de las funciones estéticas en el discurso literario.
- Priorización de las habilidades y capacidades de observación, valoración y análisis de las producciones surgidas del uso literario del sistema de la lengua.
- Recurrencia continuada a la lectura de las obras en la medida en que contribuyen a la formación receptiva y a la educación estética.
- Uso de una metodología participativa en la que se integran los procedimientos y las actividades que favorezcan los objetivos formativos de la recepción literaria.

Como se puede observar, aunque la educación literaria no se ha desarrollado específicamente para la educación no formal, sino más bien para la institución escolar, ninguna de estas características está alejada de la primera. El desarrollo de habilidades, el disfrute del uso estético, la metodología participativa, etc. son perfectamente compatibles con la educación no-formal y con el desarrollo de una ciudadanía crítica e integrada en la sociedad en la que vive (Shohel and Howes, 2008).

En todo caso, no creemos que uno de los objetivos de la educación no formal sea el desarrollo de la competencia literaria. Sin embargo, sí consideramos que actividades que contemplen este objetivo pueden enriquecer las actividades que se realizan en este espacio formativo.

Nos detendremos ahora brevemente a caracterizar el concepto de Competencia Literaria (CL). Como decíamos anteriormente, la educación literaria tiene como principal objetivo el desarrollo de dicha competencia (Mendoza, 2001). Como competencia, se encuentra siempre en desarrollo lo que significa que podemos considerar que su adquisición se lleva a cabo durante toda la vida. Esto no significa que jamás se adquiriera. Si utilizamos el símil de la conducción, una persona siempre puede mejorar su competencia como conductora, pero es cierto que se puede conducir un coche sin necesidad de tener la competencia de un piloto de Fórmula 1, de la misma manera que en el momento de conseguir el carnet de conducir, nuestra competencia es menor a la que adquiriremos si conducimos de manera regular durante 10 años. No obstante, la administración considera que somos bastante competentes para conducir cuando aprobamos el examen correspondiente.

Así pues, si bien como constructo teórico la CL se encuentra en constante desarrollo, una persona con una CL suficiente debería ser capaz de enfrentarse a cualquier tipo de texto literario con mayor o menor dificultad. Está compuesta– como todas las competencias – de conocimientos, habilidades y actitudes. Mendoza (2001) enumera las características de los tres componentes que Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019) sintetizan y aplican para su Bateria de Competencia Literaria. Dadas las características de esta batería, los ítems analizados se debieron convertir en un valor numérico, pero al margen de que los valores puedan variar dependiendo de la persona que los aplique, nuestra propuesta se acercaría a la mostrada en la Tabla 1.

Tabla 1.

Componentes de la competencia literaria

Test de competencia literaria	Valor asignado
Hábitos lectores y de lectura. Actitudes (20%)	20%
Hábito lector (autoconcepto y frecuencia de lectura)	5
Selección de libros (por qué y qué buscan)	7
Recuerdo último libro (formación del perfil literario)	3
Visita a bibliotecas (interés por la literatura)	1

Respuesta literaria (capacidad de empatizar con las obras)	4
Conocimientos (40%)	40%
Reconocimiento de autores y obras	6
Conocimientos metaliterarios y comprensión lectora	
Géneros	18
Recursos literarios	8
Estructura de los géneros	6
Reconocimiento de textos literarios	2
Destrezas, habilidades. Repragmatización, intertexto lector, intertextualidades (40%)	40%
Reconocimiento de intertextualidad	3
Reconocimiento del género	5
Reconocimiento y/o deducción obras históricas	15
Reconocimiento y/o deducción referencias visuales	5
Metacognición de proceso lector	12

Fuente. Tomado de Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019)

Como vemos en la tabla, el componente actitudinal es también importante y, sin duda, es un elemento que se puede trabajar de manera recurrente en espacios no formales. De la misma manera, los conocimientos están muy ligados al currículo escolar, de manera que no consideramos tan importante para el contexto en el que nos movemos. Finalmente, las destrezas o habilidades pueden ser un motivo para el juego y las actividades lúdicas por lo que no se pueden descartar en la educación no formal.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que muchas de las variables se solapan entre sí, ya que reconocer que un texto es un fragmento de *El Quijote* es una operación que se basa en la habilidad de relacionar diversas variables —como el léxico, la sintaxis o la temática tratada— con las obras que se conocen. Al mismo tiempo, se necesita el conocimiento de la obra para poder llevar a cabo dicha habilidad. Aunque, en términos generales, los conceptos no deberían ser el centro de una intervención, tampoco podemos prescindir de ellos por completo.

La educación literaria en la educación no formal

Si nos planteamos cuál debe ser la función de la educación literaria en el ámbito de la educación no formal, debemos tener en cuenta diversos aspectos. En primer

lugar, con qué objetivo introducimos esta práctica educativa en nuestras asociaciones, fundaciones, etc. En segundo lugar, de qué manera lo relacionamos con la práctica escolar. Y, en tercer lugar, cuál será la mejor manera de llevarlo a las aulas (o a los espacios en los que se trabaje).

Respecto a la primera pregunta, el principal objetivo es, sin duda, el mismo que contemplamos para la educación formal, es decir, desarrollar la competencia literaria. La diferencia radicaría en qué parte de la competencia literaria nos interesaría desarrollar más. Hemos dicho, por ejemplo, que los aspectos conceptuales pasarían a un segundo plano y que nos centraríamos más en el disfrute de la lectura y en su uso con una finalidad lúdica. Sin embargo, esto no supone que no podamos celebrar el día (o la semana o el mes) de un autor o una autora clásico/a, utilizar un libro canónico para realizar un juego o visitar una exposición sobre un movimiento literario. Sí que sería fundamental alejarnos del enfoque escolar que podría resumirse en una palabra: evaluación. Al fin y al cabo, la realidad escolar está condicionada por la evaluación o, mejor dicho, por la calificación (evaluación sumativa) (Rosales, 2014), ya que la educación no formal también evalúa. Así pues, se deberían evitar, en la medida de lo posible, las pruebas, cuestionarios, etc. que puedan llevar al alumnado a sentirse en una prolongación del tiempo escolar.

Como decíamos anteriormente, la competencia literaria ayuda a desarrollar el pensamiento crítico (Reyes-Torres & Bird, 2015) aspecto que comparte con una educación no formal también crítica. La valoración de obras, los debates en torno a estas, o la creación de textos analíticos pueden formar parte de las actividades que realicemos en espacios no escolares. Un club de lectura o la hora del cuento son propuestas que, a pesar de ser viables también en la escuela, pueden crear un vínculo con las personas educadoras al tiempo que ofrecen numerosas ocasiones de fomentar este pensamiento crítico en un contexto no escolar. Si en la escuela es crucial dar la palabra al alumnado, en la educación no formal es absolutamente imprescindible. Hablamos de un contexto que trata, precisamente, de dar voz a aquellas personas que no tienen voz (Freire, 2000) y esto incluye, lógicamente, el tiempo en que se habla de literatura.

Un tercer objetivo tendría que ver con ofrecer diversidad de opciones para el tiempo de ocio. Muchas instituciones de educación no formal cuentan con un espacio de ocio para diversificar la escasa oferta a las que se enfrentan a menudo las personas en situación de exclusión o vulnerabilidad. Podemos mostrar con el uso de la literatura

en estos espacios una alternativa sencilla, económica y enriquecedora a los usuarios y usuarias.

Respecto a la relación de la educación literaria en la educación no formal, cobra mucha importancia en el caso de la infancia y la juventud que aún se enfrentan a contenidos académicos relacionados con la literatura. En este caso, muchos de los espacios que tratamos aquí consideran una medida de compensación social el apoyo o refuerzo educativo. En ese sentido, daríamos especial valor a la competencia literaria en tanto que desarrolla paralelamente la competencia lectora y esta, como ya hemos mencionado, es un predictor importante para el éxito académico (Rabiner et al., 2016). El alumnado que no entiende correctamente los materiales con los que trabaja, los enunciados de los ejercicios o de los exámenes, está claramente en desventaja frente a sus pares que no presentan problemas. Por otra parte, los contenidos de las materias de literatura pueden revestir una cierta dificultad, sobre todo cuando el profesorado sigue con un enfoque memorístico y focaliza en contenidos tales como los recursos literarios, las características de los movimientos o la biografía y bibliografía de autores y autoras. En ese sentido, procurar un acercamiento más lúdico, propio de la animación lectora, y “practicar” las estrategias para maximizar el estudio, entre perfectamente en nuestro marco de actuación.

Finalmente, es importante reflexionar en torno a la mejor manera de llevar esta reflexión a los espacios formativos no formales. En nuestra opinión, los pilares en los que se sustentaría esta práctica serían similares a los apuntados para la educación infantil en Mínguez-López (2023), es decir, el plan lector, las bibliotecas, la animación lectora y la literatura infantil y juvenil. Desarrollaremos con más detenimiento estos factores, exceptuando el primero y el último. En muchos países, los centros escolares deben presentar un plan lector que contemple las actuaciones respecto a la lectura durante el curso escolar. Consideramos que esta tarea burocrática no puede ser imperativa en espacios no formales. Obviamente, una institución que se implique de manera muy activa en el desarrollo de la competencia literaria de las personas que hacen uso de sus servicios, se beneficiaría considerablemente de esta planificación. Sin embargo, puede resultar contraproducente cuando si el alumnado equipara estas tareas con las escolares.

La programación es siempre una buena práctica ya que nos permite ordenar las actividades, tratar los conceptos, habilidades y actitudes de manera equilibrada, apuntar las ideas para poder preparar las sesiones, etc. Desde nuestra perspectiva, sí

es importante tener presente qué actividades, cómo y cuándo se van a realizar. No lo es tanto crear un documento de carácter escolar como es el plan lector.

Por otra parte, defendemos el papel prioritario de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en las actividades en torno a la lectura también en espacios no formales. La LIJ, según Mínguez-López (2012) se sostiene sobre tres vértices de un triángulo en la cúspide del cual se encuentra su calidad de literaria; los otros dos vértices son la adecuación a la persona lectora tanto en lenguaje como en recursos y temáticas y su contribución educativa, fundamentalmente, al desarrollo de la competencia literaria. Como apuntábamos anteriormente, es importante distinguir el carácter curricular de la escuela y el formato flexible y lúdico de las intervenciones en instituciones de educación no formal. Así pues, el uso de literatura adaptada a nuestros usuarios y usuarias más jóvenes, resulta imprescindible.

Hecha esta salvedad, desarrollaremos los otros dos puntos de nuestro programa: las bibliotecas, la animación lectora.

El papel de las bibliotecas

Las bibliotecas son, sin duda, unas grandes aliadas en la formación de la competencia literaria y del hábito lector. Lejos ya de la concepción de almacenes de libros, en la actualidad adquieren una gran relevancia social ya que cumplen con diversas funciones. Siguiendo a Rosa-Piquín (2001), por una parte, son un refuerzo importante del currículo escolar, papel que han cumplido tradicionalmente. Pero también, a través de la alfabetización digital (la mayor parte de bibliotecas suele contar con ordenadores) y la alfabetización informativa, promueven una ciudadanía crítica. La ciudadanía que sabe informarse está menos expuesta a bulos, noticias falsas y a los problemas que conlleva una mala alfabetización digital. En el caso que nos ocupa, son garantía de una educación inclusiva y de calidad, especialmente para estudiantes en riesgo de exclusión y en situaciones vulnerables. Finalmente, son un importante organismo para la promoción cultural con la organización de actividades culturales que se impulsan desde las bibliotecas. Estas características las encontramos en las bibliotecas municipales o de barrio, pero se pueden replicar en otros contextos diferentes, pero apuntan a una funcionalidad más allá del almacenaje y préstamo de libros o de la zona de estudio; apuntan más bien a una visión dinámica de las bibliotecas.

Así pues, una primera tarea a realizar en una institución de educación no formal es localizar la biblioteca más cercana. El personal de bibliotecas suele ser muy receptivo

a la interacción con usuarios y usuarias y nos informará de las posibilidades que ofrece para nuestro colectivo: presentaciones de libros, clubes de lectura, sesiones de cuenta-cuentos, etc. Al mismo tiempo, podemos ofrecer nuestra colaboración ya que la biblioteca puede ser un espacio alternativo para realizar actividades con nuestros grupos. Una visita periódica a la biblioteca, hacerse el carnet y motivar a las familias para que acompañen a sus hijos e hijas a la biblioteca fuera del horario escolar y del horario de la institución son también acciones fundamentales.

Pero además de contar con los espacios públicos, es importante que también creemos nuestro propio espacio de biblioteca en los centros. Al tratar con población vulnerable, en muchas ocasiones, los medios son más bien escasos por lo que dotar una biblioteca en una pequeña asociación, por ejemplo, puede resultar una tarea considerable. En primer lugar, debemos tomar la decisión, es decir, que el espacio de lectura sea un proyecto de nuestra institución y caminar hacia ese objetivo con decisión.

La primera iniciativa es encontrar un espacio. Puede ser muy variable dependiendo de las características del lugar de la intervención (Corredera-Díaz y Urbano-Domínguez, 2012). Lo deseable sería un lugar poco concurrido con luz natural y estanterías a la altura de niños y niñas, con un catálogo variado que incluya no solo literatura sino también revistas, folletos, e incluso un ordenador. En este espacio se puede habilitar un lugar para la lectura con cojines, sofás o similar y una decoración alusiva a su función. Los materiales a la vista de los y las usuarias deberían cambiarse periódicamente para ofrecer el máximo de posibilidades de lectura en términos de géneros, formatos, edades recomendadas, etc.

Las soluciones a los problemas con los que se enfrentan las instituciones con pocos medios son múltiples y variadas. La escasez de espacio propio se puede solventar con cordeles a una altura que no estorben pero que sean alcanzables para los usuarios y usuarias. En estos cordeles se pueden colgar los libros que estarán visibles y a mano. También se puede utilizar estanterías planas para las paredes que son relativamente fáciles de construir.

Para el material (tanto los libros como el resto de complementos) podemos echar mano de donaciones (muchas familias se deshacen de los libros infantiles cuando los niños y niñas crecen), expurgo de bibliotecas, asociaciones de reciclaje de libros, etc. Entendemos que esta no es la mejor solución ya que entran en juego muchas variables,

pero siempre será mejor que lamentar la falta de medios y no construir la biblioteca cuando consideramos que es importante.

Finalmente, hemos insistido que las bibliotecas son espacios dinámicos y, en ese sentido, la de la institución de educación no formal también lo deberá ser. Será el espacio en el que llevemos a cabo las actividades que comentaremos en el próximo apartado.

La animación lectora

La animación lectora se podría definir según Domech et al. (1994) como un acercamiento al alumnado a la lectura de una manera “creativa, lúdica y placentera” (p. 20). Este acercamiento se concreta en diferentes actuaciones que siempre tienen en su centro el libro. Juan Mata (2010) clarifica algunos conceptos cruzados que se utilizan al hablar de esta técnica:

A la sombra de la animación a la lectura se ha acogido un heterogéneo y a veces contradictorio conglomerado de prácticas. [...] Establecer sin ambigüedades qué debe entenderse por «animación a la lectura» puede ser muy clarificador. En ese sentido, parece oportuno distinguir entre prácticas que animan a leer, es decir, que persuaden, impulsan y allanan caminos, y prácticas que animan una lectura, es decir, que la ramifican, la vinculan a otras experiencias, la enraízan. La soldadura de las actividades que preceden y las que prolongan la lectura constituye el fundamento de la animación (p.15).

Aunque se ha focalizado tradicionalmente en la lectura de ficción, lo cierto es que la ampliación a textos de no ficción (aparentemente más apreciados por los chicos) es un fenómeno reciente que da buenos resultados (Ruwette et al., 2003). Deberíamos aclarar que la animación lectora no es ninguna receta mágica que asegure que nuestro alumnado se convertirá en lector o lectora en un futuro. Lo que indica la investigación en torno a estas actividades es que aumenta los porcentajes de lectura de manera global pero no asegura este aumento ni en todos los individuos, ni en todos los casos.

Las palabras creativo, lúdico y placentero encajan de manera ideal en las actividades de educación no formal que tienen como base, en términos generales, la voluntariedad de usuarios y usuarias. De esta manera, la inclusión de actividades de animación lectora– preferiblemente programadas – entre las actividades realizadas en

una institución de estas características parece que se adecúa a los objetivos generales de la educación no formal.

¿Y cuáles son estas actividades? Existe infinidad de ellas. Por ejemplo, Vuong et al., (2021) analizan 4 actividades principales respecto a la animación lectora: concurso de literatura oral, concursos de literatura escrita, visita de exposiciones de libros (bibliotecas, ferias, etc.) e ilustración de libros. De estas, destacan como más exitosa la primera, pero se detienen a analizar las razones ya que no todas las actividades tienen el mismo éxito con las mismas personas destinatarias. Los concursos suponen un bagaje lingüístico mayor que la visita a exposiciones de libros o la ilustración, pero al mismo tiempo motivan en mayor medida al alumnado lector. Por otra parte, inciden, en la línea de otras investigaciones, el papel principal de las familias en la promoción de la lectura: leer en casa, fomentar la compra de libros de manera autónoma (regalarlos puede ser visto como una tarea escolar), leer de forma compartida, etc. tiene un impacto importante en la creación de hábitos lectores. En general, estos autores apuntan a la colaboración entre la familia, la escuela y el gobierno para enriquecer la cultura de leer. Kraaykamp (2003) también apunta a la importancia de la familia en la creación de hábitos lectores: leer en casa, comentar-recomendar libros, participar en actividades en bibliotecas, etc. muestra buenos resultados a largo plazo.

Ruwette et al., (2023) identificaron estas 19 actividades (de mayor a menor frecuencia) como las más frecuentes en las escuelas holandesas.

1. Dar tiempo de “lectura libre”
2. Estimular al alumnado a leer libros infantiles
3. Leer libros infantiles a la clase
4. Presentaciones de libros por parte del alumnado
5. Asesorar sobre libros infantiles
6. Lectura tutorizada con alumnos mayores
7. Promocionar libros infantiles
8. Lectura y declamación
9. Evaluar libros infantiles
10. Introducir libros infantiles
11. Comprar libros infantiles nuevos

12. Leer como docente mientras la clase también lee
13. Hablar con las familias sobre el comportamiento lector en casa
14. Introducir clásicos
15. Utilizar tareas de procesamiento sobre libros infantiles
16. Permitir que el alumnado elabore un portafolio lector
17. Organizar tertulias literarias
18. Dar tiempo de “lectura libre” con libros obligatorios
19. Invitar a escritores al aula.

Como vemos, todas ellas son susceptibles de adaptarse a los espacios con los que tratamos, aunque podríamos añadir algunas más.* Por una parte, la posibilidad de gamificar la lectura. En este sentido podríamos dividir entre los talleres de escritura y la gamificación estrictamente hablando. Los talleres de escritura creativa tratan de explorar las posibilidades lúdicas del lenguaje ofreciendo diferentes “detonantes” para crear historias. En la base, encontramos el famoso binomio fantástico de Gianni Rodari (1999) que da lugar a un sinnúmero de actividades que podríamos resumir en la tabla 2:

Tabla 2.

Resumen binomio fantástico de Gianni Rodari (1999)

Actividades	Realización
Analizar palabras	A partir de una palabra, establecer relaciones con otras similares
Palabra solitaria	A partir de una palabra al azar, inventar una historia
Hipótesis fantástica	Crear una historia o debate partiendo de una pregunta “¿qué ocurriría si...?”
Prefijo arbitrario	Crear palabras nuevas juntando prefijos y sustantivos al azar
Error creativo	Aprovechar los errores de escritura para crear nuevas palabras
Noticias fantásticas	Mezclar titulares de noticias para crear titulares fantásticos
Trama fantástica	Crear una historia a partir de preguntas contestadas por alumnos al azar
Caperucita en helicóptero	Introducir elementos extraños en narraciones populares
Sustracción fantástica	Eliminar un objeto cotidiano del mundo e imaginar cómo sería en este

Fuente. Partir de Orientación Andújar (2019).

*. Un buen catálogo de actividades se puede encontrar en Lluch, 2012.

En la obra de Rodari encontraremos muchas más actividades, pero las expuestas aquí ya nos permiten elaborar intervenciones divertidas y creativas que promueven una visión de la literatura como algo dinámico y no ligado necesariamente a la institución escolar o a las obras canónicas. Los talleres de escritura creativa enlazan con la idea de una literatura cotidiana, personal, a veces incluso revolucionaria o “gamberra”. Sin embargo, su rendimiento académico es innegable ya que el alumnado crea y escribe, utiliza recursos literarios, se familiariza con los géneros, los personajes, etc. En palabras de Mata (2015, p.16) “El juego, entendido con seriedad, es inherente a la lectura y, bien utilizado, puede despertar el deseo de leer”.

En la gamificación** podemos citar tres posibilidades (Mínguez-López, 2005): la lectura como escenario, como punto de partida y como punto de llegada. En la primera opción, se escoge un libro como escenario para una jornada, una colonia, etc. si escogemos, por ejemplo, *El libro de la selva* (Kipling, 2015) podremos decorar nuestras instalaciones con escenarios que recreen los pasajes del libro, podremos crear grupos utilizando los nombres de los personajes o dramatizar pasajes que nos resulten convenientes. Para aprovechar la presencia de Kipling y evitar que la actividad sea tan solo un paseo superficial por su obra, es importante contar con ejemplares de *El libro de la selva* en sus diferentes versiones. Está ampliamente demostrado que poner al alcance los libros multiplica la lectura (Kraaykamp, 2003; O'Farrelly et al., 2018).

También podemos usar la lectura o los libros como excusa para actividades lúdicas. Un ejemplo sería la creación de un libro objeto, es decir, una construcción con materiales diversos (una opción sostenible es utilizar material reciclado), a través del cual se cuenta una historia. Otras opciones son los cuentos motores, las rutas literarias, la lectura de poemas alusivos a celebraciones, etc. En este caso, nuestra intención es hacer presente el hecho literario como una fuente de recursos de nuestra cultura y darle visibilidad.

Finalmente, como se menciona en el artículo citado, también tenemos aquellas actividades que tienen la lectura como punto de llegada de una o diversas actividades. Estas son las actividades que, en animación a la lectura, se suelen presentar como “previas a la lectura” y que intentan motivar y acercar la obra al alumnado. En este caso, se juega con la época del libro que queremos presentar, con los personajes, con el lugar donde transcurre la historia, etc. En este caso, se puede crear una kermesse

** . En la bibliografía española se suele asociar gamificación al uso de las TIC. Esta precisión no está presente en el uso de la terminología a nivel internacional que es la que utilizamos.

o una yincana en las que el premio por superar cada estación es un fragmento de poema o de historia. También podemos hacer una jornada temática sobre la época en la que transcurre la historia o discutir sobre los temas que trata el libro. En definitiva, presentar la obra desde diferentes ángulos, y con una perspectiva lúdica.

Ninguna de estas actividades nos asegura la creación de un hábito lector entre el alumnado, pero sí que coloca la literatura en un espacio preeminentemente lúdico y aparece como una opción para el tiempo de ocio. Por otra parte, al situarse fuera del entorno escolar, cobra un valor social que, en ocasiones, la escuela acaba difuminando a través de evaluaciones académicas.

CONCLUSIONES

Creemos que la incorporación de la educación literaria, privada de los elementos más escolares y, especialmente, de la evaluación sumativa, es una vía de enriquecimiento personal y profesional de las personas usuarias de la educación no formal. El enfoque adoptado desde finales del siglo pasado respecto al tratamiento de contenidos literarios en el aula parece particularmente indicado para un tipo de educación en la que los tiempos desaparecen, el currículo no es prescriptivo y el alumnado acude bien con la curiosidad por saber, bien por emplear su tiempo de ocio de una manera creativa que – en muchos casos – le aleja de la marginalidad y potencia su integración en la sociedad. Es importante que no nos alejemos de las premisas que, de manera muy perspicaz, ya señaló Freire en sus obras. El diálogo, el cuestionamiento de las jerarquías, el aprendizaje construido de manera cooperativa, etc. son fundamentos que debemos tener en cuenta, especialmente, en estos contextos.

Hemos expuesto algunos de los apoyos que conformarían la introducción de la educación literaria en la ENF. El uso de las bibliotecas, tanto las municipales como las que podamos “construir” en los espacios formativos es un pilar imprescindible para el uso de la literatura: sin libros no hay literatura. También la animación lectora, que en este caso se solapa con la animación sociocultural, es un instrumento que pone en contacto a las personas usuarias con el hecho literario de una forma lúdica. Las posibilidades que ofrece el cruce entre ambas animaciones es, sin duda, una opción tremendamente enriquecedora para el tiempo de ocio.

Finalmente, apuntábamos la necesidad de una mínima planificación que, si bien no es necesario que pase por un documento tan detallado como un plan lector, sí debe

ayudarnos a no dejar todo al azar, a buscar determinados objetivos, a graduar y repartir las intervenciones, etc. Para ello, en el caso de la infancia y la juventud, creemos que la literatura más adecuada es la literatura infantil y juvenil que entronca con el carácter lúdico y placentero de la animación lector.

En conclusión, creemos que la educación no formal puede acoger este marco de actuación de manera natural y que su implementación puede ofrecer nuevas experiencias educativas enriquecedoras a corto y a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso-Benlliure, V. & Mínguez-López, X. (2022) Literary Competence and Creativity in Secondary Students. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 155-170. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96542>
- Álvarez-Álvarez, C. (2016). Book clubs: an ethnographic study of an innovative reading practice in Spain. *Studies in continuing education*, 38(2), 228-242. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2015.1080676>
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Publicacions de la Universitat de València.
- Bartlett, L.(2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364. <https://doi.org/10.1086/430261>
- Bordons, G. i Díaz-Plaja, A. (2004). *Ensenyar literatura a secundària: Formant lectors crítics, motivats i cultes*. Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó
- Coombs, P. (1976). Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities. *Comparative Education Review*, 20(3), 281-293. <https://doi.org/10.1086/445902>
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación: Perspectivas actuales*. Santillana
- Corredera-Díaz, E., & Urbano-Domínguez, M. (2012). Construyendo una biblioteca de aula. *Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, 7, 1-10.

- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Grajcević, A., & Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7(7), 119-130.
- Gribble, J. (1983). *Literary education: A revaluation*. Cambridge University Press.
- Hossain, Z. (2016). Towards a lifelong learning society through reading promotion: Opportunities and challenges for libraries and community learning centres in Viet Nam. *International Review of Education*, 62(2), 205-219.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & Holland, S. K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Kipling, R. (2015). *El libro de la selva/El segundo libro de la selva* (Los mejores clásicos). Penguin Clásicos.
- Korat, O., Kozlov-Peretz, O., & Segal-Drori, O. (2017). Repeated E-Book Reading and Its Contribution to Learning New Words among Kindergartners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 60-72. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i7.2498>
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31(3-4), 235-257. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00033-0)
- Lluch, G. (2012). *La lectura al centre: legir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura de Centre*. Bromera.
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable* (Vol. 9). Graó.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. Impossibilia. *Revista internacional de estudios literarios*, (8). <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>

- Mendoza-Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (1a ed.). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza-Fillola, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mínguez-López, X. (2005). La lectura en l'animació sociocultural. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (32), 91-104. <http://hdl.handle.net/10550/31497>
- Mínguez-López, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *AILLJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (10), 87-106. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/889>
- Mínguez-López, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *Lenguaje y textos*, (41), 95-106.
- Mínguez-López, X. (2023). La educación literaria en educación infantil: leer antes de leer. *Enunciación*, 28, 185-199.
- Mínguez-López, X., & Alfonso-Benlliure, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 35-49. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11108>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Sustainable literary competence: Connecting literature education to education for sustainability. *Humanities*, 9(4), 142. <https://doi.org/10.3390/h9040142>
- Novrita, J., Oktavia, R., & Sari, T. Y. (2025). Making “Taman Baca” Sustainable”, lessons learned from community-based non-formal education in Aceh, Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 113, 103186.
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of applied developmental psychology*, 54, 69-83.
- Orientación Andújar (2019). Dinámicas básicas de escritura creativa de Gianni Rodari. <https://www.orientacionandujar.es/2019/11/11/dinamicas-basicas-de-escritura-creativa-de-gianni-rodari/>

- Pastor-Homs, M. I. (2023). Origins and development of the concept of nonformal education. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 9.
- Paulston, R. G. (1976). Alternativas educativas no formales. A C. S. Brembeck & T. J. Thompson (Eds.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo: Investigación intercultural de alternativas no formales* (pp. 100–128). Editorial Guadalupe.
- Petranová, D., Hossová, M., & Velický, P. (2017). Current development trends of media literacy in European Union countries. *Communication Today*, 8(1), 52.
- Piquín-Cancio, R. (2001). Asociación asturiana por las bibliotecas escolares y la lectura: un paso más. En *Geografías lectoras: nuevos proyectos y realidades en la lectura infantil y juvenil* (pp. 109–116). Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Plakhotnik, M. S., & Rocco, T. (2012). Implementing Writing Support Circles With Adult Learners in a Nonformal Education Setting. *Adult Learning*, 23, 76-81.
- Prado-Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Rabiner, D., Godwin, J. W., & Dodge, K. (2016). Predicting Academic Achievement and Attainment: The Contribution of Early Academic Skills, Attention Difficulties, and Social Competence. *School Psychology Review*, 45, 250-267.
- Reyes-Torres, A., & Bird, A. R. (2015). Reshaping curriculum to enhance the relevance of literary competence in children's education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Riveros-Fuentes, V. (2023). Reading in English is Like Neutral: A Qualitative Study of TEFL Undergraduates' Experiences of Reading in EFL in Chile [Doctoral Dissertation, University of York].
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue SRL.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assement su impacto en la educación actual. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).

- Ruwette, M., van Schooten, E., & de Glopper, K. (2020). Teachers' reading promotion activities: Variation, structure and correlates. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.09>
- Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education: New accommodations are needed between school-based learning and learning experiences of everyday life. *Science*, 182(4112), 553-559. <https://doi.org/10.1126/science.182.4112.553>
- Shephard, D. D. (2014). Nonformal education for improving educational outcomes for street children and street youth in developing countries: A systematic review. *International Journal of Social Welfare*, 23, 349-361. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12080>
- Shohel, M. M. C., & Howes, A. (2008). Informality of teaching and learning in nonformal schools: socio-cultural processes as mesosystems of student development. *Education 3-13*, 36(3), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03004270802217900>
- Sumara, D. J. (2002). Creating commonplaces for interpretation: Literary anthropology and literacy education research. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 237-260. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_6
- Taglieber, L. K. (2003). Critical reading and critical thinking. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (44), 141-163. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2003n44p141>
- Taylor, E. (2006). Making Meaning of Local Nonformal Education: Practitioner's Perspective. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 291-307. <https://doi.org/10.1177/0741713606289122>
- Varanda-Marqués, J. B., & Freitas, D. D. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 43, 1087-1110. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Vuong, Q. H., La, V. P., Nguyen, T. H. T., Nguyen, M. H., Vuong, T. T., Vuong, H. M., & Ho, M. T. (2021). Impacts of parents and reading promotion on creating a reading culture: Evidence from a developing context. *Children and Youth Services Review*, 131, 106311. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106311>

Wibeck, V. (2014). Enhancing learning, communication and public engagement about climate change—some lessons from recent literature. *Environmental education research*, 20(3), 387-411. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.812720>

CAPÍTULO 2

ÁLBUM ILUSTRADO SIN PALABRAS: UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICO-LITERARIA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

*Rocío Domene-Benito**

Resumen

El álbum ilustrado se erige como un recurso multimodal esencial en la puesta en práctica de experiencias artístico-literarias debido a su multidimensionalidad, basada en la imagen y el texto. En este sentido, la presente intervención explora la potencialidad didáctica del álbum ilustrado sin palabras desde postulados artísticos y literarios. Así pues, el objetivo principal era examinar los beneficios del empleo de este tipo de álbum con futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria para favorecer una concienciación artística y crítica sensible respecto al patrimonio cultural y a la importancia del territorio en contextos sociales vulnerables. Asimismo, a través de este tipo de experiencias, las personas participantes pueden desarrollar competencias críticas, creativas y artísticas que favorecen una educación más plural, inclusiva y diversa. En este contexto, se llevó a cabo una intervención didáctica con futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Antioquia tras detectar la necesidad de alfabetización visual para que las personas que formaron parte

* Universitat de València. Correo electrónico: rocio.domene@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4051-6952>

del taller tomaran conciencia de la relevancia del arte como elemento indispensable de la cultura de lo propio y del patrimonio cultural autóctono. El taller, de dos sesiones de duración, se enmarcó bajo el paradigma de la pedagogía de las multiliteracidades y de la lectura crítica de *My Museum* (2017). Los resultados evidenciaron la idoneidad del uso de este formato en Educación Infantil y Primaria y la toma de conciencia de la imbricación entre arte y literatura para fortalecer un sentido de comunidad desde el conocimiento y la valoración del patrimonio.

Palabras clave: álbum ilustrado sin palabras, docentes en formación, Universidad de Antioquia, patrimonio cultural, contextos vulnerables.

INTRODUCCIÓN

A raíz de la concesión de una subvención para estancias de personal investigador doctor en centros de investigación radicados fuera de la Comunidad Valenciana (BEST, 2023), se llevó a cabo una investigación de raigambre artístico-literaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, concretamente en la ciudad de Medellín.

Durante el mes de agosto de 2023, se realizó la citada estancia cuyo principal objetivo era examinar el potencial del álbum ilustrado y sus usos didácticos interdisciplinares.

Como es bien sabido, el álbum ilustrado ha sido objeto principal de estudio de diversos investigadores e investigadoras tanto nacionales como internacionales. Estos han prestado especial interés a la simbiosis y a la especial relación que se establece entre la imagen y el texto (Nodelman, 1988; Nikolajeva y Scott, 2006; Durán, 2009; Evans, 2015).

Similarmente, el álbum se podría definir como un artefacto cultural en el cual se produce una lectura e interpretación multimodales, que van mucho más allá de un simple desciframiento de signos gráficos (Ballester, 2007; Ballester, 2015). A su vez, el formato, “como motor de aprendizaje transversal e interdisciplinar” (Martínez-Garrote, 2022), ofrece interesantes y atrayentes posibilidades didácticas, que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, la creatividad y la imaginación entre el alumnado.

Desde esta perspectiva, el álbum se erige como una poderosa y eficaz herramienta didáctica, que favorece la inclusión de temáticas de diversidad, representación plural e inclusión (Arroyave-Palacio, 2018). Asimismo, puede contribuir a la democratización

del conocimiento mediante la integración de las artes y la literatura, adoptando una visión museística de la realidad (Domene-Benito et al., 2024).

En este capítulo, más concretamente, el foco de interés reside en la potencialidad didáctica del álbum ilustrado sin palabras desde postulados artísticos y literarios. El principal objetivo es examinar los beneficios del uso del álbum ilustrado sin palabras con futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria para favorecer una concienciación artística y crítica sensible respecto al patrimonio cultural y a la importancia del territorio en contextos sociales vulnerables.

Además, se pretende investigar cómo el aprendizaje del manejo de este tipo de recursos en las aulas favorece el desarrollo de competencias críticas, creativas y artísticas, así como explorar los beneficios de la imbricación de arte y literatura para promover una sensibilidad cultural que traspasa las aulas y se inmiscuye en la vida diaria de la infancia.

Desde finales del siglo XX, existe un creciente interés en este formato que busca comprender cómo la infancia responde a las ilustraciones y a los elementos de las artes visuales en combinación con el texto (Evans, 2015; Pantaleo, 2018; Arizpe y Styles, 2016). Leer y, sobre todo, interpretar un álbum no es un acto inocente, sino que se trata de una acción compleja (Graham, 1998; Nodelman, 2018) que requiere de diferentes habilidades, que facilitan la creación de diferentes interpretaciones que afloran a partir de una heterogénea superposición de formas, símbolos y significados, que, en este caso, la infancia logra fusionar eficazmente en la búsqueda de decodificar el significado.

Partiendo de las teorías de la gramática visual de Kress y Van Leeuwen (2020), esta forma artística y literaria única contribuye, no sólo a educar estética, inteligente y críticamente nuestros “ojos” sino que también invita a crear una experiencia literaria y artística donde las personas participantes reflexionan sobre temáticas globales del siglo XXI como puede ser la reivindicación de su patrimonio cultural y la admiración hacia lo propio.

A la hora de favorecer el desarrollo de las premisas anteriores, el uso del álbum ilustrado sin palabras se convierte en un elemento idóneo. Este tipo de álbumes se considera que no contienen palabras, pero no son silenciosos y que, cuentan una historia a través de las imágenes (Jalongó et al., 2002; Honaker y Miller, 2023), es decir, a pesar de no poseer un texto en sí mismo, sí expresan determinados significados a través de las ilustraciones.

La narración de la estructura de la trama, la descripción de los personajes o la reacción a desafíos visuales son algunas acciones a través de las cuales se puede activar la estimulación verbal y no verbal al utilizar libros ilustrados sin palabras. Además, estas narraciones suelen incluir recursos visuales como anáforas, metáforas o referencias intertextuales que también se utilizan durante la comunicación verbal (Costa y Ramos, 2021). Paralelamente, este tipo de álbumes ofrecen un espacio para ser rellenado a través de las interpretaciones y conclusiones a las que llegan las personas que los tienen a su alcance (Tabernero-Sala, 2022).

Por lo que respecta a su vinculación con el arte y, específicamente con la dimensión museística, por ejemplo, Lobato y Hoster (2011) abogan por la idoneidad de este recurso para acercar a los lectores/as a los museos y al arte en general ya que a través de las imágenes logran una conexión entre la realidad del museo y la del lector/a.

En este sentido, a través de este formato se genera lo que Martín (2022) denomina vínculo precoz y que, en este caso, familiariza a la primera infancia con los espacios públicos del museo y le ayuda a integrarlo en su vida cotidiana. Al parecer, esta vinculación con el álbum también ayuda a procesar e interiorizar procesos a veces traumáticos como guerras, conflictos o búsqueda de situaciones pacíficas (Evans, 2018).

Este es, sin duda, uno de los desafíos más interesantes que encontramos en las aulas universitarias de la Universidad de Antioquia, la transformación del conflicto en una atmosfera pacífica y democrática. Para ello, una vez detectado el desafío/problema, nos hicimos la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos mejorar el conflicto y transformarlo en paz?

Una posible respuesta se encuentra en la experiencia didáctica que describiremos a continuación: cómo a través del arte y de la concepción de museo se puede aprender a querer y revalorizar lo propio y cómo se puede crear una concienciación crítica sobre las innumerables posibilidades del arte y el álbum ilustrado sin palabras en contextos educativos vulnerables.

En este sentido, consideramos fundamental promover la democratización del conocimiento desde una perspectiva de género, integrando los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y los Derechos Humanos. Todo ello, con el propósito de formar futuras generaciones de ciudadanos y ciudadanas con un espíritu crítico y emprendedor, dotados de sólidas competencias lectoras y literarias, profundamente arraigadas en la dimensión emocional (Mendoza-Fillola, 2004; Sanjuán-Álvarez, 2011).

Estas competencias fomentan valores como la igualdad y la justicia social en una sociedad plural y diversa del siglo XXI. Esta realidad, compartida tanto por España como por Colombia, se hace evidente al observar la heterogeneidad presente en las aulas en todos los niveles educativos. En este contexto, el reto consiste en formar nuevos equipos profesionales de la educación que “valoran, respetan, promueven, enseñan y acogen la diversidad en el aula” (Ayala-Cardona, 2020, p. 92).

En este sentido, es importante destacar la particular idiosincrasia de la ciudad de Medellín, donde resulta aún más necesario avanzar hacia “una cultura de la diversidad” (Gómez, 2011) y comprender el aula como “un escenario de paz” (Castañeda y Numpaque, 2020). Desde esta perspectiva, consideramos imprescindible promover el uso de pedagogías de la alteridad (Ávila-Ortiz, 2021), mediante la creación de experiencias estéticas y prácticas letradas de multialfabetización dirigidas al profesorado en formación (Soares-Sito y Mosquera, 2021). Estas experiencias se encuentran fundamentadas en el empleo del álbum ilustrado como recurso didáctico intercultural e inclusivo y de participación social activa, que permite interpretar la realidad (Centelles-Pastor, 2018) y facilita la proliferación de pequeñas estrategias de construcción para la inclusión (Arroyave-Palacio y Soares-Sito, 2020).

En consonancia con lo expuesto y tras analizar las realidades socioeducativas del Departamento de Antioquia y la idiosincrasia de la cultura paisa, esta propuesta —concebida como un taller— se plantea como un ejercicio de mediación cultural, entendido como una estrategia fecunda para construir una cultura contemporánea más sostenible y justa (Cejudo-Mejías, 2016). Al mismo tiempo, pretende que el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria pueda trasladar y reproducir estas experiencias literario-artísticas en aulas heterogéneas y diversas, especialmente en contextos donde el alumnado presenta necesidades específicas y carencias emocionales que pueden atenuarse mediante el uso del álbum ilustrado sin palabras como recurso de educación literaria y artística.

Descripción de la experiencia

En primer lugar, cabe destacar que la siguiente experiencia se contextualiza, como ya se ha indicado previamente, en la Facultad de Educación de la Univesidad de Antioquia, en su sede de la ciudad de Medellín.

Al tener lugar durante el mes de agosto, el taller de dos sesiones de duración, no se llevó a cabo en el transcurso de una materia en curso, sino que la experiencia

se diseñó y se concretó en el marco de los cursos Inclusión y Equidad en Educación Infantil (Facultad de Educación).

En lo concerniente a la iniciativa, es menester insistir en que se detectó una necesidad de alfabetización visual con el objeto de que el futuro profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria fuera capaz de tomar conciencia de la importancia del arte y del desarrollo de una concienciación crítica a favor de lo propio y del patrimonio cultural.

En este marco, las personas participantes eran las primeras beneficiadas ya que iban a recibir una formación específica para fortalecer su futura posición como mediadores en el desarrollo de la alfabetización visual y la educación artística en contextos educativos (Colón-Castillo, 2021).

En esta situación en particular, se pretende que la formación en estrategias visuales y verbales para la interpretación de álbumes ilustrados sin palabras (Goga et al., 2021) repercuta en la consideración de este formato como una obra de arte y como un museo (Yohlin, 2012; Nodelman, 2018).

Si prestamos más atención a la población beneficiaria, no sólo debemos centrarnos en el futuro profesorado y en el contexto universitario, sino también en el de las escuelas tanto rurales como urbanas y en proyectos como el de Buen Comienzo, que brinda educación inicial y promueve el desarrollo integral, diverso, incluyente y autónomo de los niños, las niñas y sus familias durante sus primeros cinco años de vida.

Del mismo modo, se espera que esta experiencia genere resultados positivos y sostenibles, de manera que pueda ser replicada en escuelas, especialmente en aquellas ubicadas en contextos educativos vulnerables, donde la alfabetización representa un reto significativo.

Con este propósito, se considera pertinente el uso de recursos multimodales, es decir, aquellos que favorecen el desarrollo de alfabetizaciones múltiples en el alumnado. Un claro ejemplo de ello es el álbum ilustrado sin palabras, que contribuye al fortalecimiento tanto de la literacidad verbal como de la visual.

Asimismo, más allá de las dificultades relacionadas con los procesos de alfabetización, los encuentros realizados en el contexto universitario permitieron identificar una marcada ausencia de sentimiento de pertenencia cultural, a menudo sustituido por la adhesión a culturas hegemónicas y dominantes. En respuesta a ello,

se concibió el arte como un medio de acción cívica, capaz de promover la cohesión social y la construcción de un territorio simbólicamente compartido.

Justificada la pertinencia de esta propuesta, en la siguiente sección se presentará la metodología empleada, que incluye tanto la descripción de la población y la muestra como el diseño inicial de las sesiones y su desarrollo, con el fin de abordar el problema planteado desde una perspectiva didáctica y transformadora.

METODOLOGÍA

Con el objeto de abordar el desafío planteado en las secciones anteriores, se diseñó un taller de dos sesiones donde el alumnado constituía un elemento activo en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los participantes, se trató de un grupo heterogéneo conformado por estudiantes de los últimos semestres de Licenciatura en Educación Infantil y Educación Primaria. En total, asistieron 17 personas, en su mayoría provenientes de Medellín y sus alrededores; únicamente 2 estudiantes eran oriundos de la Costa Caribe Colombiana. Respecto al sexo, la mayoría fueron mujeres (excepto tres casos) y la edad promedio osciló entre los 20 y 23 años, conformando así un grupo relativamente homogéneo.

En estos nuevos tiempos, han surgido nuevas maneras de leer, novedosos formatos y una irrupción y, ya prácticamente, consolidación de las tecnologías digitales. Ante tal panorama, convergen materiales multimodales como el álbum ilustrado que posibilitan el desarrollo de múltiples literacidades, entre las que destacamos la textual, la visual y la crítica (Johnston, 2006; McLaughlin y DeVogd, 2011).

En este contexto, a finales de la década de los 90 del siglo pasado, el New London Group sienta las bases de lo que se denomina como pedagogía de las multiliteracidades que Bataller-Catalá y Reyes-Torres (2019) sintetizan en la promoción de “una pedagogía que desarrolle la capacidad de los alumnos para leer, interpretar, hablar, pensar y escribir de manera crítica” (p.14).

Esta implementación, a modo de proceso de conocimiento, puede dividirse en cuatro actos, aunque se advierte que no son categorías estancas, sino dinámicas, que pueden suceder de manera simultánea. Así, en un atisbo de intento de secuenciación, que reiteramos no tiene por qué ser lineal y cronológica, se consideran los siguientes actos:

- **Práctica situada y experimentación:** el estudiantado hace uso de sus conocimientos previos y de su bagaje social, cultural y literario en la interpretación del texto. El profesorado actúa de guía usando diferentes estrategias que ayuden al estudiantado a activar el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad.
- **Conceptualización:** incluye todas aquellas estrategias, herramientas y actividades que permiten al equipo docente aplicar la teoría del andamiaje para favorecer el desarrollo de un metalenguaje razonado y autoconsciente para comentar e interpretar el texto en cuestión.
- **Marco crítico:** teniendo en cuenta los dos actos pedagógicos anteriores de manera integradora, en este el alumnado cuestiona y analiza de manera crítica el texto, teniendo en cuenta no sólo aspectos lingüísticos y literarios, sino también sociales, culturales, artísticos e ideológicos.
- **Práctica transformadora:** se considera el acto donde la teoría se transforma en una práctica reflexiva y aplicada a diferentes situaciones, también, reales de la vida. En relación con el texto, el alumnado lleva a cabo un proceso de (re) significación, (re) interpretación y (re) descubrimiento del texto original, bajo el prisma de sus propias experiencias y puntos de vista.

Así pues, estos cuatro actos se tienen en mente a la hora de organizar el taller y sus dos sesiones. Se adjunta a continuación una tabla-resumen (tabla 1) con los contenidos principales de cada una de ellas:

Tabla 1.

Contenido de las sesiones

Sesión 1 (Duración 60 minutos)	Práctica situada y experimentación: fotografías y concienciación artística (15 minutos) Álbum ilustrado sin palabras. Breve explicación (10 minutos) Portada <i>My Museum</i> (5 minutos) Lectura interpretativa colaborativa de <i>My Museum</i> (25 minutos) Reflexiones finales (5 minutos)
Sesión 2 (Duración 60 minutos)	Repaso general <i>My Museum</i> (5 minutos) Asamblea temáticas esenciales: <i>My Museum</i> (45 minutos) Reflexiones finales (10 minutos)

Fuente. Elaboración propia.

En lo que respecta a la primera de las sesiones, a modo de toma de contacto, se procede a implementar la primera fase de práctica situada y experimentación donde a través del uso de recursos multimodales como fotografías, se pretende examinar cuál es la relación del alumnado con el arte y el sentimiento de pertenencia.

Las fotografías representan hitos importantes en el país desde un punto de vista artístico. Seguidamente, en el acto de conceptualización se presenta el material que se utilizará para el desarrollo del taller, el álbum ilustrado sin palabras, así como la portada de *My Museum* (2017). Este álbum sin palabras cuenta la historia de la primera vez de un niño en un museo, con rutinas como hacer cola, comprar la entrada, observar las obras de arte y las personas que están en el museo, etc. Finalmente, se aprecia cómo el niño, gracias a esta visita, toma conciencia de que el arte es plural y que no sólo está dentro de las paredes de un museo, sino que también está en el exterior, que simplemente hay que saber cómo encontrarlo.

Este “cómo encontrarlo” es el principal objetivo del tercer acto, marco crítico, donde las personas participantes en el taller realizan una lectura interpretativa y colaborativa (Chambers, 1993; Roche, 2015), basada en los postulados del denominado Slow Looking (Tishman, 2018). Esta lectura permite que el alumnado se convierta en productor de significados al construir la historia y completar los huecos que va dejando la narración visual. Además, esta tarea favorece la sensibilización hacia aspectos culturales y artísticos.

En la sesión dos, entran en juego los cuatro actos de manera simultánea en el repaso general de *My Museum* ya que se retoman ideas ancladas en los conocimientos previos, se conceptualiza la experiencia de nuevo y se revisa críticamente el texto y sus imágenes.

La parte más relevante de la sesión dos es la asamblea, entendida como un elemento generador de un conocimiento situado y transformador en torno a una educación de calidad en entornos vulnerables. Aquí cobra protagonismo el acto cuatro sobre práctica transformadora, ya que se realiza la interpretación del texto aplicada a la vida diaria y se produce un proceso de (re)significación del texto.

En esta sesión, se extrajeron consideraciones relevantes sobre unos ejes temáticos previamente seleccionados por la investigadora, a partir de entrevistas semiestructuradas que dieron como resultado interesantes comentarios realizados por el alumnado participante en la sesión anterior: (1) Idoneidad del uso del álbum ilustrado

sin palabras en Educación Infantil y Primaria; (2) Imbricación entre arte y literatura para fomentar concienciación crítica y sentido de comunidad desde el conocimiento y la valoración del patrimonio. Cabe señalar que estos ejes se consideraban las secciones de unas entrevistas grupales semiestructuradas que incluían algunas preguntas clave.

En cuanto a los materiales y recursos utilizados, en primer lugar, se hizo uso de fotografías arquetípicas del patrimonio cultural colombiano: Feria de las flores de Medellín, Carnaval de Barranquilla y Festival de la Leyenda Vallenata. El otro recurso utilizado fue el álbum ilustrado sin palabras *My Museum*, de la artista visual Joanne Liu. Se utilizó tanto en su versión escaneada como física para convertirlo también en un objeto manipulativo.

Finalmente, cabe enfatizar que se tuvieron que realizar pocos ajustes a la planificación inicial ya que solo una pequeña falta de tiempo en la asamblea impidió el desarrollo completo de la sesión. No se pudieron recapitular las reflexiones finales anteriormente planificadas. En contraposición, la parte positiva es que la asamblea fue muy productiva y se extrajeron importantes consideraciones para futuras experiencias.

RESULTADOS E IMPACTO

A la hora de abordar el análisis de resultados y su impacto en la población beneficiaria, se realizó una categorización cualitativa en torno a los encuentros previos y a la primera sesión. En este sentido, a continuación examinaremos los resultados alrededor de los dos ejes seleccionados y sus correspondientes preguntas:

1. Idoneidad del uso del álbum ilustrado sin palabras en Educación Infantil y Primaria: Tras la presentación inicial del formato y la breve explicación, así como la lectura interpretativa de *My Museum*, en el turno de palabras, a modo de entrevista semiestructurada, surgieron comentarios sugerentes como:
 - a. “Es la primera vez que leo un cuento sin texto y me ha parecido muy interesante, los niños pequeños no saben leer y así pueden leer imágenes”.
 - b. “Este libro es como una enciclopedia visual porque enseña arte a través de imágenes”.
 - c. “Creo que utilizaré este tipo de recursos cuando sea maestra, después de la lectura los niños saldrán a la calle y se fijarán y observarán las cosas”.
 - d. “Me ha gustado mucho cómo el niño aprende a comportarse en un museo, sabe que tiene que ser juicioso con el arte”.

Estas son solo algunas contribuciones de las personas participantes y donde se destaca que el futuro profesorado toma conciencia de la idoneidad del uso de este tipo de recursos, sobre todo con alumnado que todavía no ha aprendido a descifrar signos gráficos, pero que sí ha comenzado el proceso de desarrollo de literacidad visual y es capaz de interpretar imágenes.

Además, también es destacable que se den cuenta de la pertinencia de estos recursos para extrapolar las enseñanzas fuera de los muros de la escuela, en este caso, fuera de los museos. También, se desarrollan, como puede observarse, competencias cívicas y ciudadanas.

2. Imbricación entre arte y literatura para fomentar concienciación crítica y sentido de comunidad desde el conocimiento y la valoración del patrimonio. Esta era otra de las temáticas presentes en los objetivos iniciales y en el transcurso de la asamblea también surgieron intervenciones como estas:
 - a. “Este libro puede ayudar a los niños a querer ir a nuestros museos y ver nuestras cosas”.
 - b. “Si leemos estos libros en la escuela, cuando vayan a museos, después saldrán y mirarán todas las cosas en la calle. Por ejemplo, aquí en Medellín tenemos muchos graffittis”.
 - c. “Después de leer este libro, se podría hacer un mural con cuadros colombianos, por ejemplo, de Botero, o también ir a su museo”.
 - d. “En alguna materia nos han hablado de hacer proyectos interdisciplinarios y aquí vemos arte y literatura”.

En estas reflexiones observamos cómo el futuro profesorado ha incrementado su interés y motivación hacia el sentimiento de pertenencia y su extrapolación a su futuro alumnado, con el objeto de fomentar no sólo la lectura sino también la visita a museos y otras instituciones culturales.

En esta misma línea argumentativa, las personas participantes toman conciencia de la importancia de fortalecer lazos con el patrimonio y cómo el uso de recursos literarios multimodales como el álbum ilustrado sin palabras favorece el desarrollo de competencias emocionales hacia el patrimonio.

Como puede observarse, las dos sesiones han contribuido a la mejora de las competencias literarias, creativas y artísticas de las personas participantes de la

muestra. Asimismo, entre los indicadores de éxito, podemos subrayar la vinculación que realizan entre el taller universitario y su quehacer en la escuela y también fuera de ella como mediadores y mediadoras culturales.

Los resultados de la experiencia didáctica arrojaron una fundamentación sólida y certera sobre la idoneidad del uso del álbum ilustrado como elemento transformador de cambio, así como del desarrollo de literacidades múltiples. Además, el estudiantado de la muestra toma conciencia de la importancia del arte para fomentar valores como la igualdad o la solidaridad en contextos vulnerables.

Aunque, como se ha indicado con anterioridad, no se pudo realizar la última parte del taller por falta de tiempo, sí que se produjo un cambio positivo entre el futuro profesorado de Educación Infantil con respecto a la potencialidad del arte como elemento generador de conocimiento y de sentimiento de pertenencia.

Además, otro indicador es que mostraron interés en replicar este tipo de experiencias en sus periodos de prácticas o ya en su labor como maestros y maestras. Similarmente, identificaron la idoneidad de la experiencia por ser interdisciplinar y por estar entrecruzada con la vida real de la infancia en el entorno y en contextos desfavorecidos, más específicamente.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión y lecciones aprendidas, consideramos relevante destacar tanto el diseño del taller y los encuentros previos en el contexto universitario como el desarrollo del propio taller.

En primer lugar, uno de los principales desafíos fue fortalecer el vínculo del futuro profesorado con su entorno y su patrimonio cultural. Durante los encuentros iniciales se evidenciaron ciertas carencias en este sentido, así como una inclinación hacia referentes culturales ajenos, percibidos como más valiosos o legítimos, en detrimento de lo propio.

Ante esta situación, el reto consistía en propiciar un cambio de actitud que llevara al profesorado en formación a promover una visión más inclusiva y plural del arte y del museo. Se buscaba, en particular, que entendieran estos espacios no sólo como instituciones cerradas, sino como entornos vivos, presentes en el día a día de la infancia, incluso en contextos vulnerables.

Tras el desarrollo del taller y las distintas acciones implementadas, se obtuvieron resultados satisfactorios. A través de los comentarios y reflexiones surgidos a partir del instrumento de recolección de datos de la entrevista semiestructurada, las personas participantes manifestaron haber tomado conciencia de la necesidad de fomentar una mirada crítica y sensible hacia el patrimonio.

Asimismo, reconocieron el valor del álbum ilustrado sin palabras como herramienta eficaz para transmitir mensajes sobre la importancia del arte, tanto en espacios museísticos como en el entorno cotidiano, al aire libre y en las experiencias diarias de niñas y niños.

Consideramos que este tipo de experiencias puede ser replicado en contextos vulnerables, ya que no requiere grandes recursos materiales, sino más bien entusiasmo, sensibilidad, y una voluntad decidida de detectar los problemas, afrontar los desafíos y diseñar propuestas pedagógicas creativas y significativas.

En este sentido, las recomendaciones prácticas apuntan a la necesidad de analizar cada situación con detenimiento e investigar formas viables de intervención. Resulta fundamental asignarle valor a la riqueza cultural, literaria e histórica de muchas regiones en situación de desventaja, dándoles la visibilidad que merecen como parte del patrimonio vivo que debe ser cuidado, transmitido y celebrado.

La adaptación de esta experiencia a otros contextos no resulta especialmente compleja, ya que la escasa sensibilidad hacia lo propio y la preferencia por lo foráneo constituye una problemática común en múltiples realidades educativas. Aunque en ciertos entornos podrían disponerse de mayores recursos, y, por tanto, sería posible desarrollar iniciativas más ambiciosas o complejas, el uso del álbum ilustrado sin palabras sigue siendo una herramienta altamente eficaz para estimular el debate, la reflexión crítica y la interpretación colectiva.

Para que el impacto de este tipo de propuestas se amplíe y alcance a un mayor número de estudiantes, es fundamental que tanto el profesorado en formación como el profesorado en ejercicio repliquen y adapten estas experiencias en diferentes contextos educativos. Sólo así será posible fomentar una pedagogía comprometida con la identidad cultural, la inclusión y el pensamiento crítico desde las primeras etapas escolares.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad”, del Ministerio de Ciencia e Innovación, ref. PID2022-139640NB-I00.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts*. Routledge.
- Arroyave-Palacio, M. M. (2018). Entornos digitales como espacios de participación para personas excluidas del sistema escolar. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 179–202. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.9>
- Arroyave-Palacio, M.M. y Soares-Sito, L.R. (2020). *Intersecciones en los procesos formativos: pequeñas estrategias de construcción para la inclusión*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Ávila-Ortiz, J. H. (2021). Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en la localidad de Usme, Bogotá (Colombia). Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 26, 293-308. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.31.61.019>
- Ayala-Cardona, J. A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 92-103. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/404>
- Ballester, J. (2007). *L'educació literaria*. PUV.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bataller-Catalá, A. & Reyes-Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13(26), 13-30. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>

- Castañeda, L. & Numpaque, G.C. (2020). *Educación en contextos diversos: El aula como un escenario de paz*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cejudo-Mejías, V. (2016). *La mediación cultural. Mecanismos de porosidad para construir cultura contemporánea sostenible* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43482>
- Centelles-Pastor, J. (2018). El álbum ilustrado, una herramienta para interpretar la realidad. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 14-20.
- Chambers, A. (1993). *Tell Me: Children, Reading and Talk - How Adults Help Children Talk Well About Books*. Thimble Press.
- Colón-Castillo, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-15. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2201>
- Costa, I. & Ramos, A. M. (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. *Acta poética*, 42(1), 69-86. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2021.1.886>.
- Domene-Benito, R., Portalés-Raga, M. y Benavent-Colás, A. (2024). Fostering Early Multilingualism and Multiculturalism Through the Democratic Art of My Museum by Joanne Liu. En: N. Martínez-León, A. Andúgar y B. Cortina-Pérez (eds.), *Multilingual Pedagogies for Early Years Theoretical Insights and Innovative Approaches*. Peter Lang.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Evans, J. (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks Creative and critical responses to visual texts*. Routledge.
- Evans, J. (2018). Human Rights issues linked to War, Conflict and Peace Reflected in Picturebooks Through Art, Music and Song Lyrics. *Journal of Literary Education*, 1, 39-57. <https://doi.org/10.7203/JLE.1.12442>
- Goga, N., Iversen, S. H., & Teigland, A.-S. (Eds.). (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University Press.

- Graham, J. (1998). Turning the Visual into the Verbal. En J. Evans (Ed.), *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books* (1a ed., pp. 25-43). SAGE Publications Ltd.
- Honaker, J. D., & Miller, R. T. (2024). Wordless but not silent: Unlocking the power of wordless picture books. *TESOL Journal*, 15(1), e721. <https://doi.org/10.1002/tesj.721>
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177. <https://doi.org/10.1023/A:1014584509011>
- Johnston, R.R. (2006). Language, literature and literacy in the digital age. En G. Winch (ed), *Literacy: Reading, writing and children's literature* (pp. 373-392). Oxford University Press.
- Kress, G.R., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Liu, J. (2017). *My Museum*. Prestel.
- Lobato, M. J., & Hoster, B. (2012). Acercamiento a los museos, al arte y al artista a través del álbum ilustrado. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 134-138. <https://doi.org/10.7203/eari.2.2516>
- Martínez-Garrote, M. J. (2022). El álbum ilustrado como motor de aprendizaje transversal e interdisciplinar. *Cuadernos de pedagogía*, 534. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8553042>
- Martín-Ortega, E. (2022). Del gesto a la palabra. El álbum ilustrado y los vínculos precoces. En S. Gala-Pellicer (Ed.), *Educación literaria. Nuevas perspectivas pedagógicas* (1a ed., pp. 145-158). Dykinson.
- Mclaughlin, M y DeVoogd, G. (2011). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- Mendoza-Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Routledge.

- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2018). Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art. *Journal of Literary Education*, 1, 6-25. <https://doi.org/10.7203/JLE.1.12085>
- Pantaleo, S. (2018). Learning About and Through Picturebook Artwork. *The Reading Teacher*, 71(5), 557-567. <https://doi.org/10.1002/trtr.1653>
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- Sanjuán-Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, (7), 85-100. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07
- Tabernero-Sala, R. (2022). *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Tishman, S. (2018). *Slow looking: The art and practice of learning through observation*. Routledge.
- Yohlin, E. (2012). Pictures in Pictures: Art History and Art Museums in Children's Picture Books. *Children's Literature in Education*, 43, 260-272. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9170->

CAPÍTULO 3

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: UNA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA LA ESCRITURA EN CONTEXTOS VULNERABLES

*Jacqueline Troncoso Lobos**

Resumen

Este capítulo evalúa el potencial de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el trabajo de la escritura en contextos educativos vulnerables, integrando el aprendizaje dialógico como enfoque pedagógico. La IAG, con herramientas como correctores automáticos y generadores de texto, ofrece realimentación inmediata y personalizada, especialmente valiosa en entornos con recursos limitados. Estudios demuestran que su uso mejora la estructuración de textos y la corrección gramatical, además, la IAG es capaz de adaptarse a los niveles individuales de los estudiantes, proporcionando ejercicios y sugerencias acordes a sus necesidades, crucial en contextos con disparidades en alfabetización.

El aprendizaje dialógico, basado en el diálogo y la colaboración, complementa la IAG al fomentar la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento. Esta combinación no solo mejora las habilidades de escritura, sino que también empodera

* Universitat de València. Correo electrónico: jacqueline.troncoso@upla.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3613-6036>

a los estudiantes, permitiéndoles desarrollar su voz y cuestionar las estructuras que los marginan. Sin embargo, la implementación de la IAG enfrenta desafíos como la falta de acceso a tecnología, la necesidad de capacitación docente y el riesgo de perpetuar sesgos en los modelos generativos. Para superar estas barreras, se proponen estrategias como la inversión en infraestructura y el desarrollo de herramientas culturalmente sensibles.

Este estudio contribuye al campo de la educación al proponer un marco teórico que integra la IAG y el aprendizaje dialógico, promoviendo una enseñanza más inclusiva y equitativa. Futuras investigaciones deberían explorar la adaptación de estas herramientas en diversos contextos y su impacto a largo plazo en el desarrollo de habilidades socioemocionales y prácticas pedagógicas.

Palabras clave: aprendizaje dialógico, escritura, inteligencia artificial generativa, teoría del aprendizaje, contextos vulnerables.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación es ampliamente reconocida como un pilar esencial para el desarrollo integral de las personas y el progreso de las sociedades (Sriatun et al., 2025). No obstante, el acceso a una educación de calidad no está garantizado para todos por igual. En particular, los estudiantes provenientes de contextos vulnerables enfrentan obstáculos adicionales que limitan tanto su acceso como su participación efectiva en el proceso educativo (Escarbajal-Frutos et al., 2019; Tique-Gutiérrez et al., 2018). Para los fines de esta investigación, se entenderá por vulnerabilidad educativa la situación de aquellos individuos que experimentan dificultades a lo largo de su trayectoria escolar, ya sea por barreras de acceso al sistema educativo, por interrupciones en su continuidad formativa o por bajos niveles de logro académico (Palavezzini y de Moraes Alves, 2020). Estos contextos, caracterizados por la pobreza, la falta de recursos y las desigualdades estructurales y materiales, impactan el desarrollo de habilidades clave para el éxito académico y profesional, como lo son el pensamiento crítico, la lectura y la escritura.

El trabajo continuo de la escritura es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, siendo crucial en contextos educativos primarios, secundarios y universitarios (Flower & Hayes, 1981; Morales y Cassany, 2008), pues se trata de una

actividad compleja que no solo se limita a la expresión de ideas, sino que también promueve el pensamiento reflexivo y la organización del conocimiento (Navarro, 2021).

Sin embargo, los estudiantes de contextos vulnerables enfrentan desafíos que limitan su acceso a recursos educativos, dificultan su participación en procesos de aprendizaje significativos y restringen su desarrollo en áreas esenciales como la escritura. Las disparidades socioeconómicas, la falta de infraestructura tecnológica y las desigualdades educativas exacerban la brecha entre estos estudiantes y aquellos con acceso a mejores oportunidades de aprendizaje.

En este escenario, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se presenta como una herramienta para el trabajo y el desarrollo de la escritura a nivel secundario. Esta tecnología, que permite la creación de textos, la realimentación personalizada y la colaboración virtual, tiene el potencial de democratizar el acceso a recursos educativos, brindando a los estudiantes de comunidades vulnerables nuevas oportunidades para participar en procesos de escritura que antes les eran de difícil acceso.

El aprendizaje dialógico, entendido como un proceso educativo basado en el diálogo y la interacción colaborativa (Flecha, 2000), complementa el uso de la IAG al promover un entorno donde estudiantes y docentes co-construyen el conocimiento a través de la comunicación abierta y el intercambio de ideas. Esta perspectiva educativa favorece el desarrollo de habilidades críticas y la mejora de la escritura, al permitir que los estudiantes reciban retroalimentación constante y participen activamente en su propio proceso de aprendizaje, pero siempre considerando la figura del docente como un facilitador en este proceso.

Esta investigación tiene como objetivo general evaluar el potencial de la Inteligencia Artificial Generativa en el trabajo de la escritura en estudiantes de entornos educativos vulnerables. Mientras que sus objetivos específicos son: analizar el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa al trabajar la escritura en contextos educativos vulnerables en estudiantes secundarios, destacando su capacidad para personalizar el aprendizaje y proporcionar realimentación inmediata a los estudiantes; explorar cómo la integración de la IAG puede fomentar un aprendizaje dialógico en la escritura, promoviendo la colaboración y la co-construcción del conocimiento entre estudiantes y docentes en entornos vulnerables, y finalmente, identificar los desafíos y barreras que enfrentan los estudiantes de contextos vulnerables al acceder y utilizar la IAG al trabajar con la escritura, así como las estrategias necesarias para superar estas dificultades y garantizar una integración efectiva de la tecnología en el aula.

MARCO TEÓRICO

Inteligencia Artificial Generativa

Aunque no existe un consenso definitivo sobre la definición de Inteligencia Artificial (IA), debido a su carácter polisémico, sus orígenes pueden situarse en 1956, durante un taller realizado en el Dartmouth College. En dicho encuentro, la IA fue descrita como una ciencia e ingeniería orientada al desarrollo de máquinas inteligentes, estrechamente vinculadas con programas informáticos capaces de simular comportamientos inteligentes (Kennedy & Wanless, 2022). Desde sus inicios, la IA se asoció con la creación de programas inteligentes, aunque sin una delimitación clara de sus objetivos específicos. Esta falta de definición no impidió su evolución, que ha estado marcada por periodos de gran impulso, así como por etapas de estancamiento o avance lento (Russell & Norvig, 2016).

Se presentan dos objetivos de la IA: explorar los misterios que presenta la inteligencia humana y, además, generar una transferencia de la inteligencia humana hacia las máquinas, con el propósito que estas cuenten con las herramientas para efectuar acciones como los humanos (Zhong, 2006; UNESCO, 2019). Es decir, se pretende que esta nueva tecnología pueda acercarse cada vez más a las habilidades y destrezas de los humanos, siendo capaces de dominar características como el aprendizaje, percepción, resolución de problemáticas, generación de interacciones lingüísticas, así como la confección de trabajos que gocen de creatividad (Floridi et al., 2018; Marín-Casanova, 2018; Pedró et al., 2019; COMEST, 2019; Barrios-Tao et al., 2020).

La proyección sitúa a la IA como una tecnología prominente en los últimos años, con altas capacidades para el procesamiento rápido de la información y con el potencial de facilitar tareas cotidianas, laborales y académicas, pero a su vez se prevé que presentará grandes desafíos para los usuarios, tal como fue descrito en el Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial y la Educación (UNESCO, 2019).

Un área de la Inteligencia Artificial que cada vez alcanza más interés es la generativa. Se trata de técnicas con la capacidad de gestionar aprendizajes automáticos a partir de datos nuevos, lo que incluye música, imágenes y texto. Esta tecnología se basa en el modelo generativo encargado de distribuir la potencialidad de datos, y, por consiguiente, producir información similar a la original (Dai et al., 2020; Jovanovic y Campbell, 2022; Lim et al., 2023).

Es así como la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se relaciona con los sistemas capaces de generar contenido nuevo, como texto, imágenes o audio, a partir de datos de entrenamiento (Goodfellow et al., 2020). Modelos como GPT-4 (OpenAI, 2023) han demostrado una alta capacidad para producir textos coherentes y contextualmente relevantes, lo que ha abierto nuevas posibilidades en el ámbito educativo. Por ejemplo, la IAG puede apoyar la creación de materiales didácticos, la corrección automática de textos y la generación de ideas para la escritura creativa (Luckin et al., 2016).

Sin embargo, su uso en contextos vulnerables plantea desafíos éticos y prácticos. Por un lado, existe el riesgo de perpetuar sesgos presentes en los datos de entrenamiento (O'Neil, 2016). Por otro lado, la falta de acceso a tecnología y conectividad en estos entornos puede limitar su implementación (Selwyn, 2019).

Aprendizaje dialógico

El concepto de aprendizaje dialógico se sustenta en teorías e investigaciones fundamentales en el pensamiento educativo contemporáneo. Entre ellas, destaca la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky (1965), que sostiene que los seres humanos nacen con una capacidad innata para adquirir el lenguaje. Asimismo, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1984) resalta la importancia del diálogo racional y la comunicación como medios para construir conocimiento y resolver conflictos. A estas se suma la Teoría Sociocultural del Desarrollo y el Aprendizaje de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel central de las interacciones sociales y del entorno cultural en el proceso de aprendizaje.

Junto a estos marcos teóricos, otras contribuciones enriquecen la noción de aprendizaje dialógico. Rogoff (2003) destaca la interacción como motor fundamental del aprendizaje; Wells (1999) promueve la indagación dialógica como estrategia pedagógica; Freire (1997) entiende la educación como un acto profundamente dialógico y transformador; y Wegerif (2013) subraya que el aprendizaje dialógico no solo favorece la comprensión profunda, sino también la construcción conjunta de significado mediante la colaboración. Estas aportaciones configuran al aprendizaje dialógico como una corriente educativa vigente, dinámica y profundamente transformadora.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje dialógico parte del principio de que el conocimiento no es una construcción individual, sino un proceso colectivo que emerge de las interacciones sociales, del intercambio igualitario de ideas y del reconocimiento de la inteligencia cultural presente en todas las personas. Este tipo de aprendizaje se

orienta hacia la transformación tanto del conocimiento previo como del contexto sociocultural, con el objetivo de avanzar hacia el éxito educativo de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que potencian el aprendizaje instrumental, fomentan la creación de sentido personal y social, y se rigen por principios de solidaridad. En este marco, igualdad y diferencia no son conceptos opuestos, sino valores compatibles que se enriquecen mutuamente (Aubert et al., 2008).

Este modelo se basa en la creación estructurada de un entorno de conversación libre, abierta y democrática, a través del uso constructivo del diálogo tanto en el aula como en la escuela. De este modo, se otorga a los estudiantes la libertad de generar y aplicar métodos específicos para resolver problemas, permitiéndoles dirigir su propio aprendizaje, lo que es relevante en la enseñanza de la escritura, donde la retroalimentación efectiva (Ávila et al. 2020) y la revisión colaborativa de los textos (Álvarez Angulo & González Serrano, 2015) permiten un proceso de mejora continua.

Además, en el ámbito de la escritura, el aprendizaje dialógico fomenta la expresión personal y colectiva, permitiendo al estudiantado desarrollar su voz y cuestionar las estructuras de poder que los marginan (Giroux, 1988). Este enfoque contrasta con métodos tradicionales que priorizan la memorización y la repetición, y ofrece un marco para integrar la IAG de manera crítica y reflexiva.

El aprendizaje dialógico se puede concebir desde siete aspectos o principios trascendentales, como lo son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, solidaridad, igualdad de diferencias y creación de sentido (Santos, 2010; Elboj et al., 2002; Flecha, 1997). En la Figura 1 se pueden observar las características de cada principio.

Figura 1.

Principios del aprendizaje dialógico.



Fuente. Creación propia basado en Aubert et al. (2009).

En resumen, los principios del aprendizaje dialógico destacan la importancia de un diálogo igualitario, donde los aportes se valoran por su validez argumentativa y no por las relaciones de poder entre los participantes de la comunicación. Asimismo, la inteligencia cultural y la dimensión instrumental permiten desarrollar habilidades comunicativas y conocimientos esenciales para la vida en sociedad, siempre dentro de un marco democrático. Estos enfoques, junto con la transformación educativa, son promotores de cambios significativos tanto en las personas como en sus contextos. Además, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias refuerzan

una educación inclusiva, orientada a superar la exclusión social y valorar la diversidad como una fortaleza cultural.

La Inteligencia Artificial Generativa en la educación actual

La integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha surgido como un catalizador poderoso para transformar el panorama educativo del aprendizaje y trabajo con la escritura, especialmente en la educación secundaria, donde ha demostrado ser útil para apoyar el desarrollo de habilidades escriturales, permitiendo a los estudiantes interactuar con modelos generativos que facilitan la creación de textos, la corrección gramatical y la mejora estilística (Floridi, 2023). Estudios recientes destacan que la IAG no solo mejora la calidad de la escritura, sino que también fomenta la motivación y el compromiso con las tareas académicas (Marín-Casanova, 2018). La retroalimentación inmediata y personalizada permite a los estudiantes reflexionar sobre sus textos, identificar errores y reescribir de manera más efectiva, mientras que su uso en escritura persuasiva e informativa abre nuevas oportunidades para desarrollar competencias críticas al evaluar y sintetizar información desde múltiples fuentes (Zhong, 2006).

En términos pedagógicos, la implementación de la IAG en las aulas de secundaria requiere una mediación docente efectiva, donde se guíe a los estudiantes en la formulación de indicaciones (prompts) adecuados y se promueva un uso ético de la tecnología (UNESCO, 2023). Las actividades que combinan la búsqueda de información mediante IAG con la producción de textos permiten no solo el desarrollo de habilidades técnicas en la escritura, sino también el fortalecimiento de la alfabetización digital, componente esencial en el mundo contemporáneo (Pedró et al., 2019).

De esta manera, la IAG se convierte en una herramienta no solo de apoyo, sino también de expansión de las posibilidades en el trabajo y la enseñanza de la escritura, alineándose con los objetivos curriculares y adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante. Luckin et al., (2016) destacan que la IAG puede personalizar el proceso de escritura, adaptando las sugerencias y las correcciones a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que puede resultar especialmente valioso en contextos vulnerables, donde la falta de recursos y de apoyo personalizado es una limitante significativa. La IAG, al generar un espacio donde los estudiantes pueden recibir retroalimentación constante y colaborar de manera efectiva, facilita la creación de una comunidad de aprendizaje. Este entorno de apoyo continuo permite

que los estudiantes no solo perfeccionen sus habilidades de escritura, sino que también desarrollen competencias cognitivas y sociales a través de la interacción.

En un escenario educativo vulnerable, los beneficios del aprendizaje dialógico se amplifican al integrar tecnologías como la IAG. Mercer (2000) sostiene que las interacciones dialógicas promueven habilidades socioemocionales cruciales, tales como la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva. Al permitir que los estudiantes compartan ideas, se retroalimenten y trabajen juntos en proyectos de escritura, la IAG crea un entorno colaborativo que no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también fomenta una mayor participación activa y el desarrollo de relaciones sociales positivas, característica fundamental para el crecimiento personal y social, pues promueve la empatía y la cooperación.

Por otro lado, la integración de la IAG en la enseñanza de la escritura debe estar alineada con un enfoque inclusivo y culturalmente sensible. Van Loon (2022) señala que las tecnologías educativas deben ser diseñadas para adaptarse a las características y realidades socioculturales de los estudiantes, evitando la reproducción de estereotipos o desigualdades preexistentes. En este sentido, la IAG no solo debe ser una herramienta accesible, sino también relevante y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística. Esto implica que las herramientas de IAG deben ser configurables, capaces de adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes, como sus lenguas maternas, sus diferentes formas de aprendizaje y sus contextos socioeconómicos.

El uso de la IAG no debe verse como un sustituto del docente, sino como una herramienta complementaria que apoya el rol mediador del educador en el proceso de aprendizaje. Aunque la IAG ofrece oportunidades para la personalización del aprendizaje, sigue siendo esencial la intervención pedagógica de los docentes para guiar el proceso y garantizar que las herramientas tecnológicas se utilicen de manera efectiva (Selwyn, 2019). Los docentes, como facilitadores del aprendizaje dialógico, deben ser formados adecuadamente para integrar la IAG en sus prácticas pedagógicas, asegurándose de que estas tecnologías complementen y refuercen los métodos tradicionales de enseñanza.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este capítulo se basa en un enfoque cualitativo de revisión teórica y análisis documental, orientado a construir un marco conceptual que integre la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y el aprendizaje dialógico en el contexto

de la escritura en entornos vulnerables. Este enfoque se justifica por la necesidad de comprender las interacciones recientes y complejas entre tecnología, pedagogía y contextos sociales específicos, lo que requiere de un análisis profundo y reflexivo de la literatura existente.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación sigue un enfoque de revisión sistemática de literatura (Grant & Booth, 2009), que permite identificar, evaluar e interpretar estudios relevantes sobre un tema específico. Este método es particularmente útil para sintetizar conocimientos existentes y proponer nuevas perspectivas teóricas. La revisión se centró en tres áreas principales: Inteligencia artificial generativa y sus aplicaciones educativas; Aprendizaje dialógico y su relevancia en contextos vulnerables y Escritura como herramienta de empoderamiento en entornos desfavorecidos.

Selección de fuentes

Las fuentes utilizadas incluyen artículos científicos, libros, informes y estudios de caso publicados entre 2010 y 2023. Se consultaron bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar, utilizando términos de búsqueda como "inteligencia artificial generativa en educación", "aprendizaje dialógico", "escritura en contextos vulnerables" y "tecnología y equidad educativa". Se priorizaron estudios que trabajen la intersección entre tecnología y pedagogía, con un enfoque en la equidad y la inclusión.

Para garantizar la rigurosidad, se aplicaron criterios de inclusión, como que los estudios estuvieran publicados en revistas arbitradas, que abordaran aplicaciones educativas de la IAG o el aprendizaje dialógico, y que incluyeran consideraciones sobre contextos vulnerables; y criterios de exclusión, que los estudios no tuvieran un enfoque pedagógico claro o que no consideraran explícitamente la escritura o la equidad educativa.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), que permite identificar patrones y temas recurrentes en la literatura

existente. Este método es de utilidad para sintetizar grandes volúmenes de información. Los pasos seguidos se muestran en la Figura 2:

Figura 2.

Análisis temático de la literatura



Fuente. Creación propia.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El análisis se guió por un marco teórico-metodológico que integra: La teoría crítica de la educación (Freire, 1997; Giroux, 1988), que enfatiza el papel de la educación como herramienta de transformación social y la importancia del diálogo en el proceso de aprendizaje. El enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978), que destaca el papel de las herramientas culturales, como la tecnología, en el desarrollo cognitivo y social. Y, además, la ética de la inteligencia artificial (Floridi, 2023), que proporciona un marco para evaluar los impactos sociales y éticos de la IAG en contextos vulnerables. Estos

marcos teóricos permitieron analizar críticamente las interacciones entre la IAG y el aprendizaje dialógico, considerando tanto sus potencialidades como sus limitaciones.

Limitaciones metodológicas

Aunque este enfoque proporciona una base sólida para el análisis, es importante reconocer sus limitaciones. En primer lugar, la revisión de literatura podría estar sujeta a sesgos de selección, pues depende de la disponibilidad de estudios publicados en bases de datos académicas. En segundo lugar, el enfoque cualitativo no permite generalizar los hallazgos a todos los contextos vulnerables, sino que ofrece una perspectiva teórica que debe ser validada empíricamente en futuras investigaciones.

RESULTADOS

Impacto de la IAG en la escritura en contextos vulnerables

La IAG ha demostrado tener un impacto positivo en la enseñanza de la escritura en contextos educativos vulnerables, particularmente por su capacidad para personalizar el aprendizaje y proporcionar retroalimentación inmediata. Herramientas como los correctores gramaticales automatizados (por ejemplo, Grammarly) y los generadores de texto (como ChatGPT) permiten a los estudiantes recibir apoyo personalizado en tiempo real, lo que es especialmente valioso en entornos donde los docentes tienen una alta carga de trabajo y recursos limitados (Asino et al., 2020). Por ejemplo, en un estudio realizado en escuelas secundarias de zonas rurales de América Latina, se observó que los estudiantes que utilizaron herramientas de IAG mejoraron significativamente su capacidad para estructurar textos y corregir errores gramaticales, incluso sin la intervención constante de un profesor (Holmes et al., 2019).

Además, la IAG puede adaptarse a los niveles individuales de los estudiantes, proporcionando ejercicios y sugerencias acordes a sus necesidades específicas. Esto es particularmente relevante en contextos vulnerables, donde los estudiantes suelen presentar grandes diferencias en sus niveles de alfabetización (Luckin et al., 2016). Por ejemplo, un estudiante con dificultades en la redacción de párrafos puede recibir ejercicios progresivos que lo guíen desde la construcción de oraciones simples hasta la elaboración de textos complejos, mientras que otro estudiante más avanzado puede recibir retroalimentación sobre el uso de recursos literarios o la coherencia argumentativa. En la Tabla 1 se especifica otro ejemplo práctico para utilizar.

Tabla 1.
Ejemplo práctico 1

Generación de ideas con IAG	
Actividad	Los estudiantes utilizan una herramienta como ChatGPT para generar ideas sobre un tema específico (por ejemplo, "¿Cómo podemos mejorar nuestro barrio?").
Proceso	La herramienta proporciona una lista de ideas, y los estudiantes seleccionan las más relevantes para desarrollar un texto argumentativo.
Diálogo	En grupos, los estudiantes discuten las ideas generadas y las organizan en un esquema antes de escribir.

Fuente. Elaboración propia.

Fomento del aprendizaje dialógico a través de la IAG

La integración de la IAG en la enseñanza de la escritura también ha demostrado potencial para fomentar un aprendizaje dialógico, promoviendo la colaboración y la co-construcción del conocimiento entre estudiantes y docentes. En lugar de reemplazar el diálogo humano, la IAG puede servir como una herramienta mediadora que enriquece las interacciones en el aula. Por ejemplo, en un taller de escritura implementado en una escuela secundaria de un barrio marginal en España, los estudiantes utilizaron una plataforma de IAG para generar borradores iniciales de textos, los cuales luego fueron discutidos y mejorados en grupos de trabajo guiados por un docente (Flecha, 2000). Este proceso no solo mejoró la calidad de los textos, sino que también fomentó la reflexión crítica y el diálogo entre los estudiantes, quienes debatían sobre las sugerencias proporcionadas por la herramienta y las ajustaban según su propio criterio.

El aprendizaje dialógico, basado en las teorías de Paulo Freire (1997), enfatiza la importancia del diálogo igualitario y la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento. La IAG puede actuar como un "tercer participante" en el diálogo, proporcionando insumos que los estudiantes y docentes pueden analizar, cuestionar y reinterpretar de manera colaborativa (Giroux, 1988). Por ejemplo, en lugar de aceptar pasivamente las correcciones de un corrector automático, los estudiantes pueden discutir por qué una frase fue marcada como incorrecta y cómo podrían mejorarla, lo que no solo desarrolla sus habilidades de escritura, sino también su pensamiento crítico y su capacidad de argumentación. A continuación, se presentan dos ejemplos prácticos plausibles de aplicar de este contexto.

Tabla 2.
Ejemplo práctico 2

Revisión colaborativa de textos generados por IAG	
Actividad	Los estudiantes utilizan una herramienta de IAG para generar un borrador inicial de un texto narrativo (por ejemplo, un cuento corto).
Proceso	En grupos, los estudiantes revisan el texto generado, identificando áreas de mejora en la estructura, el estilo y la coherencia.
Diálogo	Cada grupo presenta sus sugerencias al resto de la clase, y juntos deciden cómo mejorar el texto. El docente actúa como moderador, fomentando la participación equitativa.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3.
Ejemplo práctico 3

Diálogo humano-máquina en la escritura argumentativa	
Actividad	Los estudiantes escriben un texto argumentativo sobre un tema de interés (por ejemplo, "¿Deberían prohibirse los teléfonos móviles en las escuelas?").
Proceso	Utilizan una herramienta de IAG para obtener retroalimentación sobre la claridad de sus argumentos y la coherencia del texto.
Diálogo	En parejas, los estudiantes comparan las sugerencias de la herramienta con sus propias ideas y discuten cómo mejorar sus textos. Luego, comparten sus reflexiones con el grupo.

Fuente. Elaboración propia.

Desafíos y estrategias para la integración efectiva de la IAG

A pesar de su potencial, la implementación de la IAG en contextos vulnerables enfrenta varios desafíos. Uno de los principales obstáculos es la falta de acceso a tecnología y conectividad, que limita la capacidad de los estudiantes para utilizar herramientas de IAG de manera efectiva (Selwyn, 2019). Por ejemplo, en muchas escuelas secundarias de zonas rurales o marginadas, la infraestructura tecnológica es insuficiente o inexistente, lo que dificulta la implementación de estas herramientas. Además, existe el riesgo de que la IAG perpetúe sesgos presentes en los datos de entrenamiento, lo que podría reforzar estereotipos o exclusiones en los textos generados (O’Neil, 2016).

Para superar estos desafíos es necesario adoptar estrategias que garanticen una integración efectiva y equitativa de la IAG en el aula. En primer lugar, es fundamental invertir en infraestructura tecnológica y capacitación docente, asegurando que los

profesores estén preparados para utilizar estas herramientas de manera crítica y reflexiva (Fischer et al., 2020). En segundo lugar, es menester desarrollar modelos de IAG que sean culturalmente sensibles y libres de sesgos, lo que requiere la participación de comunidades locales en el diseño y evaluación de estas herramientas (Holmes et al., 2019). Finalmente, es crucial fomentar un enfoque pedagógico que priorice el diálogo y la colaboración, utilizando la IAG como un complemento, y no como un sustituto, de la interacción humana. De esta forma se muestran dos ejemplos prácticos para aplicar.

Tabla 4.
Ejemplo práctico 4

Uso de IAG sin conexión constante a internet	
Actividad	En escuelas con acceso limitado a internet, los docentes pueden descargar previamente textos generados por IAG o utilizar herramientas que funcionen sin conexión (como versiones offline de correctores gramaticales).
Proceso	Los estudiantes trabajan con los textos o herramientas en clase, y el docente guía la discusión sobre cómo mejorar los textos.
Diálogo	Al final de la actividad, los estudiantes reflexionan sobre las limitaciones de la herramienta y cómo podrían mejorarse.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 5.
Ejemplo práctico 5

Creación de materiales adaptados al contexto local	
Actividad	Los docentes y estudiantes trabajan juntos para crear textos o ejercicios basados en su realidad local, utilizando la IAG como apoyo.
Proceso	Por ejemplo, los estudiantes pueden escribir historias sobre su comunidad, utilizando la IAG para generar ideas o mejorar la redacción.
Diálogo	Los textos finales se comparten con la comunidad escolar, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo cultural.

Fuente. Elaboración propia

En conclusión, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se convierte en una potencial herramienta para la enseñanza y trabajo de la escritura en contextos vulnerables cuando se integra con el aprendizaje dialógico. Al combinar la capacidad de la IAG para ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada con el diálogo colaborativo entre estudiantes y docentes, se fomenta no solo el desarrollo técnico de la escritura, sino también la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento. Este enfoque permite

que los estudiantes no solo mejoren sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollen su voz, cuestionen su realidad y participen activamente en su proceso de aprendizaje, transformando la escritura en una herramienta de empoderamiento y cambio social.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación evidencian que la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) tiene un impacto significativo en la enseñanza de la escritura en contextos vulnerables, especialmente al personalizar el aprendizaje y ofrecer retroalimentación inmediata. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que destacan el potencial de la IAG para democratizar el acceso a recursos educativos y mejorar las habilidades de escritura en entornos desfavorecidos (Asino et al., 2020; Holmes et al., 2019). Sin embargo, la integración de la IAG no está exenta de desafíos, como la falta de acceso a tecnología y la perpetuación de sesgos en los modelos generativos, lo que exige una implementación cuidadosa y contextualizada.

En cuanto al aprendizaje dialógico, los resultados muestran que la IAG puede actuar como un facilitador de interacciones colaborativas y reflexivas en el aula. Este enfoque dialógico, basado en las teorías de Freire (1997) y Vygotsky (1978), permite que los estudiantes no solo mejoren sus habilidades de escritura, sino que también desarrollen pensamiento crítico y capacidad argumentativa. La IAG, al funcionar como un "tercer participante" en el diálogo, enriquece las interacciones entre estudiantes y docentes, promoviendo la co-construcción del conocimiento. Este hallazgo es consistente con investigaciones que destacan el papel de las tecnologías emergentes en la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos (Luckin et al., 2016; Flecha, 2000).

No obstante, la integración de la IAG en contextos vulnerables enfrenta barreras significativas, como la falta de infraestructura tecnológica y la necesidad de capacitación docente. Estos desafíos coinciden con lo señalado por Selwyn (2019) y O'Neil (2016), quienes advierten sobre los riesgos de perpetuar desigualdades si no se abordan estas limitaciones. Para superar estos obstáculos, es fundamental adoptar estrategias que incluyan la inversión en infraestructura, la formación docente y el desarrollo de modelos de IAG culturalmente sensibles y libres de sesgos. Estas medidas no solo garantizarían una implementación más equitativa, sino que también fortalecerían el rol del docente como mediador en el proceso de aprendizaje.

Una posible discrepancia con estudios previos radica en la percepción de la IAG como un sustituto del docente. Mientras que algunos autores han expresado preocupación por la posible deshumanización de la educación (Selwyn, 2019), los resultados de esta investigación sugieren que la IAG, cuando se integra con un enfoque dialógico, complementa y potencia el rol del docente, en lugar de reemplazarlo. Este hallazgo subraya la importancia de un enfoque pedagógico que priorice el diálogo y la colaboración, utilizando la IAG como una herramienta de apoyo y no como un fin en sí misma.

Las implicaciones de estos hallazgos son significativas para la práctica educativa en contextos vulnerables. La combinación de la IAG y el aprendizaje dialógico no solo mejora las habilidades de escritura, sino que también fomenta el empoderamiento de los estudiantes, permitiéndoles cuestionar las estructuras de poder que los marginan. Además, este enfoque promueve la inclusión y la equidad, al adaptarse a las necesidades individuales y culturales de los estudiantes.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de este estudio. Al tratarse de una revisión teórica, los hallazgos no pueden generalizarse a todos los contextos vulnerables sin una validación empírica adicional. Futuras investigaciones deberían explorar cómo estas herramientas se implementan en diferentes entornos educativos y cómo se pueden adaptar para superar las barreras específicas de cada contexto. Asimismo, es necesario profundizar en el impacto a largo plazo de la IAG en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la transformación de las prácticas pedagógicas.

En resumen, la integración de la IAG y el aprendizaje dialógico ofrece un marco innovador para la enseñanza de la escritura en contextos vulnerables. Este enfoque no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también promueve la reflexión crítica, la colaboración y el empoderamiento, transformando la escritura en una herramienta de cambio social. Sin embargo, su éxito depende de una implementación cuidadosa y contextualizada, que aborde los desafíos existentes y garantice un uso ético y equitativo de la tecnología.

CONCLUSIONES

Este capítulo ha evaluado el potencial de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la enseñanza de la escritura en contextos educativos vulnerables, destacando su capacidad para personalizar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata y

fomentar un aprendizaje dialógico. Los resultados evidencian que la IAG, cuando se integra con enfoques pedagógicos basados en el diálogo y la colaboración, no solo mejora las habilidades de escritura de los estudiantes, sino que también promueve el pensamiento crítico, la reflexión y el empoderamiento. Esta combinación de tecnología y pedagogía transforma la escritura en una herramienta de cambio social, permitiendo a los estudiantes desarrollar su voz y cuestionar las estructuras que los marginan.

Sin embargo, la implementación de la IAG en contextos vulnerables no está exenta de desafíos. La falta de acceso a tecnología, la necesidad de capacitación docente y el riesgo de perpetuar sesgos en los modelos generativos son barreras que deben abordarse para garantizar una integración equitativa y efectiva. Para superar estos obstáculos, es fundamental adoptar estrategias que incluyan inversión en infraestructura, formación docente y el desarrollo de herramientas culturalmente sensibles y libres de sesgos. Además, es crucial mantener el rol del docente como mediador en el proceso de aprendizaje, asegurando que la IAG complemente y no reemplace la interacción humana.

Este estudio contribuye al campo de la educación al proponer un marco teórico que integra la IAG y el aprendizaje dialógico, ofreciendo una perspectiva innovadora para la enseñanza de la escritura en contextos vulnerables. Sus hallazgos subrayan la importancia de un enfoque pedagógico que priorice la equidad, la inclusión y la transformación social, utilizando la tecnología como una herramienta de apoyo y no como un fin en sí misma.

Para futuras investigaciones, se sugiere explorar cómo estas herramientas se implementan en diferentes contextos educativos y cómo se pueden adaptar para superar las barreras específicas de cada entorno. Asimismo, es necesario profundizar en el impacto a largo plazo de la IAG en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la transformación de las prácticas pedagógicas. Estas investigaciones no solo enriquecerían el campo de la educación, sino que también contribuirían a la creación de políticas y prácticas más inclusivas y equitativas.

En resumen, la integración de la IAG y el aprendizaje dialógico representa una oportunidad única para transformar la enseñanza de la escritura en contextos vulnerables, promoviendo no solo el éxito académico, sino también el empoderamiento y la transformación social de los estudiantes. Este enfoque, guiado por principios de equidad y justicia educativa, tiene el potencial de cerrar brechas y construir un futuro más inclusivo para todos.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo mediante la Beca Doctorado en el Extranjero 72240091

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Angulo, T., & González-Serrano, M. Á. (2015). RedacText, guía online para ayudar a redactar. *Revista digital de la Asociación de Profesores de Español*, 15(3), 03-42.
- Asino, T., Bayeck, R., Brown, W., Francis, R., Kolski, T., Essmiller, K., Green, C., Lewis, S., McCabe, C., Shikongo, J., & Wise, T. (2020). *Learning in the digital age*. Oklahoma State University Libraries.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009) El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2). 129-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2984663>
- Ávila-Reyes, N., Espinosa, M., & Figueroa-Miralles, J. (2020). *Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura*. Prácticas para la justicia educacional.
- Barrios-Tao, H., Díaz, V. y Guerra, Y. (2020). Subjetividades e Inteligencia Artificial: Desafíos para ‘Lo Humano’. *Veritas*, 47(4), 81-107.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- COMEST (Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología de la UNESCO). (2019). *Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367823>.
- Dai, J., Wang, J., Huang, W., Shi, J., & Zhu, Z. (2020). Machinery health monitoring based on unsupervised feature learning via generative adversarial networks.

- IEEE/ASME transactions on mechatronics*, 25(5), 2252–2263. <https://doi.org/10.1109/tmech.2020.3012179>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Escarbajal-Frutos, A., Essomba-Gelabert, M. y Abenza-Pastor, B. (2019). El rendiment acadèmic en alumnes de l'ESO en un context de vulnerabilitat i de multiculturalitat. *Educar*, 55(1), 79-99. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348882>.
- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M. (2020). Mining big data in education: Affordances and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130–160. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1st ed.). Paidós.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence: Principles, Challenges, and Opportunities*. Oxford University Press.
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People-an ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.

- Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2020). Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, 63(11), 139–144. <https://doi.org/10.1145/3422622>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies: A typology of reviews, Maria J. Grant & Andrew Booth. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Volume 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Jovanović, M., & M. Campbell. (2022). Generative Artificial Intelligence: Trends and Prospects. *Computer*, 55, 107–112, <https://doi.org/10.1109/mc.2022.3192720>.
- Kennedy, H., & Wanless, L. (2022). Artificial Intelligence. En *The Routledge Handbook of Digital Sport Management* (pp. 333–345). Routledge.
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson.
- Marín-Casanova, J. (2018). La resemantización TIC de la cultura humanista. *Comunicación*, 8(1), 179–195. <https://indexcomunicacion.es/index.php/indexcomunicacion/article/view/367>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Morales, O. A., y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*.

- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Crown.
- OpenAI. (2023). ChatGPT (versión GPT-4) [Software]. <https://openai.com/chatgpt>
- Palavezzini, J., y de Moraes Alves, J. . (2020). Vulnerabilidade Educacional e Vulnerabilidade Acadêmica: Aspectos conceituais e empíricos. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), 19(2), e37292. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2020.2.37292>
- Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development* (Working Papers on Education Policy, No. 7; ED-2019/WS/8). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Russell, S. & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A modern approach*. Pearson.
- Santos Rego, M. A. (2010). Flecha, R.; Larena, R. “Comunidades de aprendizaje”. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 21(2), 249-251. <https://doi.org/10.14201/7162>
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Sriatun, S., Sugiono, S., Kurniasih, N. B., & Hendrizal, H. (2024). The essence of education. *Education Achievement: Journal of Science and Research*, 440-445. <https://doi.org/10.51178/jsr.v5i2.1910>
- Tique-Gutiérrez, M. A., Camacho-Anaya, J. A., Segura-Guevara, Y. del C., Orozco-Torregrosa, R., Ortega-Moreno, L. L., Iriarte-Ariza, M., Martínez-Rudas, J., Gutiérrez-Pérez, J., & Cáceres-Fernández, N. A. (2018). Contexto socioeconómico sobre el rendimiento académico del estudiante mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura Educación Sociedad*, 9(1), 171-180. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.13>

- UNESCO. (2019). Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial y la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>.
- UNESCO. (2023). Planeamiento Educativo y Tecnologías Digitales en América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/planeamiento-educativo-y-tecnologias-digitales-en-america-latina>.
- Van Loon, A. (2022). Three families of automated text analysis. *Social Science Research*, 108(102798), 102798. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102798>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203111222>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. University Press.
- Zhong, Y. (2006). A Cognitive Approach to Artificial Intelligence Research. 5th IEEE International Conference on Cognitive Informatics, Beijing, China, 2006, pp. 90-100. <https://doi.org/10.1109/COGINF.2006.365682>

CAPÍTULO 4

POSIBILIDAD TRANSFORMACIONAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: RESIGNIFICANDO EL PERFIL PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

María Isabel Loaiza Hernández*

Nora Luz González De Cortés**

Ana María Restrepo Areiza***

Resumen

Este artículo explora la potencialidad transformadora de la práctica pedagógica en la educación infantil, proponiendo una resignificación del perfil profesional del docente en este nivel educativo. Se argumenta que los educadores, tanto de manera consciente como inconsciente, generan teorías que sustentan y explican su accionar profesional, lo que implica una base epistemológica clave para la formación docente permanente. A partir del análisis de la práctica y el saber pedagógicos en sus dimensiones ontológicas,

* Fundación Universitaria María Cano. Correo electrónico: mariaisabelloaizahernandez@fumc.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4480-0507>

** Fundación Universitaria María Cano. Correo electrónico: nora.gonzalez@ute.us, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7467-2924>

*** Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Correo electrónico: anarestrepoareiza@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-0487>

teóricas y epistemológicas, se plantea la necesidad de superar un modelo pasivo de recepción de conocimientos para consolidar la figura del docente-investigador. Este perfil profesional reflexivo y productor de conocimiento contribuye no solo a la innovación pedagógica, sino también a la transformación social, mediante la socialización y sistematización de saberes emergentes. Así, la resignificación del perfil profesional en la educación infantil se presenta como una estrategia indispensable para fortalecer la calidad educativa y responder a los retos contemporáneos.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación docente, educación infantil, perfil profesional.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en el campo de la educación se encuentra inmersa en un proceso de profundas transformaciones, impulsadas por políticas públicas que exigen la adecuación de los planes de estudio a las demandas, intereses, necesidades y expectativas del contexto social contemporáneo. En este escenario, las Instituciones de Educación Superior han asumido compromisos sustantivos orientados a la redefinición e implementación de programas pedagógicos innovadores, en estricta consonancia con las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019). Como señala, “la actualización curricular debe responder a la dinámica social y cultural vigente, garantizando la pertinencia y calidad de la formación profesional” (p. 45).

Estas transformaciones buscan promover la formación de profesionales con una actitud crítica frente a su propio perfil profesional. En esta línea, el Decreto 1330 de 2019 establece ajustes a las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. A partir de este marco normativo, se establece la necesidad de unificar la oferta universitaria en torno a los títulos permitidos, eliminando la posibilidad de otorgar denominaciones diferentes a las contempladas en la resolución vigente.

Estos lineamientos permiten a las Instituciones de Educación Superior adelantar procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo, tanto a nivel interno como externo, lo cual contribuye al fortalecimiento de los resultados académicos. Dichos procesos deben desarrollarse bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad, en función de la cualificación de las funciones básicas de la

educación superior: docencia, investigación y extensión, según lo establece el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En el marco de las transformaciones sociales y culturales que permean a la educación, el rol del maestro adquiere una relevancia específica, asumiendo nuevos compromisos en su proceso formativo. En este sentido, el docente se configura como un investigador de su propia práctica, comprometido con una reflexión crítica y creativa sobre el que, por qué, para qué, con quién y el cómo de su quehacer pedagógico. Actitud reflexiva que posibilita la toma de decisiones establecidas, que permitan realizar transformaciones significativas en su ejercicio profesional a fin de mejorar sustancialmente la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se menciona en la investigación de Pérez (2023), “el docente debe convertirse en un investigador de su propia práctica, reflexionando sobre su accionar para mejorar continuamente la calidad educativa” (p. 78).

Desde esta perspectiva, el conocimiento profundo de los saberes que configuran la profesión docente se convierte en una clave fundamental para una formación pertinente, capaz de acompañar el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad posindustrial globalizada. En este nuevo escenario, emergen referentes que exigen la formación en habilidades blandas, indispensables para nuevas formas de participación social. Como señala Martínez (2023), “la educación actual debe integrar competencias blandas que faciliten la adaptación y la colaboración en un mundo en constante cambio” (p. 63).

A partir de lo anterior, la formación integral de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín) ha suscitado una preocupación constante por la cualificación permanente de los adultos responsables del acompañamiento a las infancias. En este sentido, reflexionar sobre la práctica pedagógica y su relación con el perfil profesional exige una mirada retrospectiva sobre su pertinencia, con el fin de responder a las demandas del contexto mediante el acompañamiento socioafectivo de los niños, la interacción con sus familias y el trabajo colaborativo. Como menciona Torres (2023), “la formación integral en educación infantil no solo se centra en el desarrollo académico, sino también en la creación de vínculos significativos que favorezcan el bienestar emocional y social de los niños” (p. 37).

Esta articulación entre teoría y práctica como simbiosis de la praxis que emana de la práctica pedagógica permite, en primer lugar, una revisión crítica de la atención

y el servicio prestado a la infancia. Además, cualifica los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, configurando lo que se denomina formación profesional. Como afirman Lozano y Gutiérrez (2023), “la formación docente debe construir un sentido simbólico que integre la globalización, la tecnología y la innovación en el proceso educativo” (p. 45).

En este sentido, los campos de formación de la Licenciatura en Educación Infantil han aportado herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que permiten llevar a cabo una práctica pedagógica de calidad. Esto responde a la idea de que Robledo-Castro et al. (2019) “el educador infantil debe formarse en referentes pedagógicos, conocer los estándares curriculares de educación inicial, hacer las adecuaciones que permitan reconocer las características particulares de los niños y niñas y crear prácticas pedagógicas innovadoras” (p. 186).

Desde esta línea argumentativa, resulta pertinente preguntarse: ¿cuál es la relación entre la práctica social y el perfil profesional de los licenciados en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín? ¿Cómo puede analizarse su pertinencia y eficacia a partir de los lineamientos curriculares y de las necesidades reales del contexto?

En este contexto, los campos de formación de la Licenciatura en Educación Infantil han proporcionado herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que facilitan la implementación de una práctica pedagógica de calidad. Esto se alinea con la afirmación de Robledo et al. (2019), quienes sostienen que “el educador infantil debe formarse en referentes pedagógicos, conocer los estándares curriculares de educación inicial, realizar las adecuaciones necesarias para reconocer las características particulares de los niños y niñas, y desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras” (p. 186).

Este capítulo se estructura en torno a dos ejes de análisis fundamentales. El primero se enfoca en la revisión y redefinición del perfil competencial y profesional de los docentes en formación. El segundo eje aborda la construcción de un marco de referencia que sirva como base para el diseño de currículos formativos orientados al fortalecimiento de competencias que respondan a las demandas contemporáneas de la educación infantil. Según Martínez (2023), “la redefinición del perfil docente es esencial para garantizar que los educadores estén equipados con las competencias necesarias para afrontar los desafíos actuales en el ámbito educativo” (p. 22).

REFERENTES TEÓRICOS

Este capítulo tiene como finalidad sensibilizar a las facultades de educación sobre la necesidad de mejorar la calidad de la formación pedagógica, con el objetivo de potenciar las competencias del perfil profesional para la atención a las infancias, tanto a nivel nacional como internacional. La metodología empleada es mixta, con un enfoque descriptivo, utilizando instrumentos como entrevistas semiestructuradas y encuestas de satisfacción, organizados en categorías axiales.

Por consiguiente, es importante señalar que, la práctica pedagógica en educación infantil se fundamenta en un constructo teórico que responde a diversas corrientes educativas y enfoques pedagógicos, constructo que más allá de definir el rol del educador, establece un marco conceptual que guía la intervención educativa. Según González (2023), “la práctica pedagógica debe ser vista como un proceso dinámico que se construye a partir de la interacción entre el docente, el estudiante y el contexto” (p. 45).

De acuerdo con lo anterior la práctica pedagógica en educación infantil se basa en un conjunto de teorías y enfoques que buscan promover un aprendizaje significativo en los niños, entre ellas encontramos el enfoque Constructivista, defendido por autores como Piaget y Vygotsky, quien sostiene que los niños construyen su conocimiento a través de experiencias y la interacción con su entorno. Vygotsky (1978) enfatizando asimismo en la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, argumentando que “el aprendizaje se origina en la interacción social y se desarrolla mediante la mediación de otros” (p. 86). Este enfoque promueve un aprendizaje activo donde el educador actúa como facilitador. Más recientemente, autores como Díaz y Hernández (2023) destacan que el constructivismo se adapta a las nuevas realidades educativas, promoviendo ambientes que fomentan la colaboración y el diálogo entre los estudiantes (p. 102).

De la misma manera se asume como referente la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) quien destaca la importancia de conectar nuevos conocimientos con saberes previos lo que se constituye en uno de los principios esenciales en la educación infantil, y es compromiso de los docentes crear experiencias de aprendizaje que sean relevantes y significativas para los niños, favoreciendo así un aprendizaje más profundo y duradero, en el contexto actual, este enfoque se ha expandido para incluir la integración de tecnologías educativas, donde herramientas digitales pueden

facilitar la conexión entre conceptos (López, 2024) permitiendo a los educadores crear experiencias de aprendizaje que sean relevantes y significativas para los niños y niñas.

Por añadidura; la educación Emocional y Social juega un papel decisivo en la práctica pedagógica. Y como lo argumenta Goleman (1995) la inteligencia emocional es tan importante como la inteligencia cognitiva. En este sentido, es esencial que los educadores promuevan un ambiente donde se valore la empatía, la autoestima y las habilidades sociales, facilitando así el desarrollo integral de los niños y niñas. En su análisis reciente, Pérez (2023) subraya que “las habilidades emocionales no solo mejoran el bienestar de los niños, sino que también potencian su capacidad de aprendizaje” (p. 56). Es así que en el artículo 2 de la Ley 2503 de 2025 se define la educación emocional como un “proceso educativo, intencional, continuo y permanente, que complementa el desarrollo cognitivo, permitiendo desde la práctica educativa y pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales, para potencializar el desarrollo integral de la personalidad y aumentar el bienestar personal y social”. Es por ello que el compromiso del agente educativo está orientado a fomentar un ambiente donde se valore la empatía y la colaboración es crucial para el desarrollo de habilidades sociales.

En concordancia con lo anterior se toma como referente adicional la pedagogía crítica, propuesta por Freire (1996), quien invita a los educadores a debatir sobre las estructuras de poder. En la educación infantil, ello implica crear espacios donde se fomenta el desarrollo de la curiosidad y el pensamiento crítico. Según Martínez (2023), “la pedagogía crítica en la infancia no solo empodera a los niños, sino que también les ayuda a desarrollar una conciencia social” (p. 34); de la misma manera se enfatiza en la necesidad de que la educación infantil sea inclusiva y vele por el respeto a la diversidad, de ahí que como lo sostienen Ainscow y Miles (2008) la inclusión debe ser “un proceso que busca maximizar la participación de todos los estudiantes” (p. 15). En el contexto actual, es vital que los educadores adapten sus prácticas para atender las necesidades individuales de cada niño, promoviendo un ambiente de respeto y aceptación.

En conclusión, la práctica pedagógica también debe estar guiada por valores éticos. Instituciones como la Universidad Católica Luis Amigó promueven principios como el amor, el respeto y la responsabilidad (González, 2023). Estos valores son esenciales para formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de sus estudiantes, de ahí la necesidad de transformar la práctica pedagógica en educación infantil en un proceso dinámico y flexible que integre diversas teorías y enfoques. Por cuanto al centrarse en el aprendizaje activo, la educación emocional, la inclusión y

los valores éticos, los maestros crean y recrean un entorno propicio para el desarrollo integral de los niños y niñas.

En consecuencia, uno de los pilares de este constructo es la comprensión de que la educación infantil más allá de transmitir conocimientos, se constituye en un espacio para con la construcción de significados. En este sentido, se promueve un enfoque constructivista que prioriza la experiencia del niño como eje central del aprendizaje. Martínez (2023) señala que “la pedagogía constructivista permite que los niños sean agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la curiosidad y la exploración” (p. 67). De ahí la necesidad de que las prácticas pedagógicas se alineen con los valores y principios éticos que guían la educación. En este sentido, la Universidad Católica Luis Amigó enfatiza la importancia de fortalecer la construcción de valores como el respeto, la autonomía y la responsabilidad en la formación de educadores, creando un entorno que favorezca el desarrollo integral de los niños.

En conclusión, el constructo teórico de la práctica pedagógica en educación infantil debe ser flexible y adaptativo, permitiendo a los educadores responder a las necesidades y características particulares de sus estudiantes, al tiempo que se fundamenta en un marco ético sólido.

Se reconoce, como un aporte esencial a este proceso, lo contemplado en los aspectos teleológicos de la Universidad Católica Luis Amigó, donde se promueven libremente valores fundamentales como el amor, la felicidad, el respeto por el derecho a la libertad, la autonomía, la autodeterminación, la responsabilidad y un enfoque misericordioso. Según González (2023), “la pedagogía amigoniana se centra en el amor y el respeto a la persona humana, fundamentando el ejercicio educativo en valores que fomentan el desarrollo integral” (p. 78). Estos valores son determinantes para todos aquellos que buscan fortalecer su ejercicio profesional en la educación infantil, creando un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Por consiguiente, la práctica pedagógica se entiende como un proceso dinámico y reflexivo que integra diversas acciones y estrategias educativas dirigidas a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Según Pérez y González (2023), “la práctica pedagógica debe ser concebida como un acto social y cultural que promueve relaciones significativas entre educadores y aprendices, garantizando así una educación de calidad que responda a las necesidades de todos los estudiantes” (p. 112). Esta definición resalta la importancia de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y significativos, donde se fomente la participación de los estudiantes y se

reconozcan sus singularidades. Al integrar estos elementos, no solo se mejora el acceso a la educación, sino que también se eleva la calidad del proceso educativo, creando un entorno donde cada niño y niña pueda desarrollar su potencial en un contexto inclusivo y enriquecedor.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es de enfoque mixto, utilizando un método deductivo. Se basa en insumos principales como entrevistas semiestructuradas, encuestas de satisfacción, experimentación y el análisis de patrones de relación entre elementos categoriales y la recolección de datos. Según Sampieri et al. (2023), “el diseño paralelo permite el análisis y la compilación de datos cualitativos y cuantitativos de manera separada, pero con un único soporte, facilitando la comparación entre categorías” (p. 145).

Este estudio es no experimental, dado que no requiere la manipulación de variables; en cambio, se centra en la observación del contexto natural para realizar posteriormente el análisis. Inicialmente, se lleva a cabo un análisis cualitativo entre categorías, seguido de un estudio correlacional cuantitativo que mide y evalúa el nivel de relación existente entre dos variables y su muestra. Esta triangulación de métodos, con diseño en paralelo, proporciona mayor validez y soporte a los resultados del estudio, cuya finalidad exploratoria es dar a conocer la relación entre la práctica pedagógica y el perfil docente.

Para alcanzar los objetivos, se indagó sobre la correspondencia entre la práctica pedagógica y el perfil docente, así como las concepciones de los actores involucrados en el estudio. Se utilizó la etnografía reflexiva para identificar las costumbres del colectivo y su representación sobre el fenómeno, lo cual se llevó a cabo con la participación de cuarenta estudiantes y ocho docentes y administrativos de la Licenciatura en Educación Infantil.

Por un lado, desde lo cualitativo se utilizan diversas técnicas, ya que como lo expresan Hernández-Sampieri et al., (2024) “se pone especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial” (p. 85). Se emplean instrumentos como la entrevista semiestructurada y la observación no participante, que permiten recolectar información, junto con la etnografía reflexiva, con el propósito de reconocer e identificar las prácticas pedagógicas y su relación con el perfil profesional.

La validez de los instrumentos se garantizó mediante la construcción de estos con la perspectiva de varios expertos en el tema. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto aplicada a estudiantes de práctica II. Con la información recogida en esta fase, se resignificó la formulación de las preguntas, asegurando su coherencia y pertinencia con el equipo de trabajo. Se realizaron modificaciones considerando los hallazgos, así como la aplicación y posterior análisis de la información, y su respectiva triangulación.

Por otro lado, se aplicó una encuesta de satisfacción a las agencias de práctica y a los estudiantes inscritos en el último nivel de práctica pedagógica, teniendo en cuenta las consideraciones éticas. Dado que se trata de un estudio sin riesgo, se otorgó un sentido crítico a la información recolectada, asegurando que su desarrollo no afectara las particularidades biológicas, psicosociales y culturales de los sujetos de intervención. Estos procedimientos se llevaron a cabo con una previa revisión y firma del consentimiento informado, en el cual cada participante se vinculó de manera libre y voluntaria, conociendo de antemano los objetivos del estudio y su relevancia.

Como se destaca en la literatura reciente, González & Martínez, 2024, sostienen que “el respeto a la dignidad y los derechos de los participantes son un principio fundamental en la investigación educativa” (p. 112). Esto garantizó el uso de procedimientos éticamente sólidos por lo que los participantes manifestaron sentirse seguros y valorados durante el proceso de recolección de datos.

De esta manera, se necesitaron tres etapas para la recolección y análisis de datos. La primera consistió en la búsqueda bibliográfica y el rastreo documental en relación con el objeto y el sujeto de estudio. La segunda etapa implicó la aplicación de los instrumentos para la recolección de información, mediante encuestas, grabación de entrevistas y su posterior transcripción. Finalmente, en la tercera etapa, se realizó el análisis de los datos, los relatos y la construcción de categorías y variables, teniendo en cuenta el punto de vista de los actores involucrados en el estudio. Este proceso culminó con la triangulación de la información y el análisis de los resultados. Es por ello que como se lee en González y Martínez (2024), “la triangulación en la investigación permite validar los hallazgos al contrastar diferentes fuentes de información, enriqueciendo así la interpretación de los datos” (p. 134).

Desde el enfoque cualitativo, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con directivos docentes y docentes, en la que se analizaron categorías relacionadas con la práctica pedagógica y el perfil profesional. De este análisis emergieron categorías como la formación y las competencias. Los elementos categoriales y las variables del

estudio se vinculan directamente con la práctica pedagógica y el perfil profesional, información que se recolectó desde el enfoque cuantitativo mediante encuestas de satisfacción dirigidas a estudiantes y agencias de práctica.

El instrumento fue diseñado ad hoc y consta de cuatro secciones distribuidas en categorías: doce ítems sobre formación y práctica pedagógica, cinco sobre el perfil profesional y cuatro sobre habilidades sociales, totalizando veintiún ítems. Se empleó una escala de valoración tipo Likert de cinco puntos, donde (1) representa "muy negativo" y (5) "muy positivo". Esta metodología mixta favorece una comprensión más integral del fenómeno investigado. Como señala Pérez y López (2025), "la integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa potencia la riqueza de los hallazgos y ofrece una visión más completa de la realidad" (p. 78).

El procedimiento del estudio comienza con la elaboración del consentimiento informado y su posterior aprobación por parte del comité de ética de la Universidad Católica Luis Amigó, con el objetivo de informar sobre la investigación, su implicación y la participación de la muestra. De manera simultánea, se establece la revisión bibliográfica desde el inicio del estudio, proporcionando un rastreo documental y una base conceptual sólida a través de la exploración de diversas fuentes en bases de datos como EBSCO, Scopus, Magisterio y múltiples revistas nacionales e internacionales. Esta información se organiza en programas como Excel de Microsoft Office y Mendeley.

Seguidamente, se realiza un análisis cuantitativo que establece correlaciones y contrasta la hipótesis planteada, además de realizar una triangulación cualitativa de datos. Este enfoque, como destaca Rodríguez y Torres (2024), "permite integrar diferentes perspectivas y enriquecer el análisis, asegurando una comprensión más completa del fenómeno investigado" (p. 95).

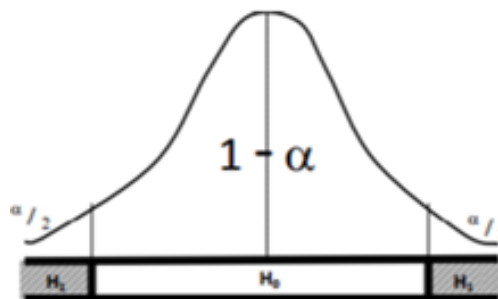
Recientemente, se ha destacado la eficacia de herramientas como Excel y EZAnalyze en el análisis de datos educativos, permitiendo a los investigadores manejar y visualizar datos de manera más efectiva (López & Martínez, 2023). Estas herramientas son especialmente útiles en contextos educativos, donde la accesibilidad y la facilidad de uso son fundamentales para la interpretación de resultados.

En cuanto a los análisis estadísticos y de correlaciones (Pearson) se utilizó programa Excel de Microsoft Office, específicamente el complemento EZanalyze, con miras a establecer análisis estadísticos con mayor precisión y organización elaborando una base de datos sobre los participantes y sus respuestas en la encuesta. Se llevó a cabo estadística inferencial con pruebas paramétricas, debido a que la investigación tiene

una muestra superior a 30 sujetos y se parte de variables cuantitativas para obtener una distribución normal en la Campana de Gauss, observada en la figura 1.

Figura 1.

Campana de Gauss



Fuente. Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvente (2012), Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS: Caso práctico.

RESULTADOS E IMPACTO

La práctica pedagógica está intrínsecamente ligada a procesos de reflexión y análisis, lo que infiere vinculación especial con la formación docente, como uno de los debates más frecuentes de las últimas décadas. En efecto, la práctica constituye una fuente fundamental para el fortalecimiento del saber específico de la profesión docente (Palomeque, 2015). Este vínculo permite analizar los elementos que configuran el acto educativo y reflexionar sobre ellos en el ámbito de la educación infantil, impactando directamente en el desempeño del maestro, la dinámica de interacción con las familias, el ambiente en el aula, las experiencias en las agencias de práctica, el rendimiento académico de los estudiantes y, en última instancia, en la calidad de la atención brindada a las infancias.

Este proceso, ha llevado a las universidades a replantear sus modelos de formación, tomando como punto de partida el perfil profesional del docente. Esto implica la adecuación de los planes de estudio a los intereses, necesidades y expectativas del contexto, así como la adaptación de la oferta académica para estudiantes que simultáneamente estudian y trabajan. Entre las acciones destacadas se encuentran la posibilidad de realizar prácticas en los lugares de trabajo, el fomento de intercambios y pasantías con universidades nacionales e internacionales, la oferta de doble titulación y la implementación de programas co-terminales.

Recientemente, investigaciones han subrayado la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional docente en la mejora de las interacciones pedagógicas en educación infantil (Duarte et al., 2024). Estos enfoques no solo fortalecen la práctica educativa, sino que también promueven un entorno más inclusivo y adaptado a las realidades contemporáneas de los educadores en formación.

El análisis realizado permitió reconocer la necesidad de que las universidades ajusten sus modelos de formación docente ante un contexto educativo en constante cambio. Esta adaptación no solo se refiere a la actualización de planes de estudio, sino también a la redefinición del perfil profesional del docente, lo que implica una serie de competencias y habilidades que deben ser cultivadas durante su formación.

En dicho sentido se debe enfatizar en que la formación debe alinearse con las necesidades del contexto, considerando que muchos estudiantes trabajan mientras estudian. Esto sugiere una mayor flexibilidad y relevancia en la oferta académica; asimismo, se debe procurar por la inclusión de prácticas en entornos laborales permitiendo a los maestros en formación la aplicación de lo aprendido en situaciones reales, lo que enriquece su formación y les permite enfrentar desafíos concretos, dado que en la actualidad se requiere que el docente vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos. Se espera que fomenten un ambiente de reflexión, debate y propuesta de soluciones, actuando como agentes de cambio en el proceso educativo.

En consecuencia, es fundamental enfatizar en la construcción de prácticas educativas efectivas basadas en un diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes, lo que permite una construcción conjunta de significados a partir de procesos de autoevaluación y mejora continua. De ahí que como lo expresan Oviedo y Páez Martínez (2020) es necesario recontextualizar la práctica pedagógica mediante procesos de reflexión y autorreflexión entre pares, en la silenciosa palabra ante hechos sociales y políticos, entre otros, reconociendo que los maestros en formación requieren centrar su proceso áulico en la práctica y en la adaptación a contextos diversos; por cuanto el perfil del maestro en formación además de los conocimientos disciplinares, requiere del desarrollo de habilidades para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo en entornos reales para que puedan aplicar sus conocimientos y enfrentar desafíos concretos, mediante el diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes que permitan la construcción de significados compartidos que se proyecten hacia la mejora continua de los procesos áulicos.

En esta línea, los relatos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas resaltan la importancia de articular la práctica pedagógica con el perfil profesional del docente, así como su impacto en el diseño, ejecución y evaluación de propuestas curriculares pertinentes para las comunidades educativas y las agencias de práctica. Este proceso requiere la aplicación de estrategias de planificación, diversificación, implementación, seguimiento y evaluación de actividades orientadas a la promoción de aprendizajes significativos, enmarcados en valores y en la metodología de investigación-acción-participación como elemento clave para la innovación educativa y la mejora continua de los resultados.

Se puede inferir, por tanto, que el perfil profesional se ve directamente influenciado por la experiencia en la práctica pedagógica, ya que esta permite un análisis profundo de los elementos que configuran el acto educativo. La reflexión generada desde el ámbito de la educación infantil tiene un impacto positivo en el desempeño docente, evidenciándose mejoras en la calidad de las interacciones familiares, en los procesos al interior del aula, en las experiencias de práctica, en el rendimiento académico del estudiantado y en la calidad educativa lograda en los diferentes entornos de intervención.

De acuerdo con ello, la fundamentación entre esta dialógica expuesta, reivindica la mención de formación docente durante la práctica pedagógica y las competencias materializadas en el perfil profesional, por cuanto la formación de las futuras Licenciadas en Educación Infantil exige una mirada tanto actitudinal como procedimental y conceptual, que logre intentar la integralidad del sujeto y que sean llevadas a la ejecución, de ahí que como lo expresa González (2023) este sea un espacio para pensarse como sujetos políticos con una postura crítica y reflexiva de su labor docente.

En consecuencia, la transformación del perfil profesional del docente y su práctica pedagógica son fundamentales para asegurar una educación de calidad. La implementación de políticas públicas que fomenten esta evolución es clave, ya que no solo impactan en la formación de los futuros docentes, sino también en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. La capacidad de los docentes para adaptarse y reflexionar sobre su práctica será crucial en un mundo educativo cada vez más dinámico y complejo.

El estudio da cuenta, de que en las encuestas de satisfacción y en las entrevistas semiestructuradas se realiza la correlación existente entre variables y categorías,

encontrando respuestas asertivas y variadas frente a la necesidad de hacer ajustes al proceso tal es el caso de una de las respuestas del E2 “interesante reconfigurar las prácticas pedagógicas, permitiendo el dialogo permanente con el contexto y las necesidades de los estudiantes” asimismo, otro de los entrevistados respondió E3 “las competencias docentes deben adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, donde la capacidad de reflexión crítica y la flexibilidad son esenciales para el éxito en la enseñanza” identificando con cierta claridad que en la medida que la práctica pedagógica aumenta en su nivel de valoración, el perfil profesional tiene igual comportamiento ascendente, para que desde la universidad se les dé la posibilidad de guiar y enfrentar el día a día de un aula de clase que posibiliten esa transformación vocacional pero para bien de su formación como maestras, tal como lo enunciaba una de las profesionales entrevistada.

En esta línea se hace manifiesto la imperante necesidad de una formación para el profesional y su propio desempeño futuro, indicando nuevamente una relación entre la práctica y formación con el perfil profesional.

LECCIONES APRENDIDAS

A partir del análisis integral de los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas de satisfacción y observación etnográfica reflexiva, se identificaron diversas lecciones que enriquecen la comprensión de la relación entre la práctica pedagógica y el perfil profesional docente en el contexto de la Licenciatura en Educación Infantil. Estas lecciones no solo responden a los objetivos de la investigación, sino que también aportan elementos clave para la mejora de los procesos formativos y la calidad educativa.

La experiencia de práctica permite a los futuros docentes confrontar la teoría con la realidad del aula, fortaleciendo su capacidad de análisis, reflexión crítica y adaptación. Esto se evidenció en las respuestas de los participantes, quienes destacaron la necesidad de una mayor articulación entre la formación académica y el contexto educativo real. Así, la práctica no debe concebirse únicamente como un requisito curricular, sino como un escenario transformador del saber pedagógico, capaz de moldear el perfil profesional desde una perspectiva contextual y vivencial.

"Las competencias docentes deben adaptarse a un entorno educativo en constante cambio" (E3).

"Interesante reconfigurar las prácticas pedagógicas, permitiendo el diálogo permanente con el contexto" (E2). Estas afirmaciones reafirman el papel de la práctica como eje articulador del proceso formativo, donde los saberes teóricos cobran sentido y se transforman en herramientas reales de intervención educativa.

La investigación reveló que el perfil profesional no se limita a conocimientos disciplinares, sino que también requiere habilidades actitudinales como la autorreflexión, la toma de decisiones fundamentadas y la capacidad de reconocer las implicaciones sociales de la labor docente. En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en un espacio de pensamiento crítico, tal como lo señala González (2023), donde los futuros maestros pueden reconocerse como sujetos políticos con responsabilidad ética frente a sus contextos de intervención.

Esta perspectiva fomenta una práctica pedagógica comprometida con la transformación de la realidad educativa, en coherencia con los principios de justicia social, equidad e inclusión. Los datos recogidos evidencian que una proporción significativa de los estudiantes combina sus estudios con responsabilidades laborales, lo que demanda propuestas formativas más flexibles, pertinentes y contextualizadas. La posibilidad de realizar prácticas en los lugares de trabajo, acceder a programas de doble titulación y participar en intercambios académicos fueron valoradas positivamente como estrategias que favorecen una formación más significativa y aplicable.

Este hallazgo insta a las instituciones formadoras a replantear sus modelos pedagógicos y curriculares, adaptándolos a las nuevas realidades de los estudiantes sin sacrificar la calidad formativa. Los resultados cuantitativos, especialmente el análisis de correlación de Pearson, mostraron una relación directamente proporcional entre la valoración de la práctica pedagógica y la percepción positiva del perfil profesional. Esto confirma la hipótesis planteada y refuerza la necesidad de diseñar estrategias formativas que integren práctica, teoría y reflexión desde el inicio del proceso académico.

El fortalecimiento de esta relación requiere una planificación coherente de las actividades de práctica, así como una evaluación continua y participativa de los procesos formativos, en concordancia con los valores institucionales y las demandas del contexto educativo.

Finalmente, una de las lecciones más relevantes es la necesidad de comprender la práctica pedagógica como una oportunidad para instaurar procesos de autoevaluación, retroalimentación y mejora continua. En esta dinámica, el diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes juega un papel central en la construcción de significados

compartidos, promoviendo ambientes de aprendizaje más democráticos, reflexivos y transformadores.

Esta visión plantea un nuevo horizonte para la formación docente, en donde el perfil profesional se construye de manera colectiva, consciente y comprometida, en respuesta a las necesidades y particularidades de cada contexto educativo.

Estas lecciones aprendidas deben integrarse como lineamientos para la mejora del currículo, la organización de las prácticas pedagógicas y la política institucional de formación docente. También pueden servir de insumo para proponer ajustes en los programas de práctica, seminarios de formación o módulos sobre investigación-acción y reflexión profesional

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arévalo, S. E. T., Bermúdez, F. L. L., & Reyes, E. M. F. (2025). Aspectos cognitivos del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(1), 38-50.
- Burgos, D. B., & Cifuentes, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, quereres y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17210/773>
- Clavijo, S., Ocampo, E., Agudelo, F., & Gallego, A. (2018). Sobre la investigación narrativa en la escuela contemporánea. En *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*, Universidad Católica Luis Amigó. (p. 310). Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.
- Cortés, R. A. (2018). Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos. *Educación y Ciudad*, 34(0123-425), 77-88. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1874>
- Díaz, L., & Hernández, M. (2023). *Constructivismo en la educación contemporánea: Nuevas perspectivas*. Editorial Académica.
- Duarte, P., García, A., Osorio, A., & Gutiérrez, A. (2024). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Magisterio*.
- Fiallos, J., Navarrete, Y., & Arias, D. (2018). Una didáctica para el desarrollo de las competencias investigativas del profesional en formación inicial y permanente,

Revista Cubana de Educación Superior, 37(1) 162–170. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100012

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (1st ed.). La Carreta Editores.

Ghorbani, S., Mirshah Jafari, S. E., & Sharifian, F. (2018). Learning to Be: Teachers' Competences and Practical Solutions: A Step Towards Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 20–45. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0002>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bantam.

Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de La Educación*, 3, 91–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475495>

Gómez, J. (2020). La actualización curricular en contextos sociales dinámicos. *Revista de Educación y Sociedad*, 15(2), 40–55.

González, L., Gómez, P., & Rodríguez, A. (2018). Participación de la infancia en la construcción de competencias ciudadanas. En *XXI Encuentro Nacional de Investigación: "Ciencia, sociedad e innovación"* (pp. 185–191). Universidad Católica Luis Amigó.

González, A. & Martínez, R. (2024). *Ética en la investigación educativa: principios y prácticas* (2a ed.). Editorial Académica

González, R. (2023). *Principios y valores amigonianos en la práctica pedagógica*. Editorial Educativa.

González, R. (2023). *La práctica pedagógica en la educación infantil: un enfoque constructivista*. Editorial Educativa.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-López, H. (2024). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7a ed.). McGraw-Hill.

Ley 2503 (2025). Ministerio de Educacion Nacional Junio 25

López, A. (2024). *Tecnologías y aprendizaje significativo en educación infantil*. Ediciones Pedagógicas.

Lozano, A., & Gutiérrez, R. (2023). *Formación docente en el contexto de la globalización y la innovación*. Editorial Educativa.

Malagón, M. (2018). Concepciones sobre el aprendizaje y su relacion con las prácticas pedagógicas. *Informador Técnico*, 82(2256-5035), 108–119. <https://doi.org/10.23850/22565035.1391>

Márquez de Pérez, M. E.(2019). El trabajo colaborativo: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Scientific*, 4(11) 360-369. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>

Martínez, L. (2023). *Habilidades blandas en la formación docente para el siglo XXI*. Editorial Innovación Educativa.

Martínez, L. (2023). El perfil del docente de educación infantil: desafíos y oportunidades. Editorial Educativa.

Martínez, L. (2023). *Principios pedagógicos en la educación infantil: teoría y práctica*. Editorial Educativa.

Martínez, J. (2023). *Pedagogía crítica y su aplicación en la educación infantil*. Editorial Innovación.

Ministerio de Educación Nacional. Características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención de registro calificado, Pub. L. Decreto 1330 (2019). Bogotá: Diario oficial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>

OCDE. (2018). Enseñanza para el futuro: Prácticas efectivas en el aula para transformar la educación. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264293243>.

OIE. (2008). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.

- Ortega, P., Pons, S., & Soto, M. D. (2015). El liderazgo educativo como competencia en los títulos de Florida universitaria. En *Investigación e innovación en educación superior* (pp. 249–260). Universidad de Valencia.
- Oviedo, P. E., & Páez Martínez, R. M. (Eds.). (2020). *Pensamiento crítico en la educación: Propuestas investigativas y didácticas* (1a ed.). Universidad de La Salle.
- Palomeque, Y. (2015). *Concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y maestro en la licenciatura en pedagogía de Uniminuto*. Universidad San Buenaventura. http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/3270/1/Concepciones_pedagogia_practica_palomeque_2015.pdf
- Pérez, A. I. (2023). El docente como investigador de su propia práctica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12(1), 75–90.
- Pérez, J. & López, M. (2025). *Investigación educativa: enfoques mixtos y prácticas contemporáneas*. Editorial Académica.
- Ramos de Balazs, A. C., & Zamora, A. Y. (2018). *Competencias del docente de educación inicial para promover el desarrollo psicomotor en niños y niñas de 3 a 6 años*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.F9D79EAB&lang=es&site=eds-live>
- Robledo, C., Amador, L. H., & Ñáñez, J. J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17, 169–191. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., & Añáez-Rodríguez, J. J. (2019). *Formación de maestros en educación infantil: desafíos y perspectivas*. Editorial Educativa.
- Rubio-Hurtado, M.-J., & Berlanga-Silvente, V. (2012). Com aplicar les proves paramètriques bivariades t de Student i ANOVA en SPSS. Cas pràctic. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83–100. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527>
- Rodríguez, A. & Torres, L. (2024). *Metodología y ética en la investigación educativa: avances y desafíos*. Editorial Académica.

- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente* (1st ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- Sugiman, & Herawan, T. (2018). Assessing Teacher Competence and Its Follow-up to Support Professional Development Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106–123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>
- Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de La Educación*, 3, 215–222. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/104/88>
- Torres, M. (2023). *Formación integral en la educación infantil: un enfoque hacia el bienestar emocional y social*. Editorial Educativa.
- Triviño, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719–737. <https://doi.org/10.5209/RCED.53645>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas Teaching Practices in Developing Citizenship Skills. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 69–82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>
- Zhizhko, A. E. (2017). Competencias en la educación profesional una contribución a su estudio. *Voces de La Educación*, 2, 200–208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475486>

CAPÍTULO 5

LA ACCIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA

*Edita del Socorro Álvarez Serpa**

*María Isabel Sotelo Hernández***

*Norberta Corrales Marmolejo****

Resumen

El desarrollo socioafectivo en la educación inicial es crucial para el crecimiento integral de los niños en primera infancia, de ahí que el papel de los educadores y cuidadores en este proceso se considere fundamental. Según Hamre y Pianta (2001), los docentes que crean un ambiente seguro y afectuoso permiten que los niños exploren sus emociones y desarrollen habilidades sociales en un entorno de apoyo y comprensión. La presente investigación permitió reconocer las acciones que implementan los docentes del Centro

* Fundación Universitaria Católica del Norte. Correo electrónico: esalvarezs@ucn.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0743-0970>

** Fundación Universitaria Maria Cano. Correo electrónico: mariaisabelsotelohernandez@fumc.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5968-0645>

*** Fundación Universitaria Maria Cano. Correo electrónico: norbertacorralesmarmolejo@fumc.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4481-1884>

de Desarrollo Infantil (CDI) Los Traviesos orientadas al desarrollo socioafectivo de los niños y niñas, tomando en consideración elementos como la comunicación, autonomía, valores personales, sociedad y escuela en el que se involucra a la familia y los compañeros del aula de clase. Para ello se implementó una metodología cuantitativa de tipo descriptiva y de corte transversal, que contó con la participación de 10 docentes y 6 auxiliares pedagógicos a quienes se les aplicó el cuestionario de desarrollo socioafectivo elaborado por Constante et al. (2024), que permitió obtener como resultado que en el 65% de los casos los docentes no cuentan con conocimientos para fortalecer el desarrollo socioafectivo en varias de sus dimensiones, evidenciándose en los niños y niñas falencias en cuanto al nivel de autonomía, comunicación, y el relacionamiento con pares dentro y fuera del aula. Como conclusión se plantea la necesidad de potenciar espacios de formación docente que permitan el desarrollo de competencias personales y la apropiación de estrategias pedagógicas respecto al desarrollo socioafectivo de la primera infancia.

Palabras Claves: Desarrollo socioafectivo, educación inicial, primera infancia, rol docente, didáctica.

INTRODUCCIÓN

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), como una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), tienen como propósito fundamental velar por el bienestar y el desarrollo integral de los niños y niñas entre los cero y cinco años de edad. Su principal objetivo es contribuir a la formación integral del infante, preparando las bases para los procesos educativos posteriores en la educación básica primaria, secundaria y media técnica.

Durante esta etapa, los niños acceden a aprendizajes académicos enmarcados en los currículos y contenidos definidos por cada institución. Sin embargo, con frecuencia se identifica una baja aplicación de las orientaciones gubernamentales que promueven el desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva centrada en principios y valores fundamentales que serán determinantes a lo largo de la vida.

Si bien el acompañamiento docente está orientado al crecimiento y desarrollo del estudiante, en muchos contextos no se generan espacios específicos para fortalecer capacidades que favorezcan su desenvolvimiento futuro. En este escenario, los Centros

de Desarrollo Infantil cobran especial relevancia, al promover ambientes propicios para que los docentes acompañen activamente a los niños menores de cinco años en el fortalecimiento de sus habilidades socioafectivas. Estas habilidades incluyen aspectos esenciales como la comunicación, el desarrollo del lenguaje, la relación con los pares y la familia, la construcción del autoconcepto y el autocuidado.

En el caso específico del CDI Los Traviesos, ubicado en el municipio de Ataco, Tolima, se reconoce el desarrollo socioafectivo como un componente fundamental dentro de la interacción pedagógica. No obstante, se evidencian dificultades por parte de los docentes en torno a la comprensión del proceso, los fundamentos teóricos que deben guiarlo y las estrategias concretas para potenciarlo en los niños y niñas. A esta situación se suma la limitada formación en competencias socioafectivas, la carencia de recursos pedagógicos y las barreras geográficas que restringen el acceso y fortalecimiento institucional del CDI.

Ante este panorama, se considera pertinente explorar alternativas que permitan dotar a los docentes de herramientas pedagógicas y formativas que favorezcan el acompañamiento integral del desarrollo socioafectivo en la primera infancia.

En consecuencia, la presente investigación se propuso responder al interrogante sobre cuáles son las acciones que adelantan los docentes del CDI Los Traviesos para potenciar las dimensiones del desarrollo socioafectivo en niños y niñas de primera infancia. Con ello, se busca proyectar las necesidades de cualificación docente en función del fortalecimiento del rol, las capacidades personales y las competencias necesarias para promover en los niños y niñas aspectos clave como la autonomía, la interacción social, la construcción de identidad, los valores personales y el desarrollo socioafectivo.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La educación inicial es un proceso de vital importancia que, en muchas ocasiones, suele pasar inadvertido y al que se le presta poca atención, considerando que su aporte no es tan fundamental para el desarrollo y la vida de las personas. En este sentido Villarroel et al. (2018) ha mencionado que la educación inicial, tanto en el contexto colombiano como en cualquier lugar del mundo, debe de ser el eje más importante para cualquier entidad u organismo encargado de velar por los procesos educativos de los estudiantes, en especial los niños. Esto se debe a que, en esta fase de la educación, no se abordan contenidos académicos y curriculares de las instituciones educativas,

sino que se centra en afianzar los procesos de socialización, autoconocimiento, y en la adquisición inicial de valores que determinarán la moralidad y la integridad del niño para el resto de su vida.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el Ministerio de Salud y la Protección Social, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar crea en el año 2000 la iniciativa de Centros de Desarrollo Integral para la educación inicial, que tiene como finalidad brindar un escenario de educación inicial a niños de cero a cinco años de edad, para promover la formación integral del ser a partir de premisas como el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación y el lenguaje, de cara al inicio de su proceso formativo.

De ahí se plantea un perfil docente coherente con un proceso formativo que potencia el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones, y que además comprende que este es un proceso individual y colectivo en que el niño y la niña se constituyen como sujetos activos de derechos que interactúan continuamente en los entornos sociales y culturales que los acogen y les proporcionan experiencias de reconocimiento, aprendizaje y afecto (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016).

Con esto se reconocen unas actitudes y competencias personales necesarias en el docente, las cuales sean garantes de un acompañamiento efectivo en esta etapa de la vida. el docente de educación inicial dentro de su accionar pedagógico es un mediador de aprendizaje, que debe favorecer la comunicación afectiva y el aprendizaje significativo por medio de sus actitudes caracterizadas a través de sus tres componentes cognoscitivo, afectivo y conductual (Pérez de Solórzano, 2024, p.319).

Sin embargo, es importante mencionar que el desarrollo socioafectivo es un tema que aún se maneja con algo de temor por parte de los docentes, la enseñanza se centra en procesos formales del aprendizaje, que privilegia aspectos de tipo cognitivo, motriz y del lenguaje. (Boconzaca, et al. 2025 como se citó en Sisalema et al., 2025) “sugieren que los educadores deben proporcionar herramientas para que los niños expresen sus emociones de manera clara y asertiva, así como para escuchar y entender los sentimientos de los demás” (p.15). No obstante, uno de los principales obstáculos para que los docentes promuevan el desarrollo socioafectivo en la primera infancia es la falta de formación y capacitación específica en esta área.

Se reconocen amplios procesos de cualificación docente, que incluyen conocimientos innovadores a nivel pedagógico, pero en el manejo socio-emocional de las experiencias de la infancia no se evidencian muchas acciones. Alcívar-

Castro et al. (2023) concluyeron en su estudio sobre la formación docente para la educación emocional en la primera infancia “que los docentes no están preparados para implementar estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la educación emocional” (p.3982). Sin duda, este panorama obedece al énfasis en los procesos de formación docente que evidencian la necesidad de fortalecer la competencia personal para promover el desarrollo socioemocional en la infancia, dotándolos de herramientas que permitan la comprensión, el manejo y la atención efectiva de las emociones.

En esta misma línea, la carga laboral excesiva y las presiones administrativas pueden limitar el tiempo y la energía que los docentes pueden dedicar a actividades centradas en el desarrollo socioafectivo (Pérez & García, 2020). Otro factor importante es la falta de recursos y apoyo institucional, lo que dificulta la implementación de programas y actividades que promuevan habilidades socioemocionales en el aula (López, 2019).

Esto es especialmente relevante si se toma en cuenta que, de acuerdo con Lugo y Lucio (2020) la primera infancia es una etapa crucial para que los niños puedan afianzar sus procesos de aprendizaje, dado que durante esta etapa, los niños poseen múltiples capacidades asociadas al desarrollo de su cerebro que brindan las condiciones para hacer uso de todas sus facultades sensoriales y el aprovechamiento de su cuerpo para interactuar con el entorno y lograr un aprendizaje significativo para la vida.

Durante esta etapa, los niños forman las bases de su personalidad, identidad y habilidades sociales, lo que influye significativamente en su capacidad para aprender y relacionarse con los demás a lo largo de su vida (Bronfenbrenner, 1979). Este aspecto del desarrollo incluye la formación de la autoestima, la regulación emocional y la capacidad para establecer relaciones positivas con los demás (Denham et al., 2003).

Uno de los principales beneficios del desarrollo socioafectivo en la educación inicial es que facilita un entorno de aprendizaje más efectivo. Según la investigación de Angulo Vera et al. (2025) “la enseñanza de competencias emocionales presenta un impacto positivo en el ámbito pedagógico en tanto que refuerza habilidades emocionales y sociales imprescindibles para el bienestar global, el avance del desarrollo escolar y las oportunidades futuras de los niños” (p.131).

Además, el desarrollo socioafectivo en los primeros años de vida es esencial para la salud mental a largo plazo. Un estudio realizado por Herrera Berrones et al. (2024) muestra que los niños con autonomía emocional en la primera infancia logran enfrentar de mejor manera situaciones estresantes, tener mejores relaciones interpersonales en su

vida adulta. Por el contrario, quienes no tienen esta competencia, presentan problemas en sus relaciones sociales y emocionales, impactando negativamente su autoestima y la capacidad de establecer relaciones interpersonales estables y duraderas (p.170).

En fin, el desarrollo socioafectivo en la educación inicial es esencial para el bienestar integral de los niños y tiene un impacto duradero en su éxito académico, salud mental y habilidades sociales. Fomentar estas competencias desde una edad temprana es una inversión que beneficia tanto a los individuos como a la sociedad en su conjunto.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

A continuación, se presentan teorías y desarrollos conceptuales que dan soporte a la importancia del desarrollo socioafectivo durante la educación inicial.

Desarrollo socioafectivo

El desarrollo socioafectivo se comprende como una de las dimensiones del desarrollo del ser humano, el cual “...se encuentra estrechamente relacionada y en interacción con el ámbito social. Es así que el desarrollo afectivo en el niño se manifiesta desde que establece sus primeras relaciones con el mundo que le rodea” (Rojas, 2019, como se citó en Mero-Montes y Samada-Grass, 2023, p.1652). De ahí, la importancia de su desarrollo en los momentos básicos de la educación, a través de la didáctica inicial como jardines u hogares infantiles.

El desarrollo socio afectivo en la primera infancia, es considerado como uno de los momentos más relevantes de la vida de los niños, puesto que aquello repercute en la manera de desenvolvimiento de los mismos como entes de la sociedad, incluso influye de manera directa en su personalidad, y es debido a eso, que las figuras de apego, tanto de padres y madres, como de los docentes cumplen un papel indispensable (Piedad et al., 2019, p.205).

Las instituciones o entidades de educación inicial, como espacios de socialización de la infancia, deben favorecer experiencias significativas que nutran ese proceso de aprendizaje, y de adquisición de habilidades para la interacción con el otro, y consigo mismo basado en el respeto, la autonomía y empatía.

Teoría de las inteligencias múltiples

Considerando que la escuela es un espacio orientado a la diversidad y la interculturalidad, es imperante que se tenga en cuenta, que aun en esa diversidad existen diferentes tipos de inteligencia que deben integrarse en función de procurar la hominización del conocimiento a pesar de las diferencias individuales de cada estudiante, tomando en consideración que de acuerdo con (Gardner 1999, como se citó en Rosero et al., 2021) lo importante no es procurar agrupar a los estudiantes desde su inteligencia dominante, sino procurando asegurar la comprensión y el aprendizaje, desde la realidad de cada estudiante con actividades a fines para todos.

Ahora bien, cuando se trata de procesos asociados a la educación inicial con estudiantes entre 0 y 5 años de edad, atender a la interculturalidad y a las inteligencias diferenciadoras constituye un gran reto, puesto que, si bien cada uno es diferente, el rol del docente se sustenta en encontrar similitudes y en entender que más allá de las diferencias todos los niños son iguales en cuanto a su deseo de aprender y explorar el mundo, aunque lo hagan de manera diferente.

El reconocimiento de la pluralidad de las formas de vivir, de las distintas experiencias que pueden tener los niños y niñas pequeños desde sus singularidades, se constituye en un asunto central, especialmente cuando desde las políticas públicas o los propios enclaves institucionales aparece la Primera Infancia como un espacio homogéneo, lo que no deja lugar a las diversas perspectivas y formas de habitar el mundo (Arroyo-Ortega, 2024, p.289).

Por ello, se deben encauzar acciones para propiciar un desarrollo socioafectivo sano y adecuado en esta etapa de la vida, de tal manera que se tendría que procurar un escenario diversificado para fortalecer habilidades como la comunicación, el lenguaje, el autoconcepto y la propia estima en función de la forma en la que se desarrollan las relaciones con la familia y con los demás compañeros al interior del aula de clase.

Teoría de desarrollo próximo

La teoría del desarrollo próximo presentado por (Vygotsky 1934, como se citó en Gómez y Covarrubias, 2020) plantea que la educación inicial es un espacio de gran utilidad que puede ser aprovechado por los docentes para la promoción de aprendizajes y la adquisición de conocimientos más allá de las diferencias, en la medida en que la zona de desarrollo próximo permite que en los procesos de interacción que se dan

entre los estudiantes, a pesar de las diferencias y los tipos de inteligencia, se logren afianzar experiencias significativas en relación con las dimensiones social, cultural e individual del desarrollo. Así mismo se plantea como una oportunidad de acompañar el desarrollo futuro, mediante procesos de instrucción y guía efectiva.

Vygotsky planteaba que al establecer una zona de desarrollo próximo se está contribuyendo a orientar el aprendizaje inmediato y futuro del niño. Señalaba que las herramientas de mediación (es decir, los recursos de apoyo) empleadas en las interacciones sociales serán posteriormente internalizadas y transformadas por el niño para su uso individual. En este sentido, el concepto de zona de desarrollo próximo se centra en las formas de cooperación que posibilitan ese nivel cercano de desarrollo y que, a su vez, establecen las bases para que el niño actúe de manera autónoma más adelante (Moll, 1990).

De lo anterior se interpreta que los instrumentos mediacionales empleados en el proceso de enseñanza, incluyen la interacción entre el adulto docente y el niño, la cual no sólo se inscribe en el ejercicio formal instruccional, sino también en aspectos implícitos relacionales, por tanto se responde así a componentes socioafectivos, cognitivos, comunicativos, motrices, entre otros que implican la relación con los demás, consigo mismo y con el mundo como proceso integral del desarrollo del niño (ICBF, 2016).

En este sentido, la zona de desarrollo próximo se convierte en un espacio de gran utilidad dentro de la didáctica de la educación inicial, en la medida que brinda la posibilidad de que a través de escenarios como el juego y la interacción permanente, la creatividad y la imaginación, se puedan ir desarrollando diferentes competencias que son propias del desarrollo socioafectivo, como la autonomía, el lenguaje, la comunicación con padres de familia y con compañeros de clase, la capacidad comunicativa y los valores.

A partir de investigaciones en las que se ha tenido como finalidad comprender el influjo del desarrollo socioafectivo por medio de la didáctica inicial, autores como Grande et al. (2023) advierten que ante cualquier iniciativa enfocada en promover el desarrollo socioafectivo en los infantes, se debe tener como punto de partida la preocupación por el estado de la formación de los docentes desde la fase inicial, es decir, cuando se encuentran en las universidades, y posteriormente cuando están en el desarrollo de sus acciones con educandos, lo anterior como garantía de un proceso coherente con las necesidades del entorno.

Por su parte, Romero & Guzmán (2022) refieren que el desarrollo socioafectivo se constituye en un camino en el cual los infantes adquieren valores y principios que serán transversales y permanentes en cada una de las etapas del desarrollo psicosocial, al que se irán enfrentando en la medida en que crecen. Por tanto, es indispensable que el docente tenga el conocimiento pedagógico y metodológico de la forma correcta en la que este proceso se convierte en una realidad palpable para todos los niños. Fajardo (2018) plantea que en la medida en que el docente recibe instrucción y la pone en práctica con sus estudiantes, logra elementos importantes que favorecen un mejor proceso de desarrollo socioafectivo y de aprendizaje sobre estas habilidades para la vida.

Así mismo, Solís Solís et al. (2023) señalan que en el componente de las diferentes inteligencias así como de la inteligencia emocional, la zona de desarrollo próximo se convierte en un espacio complementario, en el que el infante, a través de lo que observa tanto en sus docentes como en sus compañeros de clase, aprende de manera dinámica la forma en la que debe auto gestionar y regular sus emociones frente a cada situación, de tal forma que pueda coincidir con la realidad en la que se encuentra y con un comportamiento socialmente aceptable.

De hecho, Arias et al. (2021) hacen especial énfasis en la importancia de reconocer y respetar la dimensión emocional y sensorial que tienen los niños desde el mismo momento del nacimiento y a lo largo de toda la vida, pero qué es tan crucial durante los primeros 5 años de vida, dado que en este espacio es donde el docente tiene la posibilidad de moldear de manera adecuada y a través de la lógica del amor los procesos comportamentales en los que los niños se hacen conscientes de sus emociones, aprendiendo a gestionarlas de manera adecuada.

Educación Inicial

La educación inicial ha sido definida por Violante (2018) como un proceso en el que intervienen diferentes elementos como la consolidación teórica, los fundamentos pedagógicos y metodológicos, orientados a la formación durante la primera infancia, del mismo modo Aguado (2020) define la educación inicial como el proceso que tiene lugar durante los primeros cinco años dentro de un aula de clase.

Didáctica

La didáctica se concibe como un proceso mediante el cual el aula se transforma en un espacio privilegiado para fortalecer en los niños habilidades y fundamentos esenciales que serán de gran utilidad en futuros procesos de razonamiento lógico, crítico y argumentativo, característicos de los niveles académicos superiores. En este contexto, la didáctica posibilita la participación activa del niño, integrando cuerpo y sentidos en la construcción de aprendizajes significativos.

Según Abreu et al. (2017), la didáctica debe comprenderse como una ciencia directamente vinculada al desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Por ello, se hace necesario que los docentes recurran a metodologías prácticas, como el involucramiento corporal del niño, permitiendo que, a partir de la experiencia vivida, se consoliden los saberes adquiridos.

En esta misma línea, Lugo y Lucio (2020) definen la didáctica como el método que propicia las experiencias de aprendizaje más significativas dentro y fuera del aula. En este proceso, el desarrollo socioafectivo debe estar estrechamente articulado con una didáctica propia de la educación inicial, la cual incluye una serie de elementos que requieren ser analizados con profundidad, dada su relevancia para el proceso formativo integral.

Díaz et al. (2021) advierten que, en la mayoría de los casos, la discusión sobre didáctica suele centrarse en niveles educativos a partir de la educación primaria. Sin embargo, cuando se trata de la educación inicial, el principal desafío radica en contar con la formación docente adecuada y los recursos necesarios que permitan implementar estrategias didácticas efectivas y contextualizadas a esta etapa del desarrollo infantil.

METODOLOGÍA

Enfoque investigativo y el tipo de estudio

Para el desarrollo del presente proceso de investigación, se ha optado por la implementación de un enfoque metodológico de orden cuantitativo, el cual es definido por Hernández Sampieri et al. (2014) como el estudio que parte de la formulación de una hipótesis a partir de una problemática, que está presente en el entorno de los investigadores que pretende ser verificada, mediante la recolección de información de

carácter homérico en función de la frecuencia con la que se presentan las diferentes variables que sean sometidas a estudio.

Del mismo modo, se ha optado por un tipo descriptivo, el cual es definido como el tipo de estudio en el que no se experimenta con las variables ni con la población participante, sino que, por el contrario, de acuerdo con los hallazgos que alcance la investigación, permitirá dar un aporte de gran importancia al abordaje y la comprensión de la problemática (Hernández Sampieri et al. (2014). De este modo se procura describir la realidad de las docentes participantes, frente a la implementación de acciones orientadas al desarrollo socioafectivo de los niños y niñas.

Finalmente, es importante señalar que se trata de un estudio transversal en la medida en la que se propone llevar a cabo la recolección de la información en un solo momento y espacio, para que, a partir de allí, se pueda llegar a la descripción de la realidad en función del momento en el que se adelantó la investigación.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por el personal docente del Centro de Desarrollo Infantil Los Traviesos, ubicado en el municipio de Ataco, Tolima. El universo poblacional incluyó un total de 10 docentes de aula y 6 auxiliares pedagógicos. Se trabajó con la totalidad del universo, dado el interés manifiesto por parte de los directivos del CDI en abordar el desarrollo socioafectivo como un eje fundamental que contribuye a los procesos formativos en la educación inicial. Esta participación completa permitió obtener una visión más integral de las prácticas pedagógicas y las percepciones relacionadas con las dimensiones socioafectivas en la primera infancia.

Técnicas de recolección de la información

En el marco del desarrollo del presente estudio para la recolección de la información se optó por implementar como técnica de recolección de información un cuestionario estructurado tipo escala de Likert de aceptación, elaborado y validado por Constante et al. (2024), el mismo cuenta con un total de 46 ítems que abordaban varias dimensiones relacionadas con la educación inicial:

Tabla 1.*Plan de organización y análisis de la información*

Sección / Dimensión	Cantidad de Ítems	Rango de Ítems	Observaciones
Información demográfica	8	1 al 8	Datos personales y de contexto de los encuestados
Capacidad socioafectiva (intra e interpersonal)	7	9 al 15	Evalúa habilidades emocionales y relacionales
Comunicación y lenguaje	4	16 al 19	Competencias en expresión y comprensión verbal
Necesidades educativas especiales	7	20 al 26	Enfoque en atención a la diversidad
Autonomía	4	27 al 30	Evalúa el grado de independencia de los niños
Valores personales	4	31 al 34	Promoción de principios éticos y morales
Sociedad	3	35 al 37	Interacción social y participación en comunidad
Escuela	3	38 al 40	Relación con el entorno escolar
Preguntas de entrevista vinculadas al desarrollo socioafectivo	2	41 y 42	Enfocadas en comprender el papel docente en este desarrollo
Juego	3	43 al 46	Importancia del juego como herramienta didáctica y emocional

Fuente. Elaboración propia

En este sentido, luego de la recolección de la información, se utilizó el paquete ofimático Excel 360, en donde se llevó a cabo la creación de una matriz para el registro de la información y a partir de la cual se realizó el cálculo de cada una de las variables definidas por el instrumento, así como el proceso de elaboración de las respectivas gráficas. De tal modo, que, luego del análisis de los datos, se logró un panorama respecto a la implementación de las diferentes dimensiones del desarrollo socioafectivo en los niños y niñas del CDI, lo cual, a su vez, permite proyectar acciones puntuales, orientadas a mejorar la práctica docente y por ende el desarrollo de esta competencia en los docentes vinculados a la entidad. Lo anterior sin dejar de mencionar que la recolección de la información se realizó en tres momentos, al inicio donde se dio a conocer el estudio, un segundo momento para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos y finalmente un tercer encuentro en el que se socializaron los resultados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Hallazgos

El desarrollo socioafectivo en niños y niñas de primera infancia a través de entornos de educación inicial se ha convertido en una necesidad para diferentes equipos de investigación, en la medida en que se busca generar aportes estratégicos que ayuden a facilitar esta acción en los niños, tomando en consideración que para autores como Fajardo (2018) este se constituye en la base fundamental para el desarrollo psicológico y social del niño a lo largo de su vida. Empero, en muchas ocasiones suele pasar inadvertida esta necesidad, especialmente porque los docentes no cuentan con los lineamientos o los fundamentos pedagógicos y metodológicos adecuados para implementar al interior de las aulas de clase, acciones coherentes con lo que demanda la infancia en esta etapa de su vida.

A continuación, se presentan los resultados del proceso investigativo, que contó con la aplicación de un instrumento tipo cuestionario que mide el nivel de implementación de acciones a favor del desarrollo socioafectivo de los niños y niñas en varias de sus dimensiones. Se presentarán dos tablas en las que se exponen los resultados respecto a siete dimensiones evaluadas con base en el instrumento, así como su nivel de implementación si es alto o medio o bajo, de modo que la tabla 1 obedece a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento a los docentes, mientras que la tabla 2 se encuentran los resultados que se alcanzaron a través de la aplicación del instrumento a los auxiliares pedagógicos.

Tabla 2.

Implementación dimensiones del desarrollo socioafectivo docentes

Dimensión	Estado		
	Alto	Medio	Bajo
Capacidad socioafectiva	15%	10%	75%
Comunicación y Lenguaje	25%	20%	55%
Autonomía	50%	5%	45%
Valores personales	20%	35%	45%
Sociedad	10%	25%	65%
Escuela	45%	25%	30%
Juego	65%	29%	26%

Fuente. Elaboración Propia

De acuerdo con lo definido en el cuestionario aplicado a docentes, las acciones que mayor impacto tienen en la promoción del desarrollo socioafectivo son las relacionadas con la promoción de la autonomía, la interacción con pares y el juego como escenario de interacción social. Evidenciándose, porcentajes del 50%, 45% y 65%. En este mismo instrumento se observa que el nivel más bajo está en la promoción de la capacidad socioafectiva con un 75%, la interacción con la sociedad con el 65%, y aspectos de comunicación y lenguaje con el 55%.

Tabla 3.*Implementación dimensiones del desarrollo socioafectivo auxiliares pedagógicos*

Dimensión	Estado		
	Alto	Medio	Bajo
Capacidad socioafectiva	16%	16%	68%
Comunicación y Lenguaje	16%	32%	52%
Autonomía.	0%	16%	84%
Valores personales	16%	0%	84%
Sociedad	48%	16%	36%
Escuela	64%	16%	20%
Juego	48%	32%	20%

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos a los auxiliares pedagógicos, se logra identificar que tienen claridad en cómo desarrollar 3 dimensiones del desarrollo social afectivo con los niños, como lo son el comportamiento en sociedad, el reconocimiento de la escuela como un escenario social y de aprendizaje y el juego como un agente dinamizador para la permanencia del niño al interior del Centro de Desarrollo Infantil. Sin embargo, presentan dificultades en el reconocimiento de la capacidad socio afectiva del estudiante, la cual incluye la identificación y gestión de las emociones, el uso de la comunicación y el lenguaje de manera correcta, acorde con el nivel de desarrollo cronológico del estudiante, el fortalecimiento de la autonomía, y finalmente el reconocimiento y desarrollo de valores personales.

DISCUSIÓN

La educación es un proceso que en la mayoría de los casos suele ser asumido como un escenario de formación que inicia en la escuela con los grados transición o primero, sin embargo, muy distante de esta consigna la educación inicia desde el mismo momento en el que el infante nace y empieza a compartir con su familia y se fortalece cuando se vincula a procesos de educación formal. Es por ello que como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2017), es necesario afianzar la educación inicial considerando que esta es el escenario en donde se pone todo su interés para formar e instruir, garantizando las bases para el desarrollo socio afectivo e integral de los niños y niñas; lo que disminuye en buena medida cuando se inicia la educación primaria o secundaria, en tanto el interés del acto educativo se orienta a lo académico y se reduce su injerencia en el desarrollo integral de la persona.

El desarrollo de estrategias metodológicas para fortalecer el rol docente en la educación emocional de los niños y niñas debe ser un proceso enfocado, de modo específico, a desarrollar habilidades y destrezas en los docentes para que éstos puedan educar emocionalmente a los alumnos. La educación emocional debe ser entendida como un proceso que ha de trabajarse de manera permanente y constante, en esta formación, el docente cumple la función de guiar, orientar y favorecer el proceso (Alcívar-Castro, 2023, p.3971).

Reconocer las prácticas que se desarrollan al interior del Centro de Desarrollo Infantil permite identificar posibles debilidades en la acción docente orientada al desarrollo emocional en la primera infancia. Este reconocimiento se convierte en una oportunidad para fortalecer estrategias que faciliten un proceso formativo integral, efectivo y empático. En este sentido, es necesario comprender que la praxis docente implica una reflexión constante sobre las actitudes, aptitudes y saberes propios, los cuales no se limitan a lo técnico o pedagógico, sino que integran también la competencia emocional, tanto en el ámbito personal como profesional. Esta misma competencia debe ser promovida en los estudiantes, especialmente durante la etapa inicial de la infancia, en la cual se consolidan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social. En este proceso, la escuela actúa como un agente de socialización clave, apoyando el aprendizaje y reforzando aspectos que también se dinamizan en el entorno familiar, tales como el manejo de las emociones, la construcción de la identidad, la autonomía, la imagen de sí mismo, la autoestima y el respeto propio.

Los resultados de la investigación evidencian que, desde la mirada docente, las dimensiones más trabajadas con los niños y niñas para favorecer su desarrollo socioafectivo se relacionan con la promoción de la autonomía, la construcción de relaciones interpersonales en el contexto escolar y el uso del juego como herramienta para la interacción social. Estas acciones presentan niveles de implementación que oscilan entre el 45 % y el 65 %. En el caso de los auxiliares pedagógicos, se identifican fortalezas en las mismas áreas, excepto en lo relacionado con la promoción de la autonomía, cuyo nivel de implementación se encuentra en un 84 % por debajo. Asimismo, se observa un mayor énfasis en la dimensión del relacionamiento social más allá del entorno escolar.

No obstante, se identifican algunas dimensiones con mayores desafíos dentro del ejercicio docente, como son: la capacidad socioafectiva, la vinculación a escenarios sociales distintos a la familia y la escuela, y el desarrollo de valores personales. Estas dimensiones están asociadas a dificultades como: la gestión en los niños y niñas de la comprensión de dinámicas sociales y formas de relacionamiento; el reconocimiento por parte del docente de las fortalezas, debilidades, capacidades y particularidades de cada estudiante; y la consolidación de vínculos empáticos que favorezcan la comprensión del otro y la interiorización de principios y valores. Aunque estos aspectos pueden abordarse desde la didáctica, se evidencia una falta de personalización en los procesos, lo cual limita que cada niño o niña los interiorice desde su experiencia y en relación con su contexto inmediato.

Desde la teoría del desarrollo próximo de (Vygotsky 1934, como se citó en Gómez y Covarrubias, 2020) se concibe que el aprendizaje no sólo se produce con las acciones instruccionales académicas, sino que se procura una interacción y acompañamiento docente que se orienta hacia el desarrollo del ser y la personalidad, la interacción cercana con ese elemento que quiere que sea conocido, incrementa de manera considerable la posibilidad de fortalecer el aprendizaje en los niños, de tal modo que en ese escenario que se crea en los niveles de prejardín, jardín y transición se logra que desde diferentes roles, la relación social cobre una especial relevancia. En este punto es válido indicar que aspectos como la imaginación y la creatividad, en las acciones didácticas emprendidas por el docente se constituyan en herramientas indispensables para favorecer una función de significancia en el desarrollo socioafectivo de los niños.

Grande et al. (2023) exponen que los docentes deben tener las capacidades formativas adecuadas que les permita el desarrollo de estrategias formativas coherentes

y contextualizadas, aplicar el juego y promover en su alumnado el reconocimiento de la escuela, la interacción social sana consigo mismo, sus compañeros y docentes. Sin embargo, la investigación constata que varios docentes y auxiliares pedagógicos no cuentan con elementos fuertes orientados al desarrollo socioafectivo de los estudiantes y, por tanto, no disponen de estrategias puntuales a nivel pedagógico y metodológico, en los que se estimulen varias dimensiones del mismo, lo cual conlleva a barreras en la enseñanza integral. Con ello se plantea la necesidad de brindar apoyo formativo complementario a los docentes y de esta manera conseguir el resultado esperado en cuanto a una formación integral en la primera infancia.

En este mismo sentido, retomando lo expuesto en la teoría de las inteligencias múltiples, se concibe una tarea importante educar al personal docente frente a las diferentes capacidades y particularidades de la infancia. Cada niño y niña posee un nivel particular de inteligencia, por ende, también su capacidad de aprendizaje es propia y se ajusta a las experiencias vividas y las posibilidades que a nivel cognitivo y social experimente. No obstante, es posible articular estrategias desde la inteligencia dominante, que permitan un proceso orientado a potenciar la inteligencia emocional en cada infante, que les ayude a reconocerse a sí mismo como una persona sintiente, capaz, con posibilidad de autorregular sus emociones (Gardner, 1999, como se citó en Rosero et al., 2021). Todo esto se sustenta en uno de los pilares de la educación, específicamente aquel que se conecta con el saber ser, que se cultiva durante la primera infancia, y se consolida a lo largo de la vida de los estudiantes, favoreciendo así un adecuado desarrollo psicosocial.

García (2018) expone que el aprendizaje es un proceso en el cual se da lugar a la interiorización de conocimientos por medio de la puesta en funcionamiento de acciones puntuales dentro de los procesos cognitivos en los que interviene la razón, la atención y la concentración, a fin de que por medio de la integración con conceptos y saberes se logre el desarrollo de definiciones propias que pueden variar de un niño a otro. En esta comprensión es clave involucrar procesos socioafectivos, en tanto como plantea (Loja 2018, como se citó en Acurio y Toasa, 2023) “las emociones sociales generadas en el entorno académico entre el docente y el alumno eleva la productividad de logros académicos, creatividad y liderazgo, además, entrega seguridad y logra que los alumnos se fijen metas y las alcancen” (p.11).

Lo anterior, sustenta la propuesta sobre las principales estrategias que pueden ser implementadas en la acción docente para favorecer el desarrollo socioafectivo en la

infancia, se requiere así de una pedagogía que conciba al ser humano en su integralidad y responda a las particularidades de esta etapa de la primera infancia. Así mismo, se propone una didáctica que contemple acciones basadas en la lúdica y los juegos, con miras a la creación de vínculos significativos y cercanos con los niños y niñas, dada su etapa evolutiva. Pero a su vez, con la intención de promover y fortalecer las diferentes dimensiones del desarrollo socioafectivo, ligado a los procesos cognitivos y personales sociales. Con esto se integra de manera efectiva uno de los pilares de la educación inicial que propone el Ministerio de Educación Nacional (2024), entre los que se encuentra “...el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (párr.1), con ello más que acciones sin sentido, o herramientas de aprendizaje, se aseguran estrategias que en sí mismo “posibilitan interacciones recíprocas entre las niñas, los niños, los adultos y los entornos” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.38).

Con el uso de su cuerpo y a través de las experiencias que se generan desde su sensorialidad, los niños y niñas pueden generar un proceso de reconocimiento de su entorno social, a través de principios, valores, emociones y sentimientos que llegan a ser interiorizados y gestionados de manera adecuada por parte de niños y educadores, lo mismo ocurre con la inclusión de actividades artísticas, la literatura y aquellas estrategias que implican la interacción con el medio circundante en el proceso de educación inicial.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Las principales debilidades en cuanto a la promoción de desarrollo socioafectivo de la primera infancia, evidenciadas en la acción docente del Centro de Desarrollo Infantil se relacionan con la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias y elementos propios del desarrollo socioafectivo. Asumiendo una praxis donde se integre en las actividades rectoras de la educación inicial, acciones concretas sobre cada una de las dimensiones abordadas, no de manera indirecta si no como una acción consciente y explícita para favorecer la formación integral de los niños y niñas.

De igual forma, se concibe como necesario potenciar dimensiones como la autonomía, el comportamiento social, el uso de la comunicación y el lenguaje en la familia y con los pares, así como valores y principios que ayuden a la consolidación de una personalidad sólida y estable en los niños.

La investigación permite identificar que el fortalecimiento de cada una de las dimensiones del desarrollo socioafectivo, pueden integrarse de manera positiva al

quehacer docente en la educación inicial, pero para ello es necesario una reflexión que incluya el análisis sobre las competencias técnicas y personales del profesional dedicado a la atención de la primera infancia. En tanto, se evidencia que los principales obstáculos que se observan son de carácter personal y de la capacidad para empatizar con los aspectos comportamentales y emocionales de los niños y niñas.

Por último, se concluye la necesidad de definir en el marco de los programas y políticas de atención a la primera infancia, estrategias de formación y cualificación docente orientadas a la definición de planeaciones didácticas con una respuesta clara a la formación socioafectiva de la infancia. Así mismo se propone la necesidad de ampliar la investigación hacia las percepciones y significados que poseen los docentes respecto al desarrollo socioafectivo en la infancia y su rol. En este mismo sentido, evaluar el impacto de la implementación de cada una de las dimensiones expuestas sobre el nivel de desarrollo socioafectivo evidenciado en los niños y niñas.

Agradecimientos

Agradecemos a la Fundación Universitaria María Cano y a la Fundación Universitaria Católica del Norte por el acompañamiento en este proceso escritural a través de nuestra directora de trabajo de grado, la docente Edita Álvarez. Esto nos permitió generar este artículo, resultado de la investigación adelantada para optar al título de especialistas en atención integral a la primera infancia.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, paciencia y aliento en este camino que emprendimos.

A todas los niños, niñas, docentes y auxiliares del Centro de Desarrollo Infantil Los Traviesos por su disposición y apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v10n3/arto9.pdf>

- Acurio, M. F. & Toasa, M. B. (2023). *Estrategias socioafectivas y el rol docente*. [Tesis de pregrado, Universidad técnica de Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/11573>
- Aguado, M. (2020). Formando profesores de educación infantil para trabajar la prehistoria en el aula: selección de contenidos, estrategias y recursos didácticos. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=537987>
- Alcívar-Castro, M. P., y Mayo-Parra, I. (2023). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del rol docente en la educación emocional de los niños. *MQRInvestigar*, 7(3), 3968-3988. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3968-3988>
- Angulo-Vera, A. M., Boloña-León, M. P., Piguave-Suárez, T. A., & Romero-Maldonado, C. M. (2025). Efecto de la educación emocional en el aprendizaje de los niños en la primera infancia. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(3), 124-133. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.3.p124-133>
- Arias Rojas, M. N., Foronda-Hoyos, J., & Tabares-Trujillo, L. M. (2021). *Competencias Parentales y Docentes: Ser-es emocionales: Promoción de la inteligencia emocional en la primera infancia* [Tesis de pregrado, Universidad CES]. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5944>
- Arroyo-Ortega, A. (2024). Cuidado en Primera Infancia: equidad de género e interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 279-300. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17166>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Constante-Barragán, M. F., Culqui-Cerón, P. C., Bravo-Zambonino, J. M., & Defaz-Gallardo, Y. P. (2024). El desarrollo socio afectivo en niños de 3 a 5 años. *Prometeo Conocimiento Científico*, 4(1), e83. <https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e83>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social

competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

Díaz-López, R., Alfonso-Amaro, Y., & Marcaida-Pérez, Y. (2021). Reflexiones acerca de la didáctica para la educación de los niños de la primera infancia. *Conrado*, 17(82), 427-437. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500427&lng=es&tlng=.

Fajardo-Rodríguez, S. A. (2018). *Diseño de un modelo pedagógico para el colegio Jardín Infantil Miniaturas, sede 2, ubicado en la comuna ocho, de la ciudad de Ibagué, departamento del Tolima* [Tesis de especialización, Universidad del Tolima]. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/73661174-7c66-4cce-98b4-02eb2c667afa/content>

García-Hoz, V. (2018). Sobre el concepto de didáctica. *Revista de Pedagogía Española*, 1(1), 57-98. <https://www.jstor.org/stable/23761486>

Grande-Fariñas, P., Torán-Poggio, M. S., Barquero-Bolaños, A. V., & Madriz-Bermúdez, L. (2023). Desarrollo de la Atención Temprana en Costa Rica: buenas prácticas aplicadas a la capacitación del docente. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 211-231. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4511>

Gómez-Herrera, J. T. & Covarrubias-Terán, M.A. (2020). Zona de desarrollo próximo: características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos superiores potencializados. *EDUCAmazonia*, 25(2), 462-490. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618411>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª. ed. McGraw-Hill.

Herrera-Berrones, E. V., Pastrana-Bozada, L. T. y Rendón-Bautista, I. B. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. *Sinergia Académica*, 7(Especial 1), 168-195. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/134>

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2016). Manual Técnico: Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil - Revisada (Desde el nacimiento hasta los seis años). ICBF. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escal_de_valoracion_cualitativa.pdf
- Lugo-Muñoz, M. & Lucio-Villega, E. (2020). La metodología Design Thinking para la innovación y centrada en la persona. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. 866-877. Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7758001>
- López, M. (2019). Desafíos en la implementación de programas socioafectivos en la educación infantil. *Educación y Sociedad*, 34(1), 123-136.
- Mero-Montes, M. M., & Samada-Grasst, Y. (2023). Sistema de actividades para el desarrollo socioafectivo en niños de 4 a 5 años. *MQRInvestigar*, 7(4), 1644-1663. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.4.2023.1644-1663>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 28 de junio de 2024. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Moll, L. C, (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 13 (51-52), 247-254. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>
- Piedad, Z., Andaluz, J., & Miranda De Mora, I. (2019). Los ambientes de aprendizaje en la educación inicial y su influencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños. *Opuntia Brava*, 11 (Especial 2), 201-210. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/912>

- Pérez, J., & García, L. (2020). El impacto de la carga laboral en el bienestar del docente. *Psicología Educativa*, 29(2), 201-215.
- Pérez de Solórzano, D. del C. (2024). Actitud del docente de educación inicial ante la acción pedagógica. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 3(8), 316-340. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7816>
- Romero-Rojas, L. M., & Guzmán-Caicedo, P. (2022). *Procesos de la regulación emocional en la Primera Infancia en las instituciones educativas: Normal Superior y Gabriela Mistral Popayán Cauca* [Tesis Doctoral dissertation, Uniautónoma del Cauca]. <https://repositorio.uniautonomadeuca.edu.co/bitstream/handle/123456789/705/T%20P-M%20240%202022.pdf?sequence=1>
- Rosero-Morales, E., Balseca-Acosta, A., Tipan-Borja, S., & Cárdenas-Pérez, M. (2021). Las inteligencias múltiples en la Educación: Un reto en las aulas. *Revista Episteme Koinonia*, 4(7) 55-74. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i7.1163>
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.70625/rlce/140>
- Solís-Solís, D. M., Céspedes-Alvarado, M., Ramírez-Acuña, G., & Marín-Valverde, I. (2023). Análisis de la autorregulación de las emociones en población estudiantil de materno infantil (grupo interactivo II) y de transición de la GAM y de Guanacaste, durante la estrategia “Aprendo en Casa”, debido al virus responsable de la COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 36-57.
- Violante, R. (2018). Didáctica de la educación infantil. Reflexiones y Propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 131-148.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>

CAPÍTULO 6

PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN UNA ALDEA DEL ENTORNO RURAL GUATEMALTECO

*Evelia Elizabeth Fagioli Solis**

Resumen

Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del pueblo Maya Ch'orti' en la aldea Pacrén, Guatemala. La investigación analiza los desafíos históricos y contemporáneos que enfrenta esta comunidad indígena, incluyendo altos índices de pobreza, analfabetismo y la erosión de su identidad cultural debido a la influencia mestiza. El documento subraya el papel de los Acuerdos de Paz de 1996 en el reconocimiento de los derechos indígenas y la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), que promueve la enseñanza en lenguas maternas y español. Además, el texto establece una distinción crucial entre los modelos de educación bilingüe de transición, que buscan la asimilación al castellano, y la EIB, que aspira a una coexistencia cultural y el desarrollo de ambas lenguas de manera aditiva. El objetivo fue conocer las percepciones de docentes de educación Bilingüe intercultural hacia la enseñanza y aprendizaje de la lengua Ch'orti', con el fin de identificar barreras y facilitadores para mejorar la educación. Se realizó bajo un enfoque cualitativo y

* Centro Universitario de Oriente. Correo electrónico: evfagioli@cunori.edu.gt ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2341-5534>

se apoyó en técnicas como la observación y entrevistas semiestructuradas. Los participantes fueron docentes interculturales bilingües en ejercicio y monolingües, padres de familia. Se destaca el aspecto de la inclusión, los docentes mantienen el diálogo con los estudiantes, sin embargo, existe la barrera lingüística, por no manejar el idioma con fluidez, algunos sesgos de los profesores al abordar la cultura, en contextos educativos donde predominan marcos culturales diferentes. Además, se hace alusión al manejo de materiales y libros en el idioma local, las estrategias del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe aplicadas, con el fin de contribuir al cumplimiento de la política estatal en materia de interculturalidad-

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Ch'orti', modelos, Identidad cultural.

INTRODUCCIÓN

La investigación está centrada en la educación intercultural bilingüe desarrollada en la aldea Pacrén, ubicada en el municipio de Jocotán, departamento de Chiquimula, Guatemala. La comunidad pertenece al pueblo Ch'orti', uno de los 22 grupos étnicos mayas reconocidos en el país. Esta etnia habita principalmente la región oriental de Guatemala, particularmente en los departamentos de Chiquimula y Zacapa, con presencia también en zonas fronterizas de Honduras y El Salvador. Durante el período Clásico (250-900 d.C.), la civilización maya, de la cual los Ch'orti' forman parte, alcanzó un alto nivel de desarrollo en áreas como la astronomía, las matemáticas, la escritura jeroglífica y la arquitectura. (Sam, 2007). La cultura Ch'orti' ha perdurado a lo largo del tiempo gracias a la transmisión oral, la cosmovisión ancestral y las prácticas comunitarias tradicionales heredadas de generación en generación.

A pesar de su riqueza cultural, la población Ch'orti' enfrenta condiciones de alta vulnerabilidad, reflejadas en un elevado índice de pobreza y múltiples problemáticas socioeconómicas. En el ámbito educativo, persisten desafíos como el analfabetismo, la deserción escolar, el limitado acceso a la tecnología y la escasa presencia de docentes bilingües en los niveles de educación preprimaria y primaria. Además, la producción de materiales educativos en idioma Ch'orti' es reducida, lo cual limita el acceso a una educación pertinente y culturalmente significativa para esta población. (Ministerio de Educación de Guatemala [MINEDUC], 2019).

Según García (2001, describe cómo una cultura adopta elementos de otra, generalmente como resultado de relaciones desiguales como la colonización, la migración o la imposición cultural, dando lugar a transformaciones mutuas. En el contexto actual, la influencia predominante de la cultura mestiza ha generado un impacto notable en la identidad cultural Ch'orti', evidenciándose en la pérdida progresiva del idioma, el cambio en la vestimenta tradicional y la erosión de prácticas ancestrales.

Los Acuerdos de Paz firmados en Guatemala en 1996, como parte del proceso de finalización del conflicto armado interno, incluyeron compromisos importantes en materia de derechos de los pueblos indígenas. En particular, el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (Gobierno de Guatemala y URNG, 1995) reconoce el derecho a una educación bilingüe e intercultural como mecanismo para preservar y fortalecer la identidad de los pueblos originarios.

En este contexto, el Acuerdo Gubernativo No. 726-95 dio origen a la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), entidad encargada de coordinar, planificar, supervisar y evaluar las acciones vinculadas a la educación bilingüe en el país. Esta dirección promueve principios fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe (EBI), tales como el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, así como la enseñanza en dos lenguas: la materna indígena y el español.

Asimismo, se busca incorporar al currículo escolar contenidos, valores y modos de vida propios de los pueblos originarios, para lograr estos objetivos, DIGEBI trabaja de forma articulada con las Direcciones Departamentales de Educación, los técnicos bilingües, las municipalidades y las comunidades lingüísticas. De este modo, se fomenta una implementación efectiva de la EBI en todo el país, generando oportunidades para el desarrollo local, regional y nacional, y promoviendo una auténtica convivencia intercultural (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s. f.).

Objetivo general

Recopilar las experiencias de los docentes encargados de la educación bilingüe e intercultural a partir del idioma Ch'orti'.

Objetivos específicos:

1. Conocer las percepciones de docentes de educación preprimaria y primaria en la Escuela Oficial Rural Mixta y padres de familia de la aldea Pacrén, municipio de Jocotán, hacia la enseñanza y aprendizaje de la lengua Ch'orti', con el fin de identificar barreras y facilitadores para mejorar la educación.
2. Identificar la disponibilidad, pertinencia y uso de materiales educativos en lengua Ch'orti' en la Escuela Oficial Rural Mixta, bilingüe e intercultural de la aldea Pacrén, municipio de Jocotán, para proponer estrategias de fortalecimiento para la enseñanza aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una propuesta pedagógica y política fundamental para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas de Guatemala. En un país caracterizado por su diversidad pluricultural, multilingüe y multiétnica, cobra importancia en su aplicación para la comunidad de Pacrén de la región Ch'orti, quienes enfrentan desafíos para preservar su identidad e idioma.

Según López & Küper (1999), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) trasciende el marco de una propuesta educativa dirigida exclusivamente a las poblaciones indígenas, se presenta como un modelo necesario para la sociedad en su conjunto, con el objetivo de formar individuos capaces de interactuar competentemente en diversos contextos culturales y colaborar en la construcción de un orden social que valore la diversidad como un elemento enriquecedor para la convivencia y la innovación humana.

El análisis presentado por Cojtí (1997, como se citó en López, 2009), sobre la educación tradicional en Guatemala evidencia la profunda relación entre el sistema educativo y la construcción histórica de la exclusión social de los pueblos indígenas. El hecho de que durante más de cinco siglos el sistema educativo se haya definido bajo los parámetros del castellano y de la cultura dominante explica, en gran medida, por qué los intentos de transformación hacia modelos más inclusivos han encontrado resistencia estructural y social. Al calificar a la educación tradicional como un “instrumento de colonización interna”, se reconoce que las políticas educativas no solo han transmitido

conocimientos académicos, sino también valores, normas y visiones de mundo que favorecen la asimilación cultural y, en consecuencia, la marginalización de identidades lingüísticas y culturales propias de los pueblos originarios.

Esta perspectiva permite comprender que la exclusión educativa no es un fenómeno aislado ni accidental, sino el resultado de un proceso histórico deliberado, donde el Estado guatemalteco se ha configurado de manera monocultural, negando la plurinacionalidad que caracteriza al país. La educación, entonces, funcionó como un mecanismo de control simbólico y social, priorizando la lengua y la cultura hegemónica y relegando a los estudiantes indígenas a un papel secundario en la construcción de su propio conocimiento y ciudadanía.

Desde el análisis de López (2009), la transformación del sistema educativo requiere reconocer esta histórica inequidad y exclusión como un antecedente necesario para la implementación de programas de educación bilingüe e intercultural. La educación intercultural no puede limitarse únicamente a la enseñanza de la lengua materna, sino que debe concebirse como un proyecto de justicia social, en el que los saberes, cosmovisiones y prácticas culturales de los pueblos indígenas sean valorizados y articulados con los contenidos académicos. Esto implica replantear los currículos, la formación docente y las políticas educativas, promoviendo un enfoque que respete la diversidad y fomente la equidad.

La reflexión sobre la educación como “instrumento de colonización interna” también permite cuestionar la persistencia de barreras ideológicas y estructurales que dificultan la implementación de modelos educativos bilingües y multilingües en Guatemala. La consolidación de un sistema verdaderamente inclusivo requiere no solo cambios pedagógicos, sino también transformaciones profundas en la concepción de ciudadanía, identidad y pertenencia cultural. Asimismo, abre la posibilidad de reconocer que la lengua y la cultura indígenas no son obstáculos, sino recursos fundamentales para la construcción de un aprendizaje significativo y contextualizado, capaz de preparar a los estudiantes para desenvolverse en su comunidad y en un mundo globalizado.

De acuerdo con Richards (2009), los primeros programas de educación bilingüe en Guatemala durante los años 70 se fundamentaron en un enfoque transicional hacia el castellano. En este modelo, las lenguas originarias se empleaban como instrumento para lograr la hispanización de los estudiantes, una meta que era presentada como un beneficio para las comunidades mayas y una condición para el avance del país.

El Proyecto de Educación Bilingüe inició en Guatemala en los años ochenta, como un mecanismo para incrementar los niveles de alfabetización y escolaridad en el país, época que se dio del conflicto armado interno en Guatemala, el cual consistió en el enfrentamiento militar contra diversos grupos insurgentes de izquierda, unificados posteriormente en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), Comisión para el Esclarecimiento Histórico [CEH] (1999).

Con el Proyecto de Educación Bilingüe (1981) y posteriormente con el Programa de Educación Bilingüe (PRONEBI) en 1985, el cual estableció las bases para que las lenguas mayas fueran el eje central de identidad étnica. En la década de 1990 se fortalece el programa cuando se le da el Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú (1992), que dio visibilidad internacional a la lucha indígena, y la firma del Acuerdo sobre la Identidad y los Derechos de los Pueblos Indígenas (1995), que marcó un éxito político en el reconocimiento de sus derechos.

Con la firma de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera (1996), que reconocieron la identidad y los derechos culturales de los pueblos maya, xinca y garífuna. Hecho político permitió la creación y consolidación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DIGEBI) y crea las bases legales (Ley Nacional de Educación, Decreto 12-91; Ley Nacional de Idiomas, Decreto 19-2003) para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la política en materia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Guatemala (1991, 2003). (Richards 2010).

Existen diversos modelos de educación bilingüe con objetivos fundamentalmente diferentes: Según García (2009), la educación bilingüe se refiere a programas escolares en los que se emplean dos o más idiomas para enseñar contenidos académicos, los cuales pueden o no coincidir con el idioma del hogar o la comunidad; además, las razones, estructuras y resultados de estos programas varían según el contexto sociolingüístico.

Educación bilingüe de transición: Su objetivo final es la asimilación lingüística. La lengua materna (L1) se utiliza únicamente como puente temporal para que el estudiante adquiera competencia en una segunda lengua (L2, generalmente el español). Una vez alcanzado este objetivo, la L1 se abandona en el entorno escolar. Este modelo ha sido fundamental por su contribución a la pérdida de las lenguas indígenas (Baker, 2011).

Baker (2011) explica que la transición bilingüe, es un modelo donde el idioma materno del estudiante se utiliza de forma temporal y gradual para facilitar el aprendizaje del segundo idioma (generalmente el dominante), con el objetivo final

de que el alumno se integre plenamente a la educación monolingüe en ese idioma dominante. En las primeras etapas de escolarización, el idioma materno se utiliza como apoyo para enseñar contenidos básicos (como matemáticas o ciencias) y para asegurar la comprensión del estudiante. Sin embargo, conforme el alumno adquiere competencia en el idioma mayoritario, el uso del idioma nativo se reduce gradualmente hasta que desaparece completamente del currículo.

Según Baker (2011) señala que este enfoque, aunque puede mejorar el rendimiento inicial y reducir la deserción escolar entre estudiantes de lenguas minoritarias, no fomenta el bilingüismo balanceado ni la preservación de la lengua y cultura de origen. En la práctica, conduce a una asimilación lingüística y cultural, donde los estudiantes terminan adoptando el idioma dominante y perdiendo progresivamente el uso académico y social de su lengua materna.

Educación Intercultural Bilingüe (EBI): Este es el modelo que sustenta la propuesta para el pueblo Ch'orti', va más allá del bilingüismo, integrando la interculturalidad como principio rector. Su objetivo es desarrollar la competencia en ambas lenguas (L₁ y L₂) de forma aditiva, es decir, sin sustituir la otra. Además, promueve la consolidación de la identidad cultural, la valoración del patrimonio ancestral y la coexistencia respetuosa entre diferentes culturas. No se trata solo de los pueblos indígenas, sino de la sociedad en su conjunto (López, 2009).

Educación multilingüe: En un contexto de gran diversidad lingüística, este enfoque amplía el bilingüismo para incluir el aprendizaje de una tercera o más lenguas, como el inglés como lengua global u otra lengua maya regional, preparando al alumnado para un mundo interconectado (Cenoz, 2013).

METODOLOGÍA

El presente artículo de investigación tuvo su origen en una indagación que se realizó bajo un enfoque cualitativo a nivel explicativo. Tiene una mirada etnográfica y se apoyó de la observación. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas para lo cual se contó con una guía de preguntas elaboradas por los investigadores.

Población

Se tomó en consideración una comunidad que hablen el idioma Ch'orti', se selecciona la escuela catalogada como Bilingüe Intercultural: Escuela Oficial Mixta de la aldea

Pacré, municipio de Jocotán, Chiquimula, la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, basado en un juicio subjetivo de selección al azar. El tipo de muestreo fue por conveniencia, es decir, las participantes madres de familias de la Organización de Padres de Familia (OPF) 5 madres, con grado de escolaridad 4 son analfabetas y 2 tienen 1º. primaria, Los Profesores: 1 profesor y 2 profesoras de Educación Bilingüe Intercultural y 6 profesoras de Educación Primaria monolingüe, que laboren en la escuela en mención, en este sentido, los participantes fueron en total 9 docentes. 1 técnico de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) ubicado en la Dirección Departamental de Educación.

En la ejecución de la investigación se cumplieron las tres fases siguientes:

1. Revisión y afinamiento del marco teórico-metodológico, donde se revisó bibliografía relacionada con el objeto de estudio, y se diseñaron las herramientas a utilizar en el trabajo de campo. Además, se realizó un acercamiento con los posibles entrevistados, con el fin de contarles el objetivo de la investigación y su predisposición a formar parte de la misma.
2. Trabajo de campo, donde se realizó observación de sus prácticas de aula. Luego se realizaron las respectivas entrevistas, se grabó una clase de lectura en el idioma Ch'orti', cabe señalar que los participantes autorizaron el uso de la información con fines estrictamente académicos mediante un consentimiento informado. Con el fin de guardar el anonimato de los participantes se asignó un código alfanumérico a cada una de las entrevistas.
3. Análisis de la información a partir de la teoría de la triangulación (Arias, 2000), el gran cúmulo de información recogida durante la fase de campo fue digitalizado.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación permiten conocer la formación académica y las prácticas, que aplican los docentes interculturales bilingües y docentes monolingües, en la enseñanza-aprendizaje. Así como la importancia que las madres de familia dan a la enseñanza del idioma materno y su participación en el proceso de formación de sus hijos.

Tabla 1.*Dominio del idioma Ch'orti'*

Género	Si	No	Un poco	Total
Masculino	1	0	0	1
Femenino	2	4	1	7
Total	3	4	1	8

Fuente. Elaboración propia.

El dominio del idioma de Ch'orti' manifestaron 3 docentes si dominan, 4 no lo dominan y 2 un poco.

Tabla 2.*Nivel profesional docentes*

Docentes	Profesor EBI	Profesor de Educación Primaria	Total
Masculino	1	0	1
Femenino	2	5	7
Total	3	5	8

Fuente. Elaboración propia.

Respecto al nivel profesional de los docentes, 2 mujeres y un varón son Profesores de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y un profesor y 5 profesoras son Profesores de Educación Primaria Urbana y Rural.

Tabla 3.*Idioma que hablan las madres de familia*

Relación con estudiante	Español	Ambos (Ch'orti' y Español)	Total
Madre	2	3	5
Tutor	1	0	1
Total	3	3	6

Fuente. Elaboración propia.

El idioma que hablan las madres, 3 hablan solo español y 3 son bilingües.

Tabla 4.

Valoración de la educación bilingüe

Relación con estudiante	Muy importante	Poco importante	Total
Madre	5	0	5
Tutor	0	1	1
Total	5	1	6

Fuente. Elaboración propia.

La valoración de la educación bilingüe es muy importante para 5 de las madres, 1 tutor indica que es poco importante.

Tabla 5.

Forma de participación según relación con el estudiante

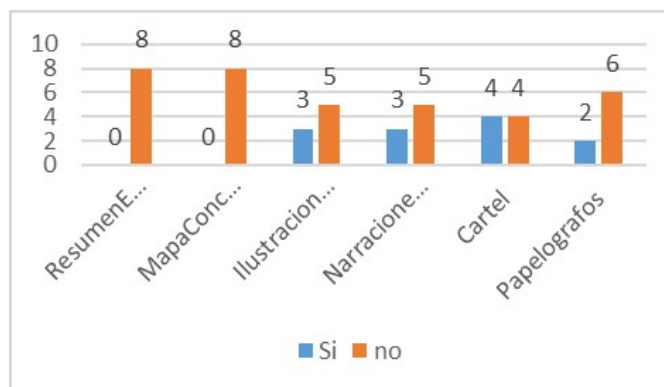
Relación con estudiante	Reuniones	Ayuda requerida	No participa	Total
Madre	3	1	1	5
Tutor	1	0	0	1
Total	4	1	1	6

Fuente. Elaboración propia.

Las madres de familia participan la mayoría en reunión, 1 brinda ayuda que le requieren y 1 persona no participa.

Figura 1.

Estrategias utilizadas por los docentes



Fuente. Elaboración propia.

Las estrategias que aplican los docentes 8 aplican resumen, mapa conceptual, 5 usan ilustraciones y gráficas y narraciones, 4 carteles y 6 papelógrafos.

CONCLUSIONES

La experiencia realizada en la aldea Pacrén, Jocotán, Chiquimula, comunidad perteneciente al pueblo maya Ch'orti', ha permitido identificar una serie de aprendizajes significativos derivados de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en un contexto de alta práctica lingüística: El idioma Ch'orti' sigue siendo utilizada por más del 95% de la población; sin embargo, se encuentra amenazada por el avance de la transculturización y la pérdida de tradiciones.

La enseñanza bilingüe ha mostrado ser una herramienta vital para fortalecer la identidad cultural, particularmente entre los estudiantes de preprimaria y primaria sin embargo hay un déficit de personal docente bilingüe: Se evidenció la escasez de profesores capacitados en EBI, con sólo dos docentes originarios de la comunidad que dominan el idioma local. Esta carencia impacta la calidad educativa, ya que muchos docentes no logran implementar de forma efectiva el enfoque intercultural. Los profesores de 1º y 2º. Grado se comunican con los estudiantes en forma fluida en el idioma materno y en el español, debido a la formación Bilingüe. A diferencia en los grados 3º, 4º, 5º, y 6º la comunicación es en español, solo en la clase de Ch'orti' enseñan lo básico de la escritura y pronunciación. El uso de recurso didáctico para la enseñanza es muy limitado: utilizan carteles elaborados los docentes y el pizarrón para explicaciones de los diferentes materiales.

Se identificó que una mayor inclusión y empoderamiento comunitario fortalecería los procesos educativos y el respeto intercultural, se ve mayor involucramiento de las madres en la educación de sus hijos, mientras que los padres suelen estar ausentes por actividades agrícolas.

El cuanto al material educativo es limitado y poco contextualizado, los recursos en idioma nativo son insuficientes o inexistentes en muchos casos. El uso de libros de texto están en el idioma español, una profesora de 1º indica que el Ministerio de Educación proporcionó libros para lectura en el idioma Ch'orti', pero aún no lo usan porque los estudiantes están aprendiendo a leer y escribir. Los Profesores del resto de los grados utilizan el libro de lenguas Mayas, en 2º grado libros en el idioma español.

El profesor de 1º y 2º grado los recursos que aplica son carteles que El elabora: el abecedario y temática para enseñar a leer y escribir, uso de narrativas e historias en el idioma nativo. En el aspecto de la inclusión los docentes mantienen el diálogo con los estudiantes, sin embargo, existe la barrera lingüística, por no manejar el idioma con fluidez, algunos sesgos de los profesores al abordar la cultura, en contextos educativos donde predominan marcos culturales diferentes.

Los profesores mestizos en una escuela maya Ch'orti', se evidencia la no pertinencia cultural, porque lo que los estudiantes aprenden les es de utilidad para avanzar dentro del propio sistema educativo. No logra que alumnos que al salir de estudiar dicha formación les sea útiles a su sociedad como miembros de calidad diferente a la que no estudiaron. Según el perfil docente bilingüe establecido por DIGEBI, solo 3 docentes de 8 cumplen las competencias lingüísticas dominio oral y escrito y capacidad para enseñar en ambas lenguas.

Respecto a las competencias culturales: conocimiento profundo de la cosmovisión maya, valores, normas y formas de vida, los profesores indican conocer la cultura local. Se observa en los profesores y profesoras el respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo los profesores y profesoras muestran sensibilidad y empatía hacia la realidad de los estudiantes indígenas. No obstante, respecto a la formación del personal docente, solo 3 docentes llenan el perfil con especialidad en educación bilingüe intercultural. La participación continua en procesos de actualización y formación permanente es muy limitada. Según opinión de los docentes la capacitación la realiza la DIGEBI una vez al año.

Existe contradicción con la opinión emitida por el técnico de la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBI), quien indica que se brinda capacitación cada semestre, especialmente en temas de lingüística, pedagogía intercultural, derechos de los pueblos indígenas, currículo por pueblos. Es importante se fortalezcan las estrategias que fomenten el compromiso con la revitalización lingüística y cultural de los pueblos indígenas, reflexión intercultural, el diálogo de saberes y la inclusión.

Respecto a la relevancia del enfoque cualitativo en contextos interculturales, el uso de entrevistas en profundidad y observación permitió captar percepciones, emociones y prácticas culturales que serían invisibles con una metodología cuantitativa. Se recomienda la necesidad de implementar políticas públicas más inclusivas, los hallazgos destacan la importancia de que el Ministerio de Educación cumpla con la contratación de docentes bilingües, como lo establece el marco legal nacional: la Constitución (Art.

76), la Ley de Educación Nacional (Art. 56) y el Acuerdo Gubernativo 726-95 (creación de DIGEBI).

Se requieren acciones concretas de descentralización educativa y apoyo a los pueblos indígenas para garantizar su derecho a una educación pertinente y equitativa. Contratar y formar profesores bilingües en las zonas con alta concentración indígena. Es una urgente necesidad diseñar y producir material didáctico adaptado al contexto local. Dicho material debe ser elaborado con la participación de docentes bilingües, asesorados por profesional de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. También se extrae la necesidad de fortalecer la vinculación entre escuelas, autoridades educativas y universidades en proyectos de formación intercultural y promover proyectos de revitalización lingüística desde la infancia y con apoyo familiar.

La vinculación con estudiantes de pedagogía de la USAC-CUNORI aportó a la investigación no solo insumos académicos, sino una experiencia formativa transformadora para los futuros docentes, al sensibilizarlos sobre la realidad rural e indígena. La experiencia puede replicarse en contextos de comunidades con características similares para explorar avances o retrocesos de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y evaluar el impacto de las políticas públicas. Coordinación con líderes comunitarios, Consejos de Desarrollo, comités de padres para obtener información valiosa.

Se proporcionará el informe a la Dirección de Educación Departamental, a la Academia de Lenguas Mayas y a la Unidad de Educación de la Municipalidad, para que consideren la contratación de profesores bilingües y proporcionar material educativo en el idioma Ch'orti', para contribuir al fortalecimiento de una educación más inclusiva y contextualizada.

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Organización de Padres de Familia (OPF) de la Escuela Oficial Rural Mixta de la aldea Pacrén, municipio de Jocotán, por su valiosa colaboración, apertura y disposición para apoyar el desarrollo de este trabajo. Su participación activa y compromiso con la educación de sus hijos son una muestra del esfuerzo colectivo por fortalecer la formación de las nuevas generaciones.

De igual manera, agradezco profundamente a los profesores y profesoras de dicha institución por su apoyo incondicional, su tiempo y su disposición para compartir experiencias, conocimientos y reflexiones que enriquecieron significativamente esta

investigación. Su labor diaria, muchas veces en condiciones difíciles, es un ejemplo de vocación, entrega y amor por la enseñanza. En especial al profesor Melvin Ariel García Díaz, quien con generosidad compartió su historia de vida como profesor intercultural bilingüe.

Su testimonio constituye un valioso insumo para la comprensión de los desafíos y las potencialidades de la educación intercultural en contextos complejos. Su experiencia, narrada con honestidad y profundidad, ha inspirado y enriquecido el desarrollo de esta investigación.

Nuestro agradecimiento al grupo de estudiantes que realizan el Ejercicio Profesional Supervisado: 9º ciclo de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa por su valiosa participación en el trabajo de campo de la presente investigación, su compromiso, entusiasmo y responsabilidad fueron fundamentales para el desarrollo de esta etapa del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Gubernativo 726-95. [Presidente de la República de Guatemala]. Por medio del cual se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI). 8 de febrero de 1996, Diario de Centro América. https://leyes.infile.com/index.php?id=181&id_publicacion=24454&cmd=login
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5a ed.). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH). (1999). Guatemala: Memoria del silencio. Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS). <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/guatemala-memoria-silencio/guatemala-memoria-del-silencio.pdf>
- Constitución Política de la República de Guatemala. [Const]. Art. 76. 31 de mayo de 1985. (Guatemala). <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Guate/Leyes/constitucion.pdf>

- Decreto 12-91 de 1991. Congreso de la República de Guatemala [CRG]. Por medio del cual se emite la Ley de Educación Nacional de Guatemala. Diario Oficial de Centro América, 12 de enero de 1991. <https://www.refworld.org/es/leg/legis/acnur/1991/es/130531>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). La educación intercultural bilingüe en Guatemala. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-guatemala>.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- López, L. E. (2009). Alcanzando a los no alcanzados: Educación intercultural bilingüe indígena en América Latina. UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/reaching-unreached-indigenous-intercultural-bilingual-education-latin-america?language=en>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2019). Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural 2019–2032. MINEDUC.
- Richards-Julia B. (2010). Reflexiones sobre educación bilingüe intercultural en Guatemala Revista guatemalteca de educación. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística e Interculturalidad. Guatemala, Año 2, No. 3. 350 p. <https://doi.org/ISSN 2074-4692>
- Sam-Colop, L. E. (2007). *Teoría y práctica del pensamiento maya*. Cholsamaj. https://www.cholsamaj.com/?utm_source=chatgpt.com
- Serrano-Ruiz, J. (1998). El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 91–102. <https://doi.org/10.35362/rie1701104>

CAPÍTULO 7

TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y VULNERABILIDAD: BRECHAS Y OPORTUNIDADES

*Vicente Gabarda Méndez**

*M^a Mercedes Romero Rodrigo***

*M. Isabel Vidal Esteve****

*Diana Marín Suelves*****

Resumen

La tecnología se ha ido integrando de manera progresiva en las últimas décadas en los procesos formativos formales y no formales. Su impacto en la enseñanza y el aprendizaje han sido objeto de estudio por parte de la comunidad científica, poniendo de manifiesto su potencial para la implementación de metodologías diversas, para

* Universitat de València. Correo electrónico: vicente.gabarda@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

** Universitat de València. Correo electrónico: m.mercedes.romero@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9103-5668>

*** Universitat de València. Correo electrónico: isabel.vidal@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3504-8114>

**** Universitat de València. Correo electrónico: diana.marin@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5346-8665>

la atención a la diversidad o para la mejora de competencias básicas. Partiendo de esta perspectiva, el presente capítulo trata de evidenciar qué tipo de tecnología se implementa en los contextos de población más vulnerable, qué uso de ella se realiza, con qué colectivos, qué tipo de impacto tiene en el desarrollo socioeducativo de los agentes y qué dificultades se encuentran para su implementación. A través de una revisión sistemática de literatura basada en la base de datos de Dialnet, y tras la aplicación del método PRISMA para fundamentar el desarrollo del proceso asociado a este tipo de estudios, se han analizado un total de 19 artículos. En ellos, se pone de relieve que las brechas de acceso y uso, asociadas a las características de los contextos y vinculadas a obstáculos económicos, técnicos, educativos y/o sociales, así como a situaciones de emergencia, son la principal barrera para optimizar el potencial de la tecnología. Sin embargo, se pone igualmente de manifiesto que esta cuenta con implicaciones positivas para la inclusión educativa y social de los diferentes colectivos. De esta manera, se evidencia la necesidad de seguir desarrollando políticas que promuevan un acceso igualitario a la tecnología, así como estrategias de capacitación que permitan aprovechar los beneficios que esta puede generar en los contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: tecnología educativa, vulnerabilidad, brecha digital, educación comunitaria.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algunas décadas, la tecnología ha ido integrándose en las diferentes dimensiones del desarrollo humano, modificando y condicionando el progreso económico, político y social. El ámbito de la educación, en sus diferentes contextos y representaciones, también se ha visto influido por esta cuestión, haciendo que tanto los dispositivos que se utilizan en las acciones formativas, como los currículos que se promueven desde las diferentes instancias o las prácticas de aula del profesorado tienen cada vez más presente la tecnología (Gabarda et al., 2025a).

Tanto es así que, en los distintos contextos geográficos, se han venido desarrollando estrategias que han tratado de digitalizar la educación, bien sea a través de la dotación tecnológica a los centros escolares, a través de la promoción de la competencia digital de los diferentes agentes educativos de los ámbitos formal y no formal o mediante la generación de propuestas metodológicas que hacen de la tecnología su leiv motiv (Pardo-Baldoví et al., 2022).

Partiendo de esta realidad, este capítulo trata de responder a las siguientes preguntas: ¿qué papel juega la tecnología en los procesos formativos que se desarrollan en contextos vulnerables? ¿qué dificultades deben ser consideradas para que puedan diseñarse e implementarse acciones formativas con tecnología en estos contextos? ¿qué estrategias desarrolladas con tecnología han resultado ser más exitosas en contextos de vulnerabilidad?

Para dar respuesta a estas preguntas, se propone una revisión sistemática de literatura, que tiene por objetivo explorar qué evidencias existen en la literatura científica sobre estas cuestiones e identificar, de este modo, posibles líneas de trabajo adecuadas para el fenómeno de estudio. Así, se proponen como objetivos específicos los siguientes:

- En relación con las cuestiones de carácter identificativo, esta propuesta se orienta a identificar qué autores/as han publicado sobre este tema, en qué años ha habido una mayor producción científica sobre esta cuestión, en qué idioma se realizan las publicaciones y en qué contexto geográfico (país) se desarrollan.
- Atendiendo a las cuestiones de índole metodológico, se persigue analizar quiénes son los participantes que forman parte de los estudios, así como los métodos que se utilizan para su desarrollo.
- Respecto a la información vinculada con el contenido de las propuestas seleccionadas, se trata de analizar qué objetivos se plantean en cada uno de los artículos, qué tecnologías se utilizan en cada caso y qué hallazgos resultan de su implementación.

A continuación, se expone, en primer lugar, el estado del arte que ayuda a fundamentar el estudio. En él, se atiende a la conceptualización de qué se entiende por vulnerabilidad y, en base a ella, qué contextos son vulnerables. Igualmente, se realiza una aproximación, a través de diferentes estudios sobre qué tecnologías pueden implementarse en estos espacios y qué investigaciones se han desarrollado previamente sobre esta temática. Después, se recoge la estrategia metodológica, detallando cómo se desarrolla la revisión sistemática de literatura. A continuación, a modo de resultados, se recoge el análisis de los artículos atendiendo a las variables identificativas, metodológicas y de contenido detalladas anteriormente. Por último, se plantea la discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación, poniendo de relieve la concordancia del análisis con la literatura previa, las limitaciones y las líneas futuras de trabajo.

Planteamiento del problema

Es una cuestión incontestable que, a pesar de los esfuerzos institucionales, políticos y sociales, y de los avances que se han conseguido durante las últimas décadas, la igualdad de oportunidades es un hándicap en gran parte de las sociedades en la actualidad (Carrasco y Pascual, 2023). Esta falta de igualdad de oportunidades, que se puede materializar, por ejemplo, en la dificultad para acceder a servicios y bienes básicos para una vida digna, genera situaciones de vulnerabilidad a nivel individual y/o colectivo.

En este sentido, una persona o colectivo vulnerable es aquel que, por motivos sociales, políticos, económicos, culturales, de género, religiosos, ideológicos, ... cuenta con dificultades en una o varias de estas áreas y puede ser objeto de exclusión social o marginación y que puede, en algunos casos, derivar en situaciones de marginalidad (Benítez, 2024).

Podría decirse, en base a estas ideas, y siguiendo ideas como las de Tabares (2024) que uno de los principales motivos de la vulnerabilidad social es la desigualdad de oportunidades, concibiendo que los impedimentos para acceder a servicios educativos, sanitarios, laborales o a bienes como la vivienda o los alimentos, generan estas situaciones de vulnerabilidad.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y si integramos en la reflexión la tecnología, un bien que podría ser considerado de lujo en algunos contextos, la situación se vuelve aún más compleja (Novella y Stigliano, 2023). Aunque bien es cierto que desde la esfera política e institucional de los diferentes países han tratado de promover estrategias de digitalización en las diferentes vertientes de la vida de la ciudadanía (económica, social, laboral, educativa, etc.), el desarrollo de estas acciones se ha realizado de manera muy desigual, en función de las posibilidades de los diferentes escenarios. Y es que, actualmente, el acceso a mucha de la información, e incluso a muchos de los procedimientos que se asocian a los derechos básicos están mediados por la tecnología, de manera que los colectivos de contextos más desfavorecidos están en desventaja (Niño-Cortés et al, 2024).

La pandemia supuso, además, un recrudecimiento de esta realidad, puesto que el confinamiento supuso una digitalización forzada de muchas de las acciones de la vida cotidiana, condenando a los colectivos más vulnerables a descolgarse aún más del

sistema, dificultando sus posibilidades de participación y ampliando la brecha digital de acceso y uso que ya existía (Gutiérrez-Provecho et al., 2021; Oyarce et al., 2022).

En el ámbito educativo esta situación es especialmente visible si tenemos en cuenta que, aquellas personas que no pudieran acceder a la tecnología (por ejemplo, en zonas rurales) o tuvieran dificultades para utilizarla de manera eficiente (por variables de índole personal o formativo), quedaron sin posibilidades de continuar con su formación (Álvarez et al., 2025). Así, Vera et al. (2021) concluyen que la falta de acceso a la tecnología en alumnado de contextos de alta vulnerabilidad social tuvo un acceso directo sobre su rendimiento académico, haciendo de la falta de equidad un potenciador de la propia vulnerabilidad y la exclusión social.

Caso de estudio específico requiere, por ejemplo, el análisis de algunas variables que suponen un hándicap extra, como el género. Y es que, tal y como exploran estudios como el de Silva et al. (2024), las mujeres tienen mayores dificultades para la inclusión digital tanto por la falta de tiempo como por la falta de acceso o las carencias competenciales.

Igualmente sucede con otros colectivos que, por su propia naturaleza, tienen dificultades complementarias para el acceso o uso de la tecnología, como el alumnado con discapacidad. Facilitar la accesibilidad digital de esta población supone favorecer una educación más equitativa, mediante la inclusión (Calderón-Delgado et al., 2024).

Por otra parte, se postula como necesario realizar un esfuerzo para favorecer el acceso de la población más vulnerable a la tecnología porque la literatura científica avala su potencial para diferentes aspectos. Así, estudios como el de Holguín et al. (2020) ponen de manifiesto que la gamificación puede resultar de especial utilidad para la capacitación de colectivos vulnerables en el área matemática y Holguín-Álvarez et al. (2024) su potencial para la alfabetización emocional de estos colectivos.

METODOLOGÍA

Tal y como se ha explicado en apartados anteriores, este estudio se fundamenta en un enfoque bibliográfico. Concretamente, se propone una revisión sistemática de literatura, que se orienta al estudio exhaustivo de las publicaciones científicas en torno a un fenómeno de estudio (Marín-Juarros, 2022), en este caso el papel de la tecnología para el desarrollo de procesos formativos en contextos vulnerables.

Esta perspectiva exige, por un lado, la selección de al menos una base de datos donde centrar la búsqueda, así como de la identificación de algunos descriptores sobre los que generarla. En relación con la primera cuestión, se ha seleccionado la base de datos de Dialnet por dos cuestiones fundamentalmente: la primera por su reconocido prestigio que se puede cotejar por su utilización en estudios con la misma orientación (Gabarda et al., 2025b) y, por otra, por su alcance geográfico, centrado especialmente en Iberoamérica, el contexto donde se enmarca la publicación de este libro. Respecto a los descriptores, se han utilizado "tecnología", "vulnerab*" y "educación", replicando el proceso de búsqueda con los mismos términos en español, portugués e inglés.

La búsqueda ha generado un total de 491 publicaciones, resultado que ha sido refinado siguiendo los criterios de inclusión y exclusión que se definen en la tabla 1:

Tabla 1.
Criterios de inclusión y exclusión

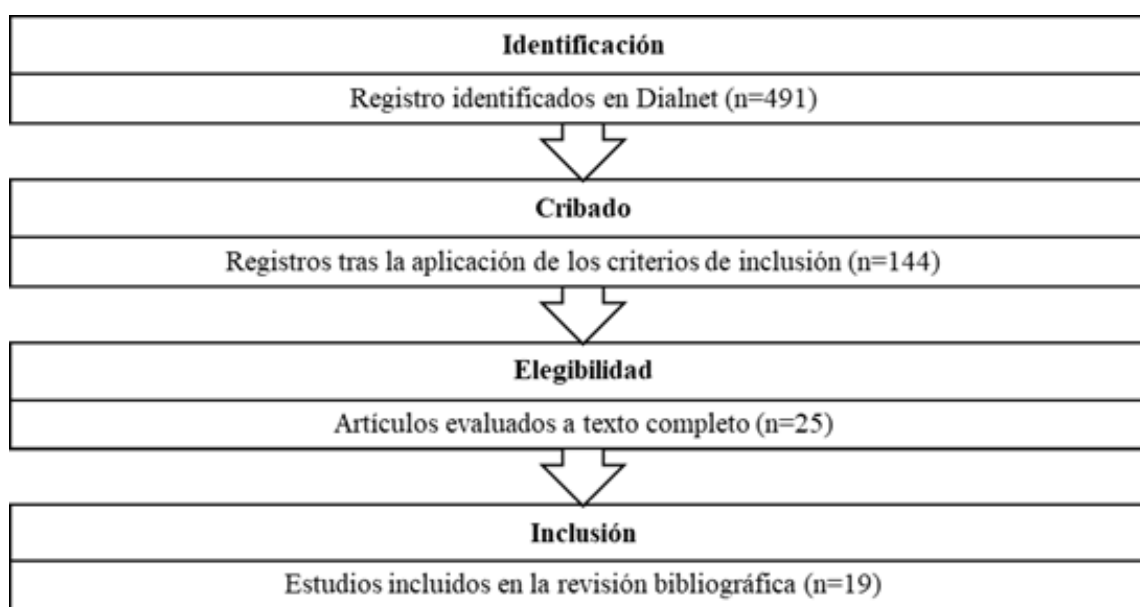
Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipología	Artículos	Se descartan otro tipo de publicaciones como libros, capítulos de libro o tesis doctorales
Disponibilidad	Acceso abierto y texto completo	Se descartan publicaciones con acceso parcial o acceso mediante pago
Tipo de estudio	Investigación empírica	Se descartan estudios teóricos o meta estudios (bibliográficos o revisiones sistemáticas)
Participantes	Colectivos vulnerables	Se descartan publicaciones cuyos informantes no se encuentren en situación de vulnerabilidad
Contexto geográfico	Países de Iberoamérica	Se descartan publicaciones de otros contextos
Idioma	Español, portugués o inglés	Se descartan otros idiomas
Fecha de publicación	2020-2024	Se descartan publicaciones anteriores o posteriores a estas fechas

Fuente. Elaboración propia.

Tal y como puede observarse en la figura 1, para la que se ha seguido el método PRISMA, dadas las posibilidades de aplicar estrategias de búsqueda definidas, criterios para la selección de las investigaciones, y la sistematización de los resultados (Sánchez-Serrano et al., 2022). Al filtrar por “artículos”, la muestra queda reducida a 321 y, aplicando el filtro temporal de publicación en los últimos 3 años (periodo 2022-2024), quedan un total de 144 propuestas. Tras la lectura de los resúmenes de estas propuestas, se han descartado 124 publicaciones, por tratarse de estudios teóricos o no vinculados directamente con los dos constructos objeto de estudio (tecnología y contextos vulnerables), quedando un total de 19 artículos para texto completo. Una vez realizado este proceso, y habiendo realizado una búsqueda inversa que no halló ninguna propuesta complementaria, la revisión bibliográfica se centra en un total de 19 artículos.

Figura 1.

Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos



Fuente. Elaboración propia.

Para realizar el análisis de contenido de esta selección de artículos, se plantean las siguientes variables de estudio (tabla 2):

Tabla 2.*Análisis de contenido y variables de estudio*

Tipo de variables	Variables
Variables identificativas	Año de publicación
	Autoría
	Idioma de publicación
	País / Contexto del estudio
Variables metodológicas	Muestra del estudio
	Metodología empleada
Variables de contenido	Objetivos del estudio
	Hallazgos del estudio

Fuente. Elaboración propia.

RESULTADOS

Una vez realizado el proceso de selección, y tomando en consideración las variables objeto de estudio, se detallan, en la tabla 3, los resultados del análisis de contenido de las 19 investigaciones:

Tabla 3.

Análisis de contenido de los estudios seleccionados

Autoría y año	País e idioma	Objetivo	Muestra	Metodología	Resultados
Bastidas et al., 2024	Perú Español	Analizar las diferencias entre la educación virtual y presencial e identificar los factores que afectan a su desarrollo	30 estudiantes de Bachillerato	Mixta	El alumnado cuenta con dificultades económicas y tecnológicas para seguir la educación virtual: conectividad, influencia de las familias, ingresos económicos, características del área de estudio en sus hogares y la falta de equipamiento. Se concluye, además, que el alumnado tiene una mejor percepción de los resultados de aprendizaje que obtienen en la modalidad presencial
Arango et al., 2024	Colombia Español	Analizar las capacidades tecnológicas, la experiencia con el uso de la información en la red y el nivel de apropiación de la tecnología	1.478 mujeres de entre 18 y 49 años	Estudio transversal observacional	Las mujeres cuentan con barreras diversas para un uso apropiado de las TIC. Aspectos como el nivel socioeconómico, el contexto de origen o el nivel educativo condicionan tanto el acceso a la tecnología, su uso y apropiación

Educación en contextos de población vulnerable: desafíos, estrategias y experiencias

Castro-Salgado y Gaintza, 2024	España Español	Evaluar la incidencia del uso de redes sociales en entrenamientos deportivos de usuarios con discapacidad intelectual	13 jóvenes con discapacidad intelectual	Cuantitativa	Se concluye que las tecnologías ofrecen posibilidades para el establecimiento de rutinas para este tipo de usuarios, identificando la implicación y aceptación de las familias como uno de los aspectos clave de su optimización
Medellín et al., 2024	México Español	Identificar las condiciones de acceso a las Tecnologías y explorar los condicionantes familiares y económicos	566 estudiantes universitarios	Cuantitativa	No hubo grandes dificultades para acceder a la tecnología, pero sí en poder utilizarlas de un modo adecuado para seguir con eficiencia los procesos formativos
del Olmo-Fernández et al., 2024	España Español	Analizar las repercusiones de la COVID-19 en las prácticas pedagógicas docentes mediadas por tecnologías y sus efectos en los procesos formativos del alumnado y familias de centros de alta complejidad	8 profesionales de la orientación educativa y de la dirección de centros educativos de enseñanza infantil, primaria y secundaria	Cualitativa	El absentismo virtual fue uno de los principales obstáculos, junto a la falta de recursos que pudieran asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la tecnología

Landinez-Fonseca y Mariño-Jiménez, 2024	Colombia Español	Analizar el potencial de la tecnología para la atención a las personas y comunidades más vulnerables que adolecen de los recursos necesarios para acercarse al conocimiento.	36 estudiantes con necesidades educativas especiales (dificultades de aprendizaje, salud mental, trastornos del desarrollo y diversidad funcional)	Mixta	La falta de recursos específicos y la formación del profesorado son los principales hándicaps para optimizar el potencial de la tecnología para la atención a colectivos vulnerables.
García de Verbena, 2024	Guatemala Español	Explorar el nivel de aplicación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para favorecer la educación inclusiva en el ciclo básico	147 estudiantes y 35 docentes y entrevista a 2 profesionales de educación especial y educación alternativa	Mixta	El nivel de aplicación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento parte del profesorado y el alumnado es medio. Se evidencia, por otro lado, el potencial de la tecnología para favorecer la inclusión de los estudiantes vulnerables
Pávez et al., 2024	Chile Español	Evaluar la apropiación de la tecnología del profesorado en tiempos de pandemia	21 maestros inmersos en un contexto rural digitalmente vulnerable	Cuantitativa	Los resultados evidencian dificultades técnicas (mala conexión a Internet y equipamiento anticuado). Sin embargo, el profesorado se apropió de la tecnología en aras a mantener una relación estrecha con el alumnado y sus familias y creando entornos de aprendizaje compartidos.

Educación en contextos de población vulnerable: desafíos, estrategias y experiencias

Solaz y Botija, 2024	España Español	Analizar el nivel de estudios, la alfabetización analógica y digital de las personas en situación de sinhogarismo	291 participantes	Cualitativa	Las personas sin hogar se encuentran en desventaja respecto a la población general en materia digital (brechas de acceso y uso y brecha social). Se confía en que la tecnología puede generar expectativas de mejora e inclusión social
Vargas y Macea 2024	Colombia Español	Analizar la relación entre el uso de las TIC y el desarrollo de competencias resilientes	1,064 estudiantes de educación media	Proyectiva	Se concluye que las TIC, cuando se utilizan de manera intencional, pueden cerrar brechas educativas y fomentar el bienestar integral (autoestima, adaptabilidad y manejo emocional) de los estudiantes en contextos vulnerables
Segovia-García et al., 2024	Colombia Español	Determinar cuáles son los factores que inducen al abandono educativo en grupos vulnerables	343 estudiantes	Mixta	Los factores son de carácter técnico, pedagógico y económico. La calidad de los contenidos, la infraestructura tecnológica o las dificultades de uso de la plataforma, por ejemplo, condicionan la decisión de permanencia.
Guerrero-Parra y Herrero-Villoria, 2023	España Español	Analizar el impacto de la digitalización en la población y la construcción de la ciudadanía	Alumnado de Educación Secundaria	Cualitativa	Se evidencia que la digitalización no se da por igual en la población, generando brecha digital. Se constata la necesidad de que el alumnado y profesorado reciban mayor formación específica
Peniche y Ramón, 2023	México Español	Identificar los desafíos que el profesorado de Educación Secundaria encuentra en contextos vulnerables	16 docentes, 4 directores/as y alumnado	Mixta	Los participantes manifestaron carecer de recursos tecnológicos y tener limitaciones para su uso.

Pavez et al., 2023	Chile Español	Analizar la percepción de las familias migrantes sobre la experiencia de sus hijas e hijos en el proceso de inmersión lingüística	9 madres y padres	Cualitativa	Los resultados reflejan una valoración positiva del proceso de inmersión lingüística, destacando el potencial de la tecnología para generar oportunidades de comunicación y participación en la escuela.
De Carvalho et al., 2023	Brasil Español	Analizar el uso de la metodología de juegos y los recursos tecnológicos favorecer la inclusión digital de personas mayores	15 ancianos	Cualitativa	Se constata una falta de equipamiento en los hogares, un condicionante básico para la inclusión digital. Además, la gran mayoría tuvo grandes dificultades para interactuar con las tecnologías por desconocimiento.
Gómez-Velasco y Gómez-San Luis, 2023	México Español	Conocer las narrativas del profesorado sobre la digitalización del proceso formativo en tiempos de COVID-19	5 docentes de telesecundaria	Cuantitativa	Se concluye que el acceso a la tecnología e internet y la capacitación son necesarios para disminuir la brecha social y evitar el abandono de la población escolar en riesgo de exclusión
Rodrigo-Martín et al., 2023	España Español	Analizar los dispositivos tecnológicos del alumnado de etnia gitana, la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el uso de las tecnologías y su formación en relación con la tecnología	15 docentes y 73 familias de etnia gitana	Mixta	Se evidencia una necesidad de equipamiento y de formación tecnológica tanto del alumnado como de sus familias. Esta desigualdad requiere de una intervención que permita dotar de mayor equidad el proceso formativo

Educación en contextos de población vulnerable: desafíos, estrategias y experiencias

Lozano et al, 2022	México Español	Evaluar la integración de un Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional para zonas marginadas	No se identifican	Cualitativa	Se pone de manifiesto una necesidad urgente de conectividad, así como la consideración de una propuesta educativa flexible
Farías-Valenzuela et al., 2022	Chile Español	Analizar el impacto de la tecnología para la monitorización del proceso formativo de escolares de sectores vulnerables	139 escolares de enseñanza básica	Descriptivo y transversal	Se pone de relieve el potencial de la tecnología para la continuación de los procesos formativos, como elemento motivador para el aprendizaje y como aspecto promotor de la integración cultural de los escolares inmigrantes.

Fuente. Elaboración propia.

El análisis del contenido de todas estas investigaciones nos permite conocer mejor la relación del binomio “tecnología-vulnerabilidad”.

Comenzando por las variables de tipo identificativo, se evidencia que la producción científica sobre esta temática ha crecido de un modo exponencial en los tres últimos años (11 estudios en 2024 frente a los 6 de 2023 y los 2 de 2022), poniendo de manifiesto el interés que la temática despierta a nivel educativo y social.

Por otro lado, todas las investigaciones están publicadas en lengua española, sin presencia de otros idiomas en los artículos originales debido, en parte, a las características de la base de datos utilizada como referencia para el desarrollo de la investigación.

Respecto a la autoría, cabe destacar que la gran mayoría de las investigaciones (18 de las 19 analizadas) se firman en coautoría (entre 2 y 6 autores), habiendo solamente una de ellas (García de Verbena, 2024) elaborada por un único autor. Esta realidad pone de relieve que la colaboración se constituye como un principio básico en la investigación de este fenómeno.

Por último, en cuanto al contexto geográfico donde se basan las investigaciones, hay presencia de diferentes países. Así, y encabezadas por los 5 estudios en España, hay 4 de ellos contextualizados en Colombia, 4 en México, 3 en Chile, 1 en Perú, 1 en Guatemala y 1 en Brasil. Esta realidad pone de relieve el interés por esta temática en diferentes puntos geográficos donde la vulnerabilidad se manifiesta de modos diversos.

En relación con esta última idea, es muy destacable que las muestras que forman parte de las diferentes investigaciones son muy diversas. Así, hay estudios donde los informantes son alumnado de diferentes niveles educativos como enseñanza básica (Farías-Valenzuela et al., 2022), Secundaria o media (Guerrero-Parra y Herrero-Villoria, 2023; Vargas y Macea, 2024), Bachillerato (Bastidas et al., 2024) o Educación Superior (Medellín et al., 2024; Segovia-García et al., 2024). También dentro del sistema educativo más formal encontramos presencia de investigaciones donde la muestra son docentes (Gómez-Velasco y Gómez-San Luis, 2023), directivos (Peniche y Ramón, 2023) o familias (Pávez et al., 2023). Sin embargo, algunas investigaciones van más allá de las instituciones escolares, bien porque los colectivos informantes no forman parte del ámbito formal o porque sus propias características les hacen tener una idiosincrasia diferente. Es el caso Arango et al., (2024), que fundamentan su estudio en las mujeres, De Calvalho et al. (2023), que plantean su estudio con ancianos o Solaz y Botija (2024) en el ámbito del sinhogarismo. También son el caso de Castro-Salgado y Gaintza (2024) y Landinez-Fonseca y Mariño- Jiménez (2024) quienes trabajan en el ámbito de la educación especial, Rodrigo-Martín et al. (2023), quienes investigan sobre el colectivo gitano o Lozano et al., (2022), que analizan la singularidad de los contextos rurales.

En relación con la metodología que se utiliza para el desarrollo de las investigaciones, hay un claro predominio del enfoque cualitativo, haciendo de la entrevista y la observación las principales técnicas para la recogida de la información o del enfoque mixto. De este modo, se consigue tener una perspectiva más centrada en los usuarios y, en el caso del enfoque mixto, tener una visión complementaria con un enfoque cuantitativo que, por otro lado, es el minoritario en las investigaciones que han sido objeto de análisis.

Por otro lado, la diversidad de los informantes se traslada, asimismo, a los objetivos que se proponen en los diferentes estudios. Así, la mayor parte de los que se contextualizan en el ámbito formal, tratan de analizar la influencia de la tecnología en el proceso formativo (Farías-Valenzuela et al., 2022; Guerrero-Parra y Herrero-Villoria, 2023; Vargas y Macea, 2024) o, más concretamente, el impacto de la COVID

y la necesaria hibridación de los procesos formativos en los colectivos más vulnerables (del Olmo-Fernández et al., Bastidas et al., 2024; Gómez-Velasco y Gómez-San Luis, 2023; Pávez et al., 2024). Por otro lado, las investigaciones que tratan con colectivos específicos se centran más en cuáles son las destrezas digitales con que cuentan o las dificultades que tienen para poder apropiarse de la tecnología para evitar su exclusión social (Arango et al., 2024; De Carvalho et al., 2023; Rodrigo-Martín et al., 2023; Solaz y Botija, 2024).

Por último, atendiendo a los hallazgos de los estudios, hay cierto consenso en que hay ciertos elementos que constituyen un factor promotor de la vulnerabilidad en materia digital, como pueden ser las dificultades económicas (Bastidas et al., 2024; De Carvalho et al., 2023), el nivel educativo (Arango et al., 2024), la capacitación tecnológica de los diferentes agentes (Medellín et al., 2024; Pávez et al., 2023; Rodrigo-Martín et al., 2023), la falta de equipamiento y/o de conectividad (Lozano et al., 2022; Pávez et al., 2024), la formación de los educadores (Landinez-Fonseca, N., y Mariño-Jiménez, 2024). Estas realidades se convierten, además, en una necesidad imperiosa si se tiene en cuenta que las tecnologías pueden contribuir a la integración cultural (Farías-Valenzuela et al., 2022), la reducción de las brechas educativas (Vargas y Macea, 2024) y sociales (Gómez-Velasco y Gómez-San Luis, 2023) o la generación de oportunidades de participación social (Pávez et al., 2023).

DISCUSIÓN

La revisión sistemática realizada ha contribuido a corroborar que, tal y como apuntan estudios como el de Astudillo y Marín (2023), hay un auge del interés por estudiar la tecnología y los procesos de desigualdad social, entendiendo la complejidad que comprende la relación bidireccional entre ambos constructos (Novella y Stigliano, 2023).

Es reseñable, asimismo, que varias de las publicaciones han analizado esta relación bajo el prisma de la pandemia, en línea con investigaciones como las de Gutiérrez-Provecho et al. (2021), debido al impacto que la COVID-19 tuvo sobre la hibridación de los procesos formativos y la imposibilidad de continuar con ellos en caso de que no se dispusiera de tecnología o no supiera cómo utilizarse (Álvarez et al., 2025).

Entre las barreras identificadas, destacan cuestiones técnicas de disponibilidad de infraestructuras, en línea con Oyarce et al. (2022). Asimismo, se evidencian problemas con el uso de la tecnología por falta de capacitación de los colectivos (Gutiérrez-

Provecho et al., 2021), así como la carencia de habilidades del profesorado (Fonseca et al., 2023).

Estas cuestiones, relacionadas con brechas digitales en el ámbito formativo, han demostrado tener una influencia directa en el ámbito social (Alegre, 2024), haciendo que los diferentes colectivos tengan más o menores posibilidades de participación y teniendo, por tanto, un impacto directo en los procesos de integración (Niño-Cortés et al., 2024).

Igualmente, se ha podido constatar que la tecnología puede favorecer la inclusión de colectivos específicos como la diversidad funcional (Calderón-Delgado et al., 2024, Cesen et al., 2024) o las mujeres (Silva et al., 2023).

A pesar de las evidencias que brinda el análisis realizado, destacamos algunas limitaciones. Por un lado, la utilización de una única base de datos, con un alcance geográfico muy determinado, hace que la revisión tenga una visión parcial del fenómeno de estudio. Sería recomendable, en este sentido, poder complementar este análisis con la utilización de otras bases de datos que permitieran tener una perspectiva más allá del ámbito iberoamericano para una mayor comprensión. Igualmente, podría ser relevante centrar el análisis en conocer qué tecnologías se están utilizando en diferentes investigaciones y explorar, de este modo, cuáles podrían ser más idóneas. En esta misma línea, plantear estudios específicos por cada colectivo permitiría, por un lado, profundizar en las necesidades de cada uno de ellos y proponer estrategias de intervención más contextualizadas.

CONCLUSIONES

El trabajo realizado ha permitido, por un lado, dar respuesta a los objetivos que se planteaban. De este modo, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura que ha permitido reflexionar acerca de la relación que tiene la tecnología con la vulnerabilidad a través del análisis de las publicaciones científicas publicadas entre 2022 y 2024. Concretamente, se ha podido observar que la temática tiene un interés creciente entre la comunidad académica del ámbito iberoamericano y que los estudios se contextualizan en diferentes países, haciendo visible que la vulnerabilidad social y educativa están presentes en múltiples formas y con múltiples colectivos en contextos diversos. También se ha podido constatar que los estudios se interesan, especialmente, en conocer qué relación tienen los diferentes colectivos con la tecnología y qué impacto tiene esta en los procesos formativos en diferentes ámbitos. Así, se ha podido concluir

que sigue habiendo brechas digitales vinculadas al acceso, al uso y a la calidad del de la tecnología, a pesar de que se pone de manifiesto el potencial que puede tener para favorecer los procesos de inclusión y prevenir situaciones de marginalidad. A partir de estas conclusiones, emerge como necesario y urgente seguir promoviendo políticas que favorezcan el acceso de la población a la tecnología, bien en materia de equipamiento y de capacitación. Solamente de este modo se podrá seguir luchando contra la vulnerabilidad asociada a la digitalización.

Agradecimientos

Esta contribución se enmarca en el Proyecto de Cooperación al Desarrollo “Formación del profesorado en contextos vulnerables”, financiado por la Universitat de València.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre-Martínez, M. Á. (2024). El impacto social de las brechas digitales. *Lex social: revista de los derechos sociales*, 14(2), 1–38. <https://doi.org/10.46661/lexsocial.11073>
- Álvarez-Álvarez, C., Del Arco-Bravo, I., Flores-Alarcia, Ò., y Ramos-Pla, A. (2025). Estudiantes universitarios rurales y urbanos y su vulnerabilidad frente a lo tecnológico: revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 51, e279787. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202551279787es>
- Arango-Valencia, S., Pérez-Pérez, S., Barrientos-Gómez, J. G., Gómez-Ramírez, M. C., y Luna, I. F. (2024). Desafíos de la inclusión digital de la mujer en una zona en condiciones de vulnerabilidad en Colombia. *Revista Panameña de Salud Pública*, 48, e108. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2024.108>
- Astudillo-Torres, M. P., y Marín-Suelves, D (2023). TIC para la superación de desigualdades. Lo que señala la evidencia científica. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 12(4), 42-53. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.80032>
- Bastidas-Rivera, M., Segovia-Cruz, S., Granados-Romero, J., Guzmán-Hernández, R., (2024). La virtualidad y la presencialidad en sectores vulnerables caso Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Chone. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(4), 5-16, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2431>

- Benítez-Zelaya, S. A. (2024). Educación Inclusiva y la Exclusión Social sus dimensiones conceptuales y empíricas. *Revista de Investigación*, 2(15), 24–41. <https://doi.org/10.5377/revunivo.v2i15.19527>
- Calderón-Delgado, E. I., Jácome-Achi, S. S., Chalá-Quilumba, A. M., y Villavicencio-Guambo, R. del P. (2024). Accesibilidad digital: El impacto de la tecnología en el aprendizaje de estudiantes con discapacidades. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4, 1–10. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.234>
- Carrasco-Carpio, C., y Pascual-Gómez, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela. Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a166. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166>
- Castro-Salgado, V., y Gaintza, Z. (2024). Uso de Instagram para la práctica de taekwondo por personas con discapacidad intelectual en el País Vasco, España. *Retos*, 51, 1085–1091. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99319>
- Cesen-Paccha, J. E., Álvarez-Toledo, J. V., Yaguana-Coronel, J. D., y Balderrama-Govea, S. E. (2024). TIC, gamificación y realidad aumentada para la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Revista Imaginario Social*, 7(4). <https://doi.org/10.59155/is.v7i4.257>
- De Carvalho-Lemos, K. D., Gomes-Maia, L. C., De Souza-Toledo, M. V., Henriques-Mafra, F., y De Sousa-Toledo, F. K. (2023). Capacidades de información de las personas de edad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(11), 14253–14277. <https://doi.org/10.55905/cukahm15n11-070>
- del Olmo-Fernández, M. J. A., Santos-Villalba, M. J., González-Sodis, J. L., y Leiva-Olivencia, J. J. (2024). Estrategias pedagógicas con TIC en contextos educativos vulnerables: Repercusiones en la pandemia y proyecciones de futuro. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 69, 255–286. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.101140>
- Farías-Valenzuela, C., Espoz-Lazo, S., Valdivia-Moral, P., Bondis-Castro, C., Arenas-Sánchez, G., & Deutelmöser-Navarro, E. (2022). Pilot program of Chilean creole games for the prevention of cardiometabolic diseases in schools from vulnerable sectors: LUDOCRIOLLO Project. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 6(1), 16–26. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5513600>

- Fonseca-Morales, R. T., Montoya-Lunavictoria, J. K., Bonilla-González, G. P., y Janeta-Patiño, P. F. (2023). Rol de las TICs en la respuesta integral a las necesidades y demandas de la educación inclusiva en Ecuador. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(3), 1-17. <https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/697>
- Gabarda-Méndez, V., Pardo-Baldoví, M. I., Sánchez-Cruz, M., y Marín-Suelves, D. (2025a). The digital teacher: the influence of initial and in-service training on teachers' digital competence. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (23), 1-10. <https://doi.org/10.46661/ijeri.10769>
- Gabarda-Méndez, V., Gabarda-Méndez, C., Cuevas-Monzonís, N., y Cívico-Ariza, A. (2025b). Impacto de la tecnología en el aprendizaje en la educación superior: una revisión sistemática de literatura. *Texto Livre*, 18(1), e51463. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.51463>
- García de Verbena, A. R. (2024). Aplicación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para favorecer la Educación Inclusiva. *Revista Científica Internacional*, 7(1), 58-71. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v7i1.76>
- Gómez-Velasco, J., y Gómez-San Luis, A. (2023). Narrativas de docentes de telesecundaria acerca de las transiciones educativas provocadas por la pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 92-115. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.peda-gog23.1108130>
- Guerrero-Parra R. M., y Herrero-Villoria C. (2023). Los Retos de la Educación Digital en Adolescentes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Estudio de Caso. *Sociedad e Infancias*, 7(2), 189-199. <https://doi.org/10.5209/soci.90793>
- Holguín-Álvarez J., Taxa, F., Flores-Castañeda, R., y Olaya-Cotera, S. (2020) Proyectos educativos de gamificación por videojuegos: desarrollo del pensamiento numérico y razonamiento escolar en contextos vulnerables. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 80-103. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12222>
- Holguín-Álvarez, J., Cruz-Montero, J., Apaza-Quispe, J., Merino-Flores, I., y Ruiz-Salazar, J. (2022). Alfabetización emocional en contextos vulnerables con dibujos

- digitales. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(3), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3811>
- Landinez-Fonseca, N., y Mariño-Jiménez, J. P. (2024). La paradoja de las TIC como mecanismo de inclusión en la educación superior. (2024). *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 8(14), 143-170. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081409>
- Gutiérrez-Provecho, L., López-Aguado, M., García-Llamas, J. L., y Quintanal-Díaz, J. (2021). La brecha digital en población en riesgo de exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 123-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.08
- Lozano, R., Amador, M., y Sánchez-Herrera, R. (2022). Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional para zonas marginadas en la región Otomí Tepehua, México. *Revista Innova Educación*, 4(4), 135-155. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.010>
- Marín-Juarros, V. I. (2022). La revisión sistemática en la investigación en Tecnología Educativa: observaciones y consejos. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 13, 62-79. <https://doi.org/10.6018/riite.533231>
- Medellín-Hernández, K. W., Eudave-Muñoz, D., y Canese-Caballero, V. (2024). Los estudiantes de las universidades tecnológicas y sus condiciones de estudio durante la educación remota de emergencia. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 5(3), 40-56. <https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num3-art5>
- Niño-Cortés, L. M., Grimalt-Álvaro, C., Sanabria-Cárdenas, I. Z., y Usart-Rodríguez, M. (2024). ¿Cómo influye el nivel socioeconómico en la autopercepción de la competencia digital del alumnado de educación secundaria en España? *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (89), 174-189. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.89.3277>
- Novella-García, C., y Stigliano, D. E. (2023). La emergencia educativa ante el desafío pandémico mundial. La brecha digital y la falta de igualdad de oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 617-627. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79859>

- Oyarce-Mariñas, V. A., Silva-Orosco, L., y Abanto-Yóplac, S. A. (2022). Brecha digital y educación virtual en instituciones educativas rurales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 534-546. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.116>
- Pardo-Baldoví, M. I., Marín-Suelves, D., y Vidal-Esteve, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. (2022). *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 21(1), 43-55. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- Pávez, I., Novoa-Echaurren, A., y Salinas-Layana, A. (2024). Teachers' situated knowledge: Addressing digital exclusion in rural contexts. *Digital Education Review*, 45, 171-178. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.171-178>
- Pávez-Soto, I., Ortiz-López, J., Alfaro-Contreras, C., Colomé, S., Villegas, P., Grandon, N., Acuña, J., Coloma, C., y González, A. (2023). Educación intercultural en Chile: La experiencia inclusiva del taller «Palabras de unión». *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 18, 725-744. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.725>
- Peniche-Cetzal, R. S., y Ramón-Mac, C. C. (2023). Desafíos tecnológicos de actores escolares en bachilleratos mexicanos en desventaja. ¿Qué queda para el profesorado? *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (26), 1106. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1106>
- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L., Pérez-García, Á., y Muñoz-Sastre, D. (2023). El impacto del confinamiento por la COVID-19 en el curso académico. Caso de estudio: el alumnado de etnia gitana. *AdComunica*, (25), 155-176. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6992>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Segovia-García, N., Said-Hung, E., y García-Aguilera, F. J. (2024). Abandono en la educación superior virtual colombiana: factores de riesgo para grupos

- vulnerables. *Revista Colombiana De Educación*, (90), 259–282. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15581>
- Silva, C., Mora, A. R., & Straubhaar, J. D. (2024). ‘Yo soy la única burra’ Not Anymore. An Intersectional Approach to Digital Inclusion. *Palabra Clave*, 26(4), e2647. <https://doi.org/10.5294/pacla.2023.26.4.7>
- Solaz, P., y Botija, M. (2024). Cuando la educación no llega. Brecha analógica y digital en personas en situación de sinhogarismo. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-966>
- Tabares-Cruz, Y. B. (2024). Factores Socioculturales que influyen en el Desarrollo Humano en Comunidades Rurales. *Polo del Conocimiento*, 9(7), 3332–3342. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i7.8190>
- Vargas-Moreno, J. G., y Macea-Anaya, M. (2024). Uso de las TIC para Fortalecer la Resiliencia Académica en Estudiantes de Media: Un Modelo Didáctico en Soacha, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 14117–14146. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14998
- Vera-Sagredo, A., Cerda-Etchepare, G., Aragón-Mendizábal, E., y Pérez-Wilson, C., (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2), 375–398. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666930015/html/>

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE POBLACIÓN VULNERABLE: DESAFÍOS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS

“ La vulnerabilidad no es un destino,
sino un punto de partida para repensar
la educación desde la equidad. ”

La educación en contextos de población vulnerable implica reconocer realidades atravesadas por desigualdades sociales, brechas culturales y lingüísticas, trayectorias escolares fragmentadas y limitaciones en el acceso a oportunidades educativas de calidad. Frente a este panorama, la presente obra reúne experiencias, reflexiones teóricas e investigaciones que proponen, alternativas pedagógicas orientadas a la inclusión, la equidad y la transformación social.

Los capítulos abordan temas relacionados con la educación literaria, las experiencias artístico-literarias, la inteligencia artificial generativa y el aprendizaje dialógico, la resignificación de la práctica pedagógica en educación infantil, el desarrollo socioafectivo en la primera infancia, la educación bilingüe intercultural en contextos rurales y el impacto de las tecnologías educativas en escenarios de vulnerabilidad.

Resultado del proyecto de cooperación Formación del profesorado en contextos vulnerables, financiado por el Vicerrectorado de Sostenibilidad, Cooperación y Vida Saludable de la Universitat de València, este volumen articula el trabajo colaborativo entre universidades e instituciones de Colombia, Guatemala, Honduras y España comprometidas con el fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas y contextualizadas.

Más que ofrecer respuestas universales, esta obra invita a repensar la educación desde la diversidad, la justicia social y el reconocimiento de las comunidades como protagonistas de los procesos formativos.



CAPÍTULOS

1. La educación literaria en la educación no formal
2. Álbum ilustrado sin palabras: una experiencia artístico-literaria en la Universidad de Antioquia
3. La Inteligencia Artificial Generativa y el aprendizaje dialógico:
Una perspectiva teórica para la escritura en contextos vulnerables
4. Posibilidad transformacional de la práctica pedagógica: resignificando el perfil profesional en la educación infantil
5. La acción docente en el desarrollo socioafectivo de niños y niñas de primera infancia
6. Percepción de la educación bilingüe intercultural en una aldea del entorno rural guatemalteco
7. Tecnologías educativas y vulnerabilidad: brechas y oportunidades



Medellín, Colombia



www.unac.edu.co



editorialinvestigacion@unac.edu.co



[@unac.colombia](https://www.instagram.com/unac.colombia)

ISBN: 978-628-96443-8-8



9 786289 644338

