Revista Ideales - Ibagué, T. (Colombia) ISSN 2011 - 592x (Impresa) Año 2026 Vol. 22 - pp. 1 - 158
ISSN 2539 - 5211 (Electrónica) Año 2026 Vol. 17 - pp. 1 - 158

Ideales

Otro espacio para pensar

Universidad del Tolima

Conocimiento que transforma

INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



Ideales

Otro espacio para pensar

Universidad del Tolima
Conocimiento que transforma

Revista Ideales

Otro espacio para pensar

ISSN 2011 - 592X (Impresa)
Año 2026 - Vol. 22 - No. 22

ISSN 2539 - 5211 (Electrónica)
Año 2026 - Vol. 17 - No. 17

Jonh Jairo Méndez Arteaga
Rector

Enrique Alirio Ortiz Guiza
Vicerrector Docencia

Nelson Germán Sánchez Pérez
Vicerrector de Desarrollo Humano

Germán Rubio Guerrero
Vicerrector Administrativo

Consuelo Arce González
Vicerrectora de Investigación-Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social

Marien Alexandra Gil Serna
Directora IDEAD

Directora - Editora

Dayanis Vanessa Contreras
Universidad del Tolima - IDEAD

Comité Editorial

Mg. Camilo Jiménez
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Carlos Arturo Gamboa
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Marien Alexandra Gil
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Nelson Romero Guzmán
Instituto de Educación a Distancia

Mg. Luis Fernando Abello
Instituto de Educación a Distancia

Comité Científico

Dr. Gerardo Montoya de la Cruz
Universidad de Antioquia

Dra. Cecilia Soledad Carrera
Universidad Nacional de Córdoba

Diseño y diagramación: Andrés Mauricio Ospina Ariza

Periodicidad: Semestral

Canjes y suscripciones: Instituto de Educación a Distancia
Universidad del Tolima
Barrio Santa Helena Parte Alta
Teléfono: (+57) (82) 2771212 Ext: 9481
Ibagué. Colombia. Suramérica
Dirección electrónica:
ideales@ut.edu.co
http://www.ut.edu.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, son exclusiva responsabilidad de los autores.

Tabla de contenido

Presentación.....8
Dayanis Vanessa Contreras Durán

Sistemas silvopastoriles y producción caprina en el trópico: estado del arte sobre beneficios productivos y ambientales.....9
Jorge David Vásquez Díaz

De las sales al píxel: una paradoja fotográfica del siglo XXI.....17
Carlos Mario Piragua Rúgeles

Prácticas pedagógicas en educación infantil en modalidad homeschool virtual: entre el vacío normativo y la validez pedagógica en Colombia.....25
Marilena Orozco Correa

¿Acaso el cerebro puede olvidar si es de día o de noche? Este sería el precio oscuro del turno nocturno en los guardas de seguridad.....34
Cindy Yurani Galeano Valbuena
Yeissy Dayanna Bernal-Rincón
José Luis Lima-Trujillo

Cazadores de errores: un ambiente virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de la ortografía en estudiantes de grado octavo.....41
Angie Paola Beltrán Cruz
Valeria Valentina Sarabia Vargas

Entre la inspiración visual y la fragmentación atencional: La dualidad funcional de las redes sociales en estudiantes de Diseño Gráfico.....47
Jaime Andrés Táutiva Gómez

Entre sabores, caminos y memoria: narrativa académica sobre "La Fonda de mi Abuela" en el Eje Cafetero.....53
David Camilo Osorio Mejía
Lina Marcela Méndez Ortiz
Yulieth Andrea Agudelo Grajales
Richard Andrey Olaya Longas

Salud mental y autocuidado en estudiantes de modalidad a distancia.....61
Martha Lucía Núñez Rodríguez
Carlos Andrés Guzmán Rojas
Ana Cristina González Núñez

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento en la identificación y gestión emocional en niños y niñas de 4 a 5 años de la fundación Tejer Vida – Hilos de colores.....69
Luisa Fernanda Díaz Cruz
Luz Aide Porras Ortiz
Mariluz Serna Santoya

Experiencias sensoriales, educación artística e inclusión: una reflexión sobre la formación docente desde las culturas regionales colombianas.....74
Nancy Bello Sánchez

Impacto del método L.A.D.I.: una nueva ruta para la literatura.....82
Catherine Martínez López
Dalix Johanna González González

Apuntes para una educación rural en el marco de la trans-adaptación cultural.....87
Carlos Arturo Gamboa Bobadilla

Del aula al territorio: una reflexión crítica sobre la cultura delemprendimiento en estudiantes a distancia del CAT Chaparral, Universidad del Tolima..... 95
Sirley Alexandra Morales Figueroa
Yohana Victoria Cuevas Caballero
Emidio Silvestre Oviedo

El aseguramiento de la calidad en la modalidad a distancia: reflexiones desde el Instituto de Educación a Distancia.....104
Adriana Paola Albarracín Calderón
Ricardo Naranjo Gasca
Jorge Mario Vera Rodríguez

¿Crecimiento o declive?: influencia de la legislación de radiodifusión nacional en el funcionamiento de la televisión comunitaria de Colombia.....111
Lizandro Angulo Rincón
Stefany Gutiérrez Muñoz

Los modelos por estímulos y calidad en educación.....122
Luz Enid Hernández Rodríguez
Juan David Medina Hernández

Diseñar el futuro sin perder el aula: una mirada crítica a la digitalización universitaria.....128
Gloria Beatriz Castaño Valencia
Javier Enrique Avendaño Suárez

El poder de las redes sociales en la educación.....132
María Camila Torres Sevilla

El poder de la tecnología en la búsqueda de soluciones para la sociedad.....135
Frank Sebastián Guarnizo
Paola Andrea Rodríguez Triviño

Entre la intención pedagógica y la realidad educativa, una mirada crítica a los ambientes de aprendizaje.....138
Karen Michelle Ávila Torres
Keren Dahiana Tabares Álvarez

Presentación

En la edición número 22 de la Revista *IDEALES, otro espacio para pensar*, se tejen diversas voces. De esa manera, se busca compartir algunos ejes en común y objetivos como el de buscar una reinterpretación y, de esa manera, resignificar objetos de estudio como la educación, los lenguajes, la tecnología, las pedagogías, entre muchos otros, que logran una pluralidad. Como siempre, estas reflexiones están guiadas por la necesidad de poner a discusión dichos conocimientos y saberes con la experiencia y la realidad misma.

Cada artículo incluido aquí refleja la diversidad de la comunidad académica y aporta elementos distintos que no se reducen a una sola visión del mundo, ampliando las discusiones sobre cómo se enseña, cómo se investiga y cómo se percibe el presente. Sin embargo, hay preocupaciones que han abordado la mayoría de los artículos, y es un tema de gran relevancia en la actualidad: la tecnología y sus impactos en las diferentes áreas del saber y especialmente en la educación y sus incidencias en la forma en la que se enseña y se aprende.

Es por ello por lo que el quehacer de esta revista se concentra en esas nuevas formas de concebir el conocimiento, de habitar el mundo, el territorio, los afectos y las múltiples prácticas humanas, que se seguirán planteando, no solo en este número, sino también en los siguientes. Ya que es allí donde se resignifica la función de divulgación académica que fundamenta dichos espacios.

A cada uno de los escritores y escritoras que componen este número, les extendemos un profundo agradecimiento por confiar sus escritos, sus investigaciones y reflexiones en este espacio. Estas páginas tiene el propósito de conservar esa pluralidad de voces y mantener vivos estos escenarios de difusión académica que son necesarios en la construcción de un mundo posible y que está en constante transformación. A nuestros lectores, igualmente, agradecer esa curiosidad que los llevará a transitar estas voces para que se puedan seguir consolidando espacios de discusión y pluralidad académica que son tan necesarios en un momento histórico donde prima la incertidumbre y el afán.

Dayanis Vanessa Contreras Durán
Directora - Editora

Sistemas silvopastoriles y producción caprina en el trópico: estado del arte sobre beneficios productivos y ambientales

Jorge David Vásquez Díaz[1]

Introducción

La ganadería tropical enfrenta una presión doble. Por un lado, debe aportar alimentos de origen animal a una población que seguirá creciendo durante las próximas décadas; por otro, debe reducir el deterioro de suelos, la pérdida de biodiversidad y las emisiones asociadas al manejo ineficiente de los recursos. Las proyecciones demográficas de Naciones Unidas estiman una población cercana a 9,6 mil millones de personas en 2050, lo que mantiene vigente la discusión sobre cómo producir proteína animal sin profundizar la degradación ambiental (Adegbeye et al., 2024; UN, 2024).

En América Latina, buena parte de la ganadería se ha desarrollado bajo esquemas extensivos, con pasturas de baja diversidad, expansión sobre áreas naturales y marcada estacionalidad en la oferta de forraje. En periodos secos, la disminución de proteína y digestibilidad de las gramíneas afecta el consumo, la producción de leche, la ganancia de peso y la eficiencia reproductiva de los rumiantes. Esta situación ha motivado la búsqueda de arreglos que combinen productividad y conservación, entre ellos los sistemas silvopastoriles (López et al., 2017; Montagnini et al., 2015).

Los sistemas silvopastoriles integran árboles, arbustos, pasturas y animales en una misma unidad de manejo. Su valor no depende únicamente de la presencia de árboles, sino de las interacciones que se generan: sombra, reciclaje de nutrientes, fijación de nitrógeno, mejora del microclima, oferta de forraje y diversificación de productos. En el caso de los caprinos, estas interacciones resultan especialmente relevantes porque las cabras son rumiantes con alta capacidad de ramoneo, adaptadas a consumir hojas, ramas tiernas, frutos y arbustos que otros animales aprovechan con menor eficiencia (Sánchez & Rosales, 1999; Sales & Ferraz, 2021).

La caprinocultura, además, cumple un papel social en territorios rurales donde las alternativas productivas son limitadas. Las cabras aportan leche, carne, abono y liquidez, y suelen ser manejadas por familias campesinas con recursos restringidos. Por ello, estudiar la relación entre caprinos y sistemas silvopastoriles no es solo un asunto técnico; también implica preguntarse por ingresos rurales, seguridad alimentaria, adaptación climática y sostenibilidad territorial. Este artículo revisa el estado del arte sobre los beneficios productivos y ambientales de estos sistemas, así como las condiciones que pueden facilitar o limitar su adopción.

1. Universidad del Tolima, jdvasquezd@ut.edu.co

Metodología de revisión

Se desarrolló una revisión narrativa con enfoque de estado del arte, orientada a identificar hallazgos, tendencias y vacíos de investigación sobre sistemas silvopastoriles y producción caprina en el trópico. Se consultaron artículos científicos, capítulos, informes técnicos y revisiones publicadas principalmente entre 1990 y 2024. Las palabras clave utilizadas incluyeron sistemas silvopastoriles, caprinocultura, agroforestería pecuaria, forrajes arbóreos, goat production, silvopastoral systems, fodder trees, goat milk y goat meat.

La revisión priorizó estudios con evidencia productiva o ambiental aplicable a pequeños rumiantes, especialmente caprinos. También se incluyeron investigaciones en bovinos u ovinos cuando sus resultados ayudaban a comprender procesos comunes de los sistemas silvopastoriles, como calidad de leche, captura de carbono o mitigación de estrés térmico. La información se organizó en cuatro ejes: fundamentos agroecológicos de los sistemas; efectos en producción de leche; efectos en carne, comportamiento y bienestar; y aportes ambientales y condiciones de adopción.

Resultados y discusión. Fundamentos agroecológicos de los sistemas silvopastoriles con caprinos

Los sistemas silvopastoriles forman parte de la agroforestería y se basan en combinar componentes leñosos con pasturas y animales. A diferencia de un potrero con árboles dispersos sin manejo, un sistema silvopastoril busca ordenar distancias de siembra, especies, carga animal, periodos de descanso y uso del ramoneo. Esta planificación es importante porque el beneficio de los árboles puede perderse si hay sobrepastoreo, compactación del suelo o daño permanente a las plantas jóvenes (Alonso, 2011; Jara et al., 2020).

En caprinos, el componente arbóreo tiene un atractivo particular. Las cabras consumen con facilidad hojas y brotes, lo que permite incorporar especies con alto contenido proteico y buena capacidad de rebrote. Leguminosas como *Leucaena leucocephala* han sido ampliamente estudiadas por su aporte de proteína, sombra y biomasa; otras especies, como *Erythrina poeppigiana*, también han mostrado potencial como suplemento en sistemas tropicales (Cowley & Roschinsky, 2019; Esnaola & Ríos, 1990).

La ventaja no se limita al alimento. La sombra reduce la carga térmica, mejora el confort y disminuye el gasto energético asociado a la termorregulación. Esto es relevante en zonas cálidas, donde el estrés térmico reduce el consumo y puede afectar producción y reproducción. Además, la diversidad vegetal tiende a mejorar la resiliencia del sistema frente a sequías, plagas y fluctuaciones del precio de insumos externos (Silva et al., 2022; Sales & Ferraz, 2021).

No obstante, la literatura advierte que no cualquier arreglo funciona. Los caprinos pueden ejercer presión intensa sobre árboles y arbustos si no se controla la carga animal o si no se protege el establecimiento inicial. De ahí que el diseño del sistema deba considerar el hábito de ramoneo, la palatabilidad de las especies, la disponibilidad de agua, los ciclos de poda y el tiempo de descanso de potreros.

Producción y calidad de leche

La producción de leche caprina depende de genética, sanidad, etapa de lactancia y alimentación. En sistemas tropicales, el componente alimentario suele ser la principal limitante porque las gramíneas pierden calidad durante la época seca. Los forrajes arbóreos pueden corregir parte de esa limitación al aportar proteína degradable, minerales y fibra de mejor calidad que los pastos maduros. Sánchez y Rosales (1999) ya señalaban que los árboles y arbustos forrajeros podían ser más decisivos

que nuevas variedades de gramíneas cuando el problema era la disponibilidad de nutrientes durante todo el año.

Uno de los estudios clásicos en caprinos es el de Esnaola y Ríos (1990), quienes evaluaron hojas de *Erythrina poeppigiana* como suplemento proteico para cabras lactantes. Los autores reportaron incrementos de producción al aumentar la inclusión del follaje, lo que confirma el valor de ciertas especies arbóreas en dietas basadas en gramíneas tropicales. La importancia de este resultado no está solo en el aumento de leche, sino en que el suplemento provenía de un recurso local, con posibilidad de integrarse a cercas vivas, bancos forrajeros o sistemas agroforestales.

Investigaciones más recientes muestran resultados matizados. Cardozo et al. (2021) compararon cabras lactantes en tres sistemas de pastoreo en el trópico de México: monocultivo de gramíneas, sistema silvopastoril intensivo y vegetación nativa. El sistema silvopastoril no siempre superó al monocultivo en volumen diario, pero sí mostró ventajas en la composición de la leche, como mayores sólidos, proteína o grasa en ciertos momentos. Este hallazgo es importante porque la calidad de la leche pesa en la elaboración de queso y puede tener mayor valor comercial que el volumen por sí solo.

La evidencia comparativa en rumiantes también aporta pistas. Mohammed et al. (2016) encontraron, en bovinos de doble propósito manejados bajo un sistema silvopastoril intensivo con *Leucaena leucocephala* y *Cynodon nlemfuensis*, que la composición de leche y queso no se deterioró frente al monocultivo y que la aceptabilidad del queso pudo mejorar en determinadas condiciones. Aunque no se trata de caprinos, este tipo de estudio sugiere que los sistemas silvopastoriles pueden sostener calidad láctea si el manejo nutricional es adecuado.

Para la caprinocultura familiar, el punto clave es económico. Si el productor logra sustituir parte del concentrado por forraje arbóreo sin afectar la producción, puede reducir costos y depender menos de precios externos. Sin embargo, esto exige manejar podas, conservar oferta en época seca y evitar que las cabras destruyan el componente leñoso.

Carne, comportamiento productivo y bienestar animal

En producción de carne, los sistemas silvopastoriles pueden mejorar el desempeño por tres vías: mayor disponibilidad de proteína, mejor confort térmico y reducción de costos de alimentación. Carvalho et al. (2017) evaluaron cabras en un sistema con gramíneas tropicales y *Leucaena leucocephala,* con suplementación energética a base de maíz. Sus resultados indican que el sistema permite buen comportamiento de pastoreo y que la suplementación energética puede potenciar la ganancia de peso cuando el componente arbóreo aporta proteína suficiente.
La experiencia con *Leucaena leucocephala* es relevante porque esta especie tiene alto contenido proteico y buena adaptación a zonas tropicales. Cowley y Roschinsky (2019) señalan que los caprinos se adaptan bien a su consumo, aunque el manejo debe considerar la presencia de mimosina y la capacidad del rumen para degradar sus metabolitos. Esto recuerda que el uso de árboles forrajeros no debe improvisarse: requiere conocimiento de la especie, adaptación progresiva de los animales y acompañamiento técnico.

En México, Hernández et al. (2014) encontraron que la producción y mercadeo de carne caprina en una región silvopastoril de la Mixteca poblana podía generar beneficios para productores por la reducción de costos de alimentación y por la posibilidad de ofrecer carne asociada a prácticas

menos dependientes de insumos externos. Este tipo de evidencia conecta la productividad con el mercado: no basta con producir más peso; también importa que el sistema permita contar una historia de origen, calidad y sostenibilidad que pueda ser reconocida por consumidores.

Los estudios sobre comportamiento aportan una mirada complementaria. Zambrano et al. (2023) analizaron la persistencia de *Andropogon gayanus* y el comportamiento de cabras en sistema silvopastoril, mostrando que la respuesta animal depende del equilibrio entre pasto, árboles y carga. En algunos casos, el sistema no genera aumentos notables de peso frente al monocultivo, pero sí puede mejorar la persistencia de la pastura, la sombra disponible y el bienestar. Por eso, evaluar sistemas silvopastoriles solo por kilos producidos puede dejar por fuera beneficios relevantes para la sostenibilidad del predio.

El bienestar animal es uno de esos beneficios. La sombra reduce el estrés calórico y puede disminuir el consumo de agua, un factor importante en áreas secas. Silva et al. (2022) destacan que los pequeños rumiantes en sistemas extensivos o silvopastoriles requieren tecnologías y manejos que combinen productividad con bienestar, especialmente en escenarios de cambio climático.

Servicios ambientales y adaptación climática

Los sistemas silvopastoriles son valorados por su aporte a la biodiversidad. La presencia de árboles, cercas vivas y parches de vegetación ofrece hábitat, alimento y corredores para aves, insectos y otros organismos. Bhagwat et al. (2008) plantean que la agroforestería puede funcionar como refugio de biodiversidad en paisajes tropicales transformados. En ganadería, esto resulta clave porque los potreros convencionales suelen simplificar el paisaje y reducir la conectividad ecológica. Otro servicio relevante es el almacenamiento de carbono. Los árboles capturan carbono en biomasa aérea y raíces, mientras que la hojarasca y el manejo de materia orgánica contribuyen al carbono del suelo. Buitrago et al. (2018) resaltan que los sistemas silvopastoriles pueden aportar a la mitigación y adaptación climática en producción bovina; por analogía agroecológica, estos procesos también son aplicables a pequeños rumiantes cuando el diseño conserva cobertura vegetal y suelo activo. Montagnini et al. (2015) señalan que el potencial de mitigación depende del arreglo, la edad del sistema, las especies y el manejo.

La reducción de emisiones entéricas es más compleja. No puede afirmarse que todo sistema silvopastoril reduzca metano por sí mismo. Sin embargo, dietas con forrajes de mejor calidad, taninos moderados y mayor digestibilidad pueden mejorar la eficiencia de uso de la energía y disminuir emisiones por unidad de producto. La investigación sobre metano en América Latina muestra que la mitigación depende de la dieta, la productividad y el manejo integral del sistema (Benaouda et al., 2017).

Los árboles también influyen en agua y suelo. La cobertura reduce erosión, mejora infiltración y amortigua temperaturas extremas. En zonas con sequía marcada, estos beneficios pueden ser tan importantes como el aumento productivo, porque sostienen la base de recursos que permite continuar la actividad. Además, las excretas de los animales favorecen el reciclaje de nutrientes y pueden reducir la necesidad de fertilizantes si el pastoreo se maneja con rotaciones y descansos adecuados.

Desde el punto de vista territorial, los sistemas silvopastoriles permiten diversificar productos: carne, leche, madera, frutos, semillas, sombra para otros cultivos y

servicios ambientales. Esta diversificación reduce la vulnerabilidad frente a mercados inestables, aunque exige más planificación que un potrero convencional.

Condiciones de adopción y límites del modelo

A pesar de sus ventajas, la adopción de sistemas silvopastoriles no es automática. Jara et al. (2020) muestran que la decisión de incorporar prácticas agroforestales depende de factores económicos, conocimiento técnico, acceso a asistencia, percepción de riesgo y condiciones del predio. Para pequeños caprinocultores, el costo inicial de cercas, plántulas, protección de árboles y periodos de establecimiento puede ser una barrera considerable.

También existen límites ecológicos. Las cabras son selectivas y pueden afectar la regeneración si el ramoneo no se controla. Algunas especies arbóreas tienen compuestos secundarios que requieren manejo; otras no rebrotan con suficiente rapidez o no se adaptan a suelos específicos. Por eso, la recomendación técnica debe basarse en especies locales, evaluación de palatabilidad y calendarios de poda, no en paquetes uniformes para todos los territorios.

La articulación con mercados es otro desafío. Si el productor invierte en un sistema más complejo, pero vende su carne o leche como un producto convencional, el incentivo económico puede ser bajo. La sostenibilidad del modelo mejora cuando los productos se diferencian por origen, bienestar animal, manejo ambiental o transformación artesanal. Este punto conecta la producción silvopastoril con estrategias de desarrollo rural: el valor ambiental debe traducirse, al menos parcialmente, en mejores oportunidades comerciales.

Finalmente, se necesita más investigación específica en caprinos. Buena parte de la literatura sobre sistemas silvopastoriles se concentra en bovinos; aunque sus principios son útiles, la cabra tiene hábitos de consumo y efectos sobre la vegetación que requieren estudios propios. Las líneas más necesarias incluyen calidad de leche y queso, carne y perfil nutricional, cargas animales adecuadas, especies forrajeras locales, costos de establecimiento y medición de servicios ambientales en predios caprinos.

Conclusiones

Los sistemas silvopastoriles ofrecen una alternativa pertinente para la caprinocultura tropical porque dialogan con el comportamiento natural de la cabra y con las necesidades de las familias rurales. Al integrar árboles, arbustos, pasturas y animales, estos arreglos pueden mejorar la disponibilidad de alimento, reducir costos de suplementación, aportar sombra y ampliar la resiliencia frente a sequías.

La evidencia revisada indica beneficios en producción de leche, composición láctea, ganancia de peso, bienestar animal y estabilidad del sistema, aunque los resultados no son uniformes. Dependen del diseño, las especies usadas, el manejo del ramoneo, la carga animal y la capacidad del productor para sostener el sistema en el tiempo. Por ello, no conviene presentar los sistemas silvopastoriles como una solución única, sino como una estrategia flexible que debe adaptarse al territorio.

Los aportes ambientales son amplios: biodiversidad, captura de carbono, protección de suelo, reciclaje de nutrientes, regulación microclimática y adaptación al cambio climático. En zonas rurales vulnerables, estos servicios pueden ser tan importantes como los indicadores productivos, porque sostienen los recursos de los que depende la actividad pecuaria.

Para que la adopción sea viable, se requieren asistencia técnica, investigación aplicada, financiamiento de bajo costo, protección del establecimiento inicial y mercados que

reconozcan la diferenciación ambiental y territorial de los productos. La caprinocultura silvopastoril puede contribuir al desarrollo rural sostenible si combina buen manejo ecológico, rentabilidad y participación real de los productores en la cadena de valor.

Referencias bibliográficas

Adegbeye, M. J., Ospina, S. D., Waliszewski, W. S., Sierra-Alarcón, A. M., & Mayorga-Mogollón, O. L. (2024). *Potential application of Latin American silvopastoral systems experiences for improving ruminant farming in Nigeria: A review*. Agroforestry Systems, 98, 1-16.

Alonso, J. (2011). Los sistemas silvopastoriles y su contribución al medio ambiente. *Revista Cubana de Ciencia Agrícola*, 45(2), 107-115.

Benaouda, M., González, M., Molina, L. T., & Castelán, O. A. (2017). Estado de la investigación sobre emisiones de metano entérico y estrategias de mitigación en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(4), 965-974.

Bhagwat, S. A., Willis, K. J., Birks, H. J. B., & Whittaker, R. J. (2008). Agroforestry: A refuge for tropical biodiversity? *Trends in Ecology & Evolution*, 23(5), 261-267. https://doi.org/10.1016/j.tree.2008.01.005

Buitrago, M. E., Ospina, L. A., & Narváez, W. (2018). Sistemas silvopastoriles: alternativa en la mitigación y adaptación de la producción bovina al cambio climático. *Boletín Científico Centro de Museos*, 22(1), 31-42.

Cardozo, M., Ayala, A., Aguilar, C., Ramírez, L., Ku-Vera, J., & Solorio, F. J. (2021). Productivity of lactating goats under three grazing systems in the tropics of Mexico. *Agroforestry Systems,* 95, 33-41. https://doi.org/10.1007/s10457-019-00384-6

Carvalho, W. F. D., Oliveira, M. E. D., Alves, A. A., Moura, R. L. D., & Moura, R. M. D. A. D. S. (2017). Energy supplementation in goats under a silvopastoral system of tropical grasses and leucaena. *Revista Ciência Agronômica,* 48(1), 199-207. https://doi.org/10.5935/1806-6690.20170023

Cowley, F. C., & Roschinsky, R. (2019). Incorporating leucaena into goat production systems. *Tropical Grasslands-Forrajes Tropicales*, 7(2), 173-181. https://doi.org/10.17138/tgft(7)173-181

Esnaola, M. A., & Ríos, C. (1990). Hojas de poró (*Erythrina poeppigiana*) como suplemento proteico para cabras lactantes. *Livestock Research for Rural Development*, 2(1), 24-33. https://www.lrrd.org/lrrd2/1/esnaola.htm

Hernández, J. E., Luna, L. C., Camacho, J. C., Guerra, F. J., & Riande, D. H. (2014). Producción y mercadeo de carne caprina en una región silvopastoril de la Mixteca poblana, México. *Revista*

Mexicana de Agronegocios, 35, 1043-1051.

Jara, R., Russy, S., Roco, L., Fleming, D., & Engler, A. (2020). Factors affecting the adoption of agroforestry practices: *Insights from silvopastoral systems of Colombia. Forests*, 11(6), 648. https://doi.org/10.3390/f11060648

López, O., Sánchez, T., Iglesias, J. M., Lamela, L., Soca, M., Arece, J., & Milera, M. C. (2017). Los sistemas silvopastoriles como alternativa para la producción animal sostenible en el contexto actual de la ganadería tropical. *Pastos y Forrajes*, 40(2), 83-95.

Mohammed, A. H., Aguilar, C. F., Ayala, A. J., Bottini, M. B., Solorio, F. J., & Ku-Vera, J. C. (2016). Evaluation of milk composition and fresh soft cheese from an intensive silvopastoral system in the tropics. *Dairy Science & Technology*, 96, 159-172. https://doi.org/10.1007/s13594-015-0251-4

Montagnini, F., Somarriba, E., Murgueitio, E., Fassola, H., & Eibl, B. (2015). Función de los sistemas agroforestales en la adaptación y mitigación del cambio climático. En F. Montagnini, E. Somarriba, E. Murgueitio, H. Fassola & B. Eibl (Eds.), *Sistemas agroforestales: funciones productivas, socioeconómicas y ambientales* (pp. 269-297). CIPAV.

Sales, E., & Ferraz, M. I. (2021). Grazing in silvopastoral systems: Multiple solutions for diversified benefits. *Agroforestry Systems*, 95(1), 1-6. https://doi.org/10.1007/s10457-021-00633-7

Sánchez, M. D., & Rosales Méndez, M. (1999). *Agroforestería para la producción animal en América Latina*. FAO.

Silva, S. R., Sacarrão, L., Almeida, M., Ribeiro, D. M., Guedes, C., González, J. R., Pereira, A. F., Zaralis, K., Geraldo, A., Tzamaloukas, O., Castro, N., & de Almeida, A. M. (2022). Extensive sheep and goat production: The role of novel technologies towards sustainability and animal welfare. *Animals,* 12(7), 885. https://doi.org/10.3390/ani12070885

United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2024). *World population prospects 2024: Summary of results* (UN DESA/POP/2024/TR/NO. 9). United Nations.

Zambrano, E. R. A., Oliveira, M. E., Edvan, R. L., Costa, J. V., da Silva Santos, A. S., da Costa Araújo, D. L., Santos, E. M., & Dias-Silva, T. P. (2023). Silvopastoral system: Persistence of Andropogon grass and grazing behavior of goats. *Agroforestry Systems*, 97(6), 1131-1144. https://doi.org/10.1007/s10457-023-00852-0

Referencia

Jorge David Vásquez Díaz. ***Sistemas silvopastoriles y producción caprina en el trópico: estado del arte sobre beneficios productivos y ambientales***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 9-16

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

De las sales al píxel: una paradoja fotográfica del siglo XXI

Carlos Mario Piragua Rugeles[2]

Introducción

La imagen fotográfica, actualmente, atraviesa una de sus transformaciones más desconcertantes. Mientras la industria tecnológica compite por alcanzar la perfección algorítmica mediante la inteligencia artificial (IA) y sensores de alta resolución, un sector creciente de creadores y aficionados ha decidido confiar en haluros de plata como soporte para dibujar con luz la realidad. Este resurgimiento de la fotografía análoga no debe entenderse únicamente como un proceso nostálgico mercantilista, sino como una respuesta dialéctica a la inmaterialidad de la era digital, una acción que busca recuperar el tiempo y la fisicidad del medio al priorizar el acto manual de creación.

La paradoja fundamental radica en que este medio, definido originalmente por su tangibilidad y su proceso lento, encuentra hoy su principal vitrina en plataformas de consumo inmediato como Instagram. Esta contradicción se hace aún más evidente en la propia industria, donde marcas como Fujifilm con su serie X-T o X-Pro, o Nikon con su serie Zfc, han diseñado cámaras digitales que emulan la estética y la ergonomía de los cuerpos mecánicos del siglo XX. Estamos ante un simulacro de lo análogo, cámaras que tienen diales físicos y simulación de películas para que el fotógrafo sienta que está revelando, cuando en realidad, sigue procesando bits. Esta tendencia resulta incoherente en su esencia, simulando las limitaciones del pasado que la misma industria intentó superar, buscando la apariencia del grano o colores químicos a través del cálculo algorítmico.

La migración del ejercicio físico al entorno del píxel supone una reconfiguración ontológica de la imagen. En palabras de Fontcuberta (2016), nos encontramos en la era de la *post-fotografía*, donde la imagen ya no busca documentar la realidad, el *esto ha sido* de Barthes (1989), sino actuar como un nodo de comunicación social. En este escenario la digitalización de lo análogo se representa como un híbrido, un intento de crear *aura* y *autenticidad*, en términos de Benjamin (2003), a un ecosistema saturado de archivos volátiles. Sin embargo, esta práctica conlleva una tensión invisible que el presente artículo propone explorar: el contraste entre la estética orgánica del grano fotográfico y la huella material, química y ambiental que su producción exige en el contexto del Antropoceno.

Este fenómeno de autoafirmación estética guarda una estrecha relación con las dinámicas de las vanguardias artísticas de principios del siglo XX. Así como los movimientos de ruptura, desde

7. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN)

el impresionismo hasta el dadaísmo lograron abrirse paso frente al canon de la pintura académica mediante la creación de colectivos y espacios expositivos alternativos (salón *des Refusés*), el fotógrafo análogo contemporáneo parece estar gestionando su propio *salón de los rechazados* en Instagram. Ante la hegemonía de la *nitidez-inmediatez* digital el uso de Instagram no funciona solo como un repositorio, sino como un manifiesto colectivo que busca validar la imperfección y el error químico como valores artísticos.

Por consiguiente, este artículo sostiene la tesis de que la fotografía análoga en la contemporaneidad funciona como una herramienta de resistencia estética que, al ser absorbida por la lógica algorítmica de las redes sociales, pierde su naturaleza de objeto único para transformarse en un *filtro de identidad.* A través de un análisis cualitativo-hermenéutico, el texto se estructura en cuatro ejes: primero, la ontología de la imagen y la transición del objeto al archivo; segundo, el papel de las redes sociales como nuevo espacio de colectividad creativa; tercero, una perspectiva crítica sobre la huella ambiental de la química fotográfica y finalmente, una síntesis entre la nostalgia matérica y la inevitabilidad de la cultura algorítmica.

Ontología[3] de la imagen: del objeto físico a la no-cosa digital

La ontología de la fotografía en el siglo XXI atraviesa una ruptura fundamental en su naturaleza material. Históricamente, la imagen química se definía por su indexicalidad. Un vínculo físico entre la luz reflejada por el objeto-momento y la emulsión de plata. Barthes (1980/1989) mencionó que la fotografía es un estado de aquello de lo que ha sido, un certificado de la presencia que requería de un fenómeno fisicoquímico de la realidad. Sin embargo, en la era de la post-fotografía (Fontcuberta, 2016), este vínculo se ha desplazado hacia lo que Byung-Chul Han (2021) denomina la era de las *no-cosas*.

Para profundizar en esta ruptura, es imperativo analizar cómo la digitalización transforma el estatuto ontológico del soporte. Según Han (2021), hemos transitado de una *era de las cosas*, donde los objetos poseían un peso, una fijeza y una presencia que estabilizan la vida humana, a una era de las *no-cosas* o informaciones. En la fotografía análoga, el negativo y la copia física actúan como *cosas*. Ocupan un lugar, envejecen y poseen una resistencia material que exige un trato táctil y cuidados: "Para mí, estas fallas en la placa química son parte de la verdad del objeto. La fotografía no es solo una imagen, es una cosa física, un registro de que la luz tocó una materia específica en un momento específico". (Mann, 2015, p. 214).

Por el contrario, la fotografía digital se manifiesta como una *no-cosa*, es información pura, desmaterializada y volátil que no posee, sino que se consume. Esta transición implica que la imagen ya no es un objeto de recuerdo que se guarda sino un flujo de datos que se experimenta momentáneamente en la pantalla. La *no-cosa* digital carece de *destino* del objeto químico. Mientras que una fotografía de plata está condenada a su propia degradación física, la imagen en la red habita un eterno presente algorítmico, desprovisto de muerte.

La pérdida de la cosa y el simulacro técnico

Para Han (2021) el mundo contemporáneo deja de habitar un espacio de objetos físicos para habitar uno de informaciones. El negativo fotográfico, como *cosa*, posee una

3.Conviene aclarar al lector que el desarrollo del término *ontología*, parte de las teorías de Graham Harman *La Ontología Orientada a Objetos (OOO)* y de Maurice Merleau-Ponty *La Fenomenología de la Imagen.*

resistencia material y una fragilidad que le otorgan identidad. Al digitalizar lo análogo para plataformas como Instagram extraemos la información visual de su soporte químico, despojándola de su cuerpo. Sánchez-Vigil y Mowszowicz (2021) advierten que este proceso convierte a la imagen en un híbrido *estético y de memoria*, donde la tecnología digital no solo produce, sino que reconstruye la imagen para que *parezca* análoga, perdiendo el camino de la huella física.

En este escenario, el aura de Benjamin (2003) se diluye, al igual que señala Cilleruelo (2022), el aura ya no reside en el objeto sino en su capacidad de circular y generar conectividad algorítmica. Al perder toda aura pierde el *aroma del riesgo* (Frank, 2004).

La fijación y el palimpsesto digital

Esta lucha por retener la materialidad encuentra un eco literario en la obra de Ítalo Calvino. En la aventura de un fotógrafo (1970), el protagonista, Antonio, sucumbe a la obsesión de que solo lo fotografiado es real, llegando a la conclusión de que la fotografía es un *catálogo de ausencias*. Esta reflexión es vital hoy porque al subir una foto análoga a la red, el usuario intenta fijar una realidad tangible en un entorno que, según Pardo y Cobo (2021), funciona bajo una lógica de *inmediatez y descarte*. Toda inmediatez y descarte desprende el ritual de aparición de la imagen.

La imagen análoga digitalizada actúa como un palimpsesto. Una *huella de la realidad* donde los bits han sustituido a la plata, pero donde se conservan deliberadamente las *manchas* y bordes del negativo como manifiesto de resistencia frente a la volatilidad del píxel.

Fricción creativa y la ética del soporte

El resurgimiento de lo análogo no es solo nostalgia, es lo que el British Journal of Photography (2023) define como la búsqueda de *fricción creativa*. Es un ecosistema diseñado para la fluidez sin errores, el fotógrafo busca el obstáculo del químico. No obstante, esta búsqueda de *pureza* material se enfrenta a una contradicción ética que el London Alternative Photography Collective (2024) argumenta: la ontología de la imagen análoga está ligada a una *ecología extractiva*.

El uso de sales de plata y polímeros plásticos en el Antropoceno genera una tensión entre el deseo de *tocar* la imagen y la responsabilidad de no dañar el medio ambiente. Así, la imagen análoga contemporánea no solo *es* un objeto, sino que *es* también un residuo químico que busca redención en el espacio inmaterial de las redes sociales, particularmente, Instagram.

La nostalgia como estética de consumo

Migrar imágenes del carrete al entorno digital no solo responde a una transición técnica sino a un fenómeno que, en palabras de Boym (2015) supone como la tipología de la nostalgia en la modernidad. En Instagram, por ejemplo, la fotografía análoga opera bajo una nostalgia reflexiva. No busca regresar al pasado de forma literal, sino que intenta recrearse en las *ruinas* de la imagen (el grano, el error cromático, la exposición de luz, entre otros).

Sin embargo, dicha nostalgia se enfrenta a una contradicción sistémica al ser absorbida por una lógica de consumo fugaz y agresiva. Mientras la nostalgia aprecia la ironía y la imperfección, el consumo de imágenes en redes sociales tiende a transformarla en una *nostalgia restaurativa* prefabricada, donde la *estética del grano* se vende como producto terminado.En este escenario, la imperfección deja de ser un accidente ontológico de la química fotográfica para convertirse en una *narrativa-mercancía visual*. En relación con lo dicho por Sánchez-Vigil y Mowszowicz (2021), asistimos a una *estetización de la memoria* donde el/la *usuario/a-fotógrafo/a* no busca documentar el presente,

sino dotarlo de una falsa profundidad histórica a través de filtros algorítmicos que simulan la degradación física del celuloide. Ante esta práctica se genera un *aura de imperfección* que intenta compensar la volatilidad de las *no-cosas* (Han, 2021).

Al aplicar una estética análoga trasladándose a Instagram, por ejemplo, se busca inyectar una sensación de permanencia y *verdad* a un archivo binario que por naturaleza, es efímero y desmaterializado. Finalmente, esta tendencia revela una paradoja en el consumo contemporáneo de imágenes. La nostalgia funciona como *filtro de identidad* que permite al individuo distanciarse de la homogeneidad del *píxel perfecto*. La imagen resultante resulta ser un híbrido que exhibe el grano y la mancha pero que habita exclusivamente en la inmediatez del *feed*, confirmando que en la era algorítmica la memoria se ha convertido en una estrategia estética y el error en un valor de cambio.

Resistencia en el contexto local

Desde un contexto local, Gómez (2022) identifica que esta hibridación entre el acto de disparar en película para luego habitar el interfaz digital es una estrategia de validación. El grano de la película se percibe como una *incisión de luz* frente al píxel. La ontología aquí se vuelve política. Elegir el proceso lento es una forma de protesta contra la aceleración digital, aunque dicha protesta termine alimentando el mismo flujo de datos que intenta cuestionar.

La fotografía mexicana aporta una visión que une la ontología con el ritual, algo que se pierde en la inmediatez del *scroll.* En palabras de Iturbide (2021), el proceso del laboratorio es un ritual de aparición. En lo digital la imagen ya está ahí, nace muerta. En lo análogo la imagen llega a través del químico y el tacto, hay una gestación física. Intenciones similares con el ritual fueron desarrolladas por fotógrafos como Paolo Roversi y Sebastião Salgado.

Instagram como nuevo "Salón de los rechazados": colectividad y resistencia digital

En 1863 el *Salón des Refusés* en París surgió como una respuesta necesaria a la rigidez del sistema académico que marginaba las nuevas formas de mirar de los impresionistas. En pleno 2026, Instagram ha dejado de ser una *bitácora personal* a convertirse en el *Salón de los Rechazados* de la fotografía química contemporánea. Ante la falta de espacios físicos una comunidad de creadores/as-fotógrafos/as ha ocupado el *post* para legitimar un medio que la industria ya daba por muerto.

El hashtag como manifiesto: la vanguardia del algoritmo

A diferencia de los manifiestos futuristas y dadaístas del siglo XX que se distribuían en panfletos de papel, la vanguardia análoga utiliza el *hashtag*[4] como una declaración de principios ontológicos. Etiquetas como *#FilmIsNotDead*, *#BelieveInFilm* o *#ShootFilmNotMegapixeles* funcionan como metadatos de resistencia. Para Pardo y Cobo (2021) estas etiquetas no son solo herramientas de *indexación* sino formas *colectivas invisibles* que permiten conectarse con estéticas globales.

El uso de hashtag recuerda la lógica de las vanguardias artísticas con relación a crear un lenguaje común. El hashtag es el nuevo manifiesto, *no se lee, se cliquea.* Pero, su función es la misma: delimitar quién pertenece a la resistencia matérica frente al flujo infinito del píxel.

Interludio: manifiesto del hashtag

El siglo XX se escribió en panfletos, hoy lo

4. En Colombia, los dos hashtags más recurrentes para conectar procesos fotográficos análogos son: #FotografíaAnalogaColombia y #35mmColombia

hacemos con hashtag. En una era de consumo fugaz de imágenes el hashtag sirve como grito matérico, declaramos:

1. La imagen cuya genealogía proviene del grano, ya nace con cuerpo y ningún bit jamás podrá simular.
2. La fotografía análoga es un acto de fe. Creemos en lo que no vemos hasta que el químico le da forma a la luz.
3. Rechazamos la tiranía de la resolución prefiriendo la imperfección. La verdad intenta dibujar con cada textura que da la luz.
4. El costo del proceso análogo es el precio que debemos pagar por escapar del píxel. Preferimos la *cosa* que la *no-cosa*.
5. El error se convierte en lenguaje. El hashtag es el palimpsesto donde inscribimos nuestra identidad frente al borrado sistemático de la memoria digital.

La democratización de la vitrina y la pérdida del centro

La *caída del centro* en el lenguaje del arte contemporáneo ha permitido que los *creadores* encuentren en Instagram una galería abierta las 24 horas. Tal cual lo señalan Sánchez-Vigil y Mowszowicz (2021) al referir que la red social ha democratizado el acceso a la mirada pública, eliminando al intermediario[5]. No obstante, esta democratización conlleva una paradoja: para que la fotografía análoga *exista*, debe someterse al escrutinio de un algoritmo que premia la velocidad, lo cual choca frontalmente con la naturaleza lenta y reflexiva del proceso químico. Es una *vanguardia de la demora* habitando un soporte de la *aceleración*.

La dictadura del clic: el "like" como sustituto de la crítica especializada

La democratización del salón de los rechazados digital ha traído consigo una mutación en los mecanismos de legitimación del arte. Si en el siglo XIX era la academia la que dictaba el canon, hoy lo hace el algoritmo. La jerarquía visual pasa a través de una métrica del *engagement*. En este entorno, el *me gusta* ha sustituido a la crítica especializada simplificando la complejidad de la obra a un impulso binario de consumo rápido, muchas veces, impulsivo e inconsciente. El like no analiza la técnica ni la intención ontológica, por el contrario, premia la estética del impacto, convirtiendo la resistencia matérica en un simple indicador de popularidad.

El ritual frente a la saturación: la blancura del proceso

Kang (2020), en su exploración sobre la memoria y la pérdida en *Blanco*, ofrece una poderosa metáfora que puede aplicarse al ritual de la fotografía analógica. Para la autora, ciertos objetos y procesos poseen una pureza que solo se revela en el silencio y la lentitud. Al referirse a la naturaleza de lo que aparece y desaparece, evoca el momento del revelado: "Hay cosas que no se pueden borrar por mucho que se intente. Cosas que permanecen como una mancha blanca en la memoria, una luz que se resiste a ser extinguida." (Kang, 2020, p. 44).

Esta *mancha blanca* es el haluro de plata antes de ser herido por la luz. El/la fotógrafo/a análogo contemporáneo en Instagram intenta rescatar ese *ritual blanco*, esa pureza del proceso manual, para lanzarla a un ecosistema saturado de ruido visual. La paradoja es total, se recurre a la literatura del silencio para participar en la conversación más ruidosa que emerge en las redes sociales. Esta dinámica ya no busca la aprobación de un crítico de arte sino la validación de una comunidad de pares que, a través del hashtag reconocen el esfuerzo del *ritual*. Sin embargo, queda la duda si la profundidad ontológica de la imagen o si, por

5. En este caso en particular, el intermediario resulta ser el galerista o crítico.

el contrario, termina por diluir en la misma *no-cosa* informativa que denunciaba Han (2021).

El aura del error: el grano frente al algoritmo

Si la ontología de la imagen digital es la de la perfección y la predictibilidad, la fotografía análoga en la *Era de Instagram* se define por la *estética del fallo*. En este apartado, analizamos cómo el error técnico ha sido rescatado para convertirse en un acto de apertura hacia lo humano.

El error como apertura: la tesis de la esperanza

Es aquí donde la tesis de Han (2024) en *El Espíritu de la Esperanza* cobra una relevancia fundamental. El autor argumenta que vivimos en una sociedad de la transparencia y la optimización, donde el algoritmo elimina toda negatividad o evento fortuito para hacernos habitar un *ahora* calculado. Frente a esto, la fotografía análoga introduce el *acontecimiento*, aquello que no puede ser totalmente controlado.

El error en el revelado o la filtración de luz inesperada actúan como ese *espíritu de la esperanza* pues representan la irrupción de lo imprevisto en un mundo de imágenes prefabricadas. Mientras lo digital es *información* lo análogo conserva una dimensión de *misterio* que permite que la esperanza florezca. Es la espera del fotógrafo/a frente a la cubeta de revelado la que devuelve a la imagen su carácter de *promesa* y no solo de consumo.

La esquizofrenia de la industria y la mancha de realidad

Resulta paradójico que marcas como Fujifilm y Nikon basen su éxito en cámaras que emulan el diseño mecánico de los años 70. Este fenómeno refuerza la idea de una industria que intenta vender *fricción* del pasado en cuerpos digitales. Pero, a diferencia de este simulacro industrial, la fotografía de colectivos como A-Cromático busca la *mancha* real.

En un contexto de imágenes sintéticas generadas por IA, el error en la película es la prueba de que un cuerpo estuvo allí interactuando con una materia. En el *salón de los rechazados* de Instagram, el aura del error es lo que permite al fotógrafo/a decir: *Esto ha sido real*. Al final, el grano y el fallo técnico no son nostalgia estéril sino el último refugio de lo imprevisible en una cultura que ha intentado automatizar hasta nuestra forma de mirar.

Conclusiones

Instagram ha dejado de ser una simple red social para convertirse en un espacio de legitimación colectiva para la fotografía análoga. Ante la escasez de espacios expositivos físicos, la comunidad de creadores ha transformado el *post* y el *hashtag* en un manifiesto de resistencia, validando la imperfección y el error químico frente a la hegemonía de la nitidez digital.

Además, existe una ruptura fundamental en la fotografía. Mientras que el negativo es *una cosa* con peso (masa), resistencia material y degradación física, su versión digitalizada es una *no-cosa*. Al subir una fotografía análoga a las redes sociales se extrae la información visual de su soporte de plata para convertirse en un flujo de datos que habita un *realidad algorítmica*.

Así, la fotografía análoga en el siglo XXI funciona bajo una *nostalgia reflexiva* que no busca volver al pasado sino recrearse en la ruina del grano, manchas y errores cromáticos. Sin embargo, esta estética corre el riesgo de ser absorbida por la lógica de consumo donde la imperfección deja de ser un accidente de la química para transformarse en una *narrativa-mercancía* que busca una falsa sensación de permanencia y *verdad* a archivos binarios efímeros.

La práctica de la fotografía análoga contemporánea es una *vanguardia de la demora* que habita soportes efímeros sujetos al *like*.

Aunque el/la fotógrafo/a busca el obstáculo del proceso análogo y el ritual lento del laboratorio como protesta contra la inmediatez digital, termina inevitablemente alimentando el mismo flujo de datos y algoritmos que intenta cuestionar para obtener validación y visibilidad.

Al final, frente a la perfección y optimización de los algoritmos, la fotografía análoga introduce el *acontecimiento*. Aquello que no se puede controlar totalmente. El error en el revelado o las filtraciones de luz actúan como un acto de apertura hacia lo humano y lo imprevisto, devolviendo a la imagen su carácter de misterio y promesa que pierde en la imagen digital prefabricada o generada por IA.

Reconocimiento de inteligencia artificial (IA)
El autor reconoce el uso de Notebook LM y Gemini. Los *prompts* incluyen revisión bibliográfica y procedencia de la información, rastreo de autores y otras fuentes académicas. Los resultados arrojados por los *prompts* se han utilizado para no desconocer la procedencia de las fuentes ni la autoría de los términos y conceptos. Mientras que el autor reconoce el uso de IA, mantiene que él es el único autor del artículo y completamente responsable del contenido incluido en el mismo de acuerdo con lo estipulado por la Comisión de Ética en Publicación (COPE).

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía* (J. Sala Sanahuja, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1980).

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (A. E. Weikert, Trad.). Ithaca. (Obra original publicada en 1936).

Boym, S. (2015). *El Futuro de la Nostalgia* (J. Hamad, Trad.). Antonio Machado Libros.

British Journal of Photography. (2023). The resurgence of analog: Why film photography is thriving in the digital age.

Calvino, I. (1993). La aventura de un fotógrafo. En *Los amores difíciles (pp. 45-58).* Tusquets. (Obra original publicada en 1970).

Cilleruelo, L. (2022). El aura en la época de la postfotografía: Una revisión de la tesis de Walter Benjamin. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la post-fotografía*. Galaxia Gutenberg.

Frank, R. (2004). *Storylines*. Tate Publishing. Londres, Reino Unido.

García Varas, A. (2021). *Filosofía de la imagen*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gómez, J.D. (2022). *Prácticas fotográficas contemporáneas: entre lo químico y lo digital* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UNAL.

Han, B. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy* (J. Chamorro Mielke, Trad.). Taurus.

Han, B. (2024). *El Espíritu de la Esperanza* (A. Ciria, Trad.). Herder Editorial.

Iturbide, G. (2021) *Conversaciones sobre la materia y el tiempo.* Ciudad de México.

Kang, H. (2020). *Blanco* (S. J. Kuo, Trad.). Barcelona: Rataplan.

London Alternative Photography Collective. (2024). *The Sustainable Darkroom: Research and publications.*

Mann, S. (2025). *Hold Still: A memoir with photographs.* Little, Brown and Company (p. 214).

Pardo, H., y Cobo, C. (2021). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia.* Barcelona: Outliers School.

Salgado, S., y Francq, I. (2014). *De mi tierra a la tierra* (M. Pino, Trad.). Grijalbo.

Sánchez-Vigil, J.M., y Mowszowicz, M. (2021). *La imagen fotográfica en la era digital: Estética, técnica y memoria.* Editorial Síntesis.

Referencia

Carlos Mario Piragua Rugeles. ***De las sales al píxel: una paradoja fotográfica del siglo XXI***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 17-24

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Prácticas pedagógicas en educación infantil en modalidad homeschool virtual: entre el vacío normativo y la validez pedagógica en Colombia

Marilena Orozco Correa[6]

Para educar a un niño es necesaria una tribu entera.
Proverbio africano

Introducción

El crecimiento del homeschool en Colombia plantea interrogantes que la comunidad educativa no puede seguir aplazando. Mientras el Ministerio de Educación Nacional ha determinado que la educación formal dirigida a niños, niñas y adolescentes únicamente puede impartirse de manera presencial y que la modalidad virtual no tiene regulación ni autorización legal para los niveles educativos de preescolar, básica y media (Ministerio de Educación de Bogotá, 2021), miles de familias colombianas han optado por la educación en casa (Homeschool) como alternativa pedagógica para la formación de sus hijos. Esta tensión entre normativa y realidad social no es un fenómeno aislado, por el contrario, es una contradicción estructural que afecta directamente la formación de los docentes en educación inicial y la comprensión de su campo de acción profesional. Una prueba concreta de esta contradicción se presenta cuando estudiantes de Licenciaturas realizan sus prácticas pedagógicas en instituciones de modalidad homeschool virtual. En esos casos es inevitable preguntarse: ¿son válidas esas prácticas? ¿Qué criterios determinan la validez de una práctica pedagógica? ¿Es suficiente el reconocimiento legal del espacio donde se realiza, o existen otros criterios pedagógicos igualmente legítimos para valorarla?

Este artículo propone que la discusión sobre la validez de las prácticas pedagógicas en homeschool virtual no puede resolverse únicamente desde la dimensión jurídica. La validez legal entendida como el reconocimiento formal por parte del Estado, es una categoría necesaria pero no suficiente para evaluar el valor formativo de una práctica pedagógica. Junto a ella existe una validez pedagógica, referida a la capacidad del proceso educativo de generar aprendizajes significativos, desarrollar competencias profesionales en el maestro en formación y contribuir de manera integral al desarrollo de los niños y las niñas. Ambas dimensiones deben ser consideradas en el debate académico. Para sustentar este argumento, el artículo no solo se apoya en fuentes teóricas y normativas, sino que incluye la sistematización de una prueba piloto de práctica pedagógica gamificada realizada en el Colegio Monterrosales Homeschool en el año 2026, en el marco de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Tolima (IDEAD). Esta experiencia constituye evidencia concreta de validez pedagógica en un contexto que el Estado colombiano aún no ha regulado.

8. Estudiante de VII semestre, Licenciatura en Educación Infantil, integrante del semillero de investigación GAMA. Universidad del Tolima IDEAD. Colombia. Email: morozcoco@ut.edu.co

El artículo se organiza en seis apartados: el marco conceptual sobre el homeschool como fenómeno emergente; el contexto normativo colombiano y sus vacíos; la tensión entre validez legal y validez pedagógica, ilustrada con la prueba piloto; las implicaciones para el campo de acción del maestro en primera infancia; las propuestas para los actores del sistema educativo; y las conclusiones.

El homeschool como fenómeno emergente y su marco normativo en Colombia

El homeschool puede definirse como la opción educativa mediante la cual determinadas familias deciden asumir la formación de sus hijos al margen del sistema escolar tradicional (Valle, 2012, p. 45). Desde una perspectiva sociológica, constituye un fenómeno educativo de carácter alternativo, espontáneo e informal que se produce cuando algunas familias, por múltiples motivaciones, emprenden actividades de formación de sus hijos al margen de las instituciones formales (Scielo, 2023, párr. 4). En Colombia, este fenómeno ha crecido de manera sostenida; es así como el Colegio Monterrosales Homeschool reporta más de doce mil estudiantes en Colombia, México y Estados Unidos (Monterrosales Homeschool, 2026, párr. 1).

Desde el punto de vista jurídico, el homeschool opera en un vacío normativo: no está prohibido, pero tampoco está regulado de manera específica (Home Schooling Colombia, 2025, párr. 2). La Constitución Política de 1991 reconoce en sus artículos 27, 44 y 68 la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos. La Ley 115 de 1994 establece la obligatoriedad de la educación sin exigir explícitamente la escolarización institucional. Sin embargo, ninguna norma regula el homeschool de manera directa, y la Secretaría de Educación de Bogotá ha precisado que la educación formal para niños y niñas únicamente puede prestarse de manera presencial, pues la modalidad virtual no está autorizada legalmente (Ministerio de Educación de Bogotá, 2021, p. 5).

Es necesario distinguir entre la legalidad de una institución y la regulación de la modalidad que implementa. Aunque muchos colegios operan con licencia de funcionamiento otorgada mediante la Resolución de la Secretaría de Educación de Bogotá, lo que acredita su legalidad institucional, eso no implica que el homeschool virtual esté reconocido como modalidad educativa formal por el MEN. Esta distinción define el alcance de la validez que pueden tener las prácticas pedagógicas realizadas en ese espacio.

No obstante, no todo homeschool es pedagógicamente idóneo. ACIS (2026) identifica las condiciones que determinan cuándo el modelo funciona: decisión voluntaria y reflexiva de la familia, alta implicación parental con tiempo real, recursos suficientes de carácter material y tecnológico, currículo claro y progresivo, y oportunidades de socialización para el niño. Por el contrario, el modelo presenta limitaciones cuando no existe apoyo adulto suficiente, cuando se desarrolla en contextos de vulnerabilidad social o sobrecarga familiar, o cuando no hay redes educativas de apoyo. Los estudios internacionales revisados por ACIS (2026) señalan que el homeschool bien planificado produce rendimiento académico igual o superior al del sistema escolar convencional, mayor entusiasmo y responsabilidad de los estudiantes, adecuado desarrollo social y emocional, y mayor autonomía en el aprendizaje. Estos hallazgos, leídos con cautela metodológica, constituyen evidencia suficiente para tomar el fenómeno en serio como objeto de reflexión pedagógica.

Validez legal y validez pedagógica: una distinción necesaria

La validez legal de una práctica pedagógica se refiere a su reconocimiento formal por el

sistema normativo, es decir, que se realice en una institución autorizada, bajo modalidades reconocidas por el MEN y conforme a los reglamentos universitarios de prácticas formativas. Desde esta perspectiva, las prácticas en homeschool virtual enfrentan un problema concreto: la modalidad no está autorizada para educación preescolar y básica.

La validez pedagógica, en cambio, se refiere a la capacidad del proceso de generar aprendizajes significativos, desarrollar competencias profesionales en el maestro en formación y producir reflexión pedagógica fundamentada. Una práctica puede tener validez pedagógica aun cuando el espacio donde ocurre no tenga reconocimiento legal explícito. La historia de la educación registra ejemplos de prácticas que enseñaron antes de que el Estado las reconociera, como las escuelas activas, la pedagogía Waldorf o la educación popular. Reducir la discusión únicamente a la validez legal empobrece la comprensión del aprendizaje en primera infancia.

Prueba piloto: la vida en el suelo - diseño y estructura

Para ilustrar esta distinción con evidencia concreta, se presenta la sistematización de una prueba piloto de práctica pedagógica gamificada implementada en el Colegio Monterrosales Homeschool durante 2026. La propuesta consistió en una secuencia didáctica articulada alrededor del personaje mediador Tomás el Topo, orientada a favorecer comprensiones sobre el entorno natural en niños de grado Transición (5 a 6 años). Se implementaron dos sesiones sincrónicas de 60 minutos a través de Zoom: la primera el 30 de abril de 2026 con catorce estudiantes, y la segunda el 7 de mayo de 2026 con nueve estudiantes. La secuencia completa contempló cuatro clases; las dos últimas fueron planeadas, pero no implementadas en el período de práctica.

La secuencia se articuló con las cuatro actividades rectoras de la educación inicial: juego, exploración del medio, literatura y arte (MEN, 2014, p. 12), respondiendo a los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA 6, 11, 12 y 13 para Transición (MEN, 2016, p. 8), y a los principios neuroeducativos de Caicedo López (2012, p. 34). La gamificación se implementó como uso de mecánicas, estéticas y lógicas del juego para motivar la acción y promover el aprendizaje (Kapp, 2012, p. 10), incorporando elementos lúdicos que dinamizaran la experiencia virtual sin convertir la clase en un videojuego (Deterding et al., 2011, p. 2).

Tabla 1 *Estructura general de la secuencia didáctica gamificada La vida en el suelo*

Clase	Tema	Actividades rectoras	Recurso gamificado	Estado
1	¿Qué hay debajo de la tierra? Capas y elementos del suelo.	Exploración del medio + Juego simbólico + Arte (coloreo de capas).	Caja sorpresa sensorial + Presentación Tomás el Topo + Juego de capas.	☑ Implementada 30/04/2026
2	Los microorganismos y los bichitos del suelo.	Literatura (carta de Lulú) + Juego (misión bichitos) + Arte (lombriz de papel).	¡Misión Bichitos del Suelo! — 4 estaciones interactivas + ruleta clasificadora.	☑ Implementada 07/05/2026

Nota. Elaboración propia. Las clases 1 y 2 fueron implementadas durante la práctica pedagógica.

Evidencias de aprendizaje: las voces de los niños

La evaluación se realizó de manera continua, cualitativa y formativa, coherente con el enfoque de investigación-acción pedagógica (Elliott, 1993, p. 56). Los instrumentos principales fueron la observación directa y la escucha activa, registradas en los diarios de campo de cada sesión. Las producciones artísticas fotografiadas por las familias y las preguntas de cierre metacognitivo completaron el sistema evaluativo. A continuación, se presentan las voces registradas en ambas sesiones como evidencia directa del aprendizaje construido.

Tabla 2 *Voces de los participantes - Clase 1: ¿Qué hay debajo de la tierra?*

Contexto	Voz del niño o niña
Al preguntar por el color de la tierra	"Marrón", "negra", "amarilla" — respuesta coral espontánea que evidenció saberes previos sobre el suelo sin haberlo estudiado formalmente.
Sobre lo que hay debajo de la tierra	"Hay lombrices... también gusanos" / "Sí, hay vida en esa tierra." — hipótesis fundamentadas en la experiencia cotidiana que evidencian pensamiento científico emergente.
Sobre si el suelo está vivo o muerto	Mayoría: "¡Vivo!" con convicción. Anai: "No." — respuesta divergente validada pedagógicamente, preservando la autoestima intelectual y el deseo de participar.
Al explorar la caja sensorial	"¡Ay, gusanitos!" / "¡Son duras las rocas!" — reacciones sensoriales espontáneas que evidenciaron apertura a la exploración del medio.
Sobre el agua subterránea	"En las plantitas hay tierra." — conexión espontánea con la experiencia personal en el hogar, evidencia de aprendizaje situado.

Nota. Elaboración propia. Las clases 1 y 2 fueron implementadas durante la práctica pedagógica.

En la primera sesión se evidenció que cuando se generan condiciones de asombro y exploración sensorial, los niños de primera infancia se convierten en buscadores activos de respuestas. El dato sobre los seres vivos en una cucharada de tierra produjo disonancia cognitiva genuina, llevando a los niños a reformular sus comprensiones previas. La validación de la respuesta divergente —el suelo no está vivo— fue uno de los momentos pedagógicamente más significativos: preservó la autoestima intelectual del niño y enseñó al grupo que el pensamiento crítico incluye la posibilidad de disentir, respondiendo al DBA 12 de Transición (MEN, 2016, p. 9).

Tabla 3 *Voces de los participantes — Clase 2: Los microorganismos y los bichitos del suelo*

Contexto	Voz del niño o niña
Por qué escribió Lulú	"Está sola sin su mamá." / "Nadie quiere jugar con ella." — hipótesis empáticas que revelaron cómo los niños procesan el mundo desde el afecto.
Sobre el miedo a las lombrices	"No, no les tenemos miedo. Ellas no son feas. Me gustan mucho, las cojo en mi mano." — actitud de respeto y curiosidad previa, sin instrucción formal.
¿Tiene ojos la lombriz?	"Sí, porque si no se estrella con otras lombrices." — argumento lógico coherente con la representación previa. Evidencia de conflicto cognitivo productivo.

¿Dónde vive la lombriz?	"En la tierra, profe. Creo que come tierra." — hipótesis fundamentada en observación cotidiana.
Al presentar la lombriz de papel	Cada niño nombró su lombriz, explicó qué come y dónde vive — integración de lenguaje oral, arte y conocimiento científico en un solo acto expresivo.

Nota. Registro del diario de campo, sesión sincrónica del 7 de mayo de 2026. Colegio Monterrosales Homeschool, grado Transición.

La segunda sesión, articulada desde la carta de Lulú la lombriz, demostró el poder de la literatura para transformar la relación emocional de los niños con seres vivos que culturalmente generan rechazo. Antes de cualquier explicación científica, los niños ya habían decidido que Lulú merecía ser conocida. El debate sobre los ojos de la lombriz fue el momento de mayor potencia pedagógica: los niños que argumentaban que sí tenía ojos eran coherentes con su lógica. En lugar de corregir directamente, se creó la condición para que la evidencia hablara sola, generando el conflicto cognitivo productivo que describe Caicedo López (2012, p. 67). La construcción de la lombriz de papel convirtió a las familias en co-creadoras, ampliando el aprendizaje más allá de la pantalla y respondiendo al principio ecosistémico de Bronfenbrenner (1979, p. 22). La evidencia más significativa fue espontánea: una mamá envió el recurso interactivo a otras familias cuando los niños solicitaron repetir la experiencia.

El campo de acción del maestro en primera infancia: competencias emergentes

La formación de docentes en educación infantil en Colombia está diseñada casi en su totalidad para la institución educativa formal y presencial. Sin embargo, la realidad del país ya no cabe completamente en ese horizonte. La pandemia de la COVID-19 evidenció esta brecha: los maestros no estaban preparados para enseñar virtualmente, y quienes mejor se adaptaron fueron los que tenían mayor capacidad de comunicación pedagógica con las familias (Dialnet, 2024, p. 15).

La prueba piloto sistematizada permite identificar cinco competencias emergentes que los programas convencionales rara vez desarrollan: el acompañamiento pedagógico individualizado; la comunicación con las familias como co-educadoras activas, evidenciada en la participación de los acudientes en la construcción de la lombriz de papel; el diseño de recursos digitales pertinentes articulados con el modelo Tpack (Dialnet, 2024, p. 18); la flexibilidad curricular ante condiciones cambiantes: durante la prueba piloto, la propuesta debió adaptarse al contexto de Química Ambiental sin perder coherencia pedagógica; y la documentación reflexiva mediante diarios de campo y escucha activa como instrumentos evaluativos formativos (Elliott, 1993, p. 56).

Estas competencias no son periféricas en la formación docente: son el núcleo de lo que significa enseñar en contextos diversos y cambiantes. La discusión sobre la validez de las prácticas pedagógicas en homeschool virtual no es solo un problema normativo: es, en última instancia, una pregunta sobre cómo se define el campo de acción profesional del maestro en primera infancia. Si ese campo se define exclusivamente por referencia a la institución escolar formal y presencial, entonces cualquier práctica que ocurra fuera de ese espacio quedará automáticamente excluida. Pero si lo definimos en términos de los procesos de aprendizaje que el maestro acompaña y los sujetos con quienes trabaja, es decir, los niños en sus primeros años de vida, entonces el campo es necesariamente más amplio.

Para las universidades y los programas de licenciatura

Se deben revisar sus marcos curriculares para incorporar los modelos educativos emergentes y las modalidades alternativas de aprendizaje como objetos de estudio y reflexión crítica. En materia de prácticas pedagógicas, las universidades deben avanzar hacia criterios de evaluación que valoren no únicamente el espacio institucional donde ocurre la práctica, sino también la calidad del proceso pedagógico, la pertinencia de las estrategias implementadas y la profundidad de la reflexión del practicante. Una práctica realizada en un espacio no convencional, acompañada de evidencias sólidas y reflexión sistemática como la prueba piloto sistematizada en este artículo, tiene valor formativo que los reglamentos actuales no siempre saben reconocer.

En este sentido, la Universidad del Tolima, a través de su Instituto de Educación a Distancia (IDEAD), representa un caso especialmente significativo. Como institución con modelo a distancia que atiende a estudiantes con condiciones de vida diversas y complejas, entre ellas, personas con dificultades de movilidad, discapacidad física u otras barreras que limitan el desplazamiento hacia instituciones educativas presenciales, el IDEAD tiene una oportunidad única de liderar esta transformación. La posibilidad de establecer convenios con instituciones homeschool virtuales como espacios de práctica pedagógica representaría no solo una ampliación del campo de acción docente, sino una respuesta real y pertinente a las necesidades de sus propios estudiantes. Esta articulación, sustentada en criterios pedagógicos claros y en mecanismos de seguimiento y evaluación rigurosos, podría convertirse en un modelo replicable para otras universidades con programas de educación a distancia en el país.

Para el Estado colombiano

El Ministerio de Educación Nacional debe avanzar hacia una normativa específica para el homeschool que contemple registro obligatorio de estudiantes, requisitos mínimos de acompañamiento pedagógico profesional, mecanismos de seguimiento y vías claras de certificación. La UNESCO ha señalado esta necesidad con un llamado explícito a cerrar el vacío normativo mediante registro obligatorio, inspecciones periódicas y evaluación del rendimiento (Revista Semana, 2026, párr. 8).

Para las universidades en general

Los programas de licenciatura deben revisar sus criterios de evaluación de prácticas para valorar no solo el espacio institucional donde ocurren, sino la calidad del proceso pedagógico, la pertinencia de las estrategias y la profundidad de la reflexión del practicante.

Reflexión final

La pregunta que ha atravesado este artículo desde el principio —¿son válidas las prácticas pedagógicas realizadas en contextos de homeschool virtual? — no tiene una respuesta única ni simple. Tiene al menos dos respuestas que coexisten sin cancelarse mutuamente.

Desde el punto de vista legal, esas prácticas operan en un espacio de vacío normativo: el homeschool virtual para educación preescolar y básica no está autorizado como modalidad educativa formal en Colombia. Esta limitación es real y debe reconocerse con honestidad.

Desde el punto de vista pedagógico, la respuesta es diferente. La prueba piloto sistematizada en este artículo, catorce y nueve niños de Transición, dos sesiones sincrónicas de sesenta minutos, un personaje mediador llamado Tomás el Topo, hipótesis espontáneas sobre los ojos de la lombriz, familias construyendo con sus hijos y solicitando repetir la experiencia, constituye evidencia concreta de que una práctica realizada en un espacio no regulado puede generar aprendizajes significativos reales, desarrollar competencias profesionales en el maestro en

formación y producir reflexión pedagógica fundamentada en referentes curriculares reconocidos. Eso es lo que define la validez pedagógica de una práctica.

El homeschool en Colombia es una realidad que ya está aquí. Doce mil familias inscritas en una sola institución no son un accidente ni una moda pasajera, sino el síntoma de una transformación en la manera en que algunas comunidades se relacionan con la educación de sus hijos. La pregunta que le queda al sistema educativo colombiano, a sus universidades, a sus legisladores, a sus maestros en formación, es si va a ignorar esa realidad o va a construir respuestas pedagógicas y normativas a la altura de ella.

Este artículo apuesta por la segunda opción. Apuesta por universidades que formen maestros capaces de acompañar pedagogías emergentes en contextos diversos. Apuesta por un Estado que regule sin suprimir, que reconozca sin resignarse, que garantice calidad sin negar diversidad. Y apuesta, sobre todo, por una comprensión del campo de acción docente en primera infancia que sea lo suficientemente amplia para reconocer que el aprendizaje de los niños no ocurre solo en las aulas que el Estado ha reconocido, sino en todos los espacios donde un maestro, con rigor y con afecto, crea las condiciones para que un niño descubra el mundo.

Conclusiones

El presente artículo ha desarrollado un análisis crítico de la validez de las prácticas pedagógicas en modalidad homeschool virtual, articulando fuentes teóricas, análisis normativo y evidencia empírica proveniente de una prueba piloto de práctica pedagógica gamificada. A partir de ese análisis se derivan las siguientes conclusiones.

El homeschool en Colombia opera en un vacío normativo, la normativa vigente no reconoce el homeschool como modalidad educativa formal, y la educación virtual para preescolar y básica no está autorizada legalmente. Este es un hecho jurídico que no puede ignorarse. Sin embargo, la validez legal no agota la discusión sobre el valor de las prácticas pedagógicas. La prueba piloto sistematizada en este artículo demuestra que una práctica realizada en un espacio de homeschool virtual puede generar aprendizajes significativos en los niños, evidenciados en hipótesis espontáneas, conflictos cognitivos productivos, uso de vocabulario científico emergente y transferencia del aprendizaje al hogar, desarrollar competencias profesionales en el maestro en formación y producir reflexión pedagógica fundamentada. Esa es la validez pedagógica que este artículo defiende.

El campo de acción del maestro en primera infancia requiere una comprensión ampliada que reconozca la diversidad de contextos donde ocurre el aprendizaje infantil en Colombia. La formación docente debe desarrollar competencias específicas para estos contextos: acompañamiento individualizado, comunicación con familias como co-educadoras, diseño de recursos digitales pertinentes, flexibilidad curricular y documentación reflexiva.

La Universidad del Tolima (IDEAD) tiene una oportunidad concreta de liderar esta transformación mediante el establecimiento de convenios con instituciones homeschool virtuales como espacios de práctica pedagógica, respondiendo así a las necesidades reales de sus estudiantes con condiciones diversas y complejas, y generando un modelo replicable para otras instituciones de educación a distancia en el país. Se requiere con urgencia la construcción de un marco normativo específico para el homeschool en Colombia que equilibre el derecho parental con la garantía del interés superior del niño y la calidad pedagógica, incluyendo registro obligatorio, requisitos de acompañamiento profesional y mecanismos transparentes de certificación.

El homeschool enseña. Y eso, pedagógicamente, importa. La comunidad académica que forma maestros en educación infantil tiene la responsabilidad de no cerrar los ojos ante una realidad que doce mil familias colombianas ya eligieron. Reconocer el valor pedagógico de las prácticas realizadas en estos espacios no equivale a ignorar la regulación: equivale a entender que la regulación debe seguir a la realidad social, no negarla. Los maestros que Colombia necesita son aquellos capaces de enseñar no solo en las aulas que el Estado ha reconocido, sino en todos los espacios donde un niño espera ser escuchado, acompañado y comprendido.

Referencias bibliográficas

ACIS (Asociación de Colegios Cristianos). (2026, 4 de febrero). *Homeschooling: Una alternativa educativa que sigue generando debate entre educadores y padres*.

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

Caicedo López, H. (2012). *Neuroeducación: una propuesta educativa en el aula de clase*. Ediciones de la U.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*.

Decreto 2832 de 2005. (2005*). Por el cual se reglamenta la validación de conocimientos adquiridos en el ejercicio laboral o a través de la educación informal. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.*

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference.*

Dialnet. (2024). *Gamificación como estrategia pedagógica en entornos virtuales de primera infancia.*

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Grupo Educativo Monterrosales. (2026). *FAQs: Preguntas frecuentes*.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences.

Home Schooling Colombia. (2025). *Homeschooling en Colombia: marco legal y certificación 2025*.

Home Schooling Medellín. (2024). *¿Cómo certificar home school en Colombia*?

HSLDA. (2024). *Colombia: situación legal de la educación en casa*.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.

Ministerio de Educación de Bogotá. (2021). *Orientaciones No. 13: Educación virtual*. Secretaría de Educación del Distrito.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Documento No. 24. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015*: Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo. Gobierno de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Transición. V.1. MEN.
Monterrosales Homeschool. (2026). *Colegio Bilingüe Monterrosales Homeschool*.

Revista Semana. (2026, 9 de abril). *Aprender en casa: la práctica educativa que toma cada vez más fuerza en Colombia*.

Scielo. (2023, 28 de febrero). *Aproximación teórica al fenómeno social de la educación en casa*.

Valle, M. (2012). *Homeschooling: definición y características*. Estudios sobre Educación.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Referencia

Marilena Orozco Correa. ***Prácticas pedagógicas en educación infantil en modalidad homeschool virtual: entre el vacío normativo y la validez pedagógica en Colombia.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 25-33

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

¿Acaso el cerebro puede olvidar si es de día o de noche? Este sería el precio oscuro del turno nocturno en los guardas de seguridad

Cindy Yurani Galeano Valbuena[7]
Yeissy Dayanna Bernal-Rincón[8]
José Luis Lima-Trujillo[9]

Introducción

El sector de la seguridad privada en Colombia y América Latina representa una tasa media de crecimiento anual del 8%, lo que significa el doble de expansión global como beneficio en el empleo formal y la economía, las empresas según el estudio de Pérez (2018) se registraron ingresos por 8,7 billones de pesos, dando como significado el reporte de 888 empresas que están legalmente constituidas basado en la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad Privada.

Así mismo, las características de trabajo relacionadas con guardas de seguridad contemplan beneficios que permiten una estabilidad laboral frente al mercado, pero también implica riesgos físicos y de seguridad ciudadana a los que están expuestos. Al contemplar las jornadas laborales extensas se puede evidenciar cómo afecta de manera directa su salud implicando los ciclos circadianos y el bienestar en sí, además de que este sector es uno de los más complejos del país, en este sentido el esquema de turnos es de 12 horas o más, por lo cual genera fatiga física, mental y laboral causando que se presente menos productividad y resultados en este sector tan importante.

Al analizar desde el área neurobiológica y ocupacional la conexión que existe entre los trastornos del sueño y la fatiga laboral en los guardas de seguridad, que trabajan en el turno nocturno se basa en las investigaciones y hallazgos de Maribel Morales Anguisaca (2024) sobre fatiga y sueño en profesionales que operan en entornos de alta demanda, estos autores investigan la función crucial del núcleo supraquiasmático, conocido como el reloj biológico de nuestro cerebro. ¿Pero qué es esto y qué tendría que ver con el horario laboral nocturno? Dejemos claro que el núcleo supraquiasmático es una estructura que está ubicada en el hipotálamo y técnicamente se conoce como el reloj biológico del organismo, está encargado de regular los ritmos circadianos, es decir, nuestro ciclo saludable del sueño-vigilia. Cuando este ritmo se ve afectado, altera otros sistemas del cuerpo. Estos ritmos cambian de acuerdo con los patrones de sueño que pueda tener una persona, es lo que le notifica al cuerpo cuándo se debe dormir y también cuándo despertar, regulando un tiempo de 24 horas, por lo que en un guarda de seguridad van profundamente asociados debido a que es lo que convive día a día.

7. Estudiantes de Seguridad y Salud en el Trabajo, Semillero Previlab. cygaleanov@ut.edu.co
8. Estudiantes de Seguridad y Salud en el Trabajo, Semillero Previlab, ydbernalr@ut.edu.co
9. Docente, Coordinador del Semillero Previlab, Universidad del Tolima, jllimat@ut.edu.co

De acuerdo con Vásquez Vega y Gárate Aguirre (2024), la fatiga laboral presenta dos variables principales, la primera es la fatiga aguda vinculada a la falta inmediata de descanso, y la crónica, resultante de un efecto acumulativo por falta de recuperación, en ambas condiciones buscan desestabilizar los ciclos circadianos del individuo generando graves problemas de salud general como enfermedades cardiovasculares, diabetes, trastornos del sueño, así como desequilibrios psicológicos entre ellos como la depresión o estrés.

La mayoría de estudios específicos sobre los trastornos del sueño y fatiga laboral en los guardas de seguridad presentan escasez, debido a que estos estudios se centran en la seguridad referente al Estado como la Policía y Ejército o también en la parte de servicios esenciales, por lo que no se demuestran las condiciones reales a las que están expuestos debido a la exigencia del puesto de trabajo lo que genera un desgaste físico y carga mental derivada frente a las jornadas laborales creando un riesgo de presentar problemas en su salud.

Es importante analizar el impacto de la fatiga laboral y la alteración de ciclos circadianos en la salud de los guardas de seguridad privada por lo que se podrá identificar los mecanismos fisiológicos que influyen en su aparición.

Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo de tipo documental y con un alcance descriptivo-explicativo, en el cual se analizó el impacto de la fatiga laboral y la alteración de los ciclos circadianos en el sector de la seguridad privada. Se efectúa mediante la revisión de la literatura, basándose en hallazgos como:

Una de las bases de investigación fue el estudio de Morales Anguisaca, Reinoso Avecillas y Narváez Zurita (2024), que fue publicado en la revista indexada Universidad y Sociedad (Volumen 16, n.º 3), es la base empírica fundamental de este documento. Este análisis utilizó un enfoque cuantitativo no experimental y se llevó a cabo con una muestra de 28 profesionales de la salud que desempeñan sus funciones en el Centro de Privación de Libertad Turi, que se encuentra ubicado en Cuenca, Ecuador y abarcó a médicos, enfermeros, psicólogos y odontólogos.

Así mismo se realizó un análisis de estudio basado en Vázquez Vega y Garate Aguirre (2024), llamado "Análisis de factores de riesgo psicosocial asociado a la fatiga laboral en personal de seguridad". Este estudio de tipo descriptivo con diseño cuantitativo, realizado en Zamora Chinchipe, Ecuador. La población objeto de estudio estuvo conformada por 89 trabajadores de seguridad. Para esta recolección, utilizaron el cuestionario de evaluación psicosocial en espacios laborales y cuestionarios Yoshitake aportando base estadística en la distribución de los turnos rotativos.

Con base en los resultados y métricas de ambas investigaciones, se diseñó un modelo teórico conceptual con el propósito de explicar los mecanismos de riesgo fisiológico que afectan a los guardas de seguridad en turnos nocturnos, respondiendo a la problemática de investigaciones escasas de este tema poniendo esta población en un sector vulnerable.

Resultados y Discusión

Los resultados del análisis evidencian que las jornadas laborales y su afectación inciden en el agotamiento laboral, particularmente estas estadísticas revelan específicamente que el 75.28% de los guardas de seguridad operan bajo turnos rotativos mixtos, mientras que el 21.35% de día y las nocturnas exclusivas apenas el 3.37% (Vasquez Vega & Garate Aguirre, 2024). Esta prevalencia de horarios rotativos se asocia de forma directa a la fatiga acumulada implicando un patrón de sueño

irregular y desencadenando a largo plazo un riesgo severo en la afectación de las funciones cardiovasculares y metabólicas de la persona.

En el ámbito carcelario se evidenció que los trabajadores perciben altas exigencias y manejo de horarios irregulares, según Morales Anguisaca, Reinoso Avecillas y Narváez Zurita (2024), especifican una correlación estadísticamente sólida entre la fatiga en el trabajo y los trastornos del sueño, con un coeficiente de Pearson (esto es un número que mide qué tan juntas se mueven dos cosas), el resultado fue de r=0,822 y un nivel de significancia $p < 0,00$. Lo que en términos prácticos indica que, sin excepción, a mayor fatiga corresponde un aumento en la severidad de los trastornos del sueño. Aunque la información que se está relacionando proviene de un contexto diferente, nos ayuda a esclarecer los mecanismos que también son relevantes para los guardas de seguridad nocturnos, quienes a menudo enfrentan condiciones bastante similares o muchas veces peores y de los que, aunque se buscó información, se carece de estudios científicos que aborden la situación.

Se puede pensar que no existe una afectación y que fácilmente el cuerpo de un guarda de seguridad se puede adaptar sin problema, pero es algo bastante errado. El ciclo de sueño de un adulto inicia entre las 10:00 pm y 11:00 pm, en este ciclo de sueño se liberan diversas hormonas que son importantes para el bienestar físico y mental de un ser humano. En este rango donde inicia el ciclo de sueño se liberan hormonas como la melatonina (encargada de regular el sueño), el cortisol (gestiona el estrés), la prolactina (en mujeres ayuda a estimular la producción de leche materna y en los hombres regula el sistema inmunitario y es necesaria para mantener la función testicular), la leptina (es la hormona de la saciedad) y la grelina (es la hormona del hambre).

La melatonina es una de las hormonas más sensibles y que se ven más afectadas en una persona que tiende a laborar en turnos nocturnos. Burgess et al. (2002) y Schernhammer y Schulmeister (2004) documentaron de acuerdo con sus estudios que la exposición a luz artificial durante el horario nocturno inhibe de forma significativa la producción pineal de la hormona llegando a disminuirla incluso más de un 80% de lo que normalmente debería producir el organismo. Cuando se genera este desbalance se desajusta el reloj biológico del cuerpo y, en consecuencia, se evidencia la aparición de problemas para dormir, se pierde la calidad del sueño, hay una afectación en el descanso y sobre todo en la recuperación del organismo.

El cortisol constituye el segundo eje hormonal que se ve altamente afectado, esta hormona alcanza sus niveles más altos de producción en las primeras horas de la mañana y disminuye durante el resto del día. Leproult et al. (2014) en el estudio que realizó demostró que el trabajo nocturno altera ese patrón, generando que en los horarios que el cortisol debe ser más bajo estos niveles se incrementan, afectando así funciones del organismo. A su vez Berset et al. (2011) identificó que, en el horario nocturno, cuando el cortisol tiene elevado su pico, la alteración genera mayores índices de agotamiento emocional, estrés y fatiga.

En relación con la prolactina, la evidencia que se encuentra es más limitada, aunque no se ha profundizado en estudios sobre esta, Spiegel et al. (1994) describió que se han encontrado cambios en la forma que la prolactina se libera en la noche cuando el trabajador duerme menos de lo necesario.

La leptina y la grelina tienen un protagonismo muy significativo, puesto que son las hormonas que ayudan a regular el hambre y la sensación de saciedad, por ello Spiegel et al. (2004) encontró que dormir solo cinco horas al día durante una

semana, lo que hace es que reduce los niveles de leptina en un 18% y aumenta los niveles de grelina aproximadamente un 28% generando que las personas sientan más hambre y su cuerpo prefiera alimentos altos en calorías. En estudios de observación con personal que trabaja por turnos, Knutsson (2003) y Pan et al. (2011) lograron corroborar que, al tener ese desbalance, se identificaron varios cambios relacionados con un riesgo alto de obesidad, síndromes metabólicos y alteraciones en la insulina.

Esta falta de sincronización a la que la cronobiología se refiere como desajuste circadiano, ocasiona lo que Morales Anguisaca y sus colaboradores (2024) identifican como el ciclo más arriesgado al laborar en contextos de alta exigencia. El estrés en el trabajo causa un desgaste que puede volverse crónico y a su vez esa misma fatiga afecta de manera negativa la calidad del sueño. Un sueño inadecuado limita la habilidad para poder gestionar el estrés y así llevar a cabo las tareas de forma segura, logrando cerrar el círculo vicioso que se reproduce en cada jornada laboral.

Además, las consecuencias de salud a las que están expuestos los guardas de seguridad según Jiménez Rodríguez et al. (2023), se derivan de jornadas laborales extensas, las cuales pueden causar alteraciones a diferentes sistemas del cuerpo humano, por ejemplo, trastornos gastrointestinales derivados de la carga de trabajo, desequilibrio y afectación a la salud mental que en casos graves puede provocar el burnout también conocido como el síndrome de desgaste profesional definido como el agotamiento físico, mental y emocional de la persona vinculado al estrés laboral (p. 156).

Las alteraciones del sueño y las enfermedades respiratorias se relacionan, porque el desajuste que se presenta lleva a diversos trastornos como bipolaridad, ansiedad, depresión e insomnio. Si surge un desequilibrio, aumenta la probabilidad de generar mayor incidencia de infecciones respiratorias como neumonía y resfriados comunes, dado que durante el sueño el cuerpo produce citoquinas que son las encargadas de combatir estas infecciones.

Pueden producirse enfermedades cardiovasculares, por ejemplo, arritmias cardiacas, hipertensión arterial o hasta infartos. Los guardas de seguridad tienen la probabilidad de también desarrollar diabetes tipo 2, por esta razón la falta de descanso altera el metabolismo de la glucosa y como un factor de una mala alimentación puede también ser un desencadenante de obesidad debido al sedentarismo en algunos puestos de trabajo. Una jornada laboral extensa también lleva el riesgo de padecer enfermedades oncológicas como cáncer de mama, cáncer colorrectal y cáncer de próstata, impactando en los procesos naturales del cuerpo como la regulación del metabolismo y desarrollo corporal.

Se presenta la síntesis de los componentes metodológicos y la población de estudio que sirvió como base conceptual para el desarrollo de la presente investigación.

Tabla 1 *Mecanismo y consecuencias en la salud del guarda de Seguridad*

Dato	Mecanismo	Consecuencia
75.28% en turnos mixtos	Desincronización del núcleo supraquiasmático	El cuerpo nunca establece un horario fijo, dando como resultado insomnio crónico.

Alteración del ciclo nocturno	Disminución de melatonina, aumento de cortisol y desregulación de leptina (apetito)	Irritabilidad, alteración del apetito y sistema inmune debilitado.
r=0,822 fatiga, sueño	Genera un estado crónico, alterando el ciclo de recuperación elevando el estrés, la fatiga y mal sueño.	El guarda de seguridad llega más agotado a cada jornada, sin poder tener una recuperación adecuada

Nota. Los datos expuestos organizan los factores clave del entorno de trabajo de los guardas de seguridad, comparando el impacto de sus horarios de trabajo y la vulnerabilidad biológica que sufren en la madrugada.

Conclusiones

Con la información recopilada en este artículo podemos concluir que el trabajo nocturno representa una de las principales fuentes de alteración fisiológica en el contexto laboral, generando consecuencias que comprometen sistemáticamente el funcionamiento del organismo. La alteración del ritmo circadiano desencadena una serie de desajustes hormonales que afectan sincrónicamente la regulación del sueño, el metabolismo, la respuesta en relación con el estrés y el equilibrio inmunológico.

Tenemos claro que no es un evento donde se ven los síntomas de un momento a otro, sino que aparecen paulatinamente y que en cada organismo se desarrollan de manera diferente dependiendo de sus patologías; sin embargo, no existe un control administrativo que regule estos factores y que nos lleve a entender el daño que se está ocasionando para el futuro del guarda de seguridad, seres que en gran cantidad de ocasiones se han clasificado por ser personas irascibles, irritables o malhumoradas, sin entender el trasfondo que hay detrás.

Posiblemente se puede pensar que el cuerpo puede acostumbrarse a un simple cambio de horario, sin tener una repercusión y sin llegar a ocasionar algo más allá de un leve cansancio, pero como nos dimos cuenta al indagar con un poco de profundidad, no es así; esto va más a fondo y es algo que afecta de manera negativa al trabajador. Es algo que no ha tenido un manejo a profundidad con entidades como el Ministerio de Trabajo o las mismas empresas contratantes. Es como si simplemente se contratara a alguien para ejercer un cargo sin importar qué consecuencias puede generarle a futuro.

Frente a este panorama, es evidente que los actuales modelos de vigilancia en el sector de los guardas de seguridad son insuficientes para detectar y prevenir de forma oportuna las consecuencias del trabajo nocturno sobre los organismos. La evaluación periódica que se le realiza al guarda de seguridad debería incluir una valoración de calidad de sueño, niveles de fatiga, análisis de su estado emocional y adicionalmente y muy importante un análisis de marcadores hormonales, esto no solo permitiría identificar casos de riesgo en etapas tempranas, sino que sería de gran ayuda porque generaría evidencia epidemiológica sobre la magnitud del problema.

Referencias bibliográficas

Berset, M., Elfering, A., Lüthy, S., Lüthi, S. & Semmer, N. K. (2011). Work stressors and impaired sleep: Rumination as a mediator. *Stress and Health,* 27(2), e71–e82. https://doi.org/10.1002/smi.1337

Burgess, H. J., Crowley, S. J., Gazda, C. J. Fogg, L. F., & Eastman, C. I. (2002). Preflight adjustment to eastward travel: 3 days of advancing sleep with and without morning bright light. *Journal of Biological Rhythms*, 18(4), 318–328. https://doi.org/10.1177/0748730403255413

Jiménez Rodríguez, A. L., Fuquena Gaitán, A. N., Mier Navarro, M. J., Valdés Mayor, P. A., Díaz, V. J., & Buitrago Orjuela, L. A. (2023). Consecuencias más relevantes para la salud de los trabajadores del turno de noche en diferentes contextos laborales. Revisión de Literatura. *Revista Investigación en Salud Universidad de Boyacá*, 10(2), 147–165. https://doi.org/10.24267/23897325.1013

Knutsson, A. (2003). Health disorders of shift workers. *Occupational Medicine*, 53(2), 103–108. https://doi.org/10.1093/occmed/kqg048

Leproult, R., Holmbäck, U., & Van Cauter, E. (2014). Circadian misalignment augments markers of insulin resistance and inflammation, independently of sleep loss. *Diabetes*, 63(6), 1860–1869. https://doi.org/10.2337/db13-1546

Morales Anguisaca, C. M., Reinoso Avecillas, M. B., & Narváez Zurita, C. I. (2024). Factores asociados a la fatiga laboral y su influencia en los trastornos del sueño. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(3).

Pan, A., Schernhammer, E. S., Sun, Q., & Hu, F. B. (2011). Rotating night shift work and risk of type 2 diabetes: Two prospective cohort studies in women. *PLOS Medicine*, 8(12), e1001141. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001141

Pérez, C. (2018). *El sector de seguridad y vigilancia privada: Evolución creciente y principales retos laborales, regulatorios y de supervisión*. Fedeseguridad.

Sack, R. L., Auckley, D., Auger, R. R., Carskadon, M. A., Wright, K. P., Vitiello, M. V., & Zhdanova, I. V. (2007). Circadian rhythm sleep disorders: Part II, advanced sleep phase disorder, delayed sleep phase disorder, free-running disorder, and irregular sleep-wake rhythm. *Sleep*, 30(11), 1484–1501. https://doi.org/10.1093/sleep/30.11.1484

Schernhammer, E. S., Laden, F., Speizer, F. E., Willett, W. C., Hunter, D. J., Kawachi, I., & Colditz, G. A. (2001). Rotating night shifts and risk of breast cancer in women participating in the nurses' health study. *Journal of the National Cancer Institute*, 93(20), 1563–1568. https://doi.org/10.1093/jnci/93.20.1563

Schernhammer, E. S., & Schulmeister, K. (2004). Melatonin and cancer risk: Does light at night compromise physiologic cancer protection by lowering serum melatonin levels? *British Journal of Cancer*, 90(5), 941–943. https://doi.org/10.1038/sj.bjc.6601626

Spiegel, K., Leproult, R., & Van Cauter, E. (1994). Impact of sleep debt on metabolic and endocrine function. *The Lancet*, 354(9188), 1435–1439. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(99)01376-8

Spiegel, K., Tasali, E., Penev, P., & Van Cauter, E. (2004). Brief communication: Sleep curtailment in healthy young men is associated with decreased leptin levels, elevated ghrelin levels, and increased hunger and appetite. *Annals of Internal Medicine*, 141(11), 846–850. https://doi.org/10.7326/0003-4819-141-11-200412070-00008

Vásquez Vega, R. E., & Gárate Aguirre, J. C. (2024). Análisis de factores de riesgo psicosocial asociado a la fatiga laboral en personal de seguridad. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología* (Ciencia Matria), 10(18). https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/1226

Referencia

Cindy Yurani Galeano-Valbuena; Yeissy Dayanna Bernal-Rincón & José Luis Lima-Trujillo.
¿Acaso el cerebro puede olvidar si es de día o de noche? Este sería el precio oscuro del turno nocturno en los guardas de seguridad.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 34-40

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Cazadores de errores: un ambiente virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de la ortografía en estudiantes de grado octavo

Angie Paola Beltrán Cruz[10]
Valeria Valentina Sarabia Vargas[11]

Introducción

'¡Porqué los estudiantes no escriven vien ni si quiera las palavras mas senciyas?', esta frase, escrita con diferentes errores ortográficos, que al igual que muchas otras plasmadas en los cuadernos, correos y publicaciones en las redes sociales, da muestra de una realidad cada vez más común en las instituciones educativas, en donde con el paso de los años se ha desvirtuado el idioma del español, debido a que ese tipo de faltas poco a poco son aceptadas o pasadas por alto por la sociedad.

La ortografía juega un papel fundamental en el proceso comunicativo de la sociedad, especialmente en el desarrollo de la expresión escrita, puesto que quien tiene la habilidad de escribir de manera correcta las palabras y comprende el rol que estas tienen dentro de la construcción de una oración, puede llegar a transmitir de forma adecuada, clara y más efectiva el mensaje, facilitando con ello la comprensión y socialización. "Este componente de la lengua mantiene la unidad del idioma y, a pesar de existir opiniones divergentes al respecto, el dominio ortográfico continúa siendo considerado como inequívoco signo de educación" (Abello, 2009, p. 54).

La escritura a lo largo de la historia se ha visto como uno de los pilares fundamentales de la comunicación humana y, con ella, la ortografía ha fungido como garante de la claridad, la precisión y la comprensión de los textos. Sin embargo, en el contexto actual, marcado por la expansión acelerada de las tecnologías digitales y la proliferación de nuevas formas de comunicación escrita en entornos virtuales, se logra observar una paradoja inquietante: a mayor conectividad y acceso a la información, mayor parece ser el deterioro de la ortografía, especialmente en los estudiantes de educación básica secundaria.

Esta realidad se hace evidente no solo en las producciones escritas del salón de clases, sino también en los espacios digitales que los jóvenes habitan cotidianamente: las redes sociales (WhatsApp, TikTok, X, Instagram, etc.), los chats y los entornos colaborativos en línea. Errores recurrentes en el uso de grafemas como b/v, c/s/z y g/j se presentan con gran frecuencia, por lo que no solo se puede llegar a atribuirle esto al descuido y/o la informalidad del medio, sino que es el reflejo de los vacíos estructurales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

---

10. Estudiante de Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas - IV Semestre, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.
11. Estudiante de Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas - IV Semestre, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.

Ante este panorama, el presente artículo se pregunta: ¿puede la tecnología, señalada frecuentemente como parte del problema, convertirse en una herramienta eficaz para el fortalecimiento de la ortografía? La respuesta que aquí se propone es afirmativa, y se sustenta en el diseño y fundamentación pedagógica del AVA Cazadores de errores, una propuesta construida para estudiantes de grado octavo de Formar Innovar Colegio Campestre sede Girardot, que integra múltiples herramientas digitales en un ambiente de aprendizaje coherente, progresivo y motivador.

La ortografía como competencia comunicativa en la era digital

La ortografía ha sido concebida tradicionalmente como un conjunto de normas que regulan la representación gráfica de la lengua. Sin embargo, esta visión normativa e imperativa ha sido ampliamente superada por otras perspectivas que integran más factores, entendiéndola como una competencia comunicativa, es decir, como una habilidad que no solo implica conocer las reglas, sino saber aplicarlas de manera pertinente en diferentes contextos de comunicación escrita, siendo Cassany (1993), uno de los principales precursores en este pensamiento y el ortógrafo Martínez de Sousa (2004), quienes indican que más allá de la memorización de las normas y la corrección de errores, es una herramienta de comunicación que permite expresar ideas con claridad, precisión y coherencia.

Desde este enfoque, dominar la ortografía no es un fin en sí mismo, sino un requisito necesario para garantizar la eficacia del mensaje escrito. Como señala Cassany (1993) en *La cocina de la escritura*, el escribir de manera correcta es una forma de respeto hacia quien lee, hacia el lector, puesto que los errores ortográficos pueden obstaculizar la comprensión e incluso alterar el sentido de lo que se quiere comunicar.

Este enfoque adquiere especial relevancia en el contexto digital actual. La expansión de las redes sociales, los mensajes instantáneos y los entornos colaborativos en línea ha generado nuevas prácticas de escritura que, si bien son legítimas en sus propios contextos, han permeado los espacios formales de producción textual. Los estudiantes de educación básica secundaria transitan constantemente entre la escritura informal del chat y la escritura formal que exige la escuela, y en ese tránsito, la norma ortográfica frecuentemente cede terreno (Cassany, 2012).

Milian y Camps (2006), teniendo presente lo mencionado, indican que la didáctica de la escritura no puede dejar atrás ni ignorar en ningún momento los contextos reales en los que se escribe, en este caso los estudiantes de octavo de la Institución señalada. Es relevante, por ello, caer en la cuenta de que enseñar ortografía implica reconocer ese universo digital en que hoy los jóvenes se comunican y desde ese punto de partida construir puentes hacia la norma, no es imponer ni obligar, es conectarla con su realidad.

Los ambientes virtuales de aprendizaje como escenarios pedagógicos

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) puede llegarse a definir como un espacio educativo mediado por tecnología, diseñado intencionalmente para facilitar algunos procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la integración de recursos, actividades e interacciones en entornos en línea o semipresenciales (García Aretio, 2001). A diferencia de los entornos físicos tradicionales (aulas de clases), el AVA ofrece al estudiante la posibilidad de ir a su propio ritmo, acceder a contenidos multimodales, no estáticos, y recibir retroalimentación inmediata, elementos que favorecen en gran medida el aprendizaje al tiempo que se fortalece la autonomía y se trabaja en un proceso activo y comprensivo.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1983), un AVA bien diseñado permite la conexión de los nuevos conocimientos con sus saberes previos, lo cual llega a ser clave en el caso de la ortografía, donde hay una base que requiere de consolidación y aplicación consciente. Por su parte, con Vygotsky (1988) se rescata la zona de desarrollo próximo, entendiéndola como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la mediación adecuada. En el contexto de un AVA, esa mediación no recae de lleno en el docente, sino también en los recursos digitales que se emplean dentro de él (videos, presentaciones, las actividades interactivas y los retos) que guían al estudiante en su proceso.

El catedrático de universidad y director de Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna, Area Moreira (2009) destaca que los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) no son simplemente repositorios de información, sino espacios de construcción activa del conocimiento, siempre que estén diseñados con una intencionalidad pedagógica clara. Si un "EVA" solo contiene un grupo de recursos desconectados entre sí y sin una intencionalidad, no se puede considerar un espacio de aprendizaje.

Cazadores de errores: un AVA con intención

Cazadores de errores es un Ambiente Virtual de Aprendizaje diseñado en la plataforma eXeLearning, una herramienta de código abierto que permite construir contenidos educativos digitales estructurados, interactivos y exportables en diferentes formatos, que se puede implementar de forma online y offline. El AVA articula múltiples herramientas tecnológicas al servicio de un propósito pedagógico claro: el fortalecimiento de la ortografía en estudiantes de grado octavo de Formar Innovar Colegio Campestre sede Girardot.

En el entorno se encuentra un avatar que actúa como guía y acompañante del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. Este recurso, generado con inteligencia artificial a través de Gemini, permite humanizar la experiencia virtual y ofrecer explicaciones cercanas y dinámicas mediante videos, generados por HeyGen, que contrastan con la frialdad de los textos instructivos tradicionales.

El AVA se estructura en cuatro componentes principales:

Pestaña de bienvenida: presenta el curso, sus objetivos y la dinámica del AVA. Este momento inicial orienta al estudiante y le indica el propósito del aprendizaje, presentándole el recorrido que va a iniciar.

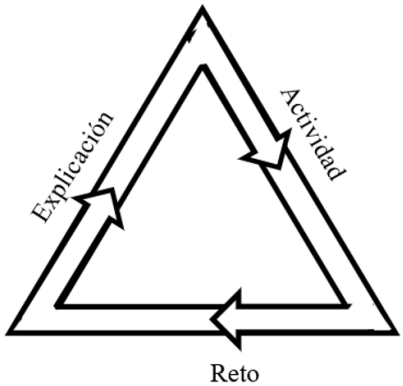
Nivel 1 — Uso de B y V: aborda una de las confusiones ortográficas más frecuentes en español. Incluye explicación conceptual, actividades de desarrollo y un reto final.

Nivel 2 — Uso de C, S y Z: trabaja la distinción entre estos grafemas, especialmente compleja en contextos de seseo.

Nivel 3 — Uso de G y J: desarrolla las reglas que regulan el uso de estas letras, frecuentemente confundidas por su pronunciación similar en algunos contextos fonéticos.

Cada nivel sigue una estructura instruccional tripartita: explicación de la norma, actividades de práctica y reto final.

Figura 1 *Tripartita*



Este modelo responde a los principios de instrucción propuestos por Merrill (2002), quien plantea que el aprendizaje real ocurre cuando el estudiante primero observa la demostración de un conocimiento (video explicativo), luego lo aplica en situaciones guiadas (actividades) y finalmente lo transfiere (reto final).

Los contenidos del AVA se presentan a través de presentaciones interactivas en Genially, recursos visuales diseñados en Canva y videos generados con inteligencia artificial mediante HeyGen, lo cual garantiza una experiencia multimodal. Los retos finales de cada nivel se realizan a través de Google Forms, permitiendo una evaluación formativa, con retroalimentación inmediata y registro de los desempeños. Sin dejar atrás que también se implementaron actividades que permitían realizarse dentro de eXeLearning.

Resultados hallados

A partir de la información recopilada, los resultados obtenidos en el Nivel 3 evidencian que los estudiantes alcanzaron un desempeño global favorable en el dominio de las reglas ortográficas relacionadas con los sibilantes C, S y Z. Del total de 200 respuestas posibles (20 estudiantes × 10 actividades), se registraron 163 respuestas correctas y 37 respuestas incorrectas, alcanzando un porcentaje general de acierto del 81,5%, correspondiente al nivel de desempeño Alto.

Las actividades que presentaron los mejores resultados fueron aquellas relacionadas con el reconocimiento de palabras de uso frecuente, tales como “sensación” y “razón”, donde se obtuvo un 100% de respuestas correctas. De igual manera, las actividades relacionadas con las palabras “felicidad” y “voz” alcanzaron porcentajes de acierto del 85%, ubicándose en el nivel Superior. Estos resultados sugieren que los estudiantes poseen una adecuada capacidad para reconocer visualmente la escritura correcta de palabras de uso habitual.

Por otra parte, las mayores dificultades se observaron en las actividades relacionadas con la aplicación de reglas morfológicas y procesos de derivación léxica. Los ejercicios correspondientes a “pececito” y “decisión” registraron porcentajes de acierto del 60%, ubicándose en el nivel Básico. Lo anterior indica que, aunque los estudiantes reconocen muchas palabras de forma visual, aún presentan dificultades cuando deben aplicar conscientemente reglas ortográficas relacionadas con cambios de grafías y formación de palabras.

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica, los resultados permiten afirmar que la secuencia didáctica mediada por tecnologías digitales y apoyada en la participación del personaje Hunter contribuyó al fortalecimiento de las competencias ortográficas de los estudiantes. La predominancia de desempeños ubicados en los niveles Alto y Superior evidencia avances significativos en la apropiación de las reglas ortográficas asociadas a los sibilantes. No obstante, los hallazgos también señalan la necesidad de continuar implementando estrategias didácticas orientadas al desarrollo de habilidades metalingüísticas que favorezcan una comprensión más profunda de los procesos y de las reglas que regulan el uso de las grafías C, S y Z en diferentes contextos de escritura.

Reflexiones finales

El presente trabajo de investigación es importante porque posibilitará la implementación del AVA “Cazadores de errores”, con el fin de fortalecer la competencia gramatical, específicamente la parte de la ortografía, redacción de textos y el empleo adecuado de los signos de puntuación de los estudiantes de grado octavo de Formar Innovar Colegio Campestre, quienes en este momento cuentan con falencias en este ámbito, lo que no solo les afecta en el área de lengua castellana, sino también en otras asignaturas.

La ortografía, entendida como competencia comunicativa, enfrenta hoy por hoy uno de los más grandes desafíos: su progresivo deterioro en diferentes contextos, entre ellos los escolares

y digitales. El presente artículo de reflexión propone el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) *Cazadores de errores*, diseñado en eXeLearning e integrado con herramientas como Genially, Canva, Google Forms y HeyGen, como una estrategia pedagógica innovadora para el fortalecimiento de la ortografía en estudiantes de grado octavo de Formar Innovar Colegio Campestre. A partir de referentes teóricos del diseño instruccional, la multimodalidad y la didáctica de la escritura, se argumenta que la tecnología, lejos de ser únicamente la causa del deterioro ortográfico, puede llegar a convertirse en el aliado clave para su recuperación y fortalecimiento.

En este sentido, la ortografía no solo cumple una función técnica en la escritura, sino también es un componente clave en el acto comunicativo. En los *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje*, el punto de Producción textual establece que todo estudiante debe producir, durante el grado octavo, "textos escritos que evidencien el conocimiento que han alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual" (MEN, 2006, p. 38), lo que implica conocer las normas ortográficas para su buen uso. Lo que se reafirma con el subproceso que establece la necesidad de tener en cuenta las "reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas". Adicionalmente, el estándar de Ética de la comunicación reconoce la importancia de la ortografía "para la comprensión y producción de textos" (MEN, 2006, p. 39). Así, se evidencia que la ortografía es un elemento que permite la claridad del mensaje y la construcción responsable de los discursos.

La propuesta del AVA Cazadores de errores invita a repensar el lugar de la tecnología en la enseñanza de la lengua escrita, dándole una intencionalidad pedagógica, viéndola como un aliado poderoso para fortalecer competencias que la escuela tradicional no ha logrado consolidar por sí sola y no como un enemigo.

El diseño del AVA, su carácter multimodal y la integración de herramientas de IA demuestran que es posible construir entornos de aprendizaje que sean rigurosos en sus fundamentos académicos, al tiempo que sean atractivos para las nuevas generaciones de estudiantes cuyo contexto integra lo digital.

Considerando lo anterior, y a causa del auge de la tecnología, se propone como estrategia un AVA, en donde exista una secuencia didáctica, con unidades de aprendizaje que le permitan a los estudiantes acceder a presentaciones interactivas, juegos, foros y videos sobre la ortografía, empleo de los signos de puntuación y la forma correcta de redactar un texto. La intención es que esta herramienta sea fácil de utilizar, y que maneje hipertextos.

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna.

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*.

Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*.

García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel.

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. Educational Technology *Research and Development*, 50(3), 43–59.

Milian, M. y Camps, A. (2006). *El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas.*

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Recuperado

Referencia

Angie Paola Beltrán Cruz & Valeria Valentina Sarabia Vargas. ***Cazadores de errores: un ambiente virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de la ortografía en estudiantes de grado octavo.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 41-46

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Entre la inspiración visual y la fragmentación atencional: La dualidad funcional de las redes sociales en estudiantes de Diseño Gráfico

Jaime Andrés Táutiva Gómez[12]

Introducción

Estudios reportan una amplia penetración de las herramientas digitales en la sociedad colombiana; estos reportan que, en promedio, los colombianos pasan 8 horas y 44 minutos en línea al día y de este tiempo, 4 horas y 47 minutos (un 54.8%) ocurren en dispositivos móviles, siendo los medios consumidos de manera más frecuente, las redes sociales (RRSS)[13] y los videos cortos en línea, como videos en TikTok y *reels* en Instagram[14] (Kemp, 2025).

Los estudiantes de las disciplinas de diseño en general requieren poseer una amplia gama de conocimientos de diferentes disciplinas, buena creatividad y un ambiente que facilite la comunicación y los intercambios (Chai y Fan, 2017); las RRSS, como herramienta, les facilitan el acceso a dichos requerimientos. Para los estudiantes de Diseño Gráfico en particular, estas herramientas representan una ventana global a la estética y la técnica, permitiendo la construcción de portafolios virtuales y la interacción con comunidades profesionales (Piragua Rugeles y Ñáñez Rodríguez, 2021; Kumar Mohanty et al., 2024); los estudiantes de la disciplina también muestran altos niveles de alfabetización crítica y funcional en nuevos medios y son, por naturaleza, "prosumidores", o sea, con la capacidad de producir y consumir bienes o servicios simultáneamente (Boamah, 2024), lo que muestra una capacidad de mediar su aprendizaje a través del uso de plataformas digitales. Sin embargo, dada la arquitectura digital de las RRSS, las cuales han sido diseñadas para capturar el tiempo del usuario con la implementación del desplazamiento continuo, o *scroll* infinito (Rixen et al., 2023), simultáneamente han generado tensiones significativas en su rendimiento académico y sus procesos cognitivos.

El problema central radica en la dualidad funcional de las RRSS: un taller de referentes visuales y, a la vez, el principal interruptor de la concentración sostenida. Para el estudiante de diseño gráfico, esta tensión es persistente, dado que la naturaleza visual de su carrera lo lleva a estar conectado de manera permanente (Kumar Mohanty et al., 2024), exponiéndolo a una continua sobrecarga informativa y fragmentación atencional, inducida por las interfaces adictivas (Giraldo-Luque et al., 2020; Torales et al.,

12. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), jtautiva@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2536-2927

13. El estudio anual realizado por DataReportal que incluye 54 países, muestra que el tiempo promedio de uso de las RRSS por los usuarios colombianos de Internet mayores de 16 años es de 5,11 días a la semana, por encima del promedio mundial de 4,21 días.

14. El mismo estudio muestra que el tiempo promedio de consumo de videos cortos en línea por los usuarios colombianos de Internet mayores de 16 años es de 4,83 días a la semana, por encima del promedio mundial de 4,15 días.

2025). El objetivo de este artículo es analizar esta ambivalencia a partir de datos empíricos locales y marcos teóricos de la neurocognición y la pedagogía del diseño.

Las RRSS como ecosistema creativo

La literatura destaca que plataformas digitales como Instagram, Pinterest y Behance funcionan como galerías virtuales que inspiran la creatividad y fomentan el crecimiento artístico mediante la retroalimentación entre pares y profesionales (Yi y Baboo, 2016; Kumar Mohanty et al., 2024); en campos creativos, estas permiten a los estudiantes apropiarse de su proceso de aprendizaje, buscando tutoriales y tendencias que trascienden el aula tradicional (Yi y Baboo, 2016; Kumar Mohanty et al., 2024). Cuando el uso de las RRSS está enfocado en metas específicas de información, puede incluso reducir el agotamiento académico al fortalecer la autoeficacia[15] y la autonomía del estudiante (Ma et al., 2025).

El costo cognitivo de la distracción y la multitarea mediática

Desde la neuropsicología, se considera que la atención es un recurso limitado (McLeod y Guy-Evans, 2026); las RRSS operan mediante mecanismos de recompensa intermitente y notificaciones que saturan la red atencional, induciendo un estado de "alerta constante" que genera ansiedad (Giraldo-Luque et al., 2020; Torales et al., 2025). El fenómeno de la multitarea mediática (que en el caso de los estudiantes se manifiesta en realizar tareas académicas mientras se consume contenido digital) se asocia con un incremento en la carga mental y una disminución en la profundidad del procesamiento de información (Ekrem et al., 2025); la habitual práctica de multitarea, como la dada en el ejemplo, se vincula con una forma de "fatiga atencional digital", la cual se manifiesta en menor eficiencia ejecutiva, mayor impulsividad cognitiva y problemas para mantener la atención en tareas de vigilancia prolongada, lo que en consecuencia produce una reducción de la atención focalizada y una disminución del aprendizaje significativo (Torales et al., 2025).

Metodología

Se empleó un enfoque de investigación mixto. En primer lugar, se realizó una revisión documental de fuentes académicas sobre neurocognición digital y pedagogía del diseño. En segundo lugar, se analizó una encuesta aplicada a estudiantes del programa de Diseño Gráfico de la CUN en la regional Bogotá, con 45 registros analizados. La muestra incluyó estudiantes de diversos semestres y jornadas, con una prevalencia de la jornada nocturna. La encuesta indagó sobre frecuencias de uso, plataformas predilectas, percepciones de ayuda al aprendizaje y factores de distracción en clase.

Resultados y hallazgos principales

De los 45 estudiantes que respondieron a la encuesta, el 42,2% está entre los 18 y 20 años, el 24,4% tiene 26 años o más, el 17,7% está entre los 21 y 23 años y el 13,3% entre los 24 y 25 años; el 26,66% pertenece a la jornada diurna y el 73,33% a la jornada nocturna; sus respuestas revelan patrones claros sobre la dualidad de las RRSS:

Una abrumadora mayoría de estudiantes manifiesta utilizar las RRSS para buscar referentes visuales como colores, tipografías y composiciones, habiendo otorgado calificaciones de 4 y 5 (donde la escala es 1 para nunca y 5 para siempre) a esta utilidad. Instagram y TikTok son las plataformas más utilizadas. Los estudiantes manifestaron valorar

15. La autoeficacia consiste en "la creencia en las capacidades de uno para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar situaciones potenciales" (Bandura, 1995, p. 2).

especialmente los videotutoriales cortos para aprender trucos técnicos de software de diseño.

El tiempo promedio de uso diario oscila significativamente; una parte representativa reporta entre 3 y 6 horas de consumo. El uso intensivo ocurre frecuentemente antes de dormir.

Interferencia y pérdida de ritmo *(flow)* creativo: en una escala de 1 a 5 (donde 1 es nunca y 5 es siempre), los estudiantes sitúan la frecuencia de revisión de RRSS durante las clases de diseño frecuentemente en niveles de 3 o 4 y existe un consenso en que revisar notificaciones provoca la pérdida del ritmo creativo en sus proyectos; los "mensajes" y las "notificaciones" son citados como los distractores externos más potentes.

Efectos cognitivos percibidos: los estudiantes manifiestan que la multitarea (diseñar o estudiar y usar RRSS simultáneamente) los agota mentalmente rápido. Algunos reconocen haber dejado tareas sin entregar por haberse distraído con las RRSS.

Estrategias docentes deseadas: los encuestados sugieren que los docentes deben integrar las RRSS en la clase, por ejemplo para buscar referentes en vivo, en lugar de prohibirlas, y demandan clases más dinámicas y prácticas para evitar que el celular sea más atractivo que la lección.

Figura 1

Nube de palabras a partir de las respuestas de los encuestados a la pregunta "¿Qué es lo que más te ayuda de las redes sociales para aprender Diseño Gráfico?"



Figura 2

Nube de palabras a partir de las respuestas de los encuestados a la pregunta "¿Qué es lo que más te distrae de las redes sociales durante la clase?"



Figura 3

Nube de palabras a partir de las respuestas de los encuestados a la pregunta "¿Qué estrategia de los docentes te ayudaría a concentrarte mejor en clase?"



Discusión crítica

Los resultados muestran una tensión no resuelta: el estudiante de diseño manifiesta su necesidad de las RRSS para alimentar su "acervo visual", pero esa misma herramienta fragmenta el estado de concentración necesario para la ejecución técnica. A diferencia de otras disciplinas, en el diseño gráfico, el uso de las RRSS puede considerarse una actividad necesaria para permanecer actualizado en tendencias, pero el límite con el uso social y recreativo (Ma et al., 2025) es sumamente poroso.

Se observan coincidencias entre la teoría y la encuesta local: la distracción no es solo un problema de falta de voluntad, sino un efecto del diseño adictivo de las interfaces que aprovechan la vulnerabilidad de la atención selectiva (Giraldo-Luque et al., 2020). Los estudiantes encuestados reconocen que, aunque las RRSS son parte de su formación, el fácil acceso a contenido de ocio compite directamente con la atención requerida en clases teóricas o monótonas. Esta "fatiga atencional digital" se intensifica por el uso nocturno, que desplaza horas de sueño y deteriora el desempeño cognitivo del día siguiente (Torales et al., 2025).

Conclusiones y recomendaciones

Los hallazgos sugieren algunas recomendaciones para los formadores en Diseño Gráfico:

Integración pedagógica: la dualidad funcional de las RRSS en estudiantes de Diseño Gráfico no debería abordarse desde una visión puramente prohibitiva, ya que las RRSS en la actualidad son una extensión del taller de diseño y una fuente legítima de conocimiento técnico (Malik et al., 2020; Piragua Rugeles y Ñáñez Rodríguez, 2021; Kumar Mohanty et al., 2024); se invita a que los docentes tengan en cuenta las RRSS como recurso, incorporándolas en el aula en dinámicas como la publicación de trabajos en las RRSS para recibir retroalimentación por parte de formadores y pares, el intercambio de trabajos entre ellos, la carga de contenido del curso en las RRSS y ejercicios de curaduría y de análisis de contenidos en Instagram o Behance dentro del aula de clase para brindar un uso instrumental guiado (Malik et al., 2020).

Entrenamiento en autorregulación: es crucial enseñar estrategias de gestión atencional, lo que incluye invitar a los estudiantes a desactivar las notificaciones durante las clases y durante sesiones de diseño intensivo fuera de clase y promover técnicas de mono-tarea *(monotasking)* para mantener el ritmo *(flow)* creativo (Ekrem et al., 2025).

Dinamización del aula: para combatir la distracción hedónica, la pedagogía debe migrar hacia modelos más prácticos y participativos

que reduzcan los tiempos de pasividad del estudiante, donde el celular se convierte en el refugio contra el aburrimiento (Manrique Molina y Ramírez Rojas, 2023; Deng et al., 2024).

Higiene digital: fomentar la conciencia sobre el impacto del uso nocturno de pantallas en la fatiga cognitiva acumulativa (Torales et al., 2025).

En última instancia, el éxito del futuro diseñador gráfico dependerá en parte de su capacidad para navegar en este ecosistema digital sin sucumbir a la fragmentación del valioso recurso que es su atención.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies.* Cambridge University Press.

Boamah, A. (2024). Graphic Design Students and Social Media Usage: A Check on New Media Literacy. *Arts and Design Studies*, *109*. https://doi.org/10.7176/ADS/109-02

Chai, J.-X., & Fan, K.-K. (2017). Constructing Creativity: Social Media and Creative Expression in Design Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 14(1). https://doi.org/10.12973/ejmste/79321

Deng, L., Zhou, Y., & Broadbent, J. (2024). Distraction, multitasking and self-regulation inside university classroom. *Education and Information Technologies*, *29*(18), 23957–23979. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12786-w

Ekrem, S., Bagci, J., y Karamoglu, E. (2025). *Media multitasking and its impact on attention and emotional well-being among university students*. [Preimpresión]. Research Square. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6702175/v1

Giraldo-Luque, S., Aldana Afanador, P. N., y Fernández-Rovira, C. (2020). The Struggle for Human Attention: Between the Abuse of Social Media and Digital Wellbeing. *Healthcare*, 8(4), 497. https://doi.org/10.3390/healthcare8040497

Kemp, S. (2025, noviembre 8). *Digital 2026: Colombia—DataReportal – Global Digital Insights*. DataReportal.

Kumar Mohanty, A., Vijay, C., Junnarkar, S., PS, A., Hariram, V., y V G, V. (2024). The Impact of Social Media Platforms on Student Engagement and Performance in Visual Arts Education. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts,* 5(1), 1745–1755. https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i1.2024.1844

Ma, X., Liu, Q., y Zhang, W. (2025). The impact of multidimensional excessive social media use on academic performance: the moderating role of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1579509. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1579509

McLeod, S., y Guy-Evans, O. (2026, 7 de mayo). *Selective attention theory: Broadbent & Treisman's attenuation model*. Simply Psychology.

Piragua Rugeles, C. M., y Ñáñez Rodríguez, J. J. (2021). Instagram, de red social a ambiente virtual de aprendizaje: una experiencia con resultados inesperados. *Encuentros*, *19*(1), 203-218. https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2485

Rixen, J. O., Meinhardt, L., Glöckler, M., Ziegenbein, M., Schlothauer, A., Colley, M., Rukzio, E., y Gugenheimer, J. (2023). The loop and reasons to break it: Investigating infinite scrolling behaviour in social media applications and reasons to stop. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *7*(MHCI), 1-22. https://doi.org/10.1145/3604275

Torales, J., López, N., O'Higgins, M., Caycho-Rodríguez, T., Castaldelli-Maia, J. M., Ventriglio, A., y Barrios, I. (2025). Uso de redes sociales y desempeño atencional en estudiantes de medicina: un estudio mediante evaluación cognitiva objetiva. *Revista del Nacional (Itauguá)*, *17*, e1700123. http://dx.doi.org/10.18004/rdn2025.e1700123

Yi, L. J., y Baboo, S. B. (2016). Use of Social Media by Creative Arts Students for Learning and Creative Artwork Development. 2nd International Conference on Creative Media, Design & Technology (REKA2016).

Referencia

Jaime Andrés Táutiva Gómez. ***Entre la inspiración visual y la fragmentación atencional: La dualidad funcional de las redes sociales en estudiantes de Diseño Gráfico.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 47-52

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Entre sabores, caminos y memoria: narrativa académica sobre "La Fonda de mi Abuela" en el Eje Cafetero

David Camilo Osorio Mejía[16]
Lina Marcela Méndez Ortiz[17]
Yulieth Andrea Agudelo Grajales[18]
Richard Andrey Olaya Longas[19]

Introducción

Las fondas campesinas hacen parte de aquellos escenarios donde la cultura no se conserva únicamente en los libros, sino también en los olores de la cocina tradicional, en las conversaciones que se tejen alrededor de una mesa, en los caminos que conducen al viajero hacia el descanso y en las memorias familiares que sostienen un proyecto de vida. Desde esta perspectiva, como integrantes del Semillero de Investigación Herencia Danzaria, se realiza una visita a "La Fonda de mi Abuela", un espacio ubicado al pie del puente del río Lejos, a seis kilómetros de Barragán, vía Génova, en una zona de encuentro territorial entre los municipios de Génova y Pijao, en el departamento del Quindío. Esta experiencia permitió reconocer que la fonda campesina trasciende su función alimentaria y constituye un espacio de construcción cultural y memoria colectiva, además de un territorio simbólico en el que se integran la tradición, la naturaleza, la historia familiar y las prácticas culturales propias del Eje Cafetero.

La visita permitió comprender que la fonda mantiene una relación directa con varios elementos señalados por los autores que han abordado el papel histórico y cultural de las fondas campesinas, ya que estas son concebidas como espacios emblemáticos donde interactúan la tradición, la música, la gastronomía y la danza, convirtiéndose en referentes de la cultura colombiana y en lugares de encuentro para la preservación de costumbres ancestrales (Semillero de Investigación Herencia Danzaria, 2024). Esta idea se hizo visible durante el acercamiento a la fonda, pues allí la gastronomía campesina, el paisaje natural, la memoria familiar y la conversación con el propietario permitieron reconocer un tejido cultural que sigue vigente en el territorio.

Generalidades de la visita

Uno de los aspectos más representativos del relato de don Gilberto fue el origen del nombre de la fonda, según explicó, La Fonda de mi Abuela fue pensada como una manera de rescatar los sabores de los abuelos,

16. Estudiante de Licenciatura en educación Artística, semestre VI y VII perteneciente al Semillero de Investigación Herencia Danzaria, CAT Pereira, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.
17. Estudiante de Licenciatura en educación Artística, semestre VI y VII perteneciente al Semillero de Investigación Herencia Danzaria, CAT Pereira, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.
18. Invitada
19. Docente catedrático, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima, CAT Pereira.

especialmente aquellos asociados al sancocho tradicional. Esta intención le otorga al lugar una dimensión patrimonial, porque la comida deja de entenderse únicamente como producto comercial y se convierte en una forma de memoria. El sancocho de gallina, los frijoles con pezuña, los frijoles montañeros, la carne asada y la gallina sudada hacen parte de una oferta gastronómica que recupera prácticas culinarias vinculadas con la vida campesina, pues en sus palabras menciona que la sazón no depende de condimentos artificiales, sino del fogón de leña, la cebolla, el tomate, el comino, el color, el ajo y, sobre todo, del amor con el que se prepara la comida.

Este aspecto se relaciona con lo planteado por Mora (2020), quien reconoce las fondas camineras como puntos de encuentro social de comunidades urbanas y rurales, donde la comercialización de productos de la región se articula con la vida social y productiva del Paisaje Cultural Cafetero. En dicho espacio, esta relación aparece de manera concreta, ya que don Gilberto, dueño de la fonda, menciona que parte de lo que allí se ofrece proviene de la misma finca, en especial, se refiere a la producción de cerdo y al uso de alimentos como ahuyama, bore y pasto dentro de las prácticas de crianza animal. De esta manera, la fonda no solo funciona como un espacio de venta de comida, sino como una extensión de la finca, del trabajo rural y de una economía campesina que busca sostenerse desde lo propio.

La ubicación de la fonda también resulta significativa, ya que está al pie del puente del río Lejos y a pocos metros del río, lo que permite que el lugar se conecte con las dinámicas de paseo, descanso y disfrute del entorno natural. Es por esto que don Gilberto explica que muchas personas llegan al río, se bañan y luego pasan a almorzar, o primero comen y después continúan hacia el agua; esta relación entre fonda, camino, río y descanso recuerda la función histórica de las fondas como lugares de paso, abastecimiento y encuentro para viajeros, arrieros y campesinos, pues las fondas fueron espacios donde los arrieros realizaban negocios, intercambiaban mercancías, compraban y vendían café, hasta convertirse en ejes de la comunidad. Aunque La Fonda de mi Abuela responde a un contexto actual, conserva esa condición de punto de llegada, pausa y reunión (Valencia, 2005).

Figura 1

Vista general La Fonda de mi Abuela





Concepciones de las fondas campesinas desde la experiencia del semillero

Para comprender el valor cultural de este emprendimiento, es necesario reconocer que las fondas campesinas han tenido diferentes

funciones a lo largo del tiempo, no surgieron únicamente como establecimientos comerciales, sino como espacios asociados al descanso, la alimentación, el intercambio económico, la conversación y la vida comunitaria. Por otro lado, se plantea que las fondas nacieron, en muchos casos, por necesidades propias de los caminos y de las dinámicas campesinas, pero con el tiempo fueron propiciando manifestaciones culturales que hoy hacen parte de las tradiciones de diversos territorios (Semillero de Investigación Herencia Danzaria, 2024). Esta perspectiva permite observar la fonda visitada como un lugar donde todavía se mantiene viva una parte de esa historia.

En el diálogo con don Gilberto, la palabra "ramada" aparece como una expresión importante; él recuerda que, en los inicios del proyecto, algunos vecinos decían que aquello era simplemente una ramada; sin embargo, cuando el espacio fue tomando forma, la percepción cambió, y esta referencia resulta valiosa porque conecta con las concepciones históricas de fonda, ramada y chingana abordadas por Huenchumil (2019), quien explica que estos lugares no aluden únicamente a una construcción física, sino a espacios de esparcimiento, encuentro, bebida, baile y cultura popular. En ese sentido, lo que comenzó como una estructura sencilla terminó convirtiéndose en un lugar con identidad propia, en el que la arquitectura campesina, el guadual, el fogón y la comida construyen una experiencia cultural.

Asimismo, las fondas cumplieron un papel importante durante la época colonial y el siglo XIX, al ofrecer servicios esenciales a viajeros y campesinos (Lopera et al., 2011). Aunque el contexto de esta fonda es distinto, durante la visita se puede reconocer una continuidad simbólica con esa función histórica. La fonda se ubica sobre una vía de tránsito, cercana a un puente y al río, y recibe personas que llegan en busca de alimento, descanso y contacto con la naturaleza, de esta forma, el espacio conserva rasgos de aquellas fondas camineras que servían como refugios, lugares de conversación y puntos de articulación entre los caminos y la vida social de las comunidades.

Otro elemento fundamental en la concepción de esta fonda es su carácter familiar, ya que muchas fondas fueron de régimen familiar y que su funcionamiento estuvo vinculado al trabajo cotidiano de madres, hijas y colaboradores cercanos (Ara et al., 2014). En este caso, esta dimensión se expresa con fuerza en el relato de don Gilberto, quien recuerda que el proyecto fue construido junto a María del Carmen Díaz Tabares, y según su testimonio, ella participó activamente en la construcción del lugar, cargando materiales, usando herramientas y aportando iniciativa para consolidar la fonda; esta memoria convierte el espacio en algo más que un negocio: lo transforma en una obra compartida, marcada por el esfuerzo, el afecto y la permanencia de una historia familiar.

La presencia de María del Carmen en el relato también permite comprender la dimensión emocional de la fonda, pues don Gilberto expresa que, después de su muerte, el proyecto cambió, las ventas disminuyeron y el lugar ya no fue el mismo; sin embargo, también manifiesta su intención de seguir adelante, organizar nuevamente el negocio y mantener viva la memoria de aquello que ambos construyeron. Esta situación dialoga con Carmona (2017), quien plantea que las fondas han sido recordadas con nostalgia y agrado por su contribución a la cultura cafetera, a la difusión de historias y a la construcción de memoria.

Desde la mirada como semillero, dicho espacio representa un ejemplo concreto de cómo las fondas campesinas siguen siendo espacios donde convergen la historia, la alimentación tradicional, el paisaje cafetero y la memoria familiar. Aunque su origen fue sencillo y

estuvo marcado por el esfuerzo de una pareja campesina, el lugar ha logrado construir un sentido propio dentro del territorio; allí, el sancocho de gallina, los frijoles montañeros, el fogón de leña, el río Lejos y el guadual no son elementos separados, sino partes de una misma experiencia cultural que permite comprender la fonda como un escenario de identidad, encuentro y permanencia campesina.

Relación entre la fonda y las manifestaciones culturales campesinas

Al continuar el diálogo con don Gilberto Benavides Ramírez, comprendimos que no solo conserva una tradición gastronómica, sino que también se proyecta como un espacio de encuentro cultural. En su relato aparece una dimensión festiva que permite ampliar la mirada sobre la fonda: allí, en distintos momentos, se han desarrollado cabalgatas acompañadas de muestras musicales y bailes, prácticas que vinculan el lugar con las expresiones propias de la vida campesina del Eje Cafetero. Como reflexión del semillero, este aspecto resultó significativo, porque permitió reconocer que la fonda no permanece aislada de la comunidad, sino que participa en sus formas de celebración, reunión y memoria.

Esta relación entre fonda y expresión cultural se articula con lo planteado por Carmona (2017), quien señala que estos espacios fueron escenarios donde se contaban historias, se cantaba, se trovaba y se bailaba, favoreciendo la transmisión de costumbres cafeteras entre generaciones, y desde esta perspectiva, las cabalgatas mencionadas por el entrevistado pueden entenderse como prácticas que actualizan esa función social de la fonda, pues no se trata únicamente de actividades recreativas, sino de momentos en los que la comunidad reafirma su relación con el territorio, con los caminos rurales, con los animales, con la música y con las formas tradicionales de compartir.

De manera similar, Lopera et al. (2011) explican que, al caer la tarde, las fondas propiciaban ambientes de conversación, descanso y música, donde el tiple o la guitarra acompañaban la pausa de los arrieros, viajeros y campesinos; aunque las dinámicas actuales son diferentes, “La Fonda de mi Abuela” conserva parte de ese espíritu: sigue siendo un lugar donde las personas se detienen, conversan, comparten alimentos y participan de experiencias colectivas; en ese sentido, la fonda visitada permite observar cómo algunos rasgos de las antiguas fondas camineras se mantienen, no como copia exacta del pasado, sino como una permanencia cultural adaptada a las condiciones del presente.

La presencia de música y baile en este tipo de encuentros también se relaciona con los aportes de Ceballos (2019), quien reconoce en las fondas camineras espacios donde se compartían músicas populares y tradicionales, especialmente vinculadas con ritmos como el pasillo y el bambuco. Estos aires musicales han acompañado históricamente la sensibilidad campesina de la región Andina y han servido como medios de expresión de alegría, nostalgia, cortejo, identidad y pertenencia, por ello, cuando en el contexto de la fonda se realizan bailes o muestras musicales, no solo se produce entretenimiento; también se reactiva una memoria sonora y corporal asociada a la cultura cafetera.

En esta misma línea, es importante comprender la importancia de instrumentos y ritmos tradicionales en la configuración de la cultura campesina andina (Perdomo, 1975; Puerta, 1988). El tiple, el bambuco, el pasillo, el torbellino y la guabina han estado vinculados con espacios populares donde la música no se separaba de la vida diaria. Desde la experiencia en la visita, esta relación ayuda a interpretar la fonda como un escenario donde la cultura se expresa de manera espontánea, cercana y comunitaria, allí, la música y el baile no

necesitan grandes montajes para tener valor, porque surgen de la reunión, del camino, de la comida compartida y del deseo de celebrar lo propio.

Figura 2

Espacios de esparcimiento dentro de la fonda



Las cabalgatas, por su parte, tienen una fuerza simbólica especial dentro de la narrativa de las fondas; estas prácticas evocan la relación histórica entre los caminos, los animales de carga, la movilidad rural y la cultura arriera, entendiendo que la colonización y la construcción de caminos fueron determinantes para la aparición de fondas, tiendas y posadas, frecuentadas por arrieros y familias campesinas durante sus recorridos (Valencia, 2017). Aunque las cabalgatas actuales no cumplen la misma función económica de la arriería tradicional, sí conservan una relación simbólica con ese pasado caminero, y en ellas se recrea una forma de habitar el territorio, de recorrerlo y de celebrar la identidad campesina.

Desde esta mirada, La Fonda de mi Abuela puede comprenderse como un punto de conexión entre memoria y presente, lo que antes se asociaba al descanso de los arrieros, al intercambio de productos y a la tertulia después de largas jornadas, hoy se expresa en paseos familiares, visitas al río, cabalgatas, encuentros musicales y momentos de baile. La función cultural de la fonda no desaparece; se transforma, y el relato de don Gilberto resulta valioso, porque muestra cómo un proyecto familiar puede convertirse en un referente local donde convergen tradición, afecto, paisaje y vida comunitaria.

Esta lectura coincide con Carmona (2017), al considerar las fondas como lugares que aportan a la construcción de memoria cafetera; sin embargo, en la fonda esa memoria no aparece como un relato lejano, sino como una experiencia viva, donde cada actividad realizada allí, cada visitante que llega, cada comida servida y cada encuentro cultural contribuyen a mantener activo el sentido del lugar; por eso, la fonda no puede entenderse solamente como un establecimiento rural, sino como un escenario donde se entrelazan prácticas familiares, territoriales y culturales.

A partir de la experiencia en el semillero, la visita permitió reconocer que las fondas campesinas siguen teniendo un papel importante en la preservación de las manifestaciones culturales del Eje Cafetero. La Fonda de mi Abuela evidencia que estos espacios pueden seguir siendo lugares de reunión, celebración y transmisión de saberes, aun cuando enfrenten dificultades económicas, personales o comunitarias. Las cabalgatas, la música y

los bailes mencionados por el entrevistado fortalecen esta interpretación, porque muestran que la fonda continúa siendo un punto donde la comunidad se encuentra para compartir y expresar su identidad.

La fonda como memoria viva del territorio

A partir de la visita realizada, se logró identificar que esta locación puede leerse como un espacio de memoria viva, porque en ella confluyen historias personales, saberes campesinos, prácticas comunitarias y formas de relación con el paisaje, y esta mirada permite ir más allá de una descripción externa del lugar, pues la fonda no se reduce a su infraestructura ni a los servicios que ofrece, ya que su valor principal se encuentra en las experiencias que allí se conservan y en los relatos que permiten comprender cómo una iniciativa familiar puede adquirir sentido cultural dentro del territorio.

En el diálogo con don Gilberto, la memoria aparece como un elemento constante, no se trata solamente de recordar cómo empezó el proyecto, sino de reconocer el esfuerzo que hizo posible su construcción, las dificultades que han marcado su continuidad y el deseo de mantenerlo vigente. Esta dimensión permite relacionar la experiencia con los planteamientos de Agudelo (2019), quien aborda la nostalgia como una forma de acercarse a los lugares que conservan huellas de la vida cotidiana y de las tradiciones locales; en este caso, la nostalgia no inmoviliza el proyecto, sino que se convierte en una motivación para seguir trabajando por su permanencia.

Desde esta perspectiva, la fonda visitada también puede relacionarse con lo planteado por Morales (2015), quien vincula el Paisaje Cultural Cafetero con las huellas dejadas por los caminos, las fincas, los ranchos y los lugares de encuentro que surgieron en medio de la vida campesina. La Fonda de mi Abuela conserva parte de esas huellas, no como una representación artificial de lo campesino, sino como una experiencia cotidiana sostenida por el trabajo rural, allí, el paisaje no funciona únicamente como fondo visual; participa en la construcción de sentido del lugar, en la forma como se recibe al visitante y en la manera como se reconoce la identidad cafetera.

En este punto, resulta pertinente señalar que el valor cultural de la fonda no depende de que conserve intactas todas las características de las fondas antiguas, su importancia radica, más bien, en la manera como adapta esas herencias a las condiciones actuales del territorio, pues la región caldense y cafetera se configuró a partir de rutas, intercambios y formas de poblamiento que dieron sentido a muchos espacios de encuentro (Valencia, 2010). “La Fonda de mi Abuela” se inserta en esa continuidad, pero desde una dinámica contemporánea en la que el visitante ya no llega necesariamente como arriero o comerciante, sino como caminante, turista, vecino, familia o viajero que busca una experiencia ligada a la tradición.

Esta transformación también puede leerse desde la perspectiva de Mora (2020), quien plantea la necesidad de poner en valor las fondas como referentes culturales del Paisaje Cultural Cafetero. Poner en valor no significa convertir estos lugares en objetos decorativos o en simples atractivos turísticos, sino reconocer las prácticas, memorias y relaciones sociales que los hacen significativos. En el caso de La Fonda de mi Abuela, dicho valor se expresa en la historia de quienes la construyeron, en la permanencia de los saberes campesinos, en la relación con el río y el guadual, y en la capacidad del lugar para convocar encuentros alrededor de la comida, la música y la vida comunitaria.

Como semillero de investigación, esta experiencia nos permitió reconocer la importancia de acercarnos a los territorios desde una mirada sensible y documentada. La entrevista con don Gilberto no fue solamente

una fuente de información, sino una oportunidad para comprender cómo la memoria oral aporta a la construcción de conocimiento. A través de su voz, la fonda dejó de ser un objeto de estudio distante y se convirtió en un relato vivo, marcado por el esfuerzo, el afecto, la pérdida y la esperanza. Esta dimensión narrativa resulta fundamental en un artículo de carácter académico, porque permite articular la experiencia directa con los aportes teóricos sin perder la humanidad del testimonio.

Referencias bibliográficas

Agudelo, E. (2019). *La nostalgia de Aguadas. Una microetnografía*. Universidad de Caldas.

Ara Comín, B., Peguero Serrano, J. M., & Villarroya Bullido, M. P. (2014). Las fondas o posadas. *Boletín de Cultura e Información (BCI)*, (24).

Buitrago, J. (1943). *Hombres trasplantados: Novela de colonizaje*. Imprenta Departamental.

Carmona Arellano, Y. C. (2017). *¡A esta hora abrimos La Fonda!* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.

Ceballos Vargas, M. D. (2019). *El gusto del campesino: Una mirada al pasado para legitimar el presente* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira.

Huenchumil, P. (2019, 22 de septiembre). La chingana: El origen campesino de las fondas y ramadas. *Interferencia*.

Lopera Gutiérrez, J., Arango Gómez, G. E., de los Ríos Tobón, R., Cardona Tobón, A., Naranjo Arango, A., Consuegra, M. V., Bustos Cremieux, E., & Dávila Ladrón de Guevara, C. (2011). *Historia del Eje Cafetero a través de los caminos*. Autopistas del Café.

Mora, J. (2020). *¿Cómo poner en valor la Fonda Santa Ana Km 12 vía Montenegro–Quimbaya, un referente cultural del Paisaje Cultural Cafetero?* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura Colombia].

Morales Chica, A. (2015). *Tras los rastros del Paisaje Cultural Cafetero* [Trabajo de grado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Pereira.

Perdomo Escobar, J. I. (1975). *Historia de la música colombiana*. Tercer Mundo.

Puerta Zuluaga, D. (1988). *Los caminos del tiple*. Ediciones AMP.

Semillero de Investigación Herencia Danzaria. (2024). Las fondas campesinas como referente tradicional de la danza folclórica colombiana. *Revista Ideales, otro espacio para pensar, 17*, 85–92.

Valencia Llano, A. (2005). Conformación de la región caldense. *Revista Impronta*, (3), 235–256.

Valencia Llano, A. (2010). *Raíces en el tiempo: La región caldense*. Gráficas Tizán Ltda.

Valencia Llano, A. (2017). *Proceso de la colonización antioqueña*. Banco de la República.

Referencia

David Camilo Osorio Mejía; Lina Marcela Méndez Ortiz; Yulieth Andrea Agudelo Grajales & Richard Andrey Olaya Longas. ***Entre sabores, caminos y memoria: narrativa académica sobre "La Fonda de mi Abuela" en el Eje Cafetero.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 53-60

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Salud mental y autocuidado en estudiantes de modalidad a distancia

Martha Lucía Núñez Rodríguez[20]
Carlos Andrés Guzmán Rojas[21]
Ana Cristina González Núñez[22]

Introducción

La salud mental de los estudiantes universitarios se ha consolidado en los últimos años como una preocupación de creciente relevancia en el ámbito de la educación superior. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) se ha pronunciado frente a las afectaciones emocionales de la población universitaria, indicando que más del 30 % de esta población a nivel global presenta algún tipo de afectación relacionada con el nivel de exigencia académica, las necesidades de adaptación en un entorno adverso y las condiciones y hábitos de vida adoptados durante esta etapa de aprendizaje. El periodo de pandemia por la COVID-19 empeoró este panorama y, de manera simultánea, aceleró la expansión de las modalidades de educación a distancia, configurando un escenario en el que conviven nuevas oportunidades de acceso a la formación superior con desafíos inéditos para el bienestar emocional de los estudiantes.

La modalidad a distancia, por su naturaleza y operacionalización, requiere una transformación del rol de estudiante y le exige altos niveles de autorregulación, autonomía y disciplina. De manera simultánea, se transforma la comprensión del "aula" de un espacio físico a momentos de encuentro (tutorías) con el docente. Para el estudiante que inicia su proceso formativo en esta modalidad, puede percibirse como una forma de aislamiento físico de la comunidad académica, sumado a la dificultad para conciliar tiempos entre el estudio, el trabajo y las responsabilidades familiares. Estas condiciones constituyen factores de riesgo psicosocial que, se constituyen en un reto para el adecuado acompañamiento institucional, pues por sí solas, pueden derivar en cuadros de estrés, ansiedad, agotamiento emocional y, en consecuencia, deserción académica.

El objetivo principal de este estudio fue caracterizar los principales indicadores de salud mental percibida y las prácticas de autocuidado

20. Enfermera de la Universidad Surcolombiana. Magíster en Educación de la Universidad del Tolima y especialista en Enfermería Cardiorrespiratoria. Profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima. https://orcid.org/0000-0002-2012-6554. mnunez@ut.edu.co

21. Profesor de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al departamento de Estudios Interdisciplinarios. Profesional en Seguridad y Salud en el trabajo, Especialista en Competencias ciudadanas y derechos humanos, Maestría en territorio Conflicto y cultura de la Universidad del Tolima. Ex becario del Centro internacional OFRI del gobierno de Israel. autor de libros y artículos científica. https://orcid.org/0000-0003-2837-228X. caguzmanr@ut.edu.co

22. Ingeniera Química de la Universidad de América. Magíster en Gestión y Evaluación Ambiental y especialista en Gerencia del Medio Ambiente y Prevención de Desastres de la Universidad Sergio Arboleda. Estudiante del Doctorado en Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales. Estudiante de Seguridad e Higiene en el ámbito Laboral de la Universidad del Tolima. Docente catedrática del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima. https://orcid.org/0009-0006-5115-671X. acgonzalezn@ut.edu.co

en estudiantes de tres programas académicos del IDEAD-Universidad del Tolima: Ingeniería en Agroecología, Seguridad y Salud en el Trabajo, y Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales. En la estructura organizacional, estos programas se encuentran adscritos al IDEAD de la Universidad del Tolima y comparten la modalidad, debido a que difieren en sus exigencias formativas y lugares de desarrollo, el estudio permite explorar patrones comunes como matices propios de cada disciplina.

El estudio se desarrolló con un enfoque descriptivo, tomando en consideración las limitaciones que presenta una muestra no probabilística. En este sentido, no se pretende generalizar los resultados al conjunto de la población estudiantil del IDEAD, pues este estudio busca aportar una primera aproximación empírica que permita orientar futuras investigaciones.

Salud mental en el contexto universitario y autocuidado

La salud mental, según la definición clásica de la OMS, "es un estado de bienestar en el cual la persona reconoce sus capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad" (2022). El concepto tradicional de salud como la ausencia de enfermedad, ha evolucionado e influye en la comprensión del concepto de salud mental, tomando en consideración un equilibrio dinámico entre los recursos personales y las demandas del entorno. En la población universitaria, esta dimensión representa un punto de interés específico: los estudiantes atraviesan etapas particulares de su ciclo vital que confluyen en el proyecto de vida de cada uno, enfrentándose a retos de orden académico, laboral y familiar.

Para acercarse y comprender las prácticas de autocuidado que los estudiantes despliegan para preservar su bienestar, el presente estudio se apoya en la teoría del autocuidado formulada por Dorothea Orem (1991). Esta autora es el principal referente de la enfermería contemporánea, y sus postulados son el eje transversal del programa de Enfermería de la Universidad del Tolima. Ella define el autocuidado como "las acciones que la persona realiza por sí misma para mantener la vida, la salud y el bienestar. Estas acciones no son innatas, sino aprendidas, y se desarrollan en un contexto sociocultural específico que las habilita o las restringe" (Orem, 1991).

Tipo, diseño de estudio y muestra

Se trata de un estudio de carácter exploratorio, descriptivo y transversal. El estudio combina un componente predominantemente cuantitativo y se complementa con un componente cualitativo basado en el análisis temático de respuestas abiertas. Esta opción metodológica se encuentra justificada por la naturaleza del problema abordado, que en este caso es la salud mental y el autocuidado, que son fenómenos que se prestan tanto a la medición estandarizada como a la comprensión de los significados que los propios estudiantes atribuyen a su experiencia, elemento que corresponde al paradigma cualitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

De igual modo, la población de referencia estuvo constituida por estudiantes activos del IDEAD-Universidad del Tolima, matriculados en tres programas académicos: Ingeniería en Agroecología, Seguridad y Salud en el Trabajo, y Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales. La muestra final fue de 73 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por los estudiantes accesibles a través de los Centros de Atención Tutorial donde las autoras desempeñan funciones docentes.

Instrumento, procedimiento y recolección de datos

El instrumento fue una construcción propia, cuyos referentes conceptuales son la teoría del autocuidado de Orem (1991) y las aproximaciones al estrés académico desarrolladas por Barraza (2007). No se aplicaron procedimientos psicométricos de validación formal, lo cual constituye otra limitación del estudio. En consecuencia, los resultados pueden ser interpretados como aproximaciones a la percepción del estudiante y no como diagnósticos clínicos.

Teniendo en cuenta el abordaje del tema de estos dos autores, se diseñó un cuestionario estructurado autoadministrado de 34 preguntas, organizado en cinco secciones para su interpretación: datos sociodemográficos y académicos (10 ítems), síntomas de salud mental percibida en los últimos tres meses (8 con escala Likert de frecuencia de cinco niveles), prácticas de autocuidado físico y emocional (8 con escala Likert de frecuencia), experiencia con la modalidad a distancia (6 con escala Likert de acuerdo) y tres preguntas abiertas orientadas a explorar las dificultades emocionales, las estrategias de afrontamiento y las demandas de apoyo institucional.

El cuestionario se compartió en formato digital a través de un enlace en línea, durante el mes de mayo de 2026, después de haber sido explicado el objetivo y los propósitos del estudio. Los estudiantes accedieron al instrumento mediante un enlace compartido por las docentes investigadoras a través de los canales habituales de comunicación con sus grupos académicos. La participación fue voluntaria y anónima. Al inicio del formulario se incluyó un consentimiento informado en el cual se explicaba el propósito del estudio, el carácter académico del uso de los datos y los canales de apoyo emocional disponibles en caso de que la persona experimentara malestar durante o después de responder el cuestionario.

Análisis de datos y consideraciones éticas

Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medias) utilizando hojas de cálculo electrónicas. Las respuestas a las preguntas Likert se codificaron en una escala numérica de 1 a 5 para facilitar el cálculo de medias por programa y por subgrupos demográficos. Las preguntas abiertas se sometieron a un análisis temático inductivo, identificando las categorías que fueron emergiendo de la lectura y determinando la saturación de la muestra en ellas, cuando se volvían repetitivos los códigos lingüísticos frente a un tema.

El estudio tuvo en cuenta las orientaciones éticas emanadas del Comité de Bioética de la Universidad del Tolima, respetando los principios éticos básicos de la investigación con seres humanos, como son voluntariedad, anonimato, confidencialidad y uso exclusivamente académico de la información. Las citas textuales que se presentan en este artículo, se reproducen tal como las escribieron los estudiantes, sin modificaciones, pero se identifican únicamente por programa y sexo, sin permitir la identificación individual.

Perfil sociodemográfico de los participantes

Frente a los datos de identificación generales de los participantes se encontraron los siguientes datos: Total de participantes: 73 estudiantes, el mayor número de participantes fue de mujeres (64,4 %) frente a hombres (35,6 %). La edad promedio fue de 26,6 años, con una desviación estándar de 9,4 años, lo que evidencia una considerable heterogeneidad etaria: el rango va desde los 16 hasta los 50 años. El grupo más numeroso corresponde a estudiantes menores de 20 años (26,0 %), seguido del grupo de 20 a 24 años (21,9 %), pero hay también una presencia significativa de estudiantes de 40 años o más (12,3 %), lo que confirma el perfil mixto de la educación a distancia.

En cuanto a su situación laboral, el 57,5 % de los estudiantes trabaja tiempo completo, el 27,4 % trabaja medio tiempo u ocasionalmente, y solo el 15,1 % no trabaja. Adicionalmente, el 39,7 % de los participantes tiene personas a cargo (hijos, adultos mayores o familiares con discapacidad). Este perfil de estudiante-trabajador-cuidador es central para interpretar los hallazgos posteriores.

Síntomas de salud mental percibida

Los resultados muestran que el síntoma más frecuente reportado por los estudiantes es el estrés o tensión por las responsabilidades académicas, con una media de 3,08 en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre). El cansancio o agotamiento mental ocupa el segundo lugar (media de 2,92), seguido por la dificultad para concentrarse (2,62) y la sobrecarga (2,48). Los síntomas menos frecuentes, aunque presentes, son la soledad o aislamiento (2,15) y la tristeza o desánimo (2,21). La siguiente tabla presenta el detalle de los porcentajes para cada nivel de frecuencia.

Tabla 1

Frecuencia de síntomas de salud mental percibida en los últimos tres meses (n = 73, en %)

Síntoma	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Estrés académico	5,5	15,1	50,7	23,3	5,5
Cansancio mental	8,2	19,2	47,9	17,8	5,5
Dif. concentración	9,6	34,2	39,7	10,9	1,4
Sobrecarga	16,4	30,1	35,6	9,6	6,8
Ansiedad	12,3	27,4	38,4	17,8	4,1
Problemas para dormir	27,4	28,8	28,8	13,7	1,4
Tristeza/desánimo	21,9	27,4	35,6	13,7	1,4
Soledad/aislamiento	32,9	24,7	30,1	6,8	5,5

Nota. Se encuentran algunos porcentajes que no suman 100 % debido a redondeo.

Al examinar los extremos altos de la escala (casi siempre + siempre), se observa que el 28,8 % de los estudiantes experimenta estrés académico de manera frecuente, el 23,3 % reporta cansancio mental sostenido, el 21,9 % siente ansiedad con frecuencia alta y el 17,8 % padece sensación de sobrecarga. Estos datos, analizados de manera global, permiten inferir que la tercera parte de los estudiantes del IDEAD encuestados convive con manifestaciones sugestivas de afectación emocional.

Frente a las brechas de género ya comentadas, se encontraron indicadores de salud mental con diferencias significativas. Las estudiantes mujeres reportan medias significativamente más altas que los hombres tanto en estrés (3,32 frente a 2,65) como en ansiedad (2,69 frente a 2,13). Esta diferencia es consistente con la literatura nacional e internacional, que ha documentado de manera reiterada la mayor prevalencia de síntomas ansioso-depresivos en mujeres universitarias, atribuible a la confluencia de factores biológicos, culturales y de sobrecarga de roles (Cassaretto et al., 2021).

Prácticas de autocuidado

Los resultados sobre prácticas de autocuidado revelan indicadores de algunas acciones que denotan fortalezas en su agencia de autocuidado

y, en algunas participantes, necesidades de apoyo. Las prácticas de autocuidado físico aparecen razonablemente presentes en la rutina de los estudiantes: la alimentación balanceada (media de 3,27), el dormir al menos siete horas diarias (3,22) y el dedicar tiempo a actividades de disfrute (3,19) presentan medias relativamente altas. Asimismo, la práctica de evitar el consumo excesivo de cafeína, alcohol u otras sustancias muestra la media más alta del conjunto (4,11), con un 65,8 % de los estudiantes reportando que lo hace casi siempre o siempre.

En contraste, las prácticas de autocuidado emocional aparecen como la gran deuda. La práctica menos frecuente es el uso de técnicas de relajación, respiración o meditación, con una media de apenas 2,00. El 46,6 % de los estudiantes manifestó no practicar nunca este tipo de técnicas. La segunda práctica menos frecuente es la búsqueda de ayuda cuando se siente emocionalmente mal, con una media de 2,34: el 30,1 % de los estudiantes nunca busca ayuda.

Este patrón sugiere una asimetría preocupante: los estudiantes mantienen, en términos generales, hábitos físicos aceptables, pero carecen de herramientas y disposición para el cuidado activo de su vida emocional. La práctica del autocuidado emocional, en lugar de ser una rutina sostenida, parece quedar relegada a momentos puntuales o, en muchos casos, simplemente no se desarrolla.

Percepciones frente al proceso formativo en la modalidad a distancia

La información recolectada permite evidenciar de manera predominante experiencias positivas con el proceso formativo en la modalidad a distancia, permitiendo reconocer además algunas áreas que deben ser abordadas. El 76,7 % manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con sentirse parte de una comunidad universitaria, el 72,6 % considera que la modalidad les permite conciliar sus estudios con la vida personal y laboral, y el 64,4 % siente recibir suficiente acompañamiento de los docentes. La percepción frente a la capacidad de los recursos institucionales para promover el bienestar emocional mostró que apenas el 46,6 % está de acuerdo en que es suficiente, lo que motiva a establecer acciones de mejora en este aspecto.

El hallazgo que presenta las cifras más críticas se encuentra en la posibilidad de desertar o aplazar el proceso formativo, pues el 28,8 % de los estudiantes expresó esta posibilidad atribuyéndola a motivos emocionales. Esta cifra representa una voz de alarma temprana que debe ser asumida por los equipos de bienestar universitario: psicólogos, trabajo social y médicos generales en las consultas, dada la frecuencia con la que se identificó la intención de abandonar los estudios por situaciones de afectación emocional.

Voces de los estudiantes: análisis temático

Los datos cuantitativos obtenidos se contrastan con las respuestas obtenidas a las tres preguntas abiertas, permitiendo enriquecer el análisis. Frente a las principales dificultades emocionales que enfrentan como estudiantes a distancia, se encontraron recurrencias en el uso de términos y las más frecuentes se sitúan en torno al estrés (con aproximadamente 22 menciones); a continuación se encontraron las dificultades para organizar el tiempo (12). Luego se manifiesta la sobrecarga por la conciliación entre trabajo, estudio y familia (10 menciones) y, por último, la ansiedad (7 menciones). De manera significativa, se observó que aproximadamente el 28 % de las respuestas a esta pregunta fue la palabra “ninguna”, hallazgo que puede interpretarse de varias maneras, desde una percepción de bienestar emocional hasta una negación genuina de dificultades.

En relación con las estrategias que utilizan para cuidar su salud mental y manejar el estrés académico, se encontró que la que tuvo la mayor frecuencia de mención fue la organización del

tiempo (15 menciones), seguida del ejercicio físico (12); adicional a ello, mencionaron técnicas de respiración y meditación (10), la música (8) y, por último, compartir tiempo con familia y amigos (7). Resulta significativo que el 11 % de los estudiantes respondió "nada" o expresiones equivalentes ("casi nada", "sinceramente nada", "no realizo nada en específico"), lo cual sugiere una carencia preocupante de recursos y redes de apoyo personal y familiar de afrontamiento, situación que requiere especial atención. Solo una estudiante mencionó asistir a un psicólogo, dato que es importante para contrastar con los datos cuantitativos recolectados.

Respecto al tipo de apoyo que les gustaría recibir del IDEAD y de la Universidad del Tolima, los términos más recurrentes identificados se encuentran en la categoría apoyo psicológico (20 menciones, 27 % de los participantes). Dentro de las expresiones utilizadas se encuentran: más psicólogos disponibles, atención por videollamada para quienes residen lejos, charlas y talleres sobre salud mental, espacios de conversación así no haya problemas graves. El segundo requerimiento identificado como categoría fue acompañamiento académico (12 menciones), seguido por la de apoyos materiales, descritas específicamente con palabras como subsidios de alimentación y bonos para el restaurante estudiantil (8 veces) y apoyos para el transporte (6 menciones).

Es preciso destacar que el 12 % de los estudiantes respondió que no necesitaba ningún apoyo adicional o que los recursos actuales con los que cuentan son suficientes, lo que coincide con la valoración positiva mayoritaria sobre la modalidad a distancia documentada en los resultados cuantitativos.

Discusión

Se encuentra una alta prevalencia del estrés académico; se identificó en el indicador cuantitativo que el 28,8 % de los estudiantes lo experimenta de manera frecuente y en las respuestas a las preguntas abiertas fue la dificultad más mencionada, coincidiendo con los hallazgos de otros estudios bien documentados en la literatura. Barraza (2007) ya indicaba que el estrés académico es el síntoma más común del estudiante ante un sistema educativo percibido como exigente, y estudios recientes en contextos latinoamericanos (Cassaretto et al., 2021; González-Cabanach et al., 2018) con sus resultados reafirman estas aseveraciones. Llama la atención en este estudio del IDEAD que las causas del estrés no parecen estrictamente académicas, sino estructurales: en las respuestas abiertas aparecen reiteradamente las menciones al trabajo, la economía, los problemas familiares y las dificultades de movilidad. El estrés del estudiante a distancia en la Universidad del Tolima se encuentra mediado por el estrés del adulto que sostiene múltiples roles simultáneamente.

El mantenimiento del bienestar psicológico es una meta deseable para todo ser humano; en este estudio se encontró un alto déficit de prácticas de autocuidado emocional. Cerca de la mitad de los estudiantes (46,6 %) no tiene como rutina habitual la práctica de técnicas de relajación y cerca de la tercera parte (30,1 %) nunca busca ayuda cuando se siente emocionalmente mal; ello es una señal de alarma que merece especial atención. Desde el marco de la teoría del autocuidado de Orem (1991), estos datos sugieren que la agencia de autocuidado de los estudiantes está en déficit en su dimensión emocional, aunque se conserven en un nivel razonable elementos que constituyen la dimensión física (alimentación, sueño, evitación de sustancias). Esta desigualdad puede deberse a factores como la falta de formación previa en herramientas de regulación emocional, estigmas culturales asociados a la búsqueda de ayuda psicológica, dificultades de acceso a servicios profesionales o, simplemente, ausencia

de tiempo para incorporar estas prácticas en una rutina ya sobrecargada. En la literatura se ha documentado (Sarmiento et al., 2020) que el autocuidado emocional es una práctica multidimensional que, además de la voluntad personal, requiere condiciones del entorno y unas sólidas redes de apoyo familiar y social.

Conclusiones

Los indicadores de salud mental percibida en estudiantes de la modalidad a distancia de la Universidad del Tolima muestran aspectos significativos que requieren intervención. Se encontró una percepción significativa de estrés académico, sensación de cansancio mental y ansiedad, con una brecha de género que afecta de manera particular a las estudiantes mujeres. Una tercera parte de los participantes ha considerado la deserción del sistema educativo o aplazar sus estudios por motivos emocionales, lo cual constituye una alerta para los servicios de bienestar y el programa de permanencia y retención.

Las prácticas de autocuidado según la teoría de autocuidado de Orem muestran que la capacidad de agencia de autocuidado se encuentra afectada, observando que los hábitos de cuidado de la salud física están razonablemente presentes, pero el autocuidado de la salud emocional (técnicas de relajación, búsqueda de ayuda) son los grandes ausentes; planteando retos para las actividades de promoción de la salud.

Frente a las demandas institucionales de los estudiantes, es evidente que son multidimensionales, pero sobre todo, orientadas a garantizar acompañamiento psicológico, a fortalecer los sistemas de apoyo académico y materiales, dando respuesta a necesidades prioritarias de muchos de ellos.

Estas conclusiones motivan recomendaciones a la sección de Bienestar de la Universidad del Tolima, que se encuentran en línea con la política de Bienestar integral. Si bien es cierto que se ha implementado de manera enérgica en los últimos años, requiere un ajuste para dar cobertura a un mayor número de estudiantes en la modalidad a distancia. Es necesario ampliar la oferta de acompañamiento psicológico mediante modalidades virtuales (videollamada), espacios de conversación grupal sin requerimiento de diagnóstico previo y campañas de desestigmatización de la búsqueda de ayuda. Desde el punto de vista del fortalecimiento de los cupos o apoyos para la alimentación de los estudiantes vulnerables, durante las tutorías de fin de semana y así mismo los subsidios de transporte y conectividad.

Por último, con el apoyo del programa de Enfermería, incorporar formación práctica en autocuidado emocional dentro de las tutorías presenciales: pausas activas, técnicas breves de respiración y relajación, y materiales digitales accesibles desde el celular.

Referencias bibliográficas

Barraza, A. (2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90–93.

Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios: importancia de las estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología (PUCP), 39*(2), 545–567.

González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2018). Escala de estresores académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 9*(1), 36–46.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos*. OMS.

Orem, D. E. (1991). *Nursing: Concepts of practice* (4ª ed.). Mosby.

Sarmiento, M., Castellanos, M., y Pérez, A. (2020). Autocuidado y estilos de vida saludables en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Enfermería, 36*(2), e2987.

Referencia

Martha Lucía Núñez Rodríguez; Carlos Andrés Guzmán Rojas & Ana Cristina González Núñez. ***Salud mental y autocuidado en estudiantes de modalidad a distancia.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 61-68

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento en la identificación y gestión emocional en niños y niñas de 4 a 5 años de la fundación tejer vida – hilos de colores

Luisa Fernanda Díaz Cruz[23]
Luz Aide Porras Ortiz[24]
Mariluz Serna Santoya[25]

Introducción

La educación emocional constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral durante la primera infancia, debido a que favorece la construcción de habilidades relacionadas con el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, las cuales repercuten en la convivencia, el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Diversos estudios han demostrado que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en edades tempranas permite generar mejores procesos de adaptación escolar, comunicación y bienestar integral (Bisquerra, 2009).

En los contextos educativos actuales se evidencia que muchos niños y niñas presentan dificultades para identificar y expresar adecuadamente sus emociones, situación que puede manifestarse en conductas impulsivas, baja tolerancia a la frustración y dificultades para resolver conflictos. Estas situaciones se hicieron evidentes en los niños y niñas de cuatro y cinco años de la Fundación Tejer Vida – Hilos de Colores, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca, donde se identificaron necesidades relacionadas con la expresión emocional, el reconocimiento de emociones básicas y la interacción con los demás.

La literatura científica destaca que la educación emocional debe ser incorporada de manera intencionada dentro de las prácticas pedagógicas. Thümmler et al. (2022) sostienen que la regulación emocional debe integrarse de manera consciente en el currículo de educación inicial, mientras que Mateo-Berganza et al. (2023) evidencian que las intervenciones estructuradas producen efectos positivos sobre las habilidades socioemocionales y cognitivas. Asimismo, Rankin et al. (2022) destacan la importancia del apoyo emocional dentro del aula como factor asociado con mejores procesos de aprendizaje.

En este contexto, la investigación tuvo como objetivo fortalecer la identificación, expresión y regulación emocional en niños y niñas de cuatro y cinco años de la Fundación Tejer Vida – Hilos de Colores mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas basadas en experiencias lúdicas, artísticas y

23. Estudiante de la Universidad del Tolima – Instituto de Educación a Distancia (IDEAD). Email: lfdiazcr@ut.edu.co
24. Estudiante de la Universidad del Tolima – Instituto de Educación a Distancia (IDEAD)
Email: laporraso@ut.edu.co
25. Estudiante de la Universidad del Tolima – Instituto de Educación a Distancia (IDEAD)
Email: msernas@ut.edu.co

sensoriales. Para llegar a dicho objetivo, se contó con 3 objetivos específicos que fueron, diagnosticar las necesidades relacionadas con la identificación, expresión y regulación emocional presentes en los niños y niñas de 4 a 5 años de la Fundación Tejer Vida – Hilos de Colores. Por otro lado, diseñar estrategias pedagógicas basadas en experiencias lúdicas, artísticas y sensoriales que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia; posteriormente, implementar proyectos pedagógicos de aula orientados al reconocimiento, expresión y autorregulación emocional mediante actividades significativas y participativas. Y finalmente, valorar los avances alcanzados por los niños y niñas en relación con la identificación, expresión y regulación emocional a partir de la observación pedagógica y los instrumentos de seguimiento aplicados.

Los registros obtenidos mediante la observación participante, las listas de chequeo y los diarios de campo permitieron evidenciar avances en el reconocimiento, expresión y regulación emocional de los niños y niñas participantes. Asimismo, se observaron mejoras en las relaciones interpersonales, la participación activa y la construcción de ambientes de aprendizaje más seguros y afectivos. La Tabla 1 presenta una síntesis de los principales hallazgos identificados durante la intervención pedagógica.

Tabla 1

Principales resultados observados durante la implementación de las estrategias pedagógicas

Categoría de análisis	Hallazgos observados	Evidencias identificadas
Reconocimiento emocional	Los niños lograron identificar emociones básicas como alegría, tristeza, enojo y miedo, tanto en sí mismos como en sus compañeros.	Participación en actividades del semáforo emocional, dramatizaciones y narración de cuentos.
Expresión emocional	Se evidenció mayor capacidad para expresar sentimientos mediante el lenguaje verbal, corporal, artístico y simbólico.	Elaboración del libro emocional, pinturas, conversaciones y socialización de experiencias.
Regulación emocional	Los estudiantes comenzaron a utilizar estrategias para controlar impulsos y afrontar situaciones de frustración.	Uso del rincón de la calma, ejercicios de respiración y aplicación del semáforo emocional.
Interacción social y convivencia	Se observaron actitudes de empatía, cooperación y mayor disposición para resolver conflictos de forma pacífica.	Trabajo colaborativo, juegos grupales y participación en actividades cooperativas.
Participación y motivación	Las actividades lúdicas y artísticas favorecieron la participación activa y el interés por las experiencias propuestas.	Registros de observación, producciones elaboradas y comentarios de los estudiantes.
Construcción de ambientes seguros	Los niños expresaron experiencias personales y emociones que habitualmente no manifestaban en otros espacios.	Conversatorios, socialización del libro emocional y acompañamiento pedagógico.

Nota, Elaboración propia a partir de los diarios de campo, listas de chequeo y registros de observación de la intervención pedagógica (2025-2026).

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, debido a que buscó intervenir una problemática identificada en el contexto educativo y generar procesos de transformación mediante la práctica pedagógica (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La población estuvo conformada por diez niños y niñas entre cuatro y cinco años pertenecientes a la Fundación Tejer Vida – Hilos de Colores. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional, atendiendo a criterios de accesibilidad y pertinencia con los objetivos de la investigación.

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases. La primera correspondió al diagnóstico, mediante observaciones directas y diarios de campo que permitieron identificar dificultades relacionadas con el reconocimiento y regulación emocional. Posteriormente se realizó la planeación pedagógica, en la cual se diseñaron actividades fundamentadas en el juego, la expresión artística y la exploración sensorial. La tercera fase consistió en la implementación de las estrategias pedagógicas y finalmente se realizó la evaluación y reflexión pedagógica a partir de listas de chequeo y registros de observación.

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron guías de observación, diarios de campo, listas de chequeo y registros pedagógicos, permitiendo analizar los cambios evidenciados durante la intervención.

Resultados

Los resultados obtenidos evidencian la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas para favorecer el desarrollo socioemocional en la primera infancia. La intervención se estructuró mediante tres proyectos pedagógicos de aula.

El primero, denominado *Construyendo emociones: mi libro, mi historia*, permitió fortalecer la expresión emocional mediante experiencias artísticas relacionadas con la construcción de un libro personal. A través de estas actividades los niños lograron representar aspectos de su entorno familiar y expresar emociones vinculadas con sus experiencias cotidianas.

El segundo proyecto, denominado *La maleta de las emociones*, favoreció el reconocimiento de emociones básicas y la expresión de sentimientos mediante dramatizaciones, juegos y actividades cooperativas. La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje facilitó la participación de todos los niños, incluyendo aquellos con necesidades educativas diversas.

El tercer proyecto, *El semáforo de las emociones: aprendiendo a sentir y actuar*, fortaleció procesos de autorregulación emocional y resolución de conflictos mediante apoyos visuales, cuentos y ejercicios de relajación. Estas estrategias promovieron respuestas más adecuadas frente a situaciones de frustración y mejoraron la convivencia dentro del aula.

Los registros de observación evidenciaron avances significativos en la identificación de emociones básicas, el uso de expresiones verbales para comunicar sentimientos y la interacción respetuosa con los compañeros. De igual manera, se observó mayor participación en las actividades pedagógicas y una progresiva apropiación de estrategias de regulación emocional.

Conclusiones

La fase diagnóstica permitió identificar necesidades relacionadas con el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional en los niños y niñas de cuatro y cinco años de la Fundación Tejer Vida – Hilos de Colores, evidenciando la importancia de intervenir

pedagógicamente estas competencias desde la educación inicial. Este proceso facilitó la comprensión del contexto y orientó el diseño de acciones acordes con las características y necesidades del grupo participante.

El diseño de estrategias pedagógicas fundamentadas en el juego, las experiencias artísticas y la exploración sensorial favoreció la creación de experiencias significativas para el aprendizaje socioemocional, permitiendo que los niños y niñas participaran activamente en procesos de reconocimiento y expresión de sus emociones. La planificación de las actividades respondió a las particularidades del contexto educativo y promovió ambientes de aprendizaje inclusivos y afectivos.

La implementación de los proyectos pedagógicos *Construyendo emociones: mi libro, mi historia*, *La maleta de las emociones* y *El semáforo de las emociones: aprendiendo a sentir y actuar* contribuyó al fortalecimiento de habilidades relacionadas con la identificación de emociones básicas, la expresión adecuada de sentimientos, la autorregulación emocional y la convivencia con los demás. Asimismo, las actividades desarrolladas favorecieron la empatía, la comunicación y las relaciones interpersonales dentro del aula.

Finalmente, la valoración realizada mediante la observación pedagógica y los instrumentos de seguimiento permitió evidenciar avances significativos en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas participantes. Los resultados obtenidos permiten concluir que las estrategias pedagógicas basadas en experiencias lúdicas y participativas constituyen una herramienta pertinente para fortalecer la educación emocional en la primera infancia y promover ambientes educativos que favorezcan el bienestar integral y el desarrollo armónico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid. Síntesis.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México

Mateo-Berganza, M., Näslund-Hadley, E., Cabra, C. y Vélez Medina, M. (2023). *Evaluación del programa Think Equal en Colombia.*

Rankin, P., Staton, S., Houen, S. (2022). *Emotional support and language learning in early childhood education*. A within-child across context design. Child Development, 93, 1680–1697 https://doi.org/10.1111/cdev.13811Digital Object Identifier (DOI)

Thümmler, R., Engel, E., & Bartz, J. (2022, Diciembre). Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood—As a Key Task in Early Childhood Education. https://doi.org/10.3390/ijerph19073978

Referencia

Luisa Fernanda Díaz Cruz; Luz Aide Porras Ortiz & Mariluz Serna Santoya. ***Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento en la identificación y gestión emocional en niños y niñas de 4 a 5 años de la fundación tejer vida – hilos de colores.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 69-73

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Experiencias sensoriales, educación artística e inclusión: una reflexión sobre la formación docente desde las culturas regionales colombianas

Nancy Bello Sánchez [26]

Introducción

La educación artística ocupa un lugar decisivo en la formación integral porque permite que los sujetos construyan sentido desde la sensibilidad, la creación y la relación con la cultura. Su aporte no se limita al desarrollo de habilidades expresivas, pues compromete formas de percepción, interpretación y participación que amplían la experiencia educativa. De allí que las artes puedan comprenderse como un campo de conocimiento capaz de articular cuerpo, lenguaje, memoria, territorio y pensamiento pedagógico.

En los procesos de formación docente, esta comprensión resulta especialmente valiosa. Formar maestros no consiste solo en transmitir métodos o contenidos disciplinares, sino en propiciar condiciones para que los futuros educadores reconozcan cómo aprenden los sujetos en contextos reales, diversos y culturalmente situados. En esa tarea, la experiencia artística permite advertir que el aprendizaje también ocurre mediante la escucha, el movimiento, el gesto, el tacto, la imaginación y la relación con otros.

La inclusión educativa exige identificar las barreras que limitan la participación y diseñar respuestas pedagógicas pertinentes para favorecer el acceso al aprendizaje. En Colombia, los ajustes razonables se entienden como acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos o modificaciones necesarias para garantizar la participación de los estudiantes, de acuerdo con las barreras visibles o invisibles presentes en el entorno educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Esta definición desplaza la mirada centrada en la dificultad individual y conduce a revisar las condiciones que el aula debe transformar.

En ese marco, las experiencias sensoriales permiten pensar la inclusión antes de que aparezca la exclusión. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone anticipar la diversidad mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, lo que resulta pertinente para la educación artística (CAST, 2024). Una clase diseñada desde lo sensorial no beneficia únicamente a estudiantes con discapacidad; también amplía las oportunidades de participación de todo el grupo.

Las culturas regionales colombianas constituyen un escenario fértil para esta reflexión, porque integran saberes corporales, sonoros, visuales,

24. PhD en Ciencias de la educación Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México. Catedrática de la Universidad del Tolima. Email: nbellos@ut.edu.co.

narrativos y comunitarios. Al trabajar regiones como el Pacífico y la Orinoquía, el aula universitaria puede abrirse a experiencias donde ritmo, movimiento, objetos, olores y relatos permiten comprender la cultura como práctica viva. Así, la enseñanza de las culturas regionales deja de reducirse a información folclórica y se convierte en una oportunidad para diseñar mediaciones pedagógicas sensibles, accesibles e inclusivas.

El presente artículo se plantea como una reflexión pedagógica derivada de experiencias de aula universitaria en la formación de futuros docentes de educación artística. Su propósito es analizar cómo las experiencias sensoriales, articuladas con el estudio de culturas regionales colombianas, pueden fortalecer una comprensión inclusiva de la enseñanza. La reflexión se organiza en torno a tres ejes: la educación artística como experiencia sensible y cultural, la inclusión como principio de planeación pedagógica y las culturas regionales colombianas como posibilidad didáctica para reconocer la diversidad.

Referentes conceptuales y epistemológicos

La reflexión pedagógica que orienta este artículo parte de comprender la educación artística como un campo sensible, cultural y formativo. Eisner (2002) sostiene que las artes amplían las formas de percepción y pensamiento, lo que permite reconocer su aporte a la construcción de sentido en los procesos educativos. Bajo esta mirada, el conocimiento no se produce únicamente por vías conceptuales, sino también mediante experiencias corporales, simbólicas y comunitarias.

El Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística plantea que la cultura puede transmitirse, experimentarse y expresarse mediante palabras, sonidos, imágenes, movimientos, objetos, medios digitales, saberes tradicionales y expresiones del patrimonio vivo (UNESCO, 2024). Esta formulación amplía el lugar de la educación artística en la formación, porque la vincula con creación, identidad, diversidad y participación. Enseñar artes implica, entonces, abrir espacios donde los sujetos interpreten el mundo desde lenguajes múltiples y no solo desde códigos verbales.

En la formación docente, la imaginación pedagógica resulta necesaria para revisar la manera en que se concibe la enseñanza. Greene (1995) plantea que la imaginación permite abrir posibilidades de acción frente a lo dado, de modo que educar también supone aprender a mirar de otra manera. Desde este horizonte, la experiencia artística puede ayudar al futuro docente a comprender que cada decisión didáctica produce formas de acceso, cercanía o distancia frente al conocimiento.

La educación inclusiva constituye otro eje de esta reflexión, especialmente cuando se entiende como un principio de transformación y no como una acción compensatoria. El Decreto 1421 de 2017 define los ajustes razonables como acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias para garantizar acceso, permanencia y participación de estudiantes con discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Esta orientación normativa adquiere sentido pedagógico cuando se traduce en decisiones concretas sobre materiales, instrucciones, tiempos, apoyos y formas de evaluación.

El DUA ofrece una base pertinente para anticipar la diversidad presente en el aula. Sus guías proponen múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión con el propósito de reducir barreras y ampliar oportunidades de aprendizaje (CAST, 2024). En educación artística, este enfoque tiene especial potencia porque una misma experiencia puede abordarse desde el sonido, el movimiento, la imagen, el tacto, la oralidad o la creación colectiva.

Las experiencias sensoriales también dialogan con estudios recientes sobre aprendizaje encarnado y situado. Gutiérrez-Ujaque y Degen (2024) muestran que las prácticas sensoriales y corporales pueden ampliar las formas de comprensión del espacio educativo, al comprometer percepción, movimiento y experiencia vivida. Esta perspectiva resulta coherente con la educación artística, en tanto las artes movilizan saberes que no siempre pueden explicarse mediante definiciones abstractas.

Las investigaciones recientes sobre educación artística e inclusión muestran que las artes favorecen la participación cuando se diseñan propuestas accesibles, flexibles y pedagógicamente intencionadas. Arévalo et al. (2024) reconocen la enseñanza artística como un factor de inclusión y atención a la diversidad, mientras que Mareza et al. (2025) subrayan la necesidad de apoyos especializados y conocimiento docente para garantizar acceso al currículo artístico. Estos aportes fortalecen la necesidad de formar educadores capaces de construir mediaciones que no excluyan a quienes aprenden de manera distinta. La formación docente basada en experiencias artísticas también transforma la comprensión del rol profesional. Paniagua e Istance (2018) plantean que los docentes pueden ser diseñadores de ambientes de aprendizaje cuando asumen la innovación pedagógica desde la creatividad, la colaboración, el juego y la indagación. Esta comprensión resulta especialmente pertinente para la educación artística, en tanto desplaza la figura del docente hacia un lugar más creativo y pedagógico: el de quien prepara escenarios, recursos y relaciones para que el aprendizaje tenga sentido en la experiencia de los estudiantes.

Epistemológicamente, esta reflexión se ubica en una perspectiva interpretativa, situada y pedagógica. El interés no consiste en medir de forma cuantitativa el impacto de una estrategia, sino en analizar el sentido formativo de experiencias que articulan cuerpo, cultura, inclusión y práctica docente. Schön (1983) permite sostener esta orientación al comprender que el profesional reflexivo produce saber cuando piensa sobre la acción y examina las situaciones complejas que emergen en su práctica.

Contexto de la experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica que orienta esta reflexión se desarrolló en un espacio de formación universitaria dirigido a futuros docentes, en el marco de procesos académicos vinculados con la educación artística y el reconocimiento de las culturas regionales colombianas. El trabajo buscó articular saberes culturales, lenguajes artísticos, sensibilidad pedagógica e inclusión educativa. Desde allí, el aula universitaria se asumió como un escenario para pensar la práctica docente no solo desde la planeación de contenidos, sino desde la construcción de experiencias accesibles y participativas.

La propuesta partió de la necesidad de que los docentes en formación comprendieran la enseñanza de las artes como un proceso situado, relacional y culturalmente significativo. Para ello, se abordaron regiones naturales y culturales de Colombia, atendiendo a sus expresiones sonoras, corporales, visuales, simbólicas y comunitarias. Esta decisión permitió que las culturas regionales no fueran tratadas únicamente como temas de exposición, sino como posibilidades didácticas para diseñar experiencias con sentido pedagógico.

En el desarrollo de las actividades, las regiones Pacífica y Orinoquía ocuparon un lugar relevante por la riqueza de sus manifestaciones rítmicas, narrativas y sensoriales. La región Pacífica permitió trabajar elementos asociados con la escucha, la oralidad, los instrumentos tradicionales, los relatos comunitarios y la

memoria sonora. La región Orinoquía abrió posibilidades para explorar ritmo, movimiento, objetos culturales, gestos del trabajo campesino y relaciones entre cuerpo, territorio y expresión artística.

El enfoque de la experiencia no consistió en reproducir manifestaciones culturales de manera aislada, sino en preguntarse cómo podían convertirse en mediaciones pedagógicas inclusivas. Por esa razón, las actividades invitaron a pensar cómo enseñar un ritmo, un relato, una imagen, un instrumento o una práctica corporal a estudiantes con condiciones visuales, auditivas, motrices, cognitivas o comunicativas diversas. La pregunta desplazó la atención desde el contenido cultural hacia las condiciones de acceso, participación y expresión que debe garantizar toda propuesta educativa.

Algunas actividades se diseñaron desde una lógica vivencial, en la que los participantes no solo planearon estrategias, sino que también experimentaron situaciones asociadas con la diversidad. Trabajar con restricciones temporales de visión, escucha o movimiento no buscó representar de manera total la experiencia de una persona con discapacidad, pues esa pretensión sería insuficiente y éticamente limitada. Su propósito fue provocar una reflexión sobre barreras frecuentes en la enseñanza, como instrucciones exclusivamente verbales, dependencia visual, materiales poco accesibles o ausencia de apoyos diferenciados.

Durante las socializaciones, varios participantes manifestaron que la experiencia les permitió comprender la inclusión de una manera más cercana y concreta. Algunos comentarios destacaron que planear para estudiantes con diversas formas de percepción exige anticipar barreras, ofrecer apoyos y abrir más de una forma de participación. Estas percepciones no se presentan como resultados de investigación formal, pero sí como indicios reflexivos de una transformación en la manera de comprender la práctica docente.

Experiencias sensoriales desde las culturas regionales colombianas

Las experiencias sensoriales permiten que la enseñanza de las culturas regionales colombianas se aparte de una lógica meramente informativa y se acerque a una comprensión vivencial del conocimiento. Cuando una manifestación cultural se aborda desde el sonido, el cuerpo, el tacto, el movimiento, la imagen, el olor o la narración, el aprendizaje deja de depender solo de la explicación verbal. Esta apertura favorece que los futuros docentes reconozcan diferentes formas de acceso al saber y comprendan que la cultura también se aprende mediante la percepción y la experiencia compartida.

En educación artística, lo sensorial no debería asumirse como un recurso decorativo. El cuerpo, la escucha y la percepción permiten que los estudiantes interpreten los significados culturales desde su propia experiencia y no únicamente desde definiciones externas. Así, las experiencias sensoriales se vinculan con una comprensión del aprendizaje como proceso situado, corporal y relacional.

El trabajo con la región Pacífica permitió reconocer la potencia pedagógica de la escucha, la oralidad y la memoria sonora. Las músicas, los relatos, los instrumentos y las sonoridades del territorio ofrecieron posibilidades para pensar estrategias en las que el sonido se convirtiera en puerta de entrada al conocimiento cultural. En esta experiencia, escuchar un ritmo, reconocer una textura instrumental o imaginar un paisaje sonoro permitió activar formas de comprensión que no siempre aparecen en la descripción escrita.

El uso de objetos sonoros y relatos asociados al Pacífico también permitió pensar la accesibilidad desde el tacto y la exploración material. La

identificación de formas, texturas, tamaños, pesos y modos de producción sonora abrió posibilidades para diseñar actividades dirigidas a estudiantes con distintas condiciones visuales o motrices. De ese modo, la cultura dejó de aparecer como imagen distante y se transformó en experiencia cercana, manipulable y sensible.

En el caso de la Orinoquía, la experiencia sensorial se articuló con el ritmo, el movimiento y la relación entre cuerpo y territorio. Los golpes llaneros, las maracas o capachos, los desplazamientos, los gestos y las referencias al trabajo campesino permitieron comprender que las prácticas culturales contienen formas de memoria corporal. En ese proceso, la atención al pulso, la continuidad de una secuencia y la respuesta corporal ante los cambios sonoros activan formas de coordinación, escucha y disposición afectiva que favorecen la participación del grupo.

Las experiencias relacionadas con olores y evocaciones del territorio ampliaron la comprensión de lo sensorial más allá de la vista y el oído. El olor puede activar recuerdos, imágenes, asociaciones culturales y vínculos afectivos que enriquecen la manera de aproximarse a una región. En el aula, esta posibilidad permite diseñar experiencias en las que la cultura se percibe desde la memoria, la emoción y la relación con los entornos.

A partir de estas prácticas, los participantes pudieron reconocer que la inclusión exige anticipación pedagógica. Diseñar una clase para todos no significa simplificar el contenido, sino ofrecer distintos caminos para acceder, participar, crear y expresar lo aprendido. Por esta razón, las experiencias sensoriales no deben entenderse como actividades aisladas, sino como formas de construir conocimiento pedagógico desde la educación artística.

Inclusión y formación docente: más allá de la adaptación

La inclusión educativa suele ser comprendida, en algunos escenarios escolares, como una respuesta posterior a la dificultad que presenta un estudiante en una actividad ya diseñada. Esa mirada reduce la inclusión a una acción correctiva, centrada en modificar parcialmente una tarea cuando alguien no logra acceder a ella en las condiciones previstas. Frente a esta comprensión limitada, la formación docente necesita asumir la inclusión como un principio que orienta desde el inicio la planeación, la mediación y la evaluación pedagógica.

En educación artística, esta cuestión cobra especial importancia porque las prácticas de enseñanza pueden depender de un solo canal de acceso. Una clase puede organizarse principalmente desde la observación visual, la escucha musical, la reproducción motriz, la lectura escrita o la explicación verbal, dejando por fuera a quienes no acceden con facilidad a esos modos. Formar docentes inclusivos implica enseñarles a reconocer qué barreras puede producir una propuesta artística cuando no contempla la diversidad de cuerpos, percepciones, ritmos y formas de expresión.

Asumir la inclusión más allá de la adaptación implica cambiar la pregunta pedagógica inicial. No se trata únicamente de preguntar qué hacer cuando un estudiante no puede participar, sino de preguntarse desde el comienzo cuántas formas de acceso, creación y expresión ofrece la experiencia de aprendizaje. Esta pregunta modifica la planeación, porque exige pensar en materiales, tiempos, instrucciones, apoyos, agrupamientos, lenguajes y criterios de evaluación más flexibles.

En las experiencias desarrolladas, esta reflexión se hizo visible cuando los participantes debieron diseñar actividades para estudiantes con diversas condiciones. Pensar una práctica sobre ritmo,

oralidad, instrumento, danza, relato u objeto cultural obligó a considerar alternativas para quienes no podían ver, escuchar, desplazarse con facilidad, leer de manera convencional o responder mediante escritura. La situación permitió comprender que la inclusión no disminuye la exigencia pedagógica, sino que amplía las rutas para alcanzar aprendizajes significativos.

Una tensión frecuente aparece cuando se confunde accesibilidad con simplificación. Hacer una clase accesible no significa reducir su profundidad cultural, artística o conceptual, sino ofrecer mediaciones diversas para que más estudiantes puedan entrar en relación con el conocimiento. Una actividad sobre culturas regionales puede mantener su riqueza simbólica y, al mismo tiempo, incorporar apoyos sonoros, táctiles, corporales, visuales u orales que favorezcan la participación.

La educación artística ofrece condiciones favorables para esta comprensión porque trabaja con lenguajes múltiples. Una misma experiencia puede abordarse mediante movimiento, escucha, imagen, textura, narración, ritmo, construcción de objetos o creación colectiva. Esa diversidad permite que el docente en formación comprenda que la inclusión no depende de una única estrategia, sino de la capacidad de diseñar ambientes donde existan varias formas legítimas de aprender y expresar. En pocas palabras, pensar la inclusión más allá de la adaptación significa reconocer que toda práctica educativa produce condiciones de acceso o de exclusión. Las experiencias sensoriales desde las culturas regionales colombianas muestran que es posible diseñar propuestas artísticas donde la diversidad no sea un problema por resolver, sino un punto de partida para enriquecer la enseñanza. Con ello, la formación docente se fortalece al preparar educadores capaces de crear ambientes accesibles, sensibles, culturalmente situados y pedagógicamente exigentes.

Discusión pedagógica

La experiencia analizada permite sostener que la educación artística aporta a la formación inclusiva de futuros docentes cuando se comprende como campo de conocimiento sensible y no como conjunto de actividades complementarias. Su valor pedagógico se encuentra en la posibilidad de articular cuerpo, cultura, percepción, creación y reflexión sobre la práctica educativa. A partir de esa articulación, las artes ofrecen condiciones para que los docentes en formación reconozcan múltiples formas de acceso, participación y expresión.

Uno de los aportes centrales de las experiencias sensoriales es que desplazan la enseñanza de la cultura desde la información hacia la vivencia. Cuando una región se estudia solo mediante datos geográficos, trajes, ritmos o celebraciones, existe el riesgo de reducir su complejidad simbólica a contenidos fragmentados. En cambio, cuando se incorporan escucha, tacto, movimiento, narración, olor y juego, la cultura se convierte en una experiencia situada que puede ser interpretada desde el cuerpo y la sensibilidad. Este desplazamiento es clave para la formación docente porque permite comprender la enseñanza como una práctica de mediación. El futuro educador no solo debe conocer un contenido cultural, sino preguntarse cómo ese contenido puede ser vivido, comprendido y expresado por estudiantes con condiciones diversas. La mediación pedagógica exige transformar el conocimiento en experiencias accesibles, significativas y culturalmente respetuosas.

La relación entre educación artística e inclusión se fortalece cuando las actividades permiten identificar barreras que suelen pasar inadvertidas. Cuando la clase se apoya en un único modo de comunicación, como la explicación oral o la observación visual, algunos estudiantes pueden quedar en desventaja si necesitan otros caminos para comprender, por ejemplo, apoyos

gráficos, materiales manipulables, referencias sonoras o descripciones más detalladas. Esta lectura permite advertir que ciertos obstáculos atribuidos al desempeño individual del estudiante pueden originarse, en realidad, en la forma como se organizan los recursos, los lenguajes y las posibilidades de participación dentro de la clase.

En el caso de las culturas regionales colombianas, esta ampliación evita que la enseñanza se limite a la reproducción externa de manifestaciones culturales. Trabajar la región Pacífica o la Orinoquía desde lo sensorial permite reconocer memorias sonoras, prácticas corporales, objetos, relatos, territorios y formas comunitarias de producción de sentido. El aula universitaria, entonces, no observa la cultura desde la distancia, sino que la interroga pedagógicamente desde la experiencia.

La reflexión sobre la práctica resulta fundamental en este proceso. Schön (1983) plantea que el profesional reflexivo construye conocimiento al pensar sobre la acción y al interpretar las situaciones complejas que emergen en su práctica. Esta idea permite comprender que la experiencia pedagógica adquiere valor académico cuando se analiza críticamente y se convierte en fuente de aprendizaje profesional. En consecuencia, la principal contribución de este artículo consiste en proponer las experiencias sensoriales como una vía para articular educación artística, inclusión y formación docente desde una perspectiva situada. Su valor no radica en ofrecer una fórmula metodológica única, sino en mostrar que la enseñanza puede diseñarse desde múltiples lenguajes y formas de participación. De esta manera, el artículo invita a comprender la educación artística como un campo capaz de producir saber pedagógico pertinente para los desafíos actuales de la educación inclusiva.

Conclusiones

Las experiencias sensoriales en educación artística constituyen una posibilidad pedagógica relevante para fortalecer la formación inclusiva de futuros docentes. Su valor no se reduce a dinamizar la clase, pues permite comprender que el aprendizaje puede producirse mediante el cuerpo, la escucha, el movimiento, el tacto, la memoria, la emoción y la relación con la cultura. En esta perspectiva, la educación artística se consolida como un campo capaz de ampliar las formas de acceso, participación y expresión en los procesos educativos.

El abordaje de las culturas regionales colombianas desde experiencias sensoriales permite superar una enseñanza centrada únicamente en la información folclórica. Las regiones Pacífica y Orinoquía, al ser trabajadas desde sus sonoridades, corporalidades, objetos, relatos, ritmos, olores y prácticas simbólicas, ofrecen oportunidades para comprender la cultura como experiencia viva. Esta comprensión favorece una enseñanza más situada, sensible y respetuosa de la diversidad cultural que habita los escenarios educativos.

La reflexión desarrollada permite afirmar que la inclusión no debe entenderse como una adaptación posterior a la dificultad, sino como un principio orientador de la planeación pedagógica. Diseñar desde la diversidad implica anticipar barreras, ofrecer múltiples formas de acceso al conocimiento y reconocer distintas maneras de participar, crear y expresar. En ese sentido, las experiencias sensoriales ayudan a que los docentes en formación comprendan la inclusión como una responsabilidad ética, didáctica y cultural.

La formación docente en educación artística requiere escenarios vivenciales donde los futuros educadores relacionen teoría, práctica y reflexión pedagógica. No basta con conocer normativas, conceptos o enfoques inclusivos

si estos no se traducen en decisiones concretas sobre materiales, instrucciones, tiempos, apoyos, lenguajes y formas de evaluación. Por ello, el aula universitaria puede convertirse en un espacio de construcción de saber pedagógico cuando la práctica es analizada de manera crítica y situada.

En síntesis, las experiencias sensoriales desde las culturas regionales colombianas ofrecen una vía pertinente para articular educación artística, inclusión y formación docente. Su aporte radica en mostrar que enseñar artes no consiste únicamente en transmitir contenidos o reproducir manifestaciones culturales, sino en diseñar ambientes de aprendizaje donde la diversidad sea punto de partida. Así, la educación artística puede contribuir a formar docentes más sensibles, críticos y capaces de construir prácticas pedagógicas accesibles, culturalmente situadas y humanamente significativas.

Referencias bibliográficas

Arévalo-Vásquez, H. M., Yangali-Vicente, J. S., & Sánchez-Ortega, J. A. (2024). Art teaching: Inclusive factor and attention to diversity. *European Journal of Educational Research,* 13(2), 779–793. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.779

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change.* Jossey-Bass.

Gutiérrez-Ujaque, D., & Degen, M. M. (2024). Beyond critical pedagogy of place: Sensory-embodied learning through the university campus. *Journal of Geography in Higher Education,* 48(4), 537–556. https://doi.org/10.1080/03098265.2023.2267489

Mareza, L., Mumpuniarti, Suwarjo, Mustadi, A., & Dewi, D. S. E. (2025). Arts education for children with disabilities: A systematic literature review. *Center for Educational Policy Studies Journal,* 15(3), 227–254. https://doi.org/10.26529/cepsj.1667

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de agosto 29 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.*

Referencia

Nancy Bello Sánchez. ***Experiencias sensoriales, educación artística e inclusión: una reflexión sobre la formación docente desde las culturas regionales colombianas.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 74-81

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Impacto del método L.A.D.I.: una nueva ruta para la literatura

Catherine Martínez López[27]
Dalix Johanna González González[28]

Introducción

Esta investigación se originó en la dificultad recurrente que se percibió en los estudiantes para interpretar los textos literarios, más allá del sentido literal, quedándose únicamente con la connotación mínima de las palabras, situación que limita la comprensión de los símbolos presentes en las obras literarias.

En la literatura, la interpretación simbólica demuestra que el sujeto de enunciación puede ser más autónomo convirtiéndose en un lector crítico y argumentativo, evitando así el vacío en la formación de lectores con capacidad crítica. Uno de los beneficios que aporta el método L.A.D.I. es la comprensión y la empatía con las emociones y la realidad sociocultural.

Algunos de los autores que fundamentan el método L.A.D.I. son Ricoeur (1968), Gadamer (1960) y Jung (1969), quienes aportan teorías como la hermenéutica simbólica, el sentido oculto de la obra, los símbolos como mediadores del imaginario y las realidades, los arquetipos como estructura del colectivo y la lectura crítica para que el lector analice de manera autónoma.

El objetivo general de esta investigación fue identificar los aportes del uso del método L.A.D.I. (Leer, Analizar, Descartar, Interpretar) desde la hermenéutica simbólica para la interpretación de textos literarios en los estudiantes de secundaria.

Metodología

La recolección de información cualitativa para este proyecto de investigación se realizó mediante la observación en un ambiente natural, apoyado en carteleras para la implementación del método y con registro en el diario de campo de las interacciones y la aplicación del método L.A.D.I. El diseño tuvo un enfoque cualitativo, la investigación se desarrolló mediante investigación-acción, organizada en cuatro fases: Leer, Analizar, Descartar, Interpretar. La investigación se realizó con 36 estudiantes entre los 13 y 16 años de educación básica secundaria en los grados octavo y noveno, pertenecientes al colegio Gimnasio Santamaría de la Sabana.

Las intervenciones realizadas fueron por medio de observación participante, donde se aplicaron las siguientes fases en la muestra realizada al grado noveno con el libro *Las aventuras del Mio Cid Campeador* de autor anónimo (1195) y para

26. Estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAT Suba, IDEAD Universidad del Tolima, semestre VII.
27. Estudiantes de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del CAT Suba, IDEAD Universidad del Tolima, semestre VII.

el grado octavo con el libro *Momo*, escrita por Michael Ende (1973).

El desarrollo de la fase operativa y secuencial aplicada fue: Leer el cual se dio mediante el análisis del contexto, autor y obra; la fase Analizar se aplicó por medio de elementos simbólicos en los niveles literales, psicológicos y espirituales, además de arquetipos culturales, mitológicos y jungianos; la fase Descartar se desarrolló a través de un árbol de decisiones y la subjetividad. Y, por último, la fase Interpretar se sintetizó desde el sentido del texto, el contexto y la experiencia dados los arquetipos, sustentando la simbología, constituyendo así una conclusión analítica y reflexiva de la obra.

La información se analizó mediante categorías, subjetividad e interpretación. Esta surge de la socialización con los estudiantes de básica secundaria, posteriormente se desarrollan las actividades antes mencionadas para percibir los símbolos que surgen de los textos literarios. Las categorías de análisis fueron: literal, psicológico y espiritual.

Para llegar a una profunda evaluación en la comprensión de los estudiantes en cuanto a la identificación de símbolos y arquetipos, la información se analizó desde las tres dimensiones, nivel literal, nivel psicológico y nivel espiritual, llegando al análisis del instrumento de reflexión y búsqueda autónoma constante, forjando conceptos nuevos, interpretando estructuras y enunciaciones en la construcción del sentido personal.

Resultados

El diagnóstico inicial determinó que, desde la fase de **Leer**, los estudiantes leen de manera literal muchas veces por un arraigo cultural. Incluso pueden llegar a fragmentar la lectura por falta de comprensión durante la decodificación. Los cambios observados después de la aplicación del método evidenciaron una mayor profundidad a la hora de interpretar las obras. Algunas actividades que permitieron evidenciar este proceso se realizaron mediante carteleras que contenían la estructura paso a paso del método L.A.D.I., donde se generó el análisis de símbolos y posteriormente una interpretación:

Según (OB, I, CID, G8, PL)[29], "El CID es un héroe, caballero cargado de virtudes capaz y valiente", en esta frase se evidencia que los estudiantes lograron desde la fase de Analizar el fortalecimiento de la comprensión inferencial y análisis crítico de símbolos con mayor facilidad y profundidad identificando de manera acertada el arquetipo de héroe.

Y, de acuerdo con (OB, I, MO, G8, PL)[4], "Era un amigo de Momo el cual le daba consejos a Momo", este contenido aumentó la motivación hacia la lectura ya que encontraron significados simbólicos y emocionales. Los estudiantes relacionaron las obras literarias con su propio contexto personal y social como lo muestra (OB, I, MO, G8, PL)[30] cuando habla de "Los hombres grises son ladrones del tiempo y representa la ambición". Los estudiantes mostraron que, desde la fase de **Descartar** hallaron la complejidad de los símbolos y arquetipos, que si bien exigió procesos de relectura y acompañamiento docente. Finalmente, por medio de la fase **Interpretar** del método L.A.D.I. se consolidó el pensamiento crítico, la argumentación y la construcción de sentido en su identidad.

Discusión

Los resultados obtenidos dan cuenta del método L.A.D.I. (leer, analizar, descartar e interpretar)

29. OB, I, CID, G8, PL): Los códigos derivados de la codificación que dan cuenta de las voces de los sujetos de enunciación
30. Los códigos derivados de la codificación que dan cuenta de las voces de los sujetos de enunciación.

como una herramienta de mediación entre el lector, el autor y la obra, logrando inferencias por medio de símbolos y arquetipos. Las teorías utilizadas explican los resultados obtenidos, pues demuestran que se construye desde la subjetividad del sujeto de enunciación, una memoria sociocultural de aprendizaje significativo.

En relación con los hallazgos sobre los modelos tradicionales y la formación de estrategias, Carl Gustav Jung (1969) aporta que la relación de los arquetipos está vinculada al inconsciente, siendo una expresión del sistema de creencias que forma un colectivo. Las dificultades observadas en el análisis e interpretación pueden superarse mediante la búsqueda de la verdad entre narraciones que den sentido a lo inexplicable, como lo propone la hermenéutica de Paul Ricoeur (1968), la cual ayuda a construir identidad mediante un sistema de creencias de cada individuo.

Hans-Georg Gadamer (1960) indica que la literatura no es solo entretenimiento, sino que trasciende cuando la obra revela intenciones más allá de las que inicialmente quiso dar el autor; explicado por medio del círculo hermenéutico que cada parte construye el diálogo.

El método L.A.D.I. presenta una fortaleza en la fase de Descartar, porque permite que la subjetividad del lector realice interpretaciones propias generando procesos autónomos. La innovación de esta fase radica precisamente en ese filtro que descarta aquellos elementos que para el lector no son importantes pero que sí lo son para los personajes, construyendo una sociedad cultural dentro del contexto de la obra. Aun así, se identificaron dificultades durante la aplicación del método, ya que el tiempo de aplicación limitó análisis más profundos que, el docente tenga claridad, experticia para comprender y enseñar símbolos y arquetipos.

Conclusiones

Se identificó que los aportes de esta investigación al campo de la literatura fueron provechosos, demostrando que el objetivo general de identificar el uso del método L.A.D.I. (Leer, Analizar, Descartar, Interpretar) desde la hermenéutica simbólica para la interpretación de textos literarios en estudiantes de secundaria permitió no solo contextualizar la obra, sino realizar lecturas inferenciales a través de símbolos y arquetipos.

Estos procesos dieron lugar a la humanización y sensibilidad de la recepción estética por parte de los estudiantes en cuanto a la literatura, construyendo significados y pensamiento crítico. Asimismo, transformaron el rol docente y la práctica pedagógica al implementar estrategias y herramientas de hermenéutica simbólica como un método innovador y de gran proyección. Como aporte principal, esta investigación presenta una herramienta pedagógica transformadora que favorece una lectura profunda, crítica y argumentativa.

Referencias bibliográficas

Ariztía-Sandoval, M. del P. (2024). La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación,* 17, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m17.elsm

Avilés Salvador, Mr, & Balladares Burgos, Ja (2016). Hermenéutica del lenguaje simbólico desde la comunidad de comunicación. Sophia, *Colección de Filosofía de la Educación*, (20), 87-103.

Barroco, M. L. (2023). *Ética y servicio social: Fundamentos ontológicos*. Cortez Editora.

Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), 97–119. Universidad Nacional de Colombia. https://doi.org/10.15446/lthc.v15n2.12345

Escríbar Wicks, A. (2025). La Hermenéutica Como Camino Hacia La Comprensión De Sí Homenaje A Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía*, Volumen 61, (2005) 43-59.

Hammouche-Bey, O. R. (2015). *Análisis del discurso en clase ELE: Teoría y metodología*. En Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán. Instituto Cervantes.

Hernández Guerrero, José Antonio. (2022). *Teoría de la literatura. Nociones fundamentales.* Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 93 pp.

Jaramillo, V. R. (2020). Hermenéutica simbólica. *Perseitas*, 8, 311–327. https://doi.org/10.21501/23461780.3674

La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. Perspectivas en Psicología: *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 16, núm. 2, pp. 73-80, 2019, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Martin-Ruiz, Isaías, & González-Valenzuela, María-José. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251-258. Epub 29 de julio de 2022.https://dx.doi.org/10.6018/analesps.419111

Merino Isuiza, R. Á. (2021). *El método hermenéutico en la investigación literaria: Examen de suficiencia profesional* [Monografía, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle", Resolución N° 0269-2021-D-FCSYH]. Lima, Perú.

Ministerio de Educación de la Nación [Argentina]. (s. f.). *Título del documento* (E L005377). Biblioteca Nacional de Maestros. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005377.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad*.

Mosquera Murillo, C. M., & Martínez Moreno, C. A. (2023). *La lectura dialógica como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del grado sexto en dos Instituciones del departamento del Chocó* [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio Institucional Universidad de Medellín.

Munevar, T. (2023). *Este es el ranking de educación en el que Colombia ocupa el último lugar según el propio presidente Gustavo Petro*. Infobae.

Pernía Hernández, Hermes Francisco; Méndez Chacón, Gusmary del Carmen Estrategias de Comprensión Lectora: *Experiencia en educación primaria Educere*, vol. 22, núm. 71, 2018, pp. 107-115 Universidad de los Andes Venezuela

Rodríguez Noriega, Y. (s. f.). *La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido.* [Trabajo de investigación, Universidad de Carabobo].

Solano Rivera, S., & Ramírez Caro, J. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios* (Heredia, Costa Rica). Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Tamayo, M., & Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación (4ª ed.). Limusa.Tamayo, M., & Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (4ª ed.). Limusa.

Tp, T. C. (s/f). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Edu.ar.

Referencia

Catherine Martínez López & Dalix Johanna González González. ***Impacto del método L.A.D.I.: una nueva ruta para la literatura.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 82-86

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Apuntes para una educación rural en el marco de la trans-adaptación cultural

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla[31]

La educación es en sí misma un derecho emancipador y uno de los instrumentos más potentes que permite que los niños y los adultos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad.

UNESCO

Valoración inicial

A la luz de los hechos actuales del país y transcurridos 35 años de su promulgación, leemos que la *Constitución Política de Colombia* anuncia que: "La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, y en la práctica del trabajo y de la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente" (Congreso de Colombia, 1991, Art. 67). Así, mediante un análisis sencillo, podemos dar cuenta de varios factores que han impedido cumplir este mandato constitucional. Como han señalado expertos y organismos dedicados al seguimiento educativo en la nación, aún están pendientes muchos elementos por construir, sin desconocer los avances significativos que se han hecho para hacer realidad esta disposición.

A pesar de los avances, casi siempre timoratos, el sistema educativo colombiano ha retrasado la transformación de fondo que permita la inclusión real de todos los sectores de la población, sobre todo en el mundo rural. Las brechas siguen intactas en muchos casos. En otros, son más profundas que en los años noventa, cuando se determinó que:

> (…) el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Congreso de Colombia, 1994. *Ley 115*, Artículo 64)

El retraso de ese objetivo tiene varias razones. Voy a analizar las más importantes, especialmente en el ámbito educativo, ya que hay múltiples factores culturales, sociales y políticos que influyen en las decisiones

31. Docente titular de planta de la Universidad del Tolima. Adscrito al Instituto de Educación a Distancia, en el departamento de Estudios Interdisciplinarios. Integrante del Grupo de Investigación Argonautas. cgamboa@ut.edu.co

educativas de un país. En ese sentido, las universidades —porque en este texto me interesa detenerme en la formación superior— se han originado en los centros de poder y desde allí han construido un relato de centralidad que aún pervive, a pesar de los esfuerzos regionales. Nuestra principal universidad está ubicada en la capital (Bogotá), y aunque en la actualidad tiene nueve sedes en distintas regiones, casi todas se erigen en lo urbano, quizás con un par de excepciones de las sedes de Leticia y Arauca. Algunas cifras muestran que cada vez más población rural accede a la formación superior; esto se ha dado, en gran medida, debido a la migración de los estudiantes a las zonas urbanas, no por la presencia de centros educativos universitarios en las áreas rurales.

Ese origen mismo de la universidad como expresión de lo moderno, lo urbanístico (se llaman ciudadelas universitarias), su composición, sus propósitos y sus discursos, ha hecho que se desarrollen aisladas de ese extenso mundo rural colombiano. Este mundo ha estado más sometido al olvido que a una apuesta estatal de cuidado. Así, una educación superior pensada para intervenir lo rural desde lo urbano, crece desarticulada, ya que:

> La ruralidad tiene gran diversidad y sus propias dinámicas, por tal razón allí el modelo de educación debería adaptarse a los intereses de los jóvenes, quienes tienen la disposición de estudiar pero no consiguen alinearse con el sistema ya preestablecido. (Universidad de La Salle, 2021, s. p.)

Y si la universidad en su conjunto no se piensa desde el territorio rural, sus programas de formación van a construirse en la misma línea, por mucho que las ciencias agrarias, o algunos campos de las humanidades, tengan como objeto de estudio las ruralidades. Estos dos aspectos comentados generan que el sujeto de la ruralidad enfrente dos dificultades centrales en su proceso de formación. Primero, migrar a la ciudad para formarse, y al formarse lejos de su contexto, espacial y epistémicamente, las posibilidades de retorno son casi nulas. El efecto resulta casi similar a la migración que se da por motivos económicos, sociales y culturales, por eso:

> Muchos investigadores explican la migración rural-urbana mediante factores de atracción y repulsión. Los factores de repulsión se originan en las zonas rurales, donde la disminución de la producción agrícola y los ingresos, junto con la explotación de los campesinos sin tierra por parte de los terratenientes, impulsan a grandes poblaciones rurales hacia los centros urbanos cercanos. Los factores de atracción se basan en la percepción de la ciudad como fuente de ingresos y oportunidades, donde sus residentes obtienen mayores ingresos, mejores condiciones laborales y, por ende, una mejor calidad de vida. La realidad es que, en la mayoría de los casos, las poblaciones rurales que migran a las ciudades suelen trabajar como obreros no cualificados. (Datta, 2012, s. p).

Al no contar con proyectos de formación que estén en las comunidades y que se relacionen con las oportunidades de trabajo y los intereses de desarrollo de los jóvenes, estos terminan siguiendo modelos externos. También asumen lógicas de producción universales que no se conectan con sus lugares de origen. En ese sentido, la migración se convierte en una opción inevitable y, en el mejor de los casos, se terminan insertando en otros modelos de desarrollo en los cuales lo rural pierde su significancia, para entrar a jugar en una nueva apuesta lucrativa que utiliza el espacio para otros fines productivos, distintos a los de antaño.

Lo rural en el mundo hipercomunicado

El mundo actual parece no tener cabida para lo rural; sus narrativas se construyen cada vez más desde el centro del poder urbano. No obstante, pervive cierta melancolía sobre el retorno a lo rural, pero no para habitarlo con sus múltiples retos, sino para hacer de lo rural un lugar de descanso, un espacio para el esparcimiento y el buen vivir de las clases altas de la sociedad. La compra de predios suburbanos creció exponencialmente durante y después de la pandemia, como una respuesta al hacinamiento. Esa migración interna dentro de las regiones ha generado que la cultura rural se vaya urbanizando, lo cual contribuye aún más a su deterioro. El fenómeno ya es conocido y se le da el nombre de gentrificación, el cual causa problemas graves en los entornos rurales. Vemos una gráfica en ese sentido:

Tabla 1

Principales afectaciones de la gentrificación en las zonas rurales suburbanas

Dimensión del Impacto	Proceso Principal	Consecuencia Final para la Comunidad
Núcleo Central	La gentrificación rural actúa como el motor del cambio.	Desencadena las transformaciones habitacionales, económicas y culturales.
Habitacional	Aumento del valor del suelo y alza drástica en los impuestos locales.	Presión económica insostenible que provoca el **desplazamiento local**.
Económica	Transición del uso de suelo y apertura de comercio para el consumo externo.	**Fin de la agricultura tradicional** y precarización del empleo hacia los servicios.
Cultural	Transformación del campo productivo en un paisaje estético de descanso.	**Ruptura del tejido comunitario** y pérdida de tradiciones originarias.

Esta toma de los espacios va marcada por el poder adquisitivo, modificando el paisaje, las costumbres, las vocaciones productivas y, con el pasar del tiempo, modifica la cultura. Los habitantes rurales son los primeros afectados por ese "desplazamiento pasivo", aumentando así la migración.

Sin embargo, no solo son las zonas suburbanas las afectadas; cada vez son más las compras de tierras netamente rurales, muchas de ellas destinadas a la conservación de la flora y la fauna, el cultivo de oxígeno y otras necesidades planetarias. En principio, estas acciones parecieran altruistas; no obstante, cuando se observan detenidamente las dinámicas, surge un detalle: las comunidades que durante años han conservado, han salvaguardado el paisaje, el ambiente y sus recursos, se alejan de la posibilidad de la administración. Muchos profesionales formados en los campos de las ciencias del ambiente y la tierra son quienes quedan al mando de los programas de conservación, relegando a los habitantes a oficios básicos, con lo cual ellos pierden el control del territorio.

Es así como, en las pantallas del mundo hipercomunicado, los espectadores asistimos a la mirada superficial de un entorno rural bucólico, con pobladores neo-hippies y con apuestas agro-enfocadas, que disimulan el fenómeno de fondo:

la colonización de los espacios rurales por los actores del capital urbano. En entornos aún más vulnerables, los territorios son incendiados, para ser declarados tierra devastada y ser ofertados a bajo costo a compañías internacionales, quienes de esta manera se apropian de los territorios del hemisferio sur, ya que el norte avanza más rápido en su degradación. Sobre esto, en Argentina ha habido un debate central, que acoge lo ocurrido con las tierras de la Patagonia. Con la retoma de las fuerzas de derecha en Latinoamérica, este fenómeno se desplaza por todo el sur del continente y empieza a codificarse como un suceso hegemónico. Actualmente en Colombia, debido a la proliferación de incendios en varios departamentos, esta hipótesis ha venido tomando formas entre las comunidades y la resistencia civil.

La impertinencia de los programas y los currículos

Ante estas nuevas realidades, cabe preguntarle entonces a las universidades si están los programas universitarios pensando los problemas centrales de lo rural. En el caso de nuestro sistema educativo, lo más común es hallar que los programas de formación profesional no articulan sus propuestas con las necesidades del contexto rural, en el cual se desearía que actuaran sus egresados,

> De acuerdo con la opinión de los docentes rurales, el tipo de enseñanza que imparten las instituciones de educación superior en pregrado y posgrado, no toma en cuenta la particularidad de la zona y, en tal sentido, están desarticuladas de las necesidades que tienen los profesores del campo colombiano. (Colombia Aprende, 2022, s. p)

Y si bien, hablar de formación en el contexto rural no excluye las variables multidisciplinarias de carácter universal, o desde la experiencia educativa como lo propone Dewey (2010); sí es necesario que exista una relación de pertinencia, lo cual incluye, desde la misma mirada ministerial de educación, que existan o se cumplan al menos cuatro factores:

> · Conexión con el contexto: Los contenidos respetan y reflejan las características culturales, geográficas y sociales de la comunidad.
> · Vínculo con el trabajo: La formación prepara a los estudiantes para responder a las demandas del sector productivo y del mercado laboral.
> · Enfoque en el estudiante: Los métodos de enseñanza se adaptan a las edades, intereses y expectativas de quienes aprenden.
> · Valor social: Busca resolver problemas concretos del país o la región, fomentando el pensamiento crítico y la responsabilidad ciudadana. (MEN, 2008)

Es aquí en donde vamos a encontrar reflejada la desconexión del sistema con lo rural, ya que los contenidos de los programas son homogéneos, es decir, no se particularizan de acuerdo con las características culturales, geográficas y sociales. En todos los niveles, los contenidos educativos están dominados por una mirada urbana centralizada, lo que provoca una desconexión entre el currículo y la realidad; diversos estudios concluyen que:

> La aplicación del currículo urbano en las escuelas rurales ha generado la imposición de contenidos que no responden a las necesidades ni a las características del territorio. Velasco Caicedo (2020) señala que "los programas educativos reproducen modelos urbanos que no reconocen las prácticas, los saberes ni las costumbres campesinas" (p. 34), lo que provoca una desconexión entre la escuela y la comunidad. Esta problemática se ve reforzada por vacíos

> en el marco normativo. Aunque la *Ley 115 de 1994* reconoce la educación rural y la diversidad cultural, no establece mecanismos concretos que garanticen una adaptación curricular efectiva en los territorios rurales. En la práctica, los lineamientos continúan siendo rígidos y homogéneos, lo que limita la posibilidad de contextualizar los contenidos escolares y responder a las realidades del campo. (Arévalo, 2025, p. 11)

Lo anterior impacta en la formación del estudiante, quien avanza desconectado de la vocación laboral y productiva de su contexto, pues por un lado transcurren los contenidos y por otro la realidad. Y a posteriori, los problemas, los requerimientos y necesidades del contexto, quedan a la deriva frente a la posibilidad de acción real que convoque a su transformación. De este modo, el fin de la formación superior no se cumple, puesto que se trata, siguiendo las propuestas de la modernidad que retoma Durkheim (1996), de formar un mejor ser humano para ayudar a transformar la sociedad, entendiendo que su entorno inmediato es su mayor lugar de impacto social.

Educar en un mundo en crisis

Se podría contraargumentar que en Colombia la presencia de programas profesionales (en pregrado y posgrado) que abarcan campos de formación específicos que se concatenan con lo rural, es representativa. Si bien, al mirar la formación superior desde una óptica multidisciplinar, todas las disciplinas aportan en la construcción integral del sujeto, sigue siendo vital tener enfoques formativos particularizados, sobre todo cuando hablamos de contextos tan disímiles como los rurales.

Viendo la relación de los años 2022 a 2025, en Colombia la presencia de programas de formación en el área agropecuaria, silvicultura, pesca y veterinaria, que podemos hilar directamente con los contextos productivos rurales, posee un porcentaje nunca superior al 4%, (tabla 2), lo cual es muy distante de la relación que se presenta entre la distribución territorial, en la cual el dominio demográfico urbano prima, pero lo rural alcanza un porcentaje cercano a 23%. Es decir, que más de 12 millones de habitantes residen o conforman la zona rural dispersa.

Tabla 2

Programas por áreas de conocimiento de pregrado y posgrado, registrados en el SNIES

Área de conocimiento – Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE-F 2013)	2022 Programas	2022 Porcentaje	2023 Programas	2023 Porcentaje	2024 Programas	2024 Porcentaje	2025 Programas	2025 Porcentaje
Administración de empresas y derecho	5.003	33,68 %	5.161	33,57 %	5.651	33,57 %	5.885	34,11 %
Agropecuario, silvicultura, pesca y veterinaria	627	4,09 %	626	4,07 %	670	4,07 %	680	3,94 %
Arte y humanidades	1.012	6,61 %	1.021	6,64 %	1.059	6,64 %	1.067	6,18 %
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	606	3,95 %	612	3,98 %	654	3,98 %	683	3,95 %
Ciencias sociales, periodismo e información	1.385	9,04 %	1.416	9,21 %	1.543	9,21 %	1.569	9,09 %
Educación	1.054	6,88 %	1.069	6,95 %	1.190	6,95 %	1.264	7,32 %
Ingeniería, industria y construcción	2.800	18,28 %	2.843	18,49 %	3.024	18,49 %	3.101	17,97 %
Salud y bienestar	1.485	9,70 %	1.524	9,91 %	1.591	9,91 %	1.637	9,49 %
Servicios	291	1,90 %	295	1,91 %	327	1,91 %	352	2,04 %
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	776	5,06 %	806	5,24 %	923	5,24 %	1.007	5,83 %
Sin identificar	—	—	—	—	—	—	3	0,08 %
Total	**15.309**	**100 %**	**15.373**	**100 %**	**16.632**	**100 %**	**17.248**	**100 %**

Fuente: El Observatorio de la Universidad Colombiana.

No obstante, es discriminatorio pensar que las zonas rurales solo poseen las vocaciones productivas de las áreas señaladas, ya que esto alejaría a los contextos de cualquier posibilidad de mutación en sus polos de desarrollo. El arte y las humanidades, la formación humanística y los campos de la educación, son escenarios centrales en la transformación de visión de futuro de las zonas rurales, puesto que en estas disciplinas reside un eje central del debate sobre la razón de ser de la relación ser humano vs. tierra, que prima en lo rural.

Así mismo, es necesario insistir en la construcción y oferta de programas educativos de futuro[32] ya que estos en su mayoría poseen un anclaje epistémico con la conservación de ese mundo rural que ha sido acechado por la máquina capitalista del desarrollo desmedido. De esa manera, la acción educativa del mundo universitario, sobre todo aquel regido por su condición de sistema público, debe responder a las urgencias mundiales, las cuales residen en gran medida en el mundo rural.

El contexto como reto de la educación del siglo XXI: La trans-adaptación

Si bien, como lo hemos recalcado hasta el momento, el entorno colombiano ha formulado normas y políticas para darle cabida a lo rural dentro del campo formativo de educación como sistema estatal, su adecuación es una tarea pendiente. Tarea que ahora se disputa un campo de acción con la irrupción de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación en formas rizomáticas que permean todas las culturas y la emergencia de las inteligencias artificiales, campos que amenazan con dejar de lado las prioridades epistémicas de lo rural.

En ese sentido, la propuesta que permita articular las transformaciones vertiginosas del tiempo con los currículos necesarios en un contexto determinado, pasa por abrirle espacio a la trans-adaptación. Partimos de que:

> La adaptación transcultural es el proceso por el cual se adaptan la metodología, los procedimientos, técnicas y contenidos de un instrumento de evaluación o medición de la cultura para la que ha sido diseñado originariamente, generalmente una cultura dominante, a la lengua, nivel social y visión del mundo de culturas minoritarias. (Sarasola, 2025)

Sin embargo, vamos más allá, porque se propone una interacción sistemática de métodos, contenidos y estrategias que pongan en diálogo real el contexto rural con las epistemes que de manera efectiva, para que puedan interactuar en la potencialización y transformación de sus territorios. No para ser algo distinto a lo que tradicionalmente han sido, sino para provocar una irrupción de lo distinto que remueva lo local, generando una simbiosis entre conceptos, necesidades y saberes.

La creación y la apertura de múltiples programas de futuro solo es posible si se parte de un diálogo sincero que involucre lo que actualmente hace la universidad en el territorio rural, sus alcances e impactos, para darle un giro a la propuesta de formación por titulación, a una propuesta de "formación con vocación de territorio rural". Trans-adaptar, en ese sentido, implica establecer la unión entre los desarrollos de punta en temas curriculares, mediaciones y estrategias del siglo XXI (incluidas las inteligencias artificiales) con las necesidades, sueños y aspiraciones de las regiones que se encuentran aisladas de los mismos desarrollos, debido al inmenso puente que divide sus ritmos de acceso al conocimiento.

---

32. Denomino "programas de futuro" a aquellos campos de formación que involucran diversas miradas interdisciplinares, pero sobre todo que responden a los problemas de la urgencia universal como la crisis climática, la ética de las comunicaciones, la sostenibilidad alimentaria, el cuidado del ambiente, entre muchas más.

En lo rural habita una propuesta para el futuro. Agua, bosques, sostenibilidad alimentaria, modus vivendi, fauna, oxígeno y hábitat son elementos que en cualquier planeación estratégica de futuro inmediato aparecen como consustanciales a la supervivencia humana. Por ende, si la educación es el campo de saber en el cual se piensa el mundo, es deber de la universidad acelerar la trans-adaptación de sus currículos, programas y formas de acceder a los mismos. No se trata de ir a lo rural como si viviésemos una nueva cruzada evangelizadora; se trata de ir a establecer un diálogo en el cual las partes ganan en construcción epistémica porque se abren a las posibilidades del verdadero aprendizaje, el que se da con el Otro y para los Otros.

Referencias bibliográficas

Arévalo Montaño, Karen Natalia. (2025). *Impacto del currículo urbano en la pérdida de saberes tradicionales campesinos en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá*. Universidad Santo Tomás.

Colombia aprende. (2022). *La educación rural, un gran desafío para Colombia*. Disponible en: https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia

Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Artículo 67. Segunda edición. Legis.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Artículo 64.

Datta, A. (2012). Migración y vida urbana en países menos desarrollados. *Enciclopedia Internacional de Vivienda y Hogar*, pp. 294-297.

Dewey, John. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Durkheim, Émile. (1996). *Educación y sociología*. Ediciones Altaya.

El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2025). *Programas por áreas de conocimiento de pregrado y posgrado, registrados en el SNIES*. Disponible en: https://www.universidad.edu.co/programas-por-as-de-conocimiento-registrados-en-el-snies/

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Pertinencia en lo académico y laboral.* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-184024.html

Presidencia de la República. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289

Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo*. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=93970

Sarasola, Josemari (2025). *Adaptación transcultural*. Ikusmira. Disponible en: https://ikusmira.org/p/adaptacion-transcultural/

UNESCO. (2025). *El derecho a la educación*. Disponible en: https://www.unesco.org/es/right-education/need-know?hub=70224

Referencia

Carlos Arturo Gamboa Bobadilla. ***Apuntes para una educación rural en el marco de la trans-adaptación cultural.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 87-94

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Del aula al territorio: una reflexión crítica sobre la cultura del emprendimiento en estudiantes a distancia del CAT Chaparral, Universidad del Tolima

Sirley Alexandra Morales Figueroa[33]
Yohana Victoria Cuevas Caballero[34]
Emidio Silvestre Oviedo[35]

Introducción

A través del sentido de pertenencia, los valores compartidos, las normas y las prácticas que fortalecen el espíritu emprendedor, la capacidad de liderazgo y la innovación, el CAT Chaparral de la Universidad del Tolima instruye a su población estudiantil en la construcción de tejido empresarial. Este entorno fomenta en los estudiantes y miembros de la comunidad universitaria una visión orientada hacia la creación de proyectos y la búsqueda de soluciones transformadoras que enriquezcan el proceso enseñanza-aprendizaje y contribuyan a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus familias.

Discernir la cultura empresarial desde un enfoque cualitativo implica enfocarnos más allá de los datos estadísticos y centrarnos en las experiencias, percepciones y significados que los propios estudiantes construyen en torno al mundo empresarial. En este sentido, el presente artículo permite esbozar de manera general los resultados obtenidos por parte del Semillero Habilidades Gerenciales mediante encuesta aplicada a los estudiantes del CAT Chaparral Universidad del Tolima, cuyos resultados son reflejo de una realidad social y cultural de la comunidad, reflejando el grado de apropiación del espíritu emprendedor en la vida de los universitarios.

Construir mentalidad de empresario constituye el punto de partida hacia el camino del emprendimiento. Este deseo surge como resultado de múltiples estímulos personales, sociales y culturales. Todo emprendedor encuentra sus motivaciones en razones diversas: sociales, económicas, políticas, artísticas o culturales. En cualquier caso, el inicio de un proyecto responde a una necesidad, una dificultad o una aspiración que se origina en la vida personal, familiar o social. En este contexto, puede afirmarse que quien desarrolla un espíritu emprendedor adquiere las cualidades necesarias para enfrentar y resolver los retos de la vida cotidiana, transformando obstáculos en oportunidades, generando impacto positivo en su entorno y en su proyecto de vida.

---

33. Estudiante de Seguridad y salud en el trabajo, Semestre IX, integrante del Semillero de Investigación Habilidades Gerenciales, del CAT Chaparral, del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.
34. Estudiante de Seguridad y salud en el trabajo, Semestre IX, integrante del Semillero de Investigación Habilidades Gerenciales, del CAT Chaparral, del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.
35. Docente catedrático del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.

La encuesta con enfoque cualitativo aplicada a los estudiantes del CAT Chaparral de la Universidad del Tolima se concibió no solo como un instrumento de medición, sino como un referente de las percepciones, expectativas y experiencias de los estudiantes frente al emprendimiento. El instrumento se aplicó a 110 estudiantes provenientes del casco urbano de Chaparral y de zonas rurales y municipios aledaños (San Antonio, Rioblanco, Ataco, Ortega, Planadas, Coyaima e Ibagué) combinando preguntas cerradas que permiten dimensionar tendencias generales con una pregunta abierta final que recoge, en las propias palabras de los estudiantes, sus propuestas para fortalecer el emprendimiento en su territorio. Esta combinación posibilita una lectura que va más allá del dato estadístico, situando los resultados en el contexto particular de un territorio con fuerte vocación agropecuaria, históricamente afectado por el conflicto armado y con limitado acceso a fuentes de financiamiento formal.

Antecedentes nacionales

A nivel nacional, la cultura empresarial se ha implementado en las instituciones y universidades creando importancia en los últimos años mediante políticas que buscan impulsar el emprendimiento juvenil e innovación productiva.

La Ley 1014 de 2006 estableció lineamientos para promover la cultura del emprendimiento en todas las instituciones educativas, incluyendo las universidades públicas y privadas. Fue el comienzo de partida para integrar educación empresarial en la educación superior. Esta ley busca construir vínculos entre el sector educativo y empresarial, la creación de nuevas empresas innovadoras y el desarrollo económico para consolidación de pequeñas y medianas empresas. De esta manera, el gobierno colombiano busca incentivar la educación empresarial, por medio de la cual, los jóvenes estudiantes y futuros profesionales puedan planificar y gestionar sus proyectos de emprendimiento, a través de las distintas entidades e instituciones adscritas a las redes regionales de emprendimiento.

Este antecedente normativo resultó de especial relevancia para la investigación y la construcción de este artículo, dado que representa el fundamento normativo colombiano en el ámbito de estudio.

Proyecto GUESSS Colombia 2016

En Colombia, el Proyecto GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey) se aplicó por primera vez en el 2016, con la participación de diez universidades de las principales ciudades del país, entre ellas la Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia, Universidad de La Salle, Universidad ICESI y Universidad Pontificia Bolivariana. La muestra nacional alcanzó 3.832 estudiantes, lo que permitió obtener una visión representativa del espíritu emprendedor en la educación superior (Álvarez et al., 2017).

El estudio se fundamenta en la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP), que explica la intención emprendedora a partir de tres dimensiones:

Actitudes personales (deseo percibido)
Normas sociales (presión y expectativas del entorno)
Control percibido (autoeficacia y capacidad de control)

Los resultados en Colombia mostraron que:

Una proporción significativa de estudiantes manifestó intención de emprender como opción de carrera, aunque muchos también se inclinan por ser empleados en el corto plazo.

El contexto universitario juega un papel clave: la percepción de apoyo institucional y la oferta

de programas de emprendimiento influyen en la decisión de crear empresa.

El entorno familiar es determinante: tener padres emprendedores aumenta la probabilidad de que los estudiantes consideren el emprendimiento como opción de vida.

Se identificaron tanto emprendedores nacientes (en proceso de crear empresa) como emprendedores activos (con negocios ya establecidos), lo que evidencia que el emprendimiento universitario no se limita a la intención, sino que se traduce en acciones concretas.

El proyecto aporta una base sólida para comprender el estado del emprendimiento universitario en Colombia, y sirve como referencia para políticas públicas, estrategias institucionales y futuras investigaciones. Al respecto, los autores destacan que el estudio revela *"hallazgos significativos sobre las intenciones y actividades emprendedoras de los estudiantes universitarios, así como de sus determinantes individuales, familiares, sociales y culturales"* (Álvarez et al., 2017).

Validación de cuestionario de intención emprendedora en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia

El objetivo principal de este estudio de investigación es adaptar y validar el cuestionario de intención emprendedora (CIE) en el contexto colombiano tomando como modelo de base la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen. Esta teoría evalúa la intención conductual a través de tres dimensiones: actitud, norma subjetiva y control percibido.

Metodológicamente, este estudio se aplicó a 316 estudiantes universitarios colombianos, teniendo como resultado que el instrumento de investigación tiene una validez e influencia significativa de los factores psicosociales en la intención emprendedora de los estudiantes. Finalmente, el instrumento destaca en el ámbito local, facilita la realización de estudios comparativos internacionales y permite medir la efectividad de las cátedras y programas de emprendimiento antes y después de su ejecución. (Laguía et al., 2017).

Estudio GUESSS – Instituto Tecnológico de Costa Rica 2018

En Costa Rica, el proyecto GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey) constituye una de las iniciativas más relevantes a nivel mundial en el estudio del espíritu emprendedor en los universitarios. Este esfuerzo internacional inició en 2003, bajo el liderazgo de las universidades de Berna y St. Gallen, en Suiza con el propósito de generar datos comparativos sobre las aspiraciones, motivaciones y trayectorias emprendedoras de la población estudiantil. En su edición del 2018 participaron 54 países, congregando más de 3000 universidades y recopilando aproximadamente 208 000 encuestas. Costa Rica se integró a este proyecto mediante una alianza entre once universidades, estatales y privadas logrando recolectar más de 7300 cuestionarios, lo que permitió aportar evidencia empírica sobre las particularidades del entorno emprendedor estudiantil en el país, al mismo tiempo fortalecer la perspectiva comparativa internacional. (Leiva Bonilla, 2018).

Entre los principales hallazgos de ese año se destacan los siguientes: la intención de emprender al finalizar la carrera alcanzó un valor de 7,10%, mientras que la intención de emprender cinco años después de graduarse fue de 53,90%. Además, un 56,40% de las personas encuestadas manifestó haber tomado al menos un curso o programa relacionado con emprendimiento en la universidad, y la valoración de dichos aprendizajes obtuvo una nota media de 4,75 en una escala de 1 a 7. En cuanto al clima institucional, el ambiente emprendedor dentro del TEC fue calificado

con una media de 5,45 (escala de 1 mínimo a 7 máximo). Respecto a la actividad emprendedora, un 25% de los encuestados fue catalogado como emprendedor naciente y un 9% como emprendedor activo, es decir, operando su propia empresa. (Leiva Bonilla, 2018).

Informe GUESSS España 2023-2024

En España, el proyecto GUESSS se ha consolidado como la mayor movilización de estudiantes universitarios a nivel mundial dentro de esta red de investigación. El Informe GUESSS España 2023-2024, coordinado por el profesor José Ruiz Navarro, de la Universidad de Cádiz, junto con el Observatorio del Emprendimiento de España, recogió información de más de 76.000 estudiantes pertenecientes a 71 universidades del país (Ruiz Navarro, 2024). El estudio mantiene la tendencia de ediciones anteriores: los hombres manifiestan mayor interés por emprender que las mujeres y, aunque la intención inmediata de crear empresa al finalizar los estudios continúa siendo baja, esta se fortalece de manera notable en un horizonte de cinco años. El informe destaca igualmente la persistencia de brechas en la formación específica en emprendimiento dentro de los planes de estudio, así como la necesidad de fortalecer el ecosistema universitario de apoyo para que la intención emprendedora se traduzca en iniciativas reales (Ruiz Navarro, 2024).

Metodología y caracterización de la muestra

La información que sustenta este núcleo de reflexión proviene de una encuesta aplicada a 110 estudiantes del CAT Chaparral de la Universidad del Tolima, estructurada en preguntas cerradas de opción múltiple, preguntas de valoración en escala de 0 a 10 y una pregunta abierta final. Se optó por un análisis de carácter cualitativo-interpretativo: las preguntas cerradas se leen como tendencias generales que contextualizan el fenómeno, mientras que la pregunta abierta en la que cada estudiante formuló libremente una propuesta concreta para fortalecer el emprendimiento en su territorio, se sometió a un análisis de contenido temático, identificando categorías emergentes a partir de la lectura recurrente de las respuestas.

En cuanto a la procedencia geográfica, el 53,6% de los encuestados accede al CAT desde el casco urbano de Chaparral, mientras que el 46,4% restante proviene de zonas rurales o de municipios aledaños como San Antonio, Rioblanco, Ataco, Ortega, Planadas, Coyaima e Ibagué. Respecto a su actividad económica actual, el 40,9% se desempeña como empleado, el 33,6% se dedica exclusivamente al estudio, el 11,8% se identifica como agricultor o campesino y el 9,1% ya cuenta con un negocio propio, lo que confirma la coexistencia de trayectorias estudiantiles, laborales y productivas dentro de una misma población.

Intención emprendedora y motivaciones

El 56,4% de los estudiantes manifestó estar pensando en crear o fortalecer un emprendimiento en los próximos dos años, y un 20,9% adicional afirmó contar ya con un plan concreto para hacerlo; en conjunto, el 77,3% de la muestra expresa algún grado de intención emprendedora, frente a un 22,7% que señaló no tener esa intención por ahora.

Tabla 1

Intención emprendedora CAT Chaparral

Intención de emprender (próximos dos años)	n (%)
Sí, lo estoy pensando	62 (56,4%)
No por ahora	25 (22,7%)
Sí, ya tengo un plan	23 (20,9%)
Total, con algún grado de intención	85 (77,3%)

Este nivel de intención resulta consistente con los hallazgos del Proyecto GUESSS Colombia 2016, donde una proporción significativa de los estudiantes manifestó interés por emprender, aunque muchos también consideran el empleo como opción de corto plazo (Álvarez et al., 2017). Al desagregar por procedencia, la intención emprendedora se mantiene prácticamente estable entre estudiantes urbanos (76,3%) y rurales (78,4%), lo que sugiere que el deseo de emprender no depende tanto del origen geográfico como de las condiciones y oportunidades disponibles para materializarlo.

Obstáculos percibidos para emprender

La falta de capital se consolida como el obstáculo más mencionado por los estudiantes, señalado por el 76,4% de la muestra como la principal barrera para emprender en su territorio, muy por encima de otros factores como el poco acceso a mercados, los trámites legales, la inseguridad y el orden público, o la falta de información.

Tabla 2

Obstáculos al emprender.

Principal obstáculo percibido para emprender	n (%)
Falta de capital	84 (76,4%)
Poco acceso a mercados	7 (6,4%)
Trámites legales	7 (6,4%)
Inseguridad y orden público	6 (5,5%)
Falta de información	6 (5,5%)

Al revisar este obstáculo según la zona de procedencia, se observa que, si bien la falta de capital predomina en ambos grupos, la inseguridad y el orden público fueron mencionados con mayor frecuencia por estudiantes de zonas rurales (9,8%) que por estudiantes del casco urbano (1,7%). Esto refleja las particularidades de un territorio con antecedentes de conflicto armado y dinámicas de violencia que aún condicionan la actividad económica en algunas veredas y municipios del sur del Tolima.

Percepción del acompañamiento institucional

Frente a si la universidad le ha brindado conocimientos útiles para emprender o mejorar su actividad productiva, los estudiantes otorgaron una valoración promedio de 5,69 sobre 10 (mediana de 6), lo que indica una percepción moderada, ni claramente negativa ni plenamente satisfactoria. En contraste, la pertinencia de los contenidos del programa que cursan respecto a las realidades productivas de su municipio fue valorada de forma más positiva, con un promedio de 6,89 sobre 10.

Por su parte, el 66,4% de los estudiantes reconoce que el CAT de Chaparral ha promovido actividades de emprendimiento como talleres, ferias, asesorías o concursos, aunque el grupo mayoritario (36,4% del total) señala que estas se han dado pocas veces, mientras que un 20,9% afirma no tener información al respecto y un 12,7% considera que no se han realizado. Esta brecha entre la oferta institucional y su percepción por parte de los estudiantes sugiere oportunidades de mejora tanto en la frecuencia de las actividades como en su difusión.

Acceso a financiamiento y orientación para fondos o créditos

Uno de los hallazgos más contundentes del estudio es la limitada orientación institucional para acceder a fondos o créditos: el 78,2% de los estudiantes afirmó no haber recibido ningún tipo de acompañamiento en este sentido,

mientras que solo un 9,1% señaló haber recibido orientación que consideró útil y un 10% la calificó como insuficiente. Esta brecha resulta especialmente relevante si se considera que la falta de capital fue identificada como el principal obstáculo para emprender, lo cual evidencia una desconexión entre la necesidad más sentida por los estudiantes y el tipo de acompañamiento que efectivamente reciben de la institución.

Áreas de formación demandadas

Al indagar sobre las áreas en las que los estudiantes desearían que la universidad reforzara su formación para emprender, la tecnología y la innovación, así como las finanzas y la contabilidad, concentran la mayor demanda, seguidas por la formulación de proyectos y, en proporciones similares, la asociatividad y el cooperativismo, los trámites legales y tributarios, y el mercadeo y las ventas.

Tabla 3

Áreas de formación demandadas

Área en la que se desea reforzar la formación	n (%)
Tecnología e innovación	28 (25,5%)
Finanzas y contabilidad	27 (24,5%)
Formulación de proyectos	19 (17,3%)
Asociatividad y cooperativismo	12 (10,9%)
Trámites legales y tributarios	12 (10,9%)
Mercadeo y ventas	12 (10,9%)

Esta distribución indica que los estudiantes no solo buscan formación técnica o instrumental, sino también herramientas de gestión financiera y de asociatividad que respondan a las particularidades de un territorio donde la economía campesina y cooperativa tiene un peso significativo.

Satisfacción general y disposición a recomendar el CAT

La satisfacción general con el apoyo de la Universidad del Tolima para el desarrollo del proyecto de vida y emprendimiento obtuvo un promedio de 6,73 sobre 10 (mediana de 7), lo que refleja una valoración positiva, aunque con margen de mejora. Esta percepción se corresponde con la alta disposición a recomendar el CAT Chaparral: el 72,7% de los estudiantes afirmó que definitivamente lo recomendaría a alguien de su comunidad, y un 23,6% adicional señaló que probablemente lo haría, sumando un 96,4% de respuestas favorables. Este resultado sugiere que, más allá de las brechas identificadas en acompañamiento y financiamiento, el CAT es percibido por la comunidad estudiantil como un actor valioso y legítimo dentro del proceso de desarrollo de sus proyectos de vida.

Análisis cualitativo de las propuestas estudiantiles

La pregunta abierta final —¿qué propuesta concreta le haría a la universidad para fortalecer el emprendimiento en su territorio? — constituye el núcleo cualitativo más rico del instrumento, pues permitió que los estudiantes se expresaran libremente, sin las limitaciones de las opciones cerradas. De las 110 respuestas recolectadas, 108 contienen algún tipo de contenido, mientras que un grupo menor de estudiantes (aproximadamente el 15%) no formuló una propuesta sustantiva, respondiendo expresiones como “Ninguna” o “No sé”, o dejando la respuesta prácticamente en blanco.

Del resto de respuestas emergieron, mediante análisis de contenido, las siguientes categorías temáticas (no excluyentes entre sí, pues varias respuestas combinan dos o más categorías):

Tabla 3

Propuestas estudiantiles

Categoría temática	Menciones	Cita ilustrativa (verbatim de un estudiante)
Capacitación y formación específica	27	"Sería bueno capacitaciones en donde nos enseñen o nos orienten en temas legales para crear empresa o emprendimiento".
Acompañamiento y asesoría general	22	"Apoyo en cómo poder llevar un emprendimiento al éxito".
Apoyo económico, fondos o créditos	17	"Que existiera apoyo económico a proyectos emprendedores".
Creación de espacios institucionales	12	"Crear un Hub Regional de Innovación y Emprendimiento Rural […] que conecte el conocimiento académico con las necesidades agropecuarias, comerciales y sociales del municipio".
Alianzas con el sector productivo	11	"Establecer convenios con empresas de la región para que los estudiantes realicen prácticas enfocadas en la innovación y mejora de procesos".
Pertinencia territorial / rural	9	"Rioblanco es un municipio dedicado a la actividad agrícola; hay que seguir brindando educación para que las personas aprendan a generar dinero a partir de sus emprendimientos".
Ferias y visibilización	8	"Hacer ferias, talleres y alianzas con empresas para ayudar a impulsar proyectos que beneficien a la comunidad".
Sin propuesta sustantiva	17	"Ninguna"; "No sé".

Estas categorías confirman que, desde la perspectiva de los propios estudiantes, fortalecer el emprendimiento universitario en el CAT Chaparral requiere una estrategia integral que articule formación, acompañamiento, financiamiento, alianzas y visibilización, y no acciones aisladas. Llama la atención que las propuestas más elaboradas —como la creación de un "Hub Regional de Innovación y Emprendimiento Rural" o de un "Centro de Emprendimiento Territorial"— provienen de estudiantes que ya identifican con claridad la necesidad de un espacio institucional permanente, y no únicamente de actividades puntuales como ferias o charlas aisladas.

Lectura interpretativa

Retomando la Teoría del Comportamiento Planeado, referida en los antecedentes nacionales, los resultados del CAT Chaparral muestran una actitud personal favorable hacia el emprendimiento reflejada en el 77,3% de intención emprendedora, que, sin embargo, se ve limitada por un control percibido débil: los propios estudiantes reconocen no contar con el capital, el acompañamiento ni la orientación necesarios para convertir esa intención en acción. Esta misma tensión entre actitud e intención, por un lado, y control percibido por otro, se evidenció en los antecedentes internacionales revisados, particularmente en el caso mexicano, donde un alto porcentaje de emprendedores nacientes carece de experiencia previa pese al elevado interés por emprender (EGADE Business School, 2025).

El caso del CAT Chaparral añade, además, una dimensión territorial específica: la mención diferenciada de la inseguridad y el orden público como obstáculo en zonas rurales remite a las condiciones particulares del sur del Tolima, un territorio históricamente marcado por el conflicto armado, lo que matiza la lectura que ofrecen los estudios nacionales e internacionales centrados, en su mayoría, en contextos urbanos. En este sentido, el espíritu emprendedor de los

estudiantes del CAT no puede leerse de manera homogénea, sino que debe comprenderse en relación con las realidades productivas, sociales y de seguridad propias de cada municipio de procedencia.

Conclusiones y prospectiva

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del CAT Chaparral confirman la existencia de un espíritu emprendedor extendido y consistente entre la población estudiantil: la gran mayoría de los encuestados manifiesta algún grado de intención emprendedora, sin diferencias relevantes entre estudiantes de procedencia urbana y rural. Esta tendencia es coherente con los hallazgos del Proyecto GUESSS Colombia 2016 y con los antecedentes internacionales revisados en Costa Rica y España, que coinciden en señalar que el reto principal no es despertar el interés por emprender, sino acompañar su tránsito hacia la acción concreta.

La falta de capital se confirma como el obstáculo central, y se profundiza por la limitada orientación institucional para acceder a fondos o créditos, identificada por una amplia mayoría de los estudiantes. Esta brecha entre la necesidad sentida y el acompañamiento efectivamente recibido constituye el principal hallazgo crítico de este artículo y debe orientar las prioridades institucionales del CAT Chaparral en el corto plazo.

Pese a estas brechas, los estudiantes valoran positivamente a la universidad con una satisfacción promedio de 6,73 sobre 10 y una disposición a recomendar el CAT cercana al 96%, lo que constituye un capital social favorable sobre el cual construir nuevas estrategias. Las propuestas formuladas por los propios estudiantes ofrecen, de hecho, una hoja de ruta clara: capacitación específica en finanzas, tecnología y formulación de proyectos; creación de espacios institucionales permanentes para el emprendimiento; alianzas con el sector productivo regional; mecanismos efectivos de acceso a capital semilla o crédito; y espacios de visibilización como ferias y concursos.

Como prospectiva, se recomienda que el CAT Chaparral de la Universidad del Tolima, avance hacia la creación de un centro o nodo territorial de emprendimiento en línea con las propuestas formuladas por los propios estudiantes universitarios que articule formación, acompañamiento y financiamiento de manera permanente y no solo a través de actividades puntuales. Asimismo, se sugiere profundizar esta primera aproximación cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas o grupos focales con estudiantes que ya cuentan con un plan de emprendimiento o un negocio propio, lo que permitiría triangular los hallazgos aquí presentados y enriquecer la comprensión del fenómeno. Finalmente, futuras ediciones de este ejercicio podrían adoptar una estructura comparable a la del instrumento GUESSS, lo que facilitaría el benchmarking del CAT Chaparral frente a otras experiencias nacionales e internacionales de emprendimiento universitario.

Referencias bibliográficas

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1014 de 2006: De fomento a la cultura del emprendimiento*.

Álvarez, C., Martins, I., & López, T. (2017). *El espíritu emprendedor de los estudiantes en Colombia: Resultados del proyecto GUESSS Colombia 2016.*

Laguía, Moriano, Molero y Gámez (2017). *"Validación del Cuestionario de Intención Emprendedora en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia"* (Universitas Psychologica).

Leiva Bonilla, J. C. (2018). *Espíritu emprendedor en la población estudiantil universitaria: Estudio GUESSS. Informe de resultados para el Instituto Tecnológico de Costa Rica 2018*. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Ruiz Navarro, J. (2024). *Informe GUESSS España 2023-2024: Intenciones de carrera, espíritu emprendedor e iniciativas empresariales de los estudiantes universitarios.* Observatorio del Emprendimiento de España; SANFI.

Oviedo, E. S., Cuevas Caballero, Y. V., & Morales Figueroa, S. A. (2026). Encuesta sobre cultura de emprendimiento en el CAT Chaparral, Universidad del Tolima [Conjunto de datos sin publicar]. Semillero de Investigación Habilidades Gerenciales, Universidad del Tolima.

Referencia

Sirley Alexandra Morales Figueroa; Yohana Victoria Cuevas Caballero & Emidio Silvestre Oviedo. ***Del aula al territorio: una reflexión crítica sobre la cultura del emprendimiento en estudiantes a distancia del CAT Chaparral, Universidad del Tolima.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 95-103

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

El aseguramiento de la calidad en la modalidad a distancia: reflexiones desde el Instituto de Educación a Distancia

Adriana Paola Albarracín Calderón[36]
Ricardo Naranjo Gasca[37]
Jorge Mario Vera Rodríguez[38]

Introducción

A nivel global la educación superior en la modalidad a distancia, virtual e híbrida se ha incrementado de manera exponencial, garantizar la calidad académica representa un reto para las Instituciones de Educación Superior – IES en Colombia, más aún para las IES regionales con una importante presencia en las zonas rurales. Las políticas de aseguramiento de la calidad definen las directrices definidas por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia a través de La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONACES y el Consejo Nacional de Acreditación – CNA.

La Universidad del Tolima, como una Institución de Educación Superior de orden regional, con una amplia trayectoria en la oferta de programas académicos en la modalidad a distancia a través del Instituto de Educación a Distancia – IDEAD, asume el reto de adoptar la cultura de autoevaluación con las particularidades pedagógicas, tecnológicas y organizacionales de la educación a distancia, virtual e híbrida.

Con el presente artículo, se propone reflexionar sobre los procesos de aseguramiento de la calidad en el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima, el ejercicio permanente de autoevaluación que permite identificar las oportunidades de mejora, las fortalezas y los desafíos en busca del fortalecimiento del mejoramiento continuo. Ahora bien, la pregunta orientadora es: ¿cómo pueden los procesos de autoevaluación y acreditación convertirse en herramientas pedagógicas efectivas para el mejoramiento de la calidad en la modalidad a distancia, virtual e híbrida?

---

36. Ingeniera Forestal de la Universidad del Tolima; Especialista en Gestión Ambiental y Evaluación de Impacto Ambiental; Magister en Planificación y Manejo Ambiental de Cuencas Hidrográficas de la Universidad del Tolima; profesora de carrera del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima. Correo electrónico: palbarra@ut.edu.co
37. Profesional en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima; Magíster en Territorio Conflicto cultura de la Universidad del Tolima; Profesor catedrático Universidad del Tolima. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8867-4013 Correo electrónico: rnaranjo@ut.edu.co
38. Ingeniero Agroindustrial de la Universidad del Tolima; Magister y candidato a Doctor en Planificación y Manejo Ambiental de Cuencas Hidrográficas de la Universidad del Tolima; profesor de carrera de la Facultad de Ingeniería Forestal de la Universidad del Tolima. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5411-4140. Correo electrónico: jmverar@ut.edu.co

El aseguramiento de la calidad, el marco normativo en la educación superior en Colombia

El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia, define dos niveles claramente establecidos, y que son objeto de evaluación externa demostrando el cumplimiento de las condiciones de calidad y de los factores de calidad; el primero el Registro Calificado, el cual es de carácter obligatorio y como requisito de funcionamiento y autorización de oferta de programas académicos a través de las Instituciones de Educación Superior, y el segundo: la Acreditación de alta calidad, como un reconocimiento de excelencia académica que hace el estado a los programas académicos e Instituciones, y el cual es de carácter voluntario.

El cumplimiento de las condiciones y factores de calidad se definen desde las dimensiones:

1. Planificación Institucional
2. La tecnología e infraestructura
3. El apoyo integral a estudiantes y profesores
4. La evaluación continua

En la modalidad a Distancia, virtual e híbrida estas dimensiones se tornan complejas y se identifican dimensiones específicas en función de la seguridad de datos, el aprendizaje autónomo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad.

Los procesos de autoevaluación en la Universidad del Tolima

La Universidad del Tolima en coherencia con las directrices nacionales emanadas del Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1330 de 2019, Decreto 1174 de 2024, Decreto 0529 de 2025 del MEN y el Acuerdo 02 de 2024 y el Acuerdo 01 de 2025 del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, y los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de Instituciones y programas académicos establecidos por el MEN, ha definido un Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad SIAC – UT, con el liderazgo de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad institucional, y que se operacionaliza a través de procedimientos establecidos y aprobados por la alta dirección universitaria.

La trayectoria de la Universidad del Tolima en los procesos de autoevaluación se ve reflejada en los reconocimientos que por parte del Estado han recibido a través de las Resoluciones de aprobación de Registros Calificados y de Acreditación de alta calidad. De 96 programas en los niveles de pregrado y posgrado que se encuentran en la oferta académica, 19 cuentan con Acreditación de alta calidad, de los cuales el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en la modalidad a distancia cuenta con el reconocimiento de acreditado de alta calidad.

Aseguramiento de la calidad en la modalidad a distancia, en la Universidad del Tolima, un desafío

En la reflexión permanente sobre el aseguramiento de la calidad, el Instituto de Educación a Distancia considera las tensiones y desafíos propias de las modalidades distancia, virtual e híbrida en cumplimiento de la normativa nacional e institucional en busca del mejoramiento continuo y de la calidad académica.

Lograr la articulación de la investigación y la proyección social en los procesos de formación en la modalidad a distancia, dadas las particularidades de la operacionalización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que responden a la modalidad a distancia de la Universidad del Tolima, se convierte en un verdadero desafío, considerando el cumplimiento de los factores de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, la brecha digital y la equidad en la educación a distancia en la Universidad del Tolima, se asume con gran responsabilidad y compromiso, decididos a lograr la ampliación del acceso a la educación superior, garantizando condiciones de conectividad, acceso a dispositivos y competencias digitales tanto a estudiantes como a profesores.

El compromiso recae en gran parte en los profesores, de quienes dependen las competencias técnicas y pedagógicas para diseñar y gestionar los entornos virtuales del aprendizaje, elemento fundamental en el aseguramiento de la calidad, de ahí la importancia en la formación y actualización permanente del estamento profesoral en esta área de conocimiento.

Como evidencia del cumplimiento del aseguramiento de la calidad, el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en la modalidad a distancia, cuenta con el reconocimiento de programa acreditado en alta calidad por 4 años mediante Resolución No. 9124 de 2023 del MEN, de destacar que, en Colombia, solo un pequeño porcentaje de programas en la modalidad a distancia logran esta meta.

Realidades del Instituto de Educación a Distancia

En estos más de 40 años de vigencia del Instituto de Educación a Distancia – IDEAD, ha venido consolidando una oferta académica en educación superior pertinente en el territorio Tolimense y que se extiende a 9 departamentos de Colombia, con programas de Licenciaturas, de las ciencias económicas y administrativas, de la salud, y de las Ingenierías.

La población del Instituto de Educación a Distancia se caracteriza por contar con estudiantes en diversos territorios del departamento y el país, por hacer uso de las mediaciones tecnológicas como eje del proceso formativo, por aplicar una estrategia de enseñanza aprendizaje basada en el modelo tutorial y seguimiento académico, particularidades que hacen del ejercicio de la autoevaluación en busca del mejoramiento continuo un verdadero reto.

Metodología

El ejercicio se realizó siguiendo un procedimiento sistemático, el cual trazó la ruta de construcción de la reflexión sobre el proceso de aseguramiento de la calidad en la modalidad a distancia en la Universidad del Tolima, desde un análisis de tipo cualitativo se asumió el enfoque y se definió el tipo de estudio que se llevaría a cabo y de alcance analítico – interpretativo.

El presente artículo se basa en una revisión documental y bibliográfica, en la revisión de documentos institucionales de la Universidad del Tolima, y fuentes secundarias como artículos académicos, libros y normativas de orden nacional (Ministerio de Educación Nacional – SACES – CONACES – SNIES – CNA), que definen y trazan las rutas para lograr asegurar la calidad en la modalidad a distancia.

Se definió como criterio de selección para la búsqueda de información: temporalidad (se revisaron documentos de los últimos 10 años), Temática (enfoque en aseguramiento de la calidad, educación a distancia, autoevaluación, Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia – IDEAD).

Se llevó a cabo un análisis de contenido y un ejercicio de contrastación teórica, buscando llegar a una perspectiva de educación superior pertinente en la modalidad a distancia.

Resultados

Basados en el análisis cualitativo y la revisión documental de los procesos de aseguramiento de la calidad en la Universidad del Tolima y el

Instituto de Educación a Distancia (IDEAD), los hallazgos se dividen en cuatro direcciones temáticas distintas. Esta categorización sigue un camino analítico desde la dimensión macroestructural y normativa de la institución hasta su implementación en el aula y el territorio. Así, los hallazgos indican: a) la alineación de las normativas nacionales con el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC-UT); b) la redefinición de la autoevaluación como una herramienta educativa y dialógica; c) la apropiación de las mediaciones tecnológicas por parte del cuerpo docente y estudiantil; d) la consolidación de evidencias de impacto institucional, representadas en la acreditación de alta calidad en la modalidad de educación a distancia.

Eje 1: Institucionalización y Alineación Sistémica

La Universidad del Tolima, ha logrado generar una verdadera cultura de autoevaluación, definiéndola como "el proceso de mejoramiento permanente que, partiendo de un ejercicio participativo, crítico, reflexivo y propositivo, se convierte en una herramienta pedagógica dinamizadora de los procesos institucionales", vista y analizada desde la dimensión pedagógica articulada con la autoevaluación. Se evidencia una articulación coherente desde la directriz nacional, institucional que desescala en el ejercicio propio de los programas académicos, en cumplimiento del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad – SIAC de la Universidad del Tolima, y basada en los procesos y procedimientos establecidos en el Sistema de Gestión de la Calidad Institucional.

El ejercicio de autoevaluación, que conlleva al aseguramiento de la calidad, en el Instituto de Educación a Distancia, es una clara muestra de la coherencia y eficacia de la implementación del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad – SIAC, los programas en la modalidad a distancia requieren de más compromiso con la calidad por parte de los estamentos, considerando la naturaleza de los estudiantes en esta modalidad, el uso permanente de las mediaciones tecnológicas en coherencia con las funciones sustantivas de la educación superior, articuladas con el cumplimiento de indicadores de calidad definidos por el MEN a través de las condiciones y factores de calidad, contar con el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana acreditado de alta calidad es el claro ejemplo del compromiso con la calidad.

Eje 2: El Carácter Pedagógico y Dialógico de la Autoevaluación

En el IDEAD, por ejemplo, el aspecto pedagógico de la autoevaluación ha sido una fuente de aprendizaje formativo, y no busca superar la medición instrumental de métricas de calidad. En lugar de ser solo un informe para los reguladores, (CNA) el proceso ha estado estrechamente vinculado a la mediación tutorial, transformando la evaluación de indicadores en talleres reflexivos y un lugar para que tutores y estudiantes tengan una conversación. Este desarrollo ayuda a aprender sobre los procesos propios de enseñanza a distancia y autogestión y también conduce a estructuras de apoyo para la autonomía del aprendizaje.

En este sentido, la evaluación continua ya no es un requisito externo, sino que es un método didáctico concreto que está integrado en la vida diaria del aula virtual y en el encuentro diario o presencial. Al integrar a los cuerpos docentes y estudiantiles en la evaluación cualitativa de sus programas, como es el caso de la Licenciatura en Literatura y Lengua Española, la autoevaluación se abre a la formación cívica, académica y crítica. Como resultado, el diálogo ha abierto las puertas a resignificar cómo las herramientas de recolección de información pueden ponerse en un contexto de relevancia regional, entornos virtuales y el modelo pedagógico de la institución. Esto es de tal manera que la autoevaluación es un puente donde la comunidad

no solo nota brechas e ineficiencias, sino que también se apropia de las soluciones y la cultura de calidad y territorialidad son comunes.

Eje 3: Actores Académicos y Apropiación de la Modalidad

La garantía de calidad en el aprendizaje a distancia requiere un alto grado de compromiso por parte de la comunidad académica. Esto se logra mediante una mejora continua en las habilidades tecno-pedagógicas del personal docente en entornos virtuales y el diseño de estrategias de enseñanza que fomenten la motivación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Eje 4: Evidencia de Impacto en el IDEAD

El SIAC-UT en el IDEAD se ve aún más fortalecido con la obtención de la Acreditación de Alta Calidad para la Licenciatura en Literatura y Lengua Española. El programa es una prueba de concepto en términos de cómo comunicar el modelo tutorial, la interacción tecnológica y las condiciones de calidad en un entorno con un amplio alcance geográfico

Discusión

Considerando el reto que deben asumir las Instituciones de educación superior que ofertan programas en la modalidad a distancia y que como deber social se espera contar con programas con los mayores estándares de calidad, la Universidad del Tolima a través del Instituto de Educación a Distancia – IDEAD, ha logrado asumir el ejercicio de autoevaluación y mejora continua, transformando la mirada del aseguramiento de la calidad ya no solo como un cumplimiento de normas o un requisito burocrático sino antes bien como una herramienta pedagógica eficaz, instaurando los procesos de la autoevaluación dentro de la cultura permanente presente en el quehacer cotidiano desde la docencia, la investigación y la proyección social.

Al centrarse en el aspecto pedagógico de la garantía de calidad, los resultados demuestran que la autoevaluación es más que un control punitivo o regulatorio de indicadores y es un instrumento de aprendizaje institucional permanente. Esta redefinición está en línea con Núñez Rodríguez et al. (2022), quienes argumentan que la acreditación en cursos a distancia no es el resultado de cumplir con las condiciones externas, sino que surge como una comunidad académica capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y formativas. El IDEAD en la Universidad del Tolima, ha hecho la transición del modelo tutorial y de seguimiento académico a modelos participativos donde los docentes y estudiantes son capaces no solo de evaluar objetivamente el modelo a distancia y el virtual en sus vidas, sino de reconfigurar la noción de autonomía y mediación tecnológica en una variedad de dominios.

Pero tal cambio conceptual está plagado de desafíos estructurales como la brecha digital, la conectividad desigual de las regiones periféricas de Colombia y la necesidad de educación continua de los docentes en habilidades tecno-pedagógicas. Como han argumentado Medina Marín et al. (2024), la garantía de calidad en la educación virtual y a distancia se trata de equilibrar los estándares genéricos que establece el Ministerio Nacional de Educación (MEN) con los problemas específicos del aprendizaje distribuido, la seguridad de los datos y la equidad socioeducativa. Como tal, el caso del éxito de la Licenciatura en Literatura y Lengua Española no debe verse como un evento aislado, sino más bien como un estudio de caso para mostrar que la investigación y la proyección social pueden articularse en entornos de aprendizaje mixto cuando el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC-UT) se adapta al modo de instrucción a distancia de manera flexible y sistemática.

Conclusiones

Desde el ejercicio reflexivo, se puede reconocer que la Universidad del Tolima – Instituto de Educación a Distancia aborda el compromiso con la calidad académica con mucha seriedad, asumiendo con rigor las normativas de orden nacional, adoptándolas a través de acuerdos e incorporándolas en la institución dentro de su marco normativo, lo que ha llevado al logro de un avance significativo en la consolidación de un sistema de gestión de autoevaluación y acreditación como parte del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad – SIAC, garantizando los procesos de autoevaluación efectivos en función de la excelencia académica.

El aseguramiento de la calidad en la modalidad a distancia representa un desafío, lograr el cumplimiento de los factores de calidad definidos por el CESU, es un reto aún mayor, considerando que se definen los lineamientos para la acreditación de programas de manera general que no responde a la realidad del ejercicio de la formación en la modalidad a distancia, sin embargo, el programa de Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana logra la acreditación de alta calidad por primera vez en el año 2017 y su renovación mediante Resolución No. 9124 de 2 de junio de 2023, un logro que sin lugar a dudas demuestra el compromiso del Instituto de Educación a Distancia con la calidad.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2019, 25 de julio). *Decreto 1330 de 2019: Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 51.025.

Campaña Vargas, L. J., Gómez Salamanca, L. P., & Mono Castañeda, A. (2021). Concepciones y reflexiones sobre calidad, evaluación y acreditación institucional. SIGNOS-Investigación en Sistemas de Gestión, 13(1), 1–26. https://doi.org/10.15332/24631140.6348[cite: 7]

Consejo Nacional de Educación Superior. (2025, 26 de mayo). *Acuerdo 01 de 2025: Por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Núñez Rodríguez, M. L., Albarracín, A. P., & Fajardo Ramos, E. (2022). La autoevaluación en los programas de licenciatura en la modalidad a distancia. La ruta que condujo a la acreditación. *Revista IDEALES.*

Medina Marín, M., Merchán Merchán, M. A., & López Barrera, E. A. (2024). Aseguramiento calidad de la educación superior virtual: Identificación de dimensiones clave en perspectiva del contexto Colombiano. *Revista Redipe*.

Universidad del Tolima. (2024). *Procedimiento de autoevaluación institucional y de programas académicos (AA-AA-P03)*. Dirección de Aseguramiento de la Calidad.

Universidad del Tolima. (2024). *Procedimiento con fines de acreditación de alta calidad (AA-P04)*. Dirección de Aseguramiento de la Calidad.

Referencia

Adriana Paola Albarracín Calderón; Ricardo Naranjo Gasca & Jorge Mario Vera Rodríguez.
El aseguramiento de la calidad en la modalidad a distancia: reflexiones desde el Instituto de Educación A Distancia.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 104-110

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

¿Crecimiento o declive?: influencia de la legislación de radiodifusión nacional en el funcionamiento de la televisión comunitaria de Colombia

Lizandro Angulo Rincón[39]
Stefany Gutiérrez Muñoz[40]

Introducción

Los medios comunitarios colombianos cuentan con una larga tradición y trayectoria que se remonta a mediados del siglo pasado. Radio Sutatenza, un medio a través del cual se enseñaba a leer y escribir a los campesinos y se les brindaba orientación para mejorar su calidad de vida en las zonas rurales, es un ejemplo bien conocido en el mundo occidental de cómo la comunicación mediada puede utilizarse para el bienestar social. Este precedente allanó el camino para el surgimiento de la televisión en la década de 1980, gracias a la popularización de las videocámaras domésticas y a la visión de emprendedores, organizaciones cívicas y docentes de secundaria y universidad (Rodríguez, 1998), quienes comenzaron a producir contenido con un enfoque educativo y cultural.

El presente artículo se propone analizar el papel de la legislación de radiodifusión colombiana en el desarrollo o declive de la televisión comunitaria de Colombia, mediante la respuesta a estas preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los principales modelos de esta televisión de proximidad y qué diferencias tienen con el modelo colombiano? ¿En qué medida la regulación estatal ha incidido en el desarrollo o declive de las televisiones comunitarias y en su participación dentro del mercado de la televisión cerrada en Colombia? ¿Cuál ha sido la consecuencia de esta influencia en aspectos cuantitativos, esto es, el número de TV comunitarias con licencias vigentes en las últimas dos décadas en Colombia?

El objetivo general consiste en identificar la incidencia de la legislación de radiodifusión en el funcionamiento y decrecimiento de la televisión comunitaria en Colombia, a partir de (1) examinar la evolución normativa de la televisión comunitaria; (2) analizar sus implicaciones económicas y operativas; (3) contrastar la normativa con experiencias internacionales y (4) recoger la percepción de actores del sector sobre los efectos regulatorios.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo para comprender la televisión comunitaria

39. Doctor en Comunicación por la Universidad del País Vasco. Profesor titular de la Universidad del Tolima, adscrito al programa de Comunicación Social-Periodismo, y director del grupo de investigación en Comunicación sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (www.sociedadredut.com). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8954-4116 Correo: langulo@ut.edu.co
40. Comunicadora Social – Periodista y Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura, con experiencia profesional en gestión estratégica universitaria. Actualmente cursa el Doctorado en Territorio, Patrimonio y Cultura en la Universidad de Lleida (España) y forma parte del grupo de investigación en Comunicación sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad del Tolima (Colombia). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9672-9696 Correo: gsgutierrezmu@ut.edu.co

colombiana en su contexto (Schutt, 2019). Se emplearon el análisis textual de investigaciones académicas y documentos legales (Igartua y Humanes, 2010), así como entrevistas en profundidad mediante un cuestionario semiestructurado (Wimmer y Dominick, 1996). El análisis normativo abarcó desde finales de la década de 1990 hasta la actualidad y se centró en variables como número de asociados, compensaciones, producción propia, canales codificados, cobertura, sostenibilidad y obligaciones regulatorias.

Los documentos se clasificaron en tres grupos: normativas directas sobre televisión comunitaria, tratados o acuerdos con incidencia en el sector y estudios académicos e institucionales. Asimismo, se entrevistó a los gerentes de Asucap San Jorge, en Ocaña, y Coovisión, en Cajamarca —Informantes 1 y 2—, ambos con más de siete años de experiencia en el sector audiovisual.

El procesamiento de datos se realizó mediante una triangulación teórico-práctica: la interpretación de la normativa, su validación y las perspectivas de los entrevistados sobre el futuro de la televisión comunitaria, así como el análisis y las conclusiones elaboradas por los autores de este artículo. La información se procesó con el software Atlas.ti. Se informó a los entrevistados sobre el alcance del estudio y autorizaron la inclusión de sus opiniones en este artículo.

Resultados

Modelos de TV comunitaria en el mundo: diferencias y similitudes con el modelo colombiano

Los modelos de televisión comunitaria son de carácter sin ánimo de lucro, siguiendo la tradición de los medios alternativos desde mediados del siglo XX. Cada uno de los modelos aquí presentados ha surgido de las particularidades económicas y sociopolíticas de su país, arraigado en sistemas de gobierno y moldeado por influencias internacionales.

Un elemento común a estos modelos es su dificultad para mantener la sostenibilidad financiera (Dagron, 2005) y contrarrestar la legislación perjudicial, dado que los gobiernos tienden a limitar el apoyo económico a la televisión comunitaria, protegiendo al mismo tiempo el capital privado nacional y transnacional invertido en la televisión de suscripción con fines de lucro (Ali, 2012). Según el mismo autor, este trato desigual se produce porque los medios comunitarios carecen de la capacidad suficiente para ejercer presión en los órganos legislativos. Un ejemplo reciente es la aprobación por parte del Congreso de los Estados Unidos de la iniciativa del presidente Donald Trump para recortar el gasto federal en radiodifusión pública (Edmondson, 2025). Cabe señalar que la producción de contenidos por parte de estos sistemas de televisión comunitaria había comenzado años antes, aunque aún no existía un marco regulatorio estatal.

En América, Canadá fue el país pionero en la transmisión de televisión comunitaria por cable, con el objetivo de reconocer y reivindicar a las minorías étnicas, mientras que en Estados Unidos el objetivo era fortalecer la democracia (Ali, 2012; Howley, 2005). En Sudamérica, los modelos brasileño y colombiano han guiado la configuración de sistemas con amplia participación ciudadana. El surgimiento de estos sistemas en esta parte del continente incluye demandas de libertad de expresión tras dictaduras militares, alternativas a los modelos económicos desarrollistas y estrategias diseñadas para prevenir la concentración de medios.

El modelo europeo abarca sistemas de transmisión híbridos, incluyendo cable, señal abierta y streaming. Incorpora audiovisualmente diferentes voces territoriales, moldeadas por la diversidad cultural subyacente y

las recientes oleadas migratorias. Oceanía mantiene un modelo cuya financiación se basa en subvenciones, fondos gubernamentales y publicidad, sin que sus sistemas de televisión comunitaria generen sus propios recursos mediante la prestación de servicios.

Shoesmith y Handong (2002) exploran un aspecto previamente ignorado de la red de comunicación contemporánea de China: el sistema de televisión de circuito cerrado establecido en la década de 1970 dentro de las unidades de trabajo industriales en la era posterior a Mao. En India, Chatterjee (2012) examina el surgimiento de los medios de comunicación de proximidad en un contexto de recursos limitados y competencia con los medios estatales y transnacionales. Algunos modelos en los cinco continentes hacen referencia a la transmisión por Internet, que resuelve el problema analógico de la escasez de espectro y plantea nuevos desafíos para las emisoras comunitarias: garantizar que su producción incluya la participación e interacción de la audiencia y que su contenido no se disperse por la web (Baoill y Scifo, 2022).

El modelo colombiano

Desde una perspectiva regulatoria, la creación de la televisión comunitaria está amparada por la Constitución Política de Colombia (Congreso de la República de Colombia, 1991), que garantiza la libertad de expresión, el derecho a informar y recibir información veraz e imparcial, y el derecho a establecer medios de comunicación (Artículo 20). Asimismo, garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso al espectro electromagnético (Artículo 75). Por lo tanto, si bien los primeros programas educativos —clases para estudiantes en sistemas de circuito cerrado de televisión— y programas culturales —grabaciones de festividades regionales— aparecieron en la década de 1980, la base legal para la televisión comunitaria en Colombia se estableció mediante los Acuerdos 029 del 19 de diciembre de 1997 y 006 de 1999. Estas regulaciones permitieron a las comunidades organizadas establecer medios de comunicación comunitarios, siempre que produjeran su propio contenido con una orientación educativa y cultural (Sánchez & Deaza, 2020).

La normativa vigente, la Resolución 650 de 2018, define estos sistemas de televisión como "el servicio de televisión cerrado sin fines de lucro proporcionado por comunidades organizadas, cuyo propósito es satisfacer necesidades educativas, recreativas y culturales, y cuya programación de producción propia tiene énfasis en el contenido social y comunitario" (Autoridad Nacional de Televisión, 2018).

A diferencia de la mayoría de los modelos internacionales, la televisión comunitaria colombiana es autosostenible y no depende de subsidios estatales ni de operadores privados. Las comunidades gestionan su propio sistema cerrado, que integra el canal comunitario, señales secundarias y canales codificados, y se financian principalmente mediante cuotas de los asociados, publicidad y, en algunos casos, servicios de internet, lo que les permite mantenerse pese a la fuerte competencia de la televisión por suscripción. (Angulo, 2012).

La Resolución 650 de 2018, al igual que las normativas precedentes, exige a las comunidades organizadas la producción de sus propios programas educativos, culturales y comunitarios. Esto no implica que se les prohíba producir y transmitir noticieros, programas musicales, programas de variedades, entre otros; más bien, el enfoque de estos géneros debe orientarse hacia la educación integral del público, la cohesión comunitaria y el fortalecimiento de los valores culturales (Autoridad Nacional de Televisión, 2018). Cabe destacar que los medios comunitarios poseen una particular manera de percibir y difundir los acontecimientos, distinta a la de los medios comerciales (Martín-Barbero et al., 2000).

Además, estos sistemas solo pueden tener hasta 6000 miembros y ofrecer un máximo de siete canales codificados, entre otras restricciones. No pueden realizar proselitismo político ni religioso, ni retransmitir señales sin autorización de sus propietarios; de lo contrario, podrían ser sancionados por la Comisión Reguladora de Comunicaciones y el Ministerio de TIC. Sus competidores —los operadores de televisión por suscripción— son empresas privadas con fines de lucro. No emiten canales comunitarios, a menos que particulares u organizaciones paguen por producir contenido para uno, y pueden ofrecer un número ilimitado de canales codificados a sus suscriptores.

Una ventaja del modelo colombiano es su gestión democrática y participativa, mediante un consejo asesor elegido por la comunidad que interviene en la gestión, producción y supervisión de contenidos. Este modelo fortalece las competencias organizativas y comunicativas de sus miembros y favorece la producción audiovisual con orientación educativa y cultural. (Angulo, 2021b). Cabe destacar también que, debido a que sus ingresos provienen principalmente de los miembros que pagan por ver el servicio y a que no dependen tanto de la venta de publicidad, estos sistemas de televisión pueden pagar a un pequeño equipo de periodistas que pueden realizar su trabajo con mayor independencia.

Al año 2025, existían 147 sistemas de televisión comunitaria en funcionamiento en el territorio nacional (ColombiaTIC, 2025), cuya programación se centra en programas de noticias locales/comunitarias, programas de actualidad, programas de entrevistas y otros géneros (Angulo et al., 2022; Henao et al., 2014). La calidad de la producción puede variar, dependiendo de los estándares estéticos comunitarios o académicos y del tipo de administración vigente. Esto implica que las experiencias difieren ampliamente según el municipio, las condiciones de seguridad locales y la disponibilidad de recursos humanos calificados (Gutiérrez, 2021).

Influencia de la regulación estatal de Colombia en el desarrollo o declive de las TV comunitarias

Los Acuerdos 029 de 1997 y 006 de 1999 otorgaron reconocimiento legal a las televisiones comunitarias que operaban desde la década de 1980 y definieron su carácter sin ánimo de lucro, transmisión por cable, cobertura y obligaciones. La regulación limitó su operación a 6.000 asociados y siete canales codificados, exigió 14 horas semanales de producción propia y estableció una compensación inicialmente equivalente al 10 % de los ingresos brutos, posteriormente reducida al 7,5 %. Estas condiciones configuraron desde el comienzo un modelo fuertemente regulado (Comisión Nacional de Televisión, 1997, 1999).

En 2001, el Consejo de Estado ratificó el límite de 6.000 asociados y las restricciones de cobertura, argumentando la necesidad de preservar la finalidad cívica, recreativa, cultural e institucional de estos sistemas y evitar prácticas monopolísticas. De este modo, aunque el reconocimiento jurídico permitió su consolidación, también estableció límites importantes para su expansión (Consejo de Estado, 2001).

Un cambio significativo se produjo con el Acuerdo 09 de 2006, que flexibilizó las condiciones de funcionamiento: amplió el límite hasta 15.000 asociados, mantuvo siete canales codificados pero permitió escogerlos libremente, redujo las compensaciones al 1 % por cada canal codificado, estableció obligaciones de producción propia proporcionales al número de asociados, autorizó la prestación de internet y otorgó mayor estabilidad a las licencias (Autoridad Nacional de Televisión, 2006).

Estas condiciones favorecieron la expansión y sostenibilidad económica del sector al ampliar su base de asociados, reducir cargas y adaptar la producción a las capacidades de cada sistema. Durante este periodo, las licencias activas pasaron de 714 en 2007 a un máximo histórico de 771 en 2014. Esta tendencia cambiaría posteriormente con la implementación del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y la Resolución 433 de 2013.

Todos pierden

El Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Colombia y Estados Unidos incluye el Anexo I, I-COL-25, que se refiere al funcionamiento de la televisión comunitaria. Específicamente, este acuerdo comercial ratifica lo que el Consejo de Estado había establecido, a saber, que estos sistemas solo pueden tener 6.000 miembros.

Esta reducción afectó tanto al Estado colombiano, al disminuir las compensaciones destinadas a financiar la televisión pública, como a los proveedores de canales codificados, principalmente estadounidenses, cuyo mercado pasó de 771 sistemas comunitarios en 2014 a solo 147 en 2024. Esta situación se produjo tras la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos en 2012.

El desastre

El punto de inflexión en el declive de los sistemas de televisión comunitaria fue la combinación del Tratado de Libre Comercio y la Resolución 433 de 2013 (Autoridad Nacional de Televisión, 2013). Esta última normativa aumentó las condiciones para el funcionamiento de la televisión comunitaria, lo que provocó una reducción sistemática del número de operadores. Muchos desaparecieron por completo del espectro electromagnético, mientras que otros migraron a internet o a la televisión por suscripción. Las razones que explican esta situación radican en que la normativa redujo nuevamente el número de miembros permitidos a 6.000 (Artículo 10); en otras palabras, eliminó los 9.000 miembros adicionales que el Acuerdo 09 de 2006 había permitido anteriormente.

La Resolución 433 de 2013 mantuvo el límite de siete canales codificados, con excepciones para canales temáticos nacionales, y aumentó las cargas económicas al establecer compensaciones según el número de asociados y el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) del municipio, incrementando los costos operativos frente al Acuerdo 09 de 2006. También aumentó las exigencias de producción propia, de cinco horas semanales durante el primer año a nueve a partir del segundo, incluyendo dos horas de producción independiente de los asociados, sin considerar las particularidades de cada localidad. Aunque la normativa buscaba fomentar la participación y garantizar una programación estable, estandarizó las horas de producción sin considerar el tamaño de la población ni el número de asociados, factores que determinan tanto las necesidades informativas locales como la capacidad económica de los sistemas para contratar personal y adquirir equipos de producción.

Las consecuencias de la aplicación de la Resolución 433 de 2013 son claramente visibles en el declive cuantitativo de los sistemas de televisión comunitaria y en la reducción del número de miembros, pues pasó de 764 licencias en 2013 a 147 en 2024, es decir, una contracción del 80,9%; y de 310.135 miembros a 92.229 en 2024, lo que significa 301.280 miembros menos, equivalente a una disminución del 76,5%. La televisión por suscripción, por el contrario, aunque experimentó un ligero descenso en el número de licencias —de 63 a 59—, creció de 4.897.426 a 5.868.078 suscriptores, un aumento del 16,5%. El Ministerio de TIC (2019) advirtió que la falta de recursos de los operadores de televisión en Colombia, incluidos los operadores comunitarios, había provocado un déficit de

financiación de la televisión pública del 11,2% entre 2015 y 2019.

La crisis de la televisión comunitaria descrita anteriormente puede estar asociada a un fenómeno preocupante en el país: la escasez de información local que circula por todo el territorio nacional. Según el informe El periodismo local está desapareciendo en Colombia, publicado por la Fundación para la Libertad de Prensa (FLIP) (2017), de los 690 municipios examinados, en 392 municipios de 24 departamentos no se encontraron medios de comunicación —como estaciones de radio, sistemas de televisión o prensa analógica y digital— o, cuando estaban registrados, no producían información local o no cubrían todo el territorio. Colombia cuenta con 1109 municipios, distribuidos en 32 departamentos.

El declive de los medios comunitarios también tiene implicaciones para la construcción de paz y el fortalecimiento democrático en los territorios. El Acuerdo de Paz de La Habana de 2016, en su punto 2.2.3, reconoce a los medios comunitarios, institucionales y regionales como espacios fundamentales para promover la participación, la igualdad, la no discriminación, la convivencia pacífica y la reconciliación, así como para fortalecer los derechos de las mujeres (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016). En este sentido, la desaparición o debilitamiento de estos medios reduce los escenarios locales de información, deliberación y participación ciudadana, especialmente relevantes en territorios afectados por el conflicto armado, y limita su capacidad para contribuir a la implementación territorial de la paz.

Las opiniones de los informantes

Validamos el análisis textual a través de las opiniones de los entrevistados: el gerente de Asucap San Jorge en Ocaña —Informante 1— y el gerente de Coovisión, un sistema que funcionó como televisión comunitaria hasta 2023.

El informante 1 afirma que el sistema se mantiene gracias a la prestación del servicio de internet, un servicio de calidad que incluso les permitió ganar una convocatoria pública para llevar internet a otras regiones del país:

> Ganamos la licitación para llevar internet a 24 municipios de cinco departamentos —Santander, Norte de Santander, Huila, Boyacá y Cesar— a través de las líneas de desarrollo del Ministerio de TIC. La idea es cerrar la brecha digital. Anteriormente, estos proyectos se adjudicaban a multinacionales de información y comunicaciones como Claro y Movistar.

Añade que han seguido siendo un sistema de televisión comunitaria y no han pasado a la televisión de pago, a pesar de las dificultades impuestas por las regulaciones estatales:

> La mejor opción es pasar de la televisión comunitaria a la televisión por suscripción, ya que los sistemas comunitarios están muy regulados. No hemos querido hacer el cambio porque no queremos perder el componente comunitario, por el cual hemos sido reconocidos en Ocaña y en todo el territorio.

El informante 1 también hace referencia a los costos de retransmisión de canales cifrados y al apoyo gubernamental a través de publicidad oficial:

> Asucap se sostiene gracias al servicio de internet que ofrecemos, no al servicio de televisión comunitaria. El problema es que, solo por los canales internacionales encriptados, pagamos 140 millones de pesos al mes. Los socios solicitan el canal deportivo Win+, pero es muy caro y no compensa el pago de 35.000 pesos —8 euros— por socio al mes.

El informante 1 concluye haciendo referencia a los logros alcanzados para garantizar un servicio adecuado a los miembros:

> Asucap sigue operando porque ofrecemos buenos servicios de televisión e internet. Hemos instalado 60 kilómetros de fibra óptica en Ocaña. Contamos con pagos electrónicos, facturación digital y utilizamos un chatbot para atender las llamadas y solicitudes de nuestros miembros. Estamos inmersos en una completa transformación digital.

El informante 2 afirma que Coovisión no tenía una programación estable y que, en una ocasión, la ANTV les impuso una multa por no proporcionarla:

> Cada profesor solo elaboró un programa, y teníamos acuerdos con algunas instituciones para mostrar sus logros.

Respecto al servicio de internet, ella afirma:

> Ofrecemos servicio de internet a través de fibra óptica; es un servicio de buena calidad. Los demás operadores lo proporcionaban mediante enlace de radio, que es de mala calidad.

Sobre la migración a la televisión de pago, llevada a cabo en 2023, ella dice:

> Los costes de producir contenido original son muy elevados. Además, el sistema funcionaba únicamente para pagar una compensación al Ministerio de TIC, sin generar beneficios para comprar equipos, y no teníamos la posibilidad de ofrecer más de siete canales cifrados, que son los más demandados por los miembros.

Otro factor que influyó fue que:

> La actitud del Ministerio de TIC fue punitiva; solo vinieron a Coovisión Cajamarca para auditar e imponer sanciones, y no brindaron capacitación para mejorar los procesos.

Conclusiones

El análisis de la evolución normativa de la televisión comunitaria en Colombia evidencia que la regulación estatal ha incidido significativamente en el decrecimiento de estos sistemas audiovisuales. Las disposiciones jurídicas analizadas, especialmente aquellas relacionadas con el número máximo de asociados, los pagos por compensación, las exigencias de producción propia y la limitación en la oferta de canales codificados, han condicionado la sostenibilidad económica de las televisiones comunitarias y han reducido su capacidad de competir con la televisión por suscripción.

Los resultados muestran que los periodos de flexibilización normativa coincidieron con la expansión del sector, mientras que las etapas de regulación más restrictiva se asociaron con la disminución del número de operadores y de asociados. Este comportamiento sugiere que el marco regulatorio ha sido un factor determinante en la configuración del ecosistema televisivo colombiano y en la pérdida de participación de la televisión comunitaria dentro del mercado de la televisión cerrada.

El decrecimiento de estos medios tiene implicaciones que trascienden el ámbito económico. La reducción de televisiones comunitarias implica una disminución de espacios para la producción de contenidos locales, la participación ciudadana y la representación de identidades territoriales. Asimismo, puede incidir en la circulación de información de proximidad y en la vigilancia de la gestión pública, elementos relevantes para la consolidación de la democracia comunicativa.

Los testimonios de los actores entrevistados confirman que las exigencias regulatorias han incrementado los costos operativos y han dificultado el sostenimiento del modelo comunitario. En algunos casos, la oferta de servicios de internet se ha convertido en la principal fuente de ingresos, mientras que la producción de contenidos propios resulta difícil de sostener. Esta situación ha llevado a algunos operadores a migrar hacia la televisión por suscripción o a modificar su modelo de funcionamiento, lo que implica la pérdida del componente comunitario que caracteriza a estos medios.

Los ajustes introducidos por la Resolución 650 de 2018 y por la Ley 1978 de 2019 representan intentos de aliviar las cargas regulatorias y promover la transición digital del sector. Sin embargo, los resultados sugieren que estas medidas han sido insuficientes para revertir la tendencia decreciente provocada por el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y la Resolución 433 de 2013, evidenciando la necesidad de revisar integralmente el modelo regulatorio de la televisión comunitaria en Colombia.

A partir del análisis realizado, se identifican cuatro aspectos clave que podrían contribuir a la reactivación del sector: permitir mayor número de asociados, la revisión del sistema de pagos por compensación, la ampliación de la oferta de canales codificados y el ajuste de las exigencias de producción propia de contenidos en función de las capacidades de cada operador. Estas medidas mejoran la sostenibilidad económica de las televisiones comunitarias sin afectar su carácter social y participativo. Asimismo, la transición hacia servicios digitales y la prestación de internet se presentan como oportunidades para fortalecer el modelo comunitario. La diversificación de fuentes de ingreso podría facilitar la producción de contenidos locales y la consolidación de estos medios como actores relevantes en el ecosistema mediático territorial.

En síntesis, los resultados sugieren que la televisión comunitaria enfrenta un proceso de debilitamiento asociado a factores regulatorios, económicos y tecnológicos. La revisión del marco normativo y la adaptación del modelo a las transformaciones digitales aparecen como condiciones necesarias para garantizar la sostenibilidad de estos medios y su contribución a la democratización de la comunicación en Colombia.

Referencias bibliográficas

Ali, C. (2012). Media at the margins: Policy and practice in American, Canadian, and British community television. International Journal of Communication, 6. http://ijoc.org

Angulo, L. (2021). ¿Quo Vadis, televisión comunitaria? Presente y futuro de esta TV de proximidad a partir del análisis de la normativa audiovisual en cuatro periodos presidenciales de Colombia. Espacios, 42(18), 32–47. https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n18p03

Angulo, L., Mesa, M., Avendaño, D. F., Romero, J. A., & Conde, Y. C. (2022). Estrategia de formación y producción transmedia para la radio y televisión comunitarias del departamento del Tolima, Colombia. Universidad del Tolima.

Angulo, S. (2012). Televisión y periodismo comunitarios en la ruta del desarrollo humano: Modelos y fundamentos. Universidad del Tolima.

Autoridad Nacional de Televisión. (2006). Acuerdo 009 de 2006.

Autoridad Nacional de Televisión. (2013). Resolución 433 de 2013.

Autoridad Nacional de Televisión. (2018, 30 de diciembre). Resolución 650 de 2018. Compilación Jurídica del MINTIC.

Autoridad Nacional de Televisión. (2019). Directorios de televisión comunitaria de Colombia. Televisión comunitaria.

Baoill, A. Ó., & Scifo, S. (2022). Fragility and empowerment: Community television in the digital era. International Journal of Communication, 16. http://ijoc.org

Chaparro, M. (2002). Sorprendiendo al futuro. Comunicación para el desarrollo e información audiovisual. Los Libros de la Frontera.

Chatterjee, A. N. (2012). Inequalities in the public sphere: Emergence of community television in India. Asian Ethnicity, 13(3), 229–250. https://doi.org/10.1080/14631369.2012.638803

ColombiaTIC. (2025, 30 de marzo). Servicio de televisión por suscripción y comunitaria. Estadísticas televisión

Comisión Nacional de Telecomunicaciones de Venezuela. (2002). Reglamento de radiodifusión sonora y televisión abierta comunitaria de Venezuela. Gobierno Bolivariano de Venezuela.

Comisión Nacional de Televisión. (1997, 19 de diciembre). Acuerdo 29 de 1997. Compilación Jurídica del CRC.

Comisión Nacional de Televisión. (1999, 5 de octubre). Acuerdo 6 de 1999 CNTV. Compilación Jurídica del MINTIC.

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia 1991.

Consejo de Estado. (2001). Sentencia 1999-05907 de marzo 2 de 2001. Legis.

Consejo Nacional de Televisión. (2016). Televisión comunitaria: Legislación internacional.

Dagron, A. (2019). TV comunitaria: Ni púlpito, ni pulpo: Pálpito. https://goo.gl/awA3AW

Dagron, A. G. (2005). Arte de equilibristas: La sostenibilidad de los medios de comunicación comunitarios. Punto Cero, 10(10), 6–19.

Edmondson, C. (2025, July 17). Congress approves Trump clawback of foreign aid and funds for NPR and PBS stations. The New York Times.

Fundación para la Libertad de Prensa. (2017). El periodismo local se extingue en Colombia. FLIP.

Gutiérrez, S. (2021). Caracterización de las televisiones comunitarias activas en el Tolima en el ecosistema analógico y digital: El caso de TV Café de Planadas y Coovisión de Cajamarca [Tesis de maestría, Universidad del Tolima].

Gutiérrez-González, C., & Uribe-Jongbloed, E. (2024). Colombian television in the 1980s: Decentralized nation-building through a unique public-private hybrid TV system. Media History, 30(2), 254–272. https://doi.org/10.1080/13688804.2024.2329056

Hadland, A., Aldridge, M., & Ogada, J. (2006). Re-visioning television: Policy, strategy, and models for sustainable development of community television in South Africa. HSRC Press.

Henao, H., Vergara, J. F., Ortiz, E. A., Fierro, H. H., Vélez, J. F. V., & Ortiz, E. A. (2014). La televisión comunitaria en el oriente antioqueño. Un ejercicio de construcción de tejido social y paz. Agora U.S.B., 14(2), 517. https://doi.org/10.21500/16578031.28

Herold, L. (2023). Affective production value on queer community television: A case study of the Gay Cable Network and Gay USA. New Review of Film and Television Studies, 21(2), 292–315. https://doi.org/10.1080/17400309.2023.2196782

Howley, K. (2005). Manhattan neighborhood network: Community access television and the public sphere in the 1990s. Historical Journal of Film, Radio and Television, 25(1), 119–138. https://doi.org/10.1080/01439680500065402

Igartua, J. J., & Humanes, M. L. (2010). Teoría e investigación en comunicación social. Síntesis.

Krohling, C. M. (2006). Televisión comunitaria en Brasil: Antecedentes y participación popular en la gestión y en la programación. Redes.com, 3, 347–368. https://goo.gl/EVZfbX

Lee, F. L. F. (2023). Voices from ethnic minorities: Policy brief of a participatory community broadcasting programme in Hong Kong. China Journal of Social Work, 16(1), 102–113. https://doi.org/10.1080/17525098.2022.2042913

Martín-Barbero, J., Rey, G., & Rincón, Ó. (2000). Televisión pública, cultural, de calidad. Revista Gaceta, 47, 50–61.

Mincomercio de Colombia. (2006). Tratado de Libre Comercio entre Colombia y Estados Unidos.

Ministerio de las TIC. (2019). Ley 1978 de 2019. Ley de Fomento de las TIC (Colombia). MinTic.

Ministerio de las TIC Colombia. (2024). Boletín trimestral del sector de TV por suscripción y comunitaria cuarto trimestre de 2024. Informes del sector.

MinTic Colombia. (2018). El futuro digital es de todos.

Mujica, P. (2015). Historia de la televisión comunitaria en Venezuela. Quórum Académico, 12(1), 45–59.

Noboa, M. L., Loor, M. G., & Del Pozo, V. H. (2018). Televisión comunitaria: Factores de éxito para el crecimiento en Ecuador. Killkana Social, 2(1), 27–32. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i1.181

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). Acuerdos de Paz de La Habana. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.

Rodríguez, E. (1998). Algunas anotaciones para una posible historia de la televisión local y comunitaria en Colombia. Señales de Humo, 1, 13–22.

Sánchez, L., & Deaza, L. (2020). Televisión comunitaria en Colombia. Caso TV Suesca. Mediaciones, 16(24), 96–109. https://doi.org/10.26620/uniminuto

Schutt, R. (2019). Investigating the social world: The process and practice of research. In Kemampuan Koneksi Matematis (Tinjauan Terhadap Pendekatan Pembelajaran Savi) (Vol. 53, No. 9).

Shoesmith, B., & Handong, W. (2002). Networks and industrial community television in China. In S. Hemelryk, Y. Hong, & M. Keane (Eds.), Media in China: Consumption, content and crisis. Routledge.

Téllez, P. (2003). La televisión comunitaria en Colombia. Entre la realidad y la utopía. Ministerio de Cultura & Comisión Nacional de Televisión.

Valle, M. (2012). Medios alternativos de Medellín: Recuento histórico (1987–2006). Luciérnaga, 4(7).

Wimmer, R., & Dominick, J. (1996). La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos. Bosch.

Zabaleta, I., Xamardo, N., Peñafiel, C., & Agirreazaldegi, T. (1998). La TV de acceso público por cable y el euskara: Un futuro compartido. Zer, Revista de Estudios de Comunicación, 5, 95–119.

Referencia

Lizandro Angulo Rincón & Stefany Gutiérrez Muñoz. ***¿Crecimiento o declive?: influencia de la legislación de radiodifusión nacional en el funcionamiento de la televisión comunitaria de Colombia***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 111-121

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Los modelos por estímulos y calidad en educación

Luz Enid Hernández Rodríguez[41]
Juan David Medina Hernández[42]

Introducción

La educación de calidad y formación integral de estudiantes es un trabajo arduo, que requiere la acción y consideración de múltiples escenarios relacionados con el contexto en el cual se lleva a cabo. Además, constituye un derecho y un bien de fundamentalmente importante, el cual pretende promover la igualdad social, ampliar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo y busca producir bienestar económico.

En Colombia, según la Ley 715 de 2001, se cuenta con Entidades Territoriales Certificadas (ETC) que deben garantizar la cobertura, calidad y eficiencia del sector educativo en nuestro país, encargadas además de hacer seguimiento y velar por los recursos. La Ley 2307 de 2003 y el Decreto 2271 de 2023 refieren a la política de gratuidad del gobierno nacional, aludiendo a que el estado colombiano cubra el 100% del valor de la matrícula ordinaria en programas de pregrado en las más de 67 Instituciones de Educación Superior (IES) públicas del país.

¿Incentivo por los resultados en la evaluación?

Dentro del proceso para acceder a la gratuidad, los aspirantes deben inscribirse y ser admitidos en una de las IES públicas colombianas, las cuales en su mayoría cuentan con un proceso de ingreso ligado a los resultados obtenidos en las Pruebas de Estado, *Saber 11*, que están a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Siendo así de gran importancia obtener un desempeño sobresaliente para acceder a la educación superior.

Cabe aclarar, que unas pocas universidades públicas han creado su propia prueba de ingreso, como lo es la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia. Y que algunas universidades privadas suelen emplear los puntajes de las pruebas Saber 11 para "ranquear" a sus aspirantes y priorizar los cupos. Colombia no es el único país que emplea pruebas estandarizadas, de hecho, cronológicamente es de los últimos en Latinoamérica en establecerlas, encontrando que antes en esta "moda" cayeron países como México, Chile, Argentina y Brasil (Dermarchi, 2020). El uso de las pruebas responde al interés de cada país, sin embargo, se ha observado que para Latinoamérica y Norteamérica su uso se ha limitado a un simple ranking de las instituciones educativas; mientras que, en países de otros continentes las pruebas

41. Lic. en Lenguas Modernas y Esp. en Pedagogía de la Universidad del Tolima. Docente de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez, Coello, Tolima
42. Biólogo y Mg. Ed. de la Universidad del Tolima. Docente de la Institución Educativa Pedro Pabon Parga, Carmen de Apicala, Tolima

se usan como instrumento para reflexionar sobre la dinámica y pedagogía de enseñanza docente en pro del desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes (Dermarchi, 2020, Díaz y Osuna, 2016).

Se han creado diversas pruebas estandarizadas internacionales, que realizan las agencias y organizaciones internacionales con fines comparativos; dentro de estas encontramos:

- TIMSS - Estudios sobre las tendencias en ciencias y matemáticas.
- LLECE - Laboratorio para la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe
- ICCS - Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía.
- PISA - Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.
- PIRLS - Progreso Internacional Estudio de Alfabetización en Lectura.

En general usadas como instrumentos estandarizados de medición que comparan la educación entre países al aplicarse en grupos o grados de estudiantes similares. Como ejemplo, la prueba PISA fue planteada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en 1997 y aplicada en 32 países por primera vez en el año 2000, según sus creadores la prueba se aplica porque permite reconocer los conocimientos y habilidades que los adolescentes alcanzaron en su formación media, para acceder a estudios superiores y desempeñarse de manera útil en la sociedad (OCDE, 2004).

Es así, como desde la década de los noventa, la calidad de la educación terminó restringida a la implementación de una serie de estrategias de evaluación orientadas a cuantificar la productividad escolar, promoviendo rankings institucionales que pretenden jerarquizar las escuelas en virtud de los resultados de las pruebas aplicadas a la población estudiantil. Por consiguiente, la "Calidad" y "medición" de los aprendizajes se convirtieron en sinónimos (Gentili, 2014).

"Políticas de calidad"

En las líneas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) "Colombia, la mejor educada" para el 2025 se evidencian propuestas dirigidas a mejorar los resultados en las Pruebas Saber 11 (MEN, 2015). De acuerdo con estos programas se pretende garantizar que los procesos de formación satisfagan condiciones o estándares mínimos en instituciones y programas, que conduzcan al desarrollo efectivo de las competencias y aprendizajes de los estudiantes.

El decreto 1290 del MEN, en el marco de la autonomía de las instituciones, pretende un aprendizaje contextualizado y significativo, mediante procesos en los que el estudiante sea partícipe de la construcción y el establecimiento de criterios de evaluación y de logros; que tenga claridad en cuanto a qué se le evalúa, cómo y con qué. Algo que va en contravía de las pruebas de estandarizadas nacionales e internacionales. Sin embargo, Martínez (2004), citado en López Ávila y Murcia Peña (2023), sugieren que las agencias internacionales de desarrollo dan valor en la educación solo si se conecta con los sistemas globales de producción, es decir, si este implica el incremento de las competencias económicas. Además de esto, "la clase media exige una formación que le posibilite la inserción inmediata en el mundo laboral para mantener la condición social" (López y Flores, 2006, p 6), existe la misma presión familiar en muchos hogares para tener una vida productiva lo antes posible y "ayudar en el hogar", lo cual termina "cerrando un circuito" en el que "los trabajadores se autorreproducen".

En parte por esto, vemos cada vez más que las instituciones de educación media se articulen con instituciones de educación superior:

- Como con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para que no se obtengan simplemente títulos de bachiller académico sino egresen como tecnólogos,
- O integren programas como "Universidad en tu colegio", que les permita homologar y/o terminar carreras profesionales en menor tiempo.

Además, encontramos reducción de las carreras en las universidades, donde para ser profesionales ya no son necesarios 5 años, sino que en 4 o menos pueden lograr sus títulos.

Recordemos que "el capitalista ha de hacer todo lo necesario por disminuir el valor contenido en su producto, es decir, necesita que haya menos trabajo incorporado o, dicho de otro modo, es imprescindible que el trabajador produzca una mercancía en menos tiempo socialmente necesario para que, durante toda su jornada de trabajo, produzca muchas más mercancías" (Martínez, sf., p 8). En la actualidad, estas "estrategias" permiten generar más "mano de obra barata" en menos tiempo.

¿Estandarizando o sesgando?

Desde las instituciones de educación se evidencia preocupación, y es por esto que muchas instituciones han encontrado que tras el apoyo de las alcaldías municipales o con recursos propios ante la gestión y/o recomendación de las directivas o docentes de las IE, algunas empresas privadas llegan a realizar capacitación y seguimiento a los estudiantes que cursan undécimo grado para mejorar los puntajes y que puedan acceder a una IES pública. Surgiendo así en el mercado colombiano empresas que prometen subir los puntajes para el ingreso a IES.

Barragán y Marcelo (2023) reafirman que las estandarizadas sirven como una fuente para medir el nivel de calidad en nuestro país, analizan los resultados de las pruebas Saber 11 en Bogotá y encuentra que factores socioeconómicos y la estratificación social están relacionadas con los puntajes en las pruebas. Así, que los estudiantes evaluados con nivel socioeconómico más bajo obtuvieron el promedio de resultados global más bajo y que los estudiantes evaluados ubicados en áreas urbanas obtuvieron consistentemente mejores puntuaciones generales que los de zonas rurales.

Estos resultados expuestos coinciden con otros autores como Rincón-Chaparro y Romero-Bolívar (2025), quienes resaltan que "el modelo de competencias busca evaluar habilidades para un contexto global, su efectividad en la implementación se ve afectada por las desigualdades geográficas y económicas propias de Colombia" y asegura que "…donde los departamentos más robustos económicamente mejoran en sus resultados académicos…" (p 275).

Esto implica que la educación está influenciada por factores del contexto en el que se forman los estudiantes y/o las oportunidades socioeconómicas de su entorno familiar. Desde el MEN las disparidades se han incrementado con los Modelos Educativos Flexibles (MEF) con los que se cuenta, se inició con la escuela unitaria, seguido de la escuela nueva, los que pretendían garantizar la educación básica primaria en zonas rurales, y después surgió la necesidad de completar la educación básica y media, por lo que se continuó con los modelos de postprimaria y el Modelo de Educación Media Rural (EMER), con los cuales el estado colombiano pretende promover la igualdad social, ampliar las oportunidades de acceso al mercado de trabajo y busca producir bienestar económico, aunque los resultados en las pruebas estandarizadas parecen indicar lo contrario.

La flexibilidad curricular pretende adaptar los contenidos y objetivos mínimos de

aprendizaje a la realidad local mediante el PEI (Proyecto Educativo Institucional, para el caso de Colombia), esto "copia de las reformas educativas en Latinoamérica, como sucedió en Chile, Venezuela y Argentina (López y Flores, 2006), pero las reformas neoliberales profundizan las desigualdades sociales, pues están lejos de responder a necesidades particulares del contexto y tienden a la homogenización de la población (Martínez Guerrero 2026).

Hortigüela y colaboradores (2019) indican que es una responsabilidad de los docentes transformar las capacidades de nuestros estudiantes en competencias, las competencias profesionales también se vinculan a atributos relacionados con el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, implicando que estas se asocian con destrezas, habilidades y desempeños que se adecuan a cualquier contexto. Pero como lo sugiere Gentili (2014), el problema está directamente relacionado en cómo construir prácticas igualitarias en sociedades profundamente desiguales.

Volviendo a las pruebas estandarizadas, tenemos que estas indirectamente evalúan a los docentes, pero en Colombia, los docentes también están siendo blanco de pruebas de evaluación directa. En la actualidad, están siendo nombrados por concurso de ingreso, para educación primaria, básica y media en el sector público, es decir, deben pasar una serie de pruebas (Prueba Aptitudes y Competencias Básicas, Prueba Psicotécnica, Valoración de Antecedentes y Entrevista) en el proceso de selección.

Posterior a esto son inscritos en el escalafón docente bajo el Decreto ley 1278 de 2002, y continúan siendo evaluados anualmente (evaluación de periodo de prueba, en su primer año de labores, y siguiendo con la evaluación de desempeño anual), y por el cual se asciende o logra una reubicación salarial según los resultados obtenidos en evaluaciones de competencias y desempeño individuales.

Ovalle Ramírez (2023) establece una relación entre las características del docente, como la formación y tipo de vacante ocupada, y el desempeño de los estudiantes en pruebas Saber 11. Encontrando que los resultados en las IE son mejores cuando se trata de colegios que cuentan con docentes que presentan nombramiento en propiedad (bajo el decreto 1298) y un pregrado en licenciatura comparado con postgrado o pregrado en Educación y otras áreas. Este trabajo, al igual que el de Largo-Taborda et al. (2022) indican que la didáctica o formas de evaluación pueden estar relacionados con el éxito en las pruebas, pues los licenciados o aquellos que cuentan con formación de base en pedagogía podrían tener mejores dinámicas.

Sin embargo, esto se convierte en una paradoja, pues se conoce que cada vez son más los profesionales no licenciados, quienes recurren al magisterio animados por la estabilidad laboral que les permite beneficios en salud, vacaciones, tiempo familiar, además de salarios considerados buenos. Similar a lo reportado en México por Martínez Guerrero (2021).

Consideraciones finales

Con el gobierno actual, el panorama para los docentes y en general para la clase obrera no es alentador. Pese que su mandato inició el 7 de agosto ya cursa el proyecto de Ley 074 en el congreso, el cual derogaría importantes logros de los trabajadores y favorece al capitalista; además de esto, se tejen propuestas donde el pago de los docentes debería ser según los resultados dados en las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes.

Recaemos en el modelo conductista, donde persiste la asociación del estímulo y respuesta. En el caso de los estudiantes, el estímulo consiste con la búsqueda de un "mejor futuro",

ligado a un cupo en una IES pública, teniendo como respuesta un mayor esfuerzo en obtener resultados altos en las pruebas estandarizadas, ya sea manera autodidacta, impulsados por sus padres y/o con el pago de cursos "preICFES". Si hablamos de los docentes, el estímulo es intentar que un estudiante obtenga buenos resultados en las pruebas Saber 11 para que tengan acceso a una educación superior de una IES pública, y en respuesta se esfuerzan al máximo.

Para los docentes en Colombia, el estímulo puede cambiar si se aprueba el pago ligado a resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, dejando a un lado la motivación intrínseca de un formador que busca cerrar las brechas que el modelo capitalista ha creado. Estos modelos promueven la competencia y el individualismo, llegando a desconocer el pensar la educación en pro de las comunidades y/o el bien común (Martínez Guerrero, 2021).

Más que una formación para superar pruebas estandarizadas y competencias laborales, el deber de un formador es velar por una educación de calidad y una formación integral de estudiantes, que requiere la acción y consideración de múltiples escenarios relacionados al contexto en el cual se lleva a cabo.

Referencias bibliográficas

Barragán, S., & Marcelo, E. (2023). Results of standardized government tests: an educational quality indicator. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1288640

Dermarchi Sánchez, G. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *En-Contexto: Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, *8*(13), 4.

Díaz, K. y Osuna, C. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. Temas de educación, 22(1), 131 146.

Gentili, P. (2014). *DESENCANTO Y UTOPÍA: La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. CLACSO.

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero… ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(1). https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

Largo-Taborda, W. A., López Ramírez, M. X., Guitierrez Giraldo, M. M., Flórez Estrada, J. F., & López López, A. J. (2022). La relación entre la práctica docente en las escuelas normales superiores del departamento de Caldas y los resultados de las pruebas Saber 11. *LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN DIVERSAS CIENCIAS*. https://doi.org/10.34893/o5438-7720-2889-r

López, S. & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamerica. Revista electrónica de investigación educativa, 8(1), 1-15.

Martínez Guerrero, Teresa. (2021). Educación superior y trabajo docente precarizado en México: expectativas y frustraciones. El Cotidiano, 226, 21-30.

Martínez Guerrero, Teresa. (2026). Educación alternativa: Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, entre la modernidad y la no modernidad en resistencia. Criba. Historia y Cultura, 11, 21-38.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Colombia la mejor educada en el 2025*. www.mineducacion.gov.co

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE). (2004). Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas. OCDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Ovalle Ramírez, C. P. (2023). Hacia una política educativa basada en evidencia: Impacto de la calidad institucional de los docentes en el rendimiento en pruebas estandarizadas Saber 11. *Psicología ▪ Refereed Journal*, *42*, 2957–7063.

Referencia

Luz Enid Hernández Rodríguez & Juan David Medina Hernández. ***Los modelos por estímulos y calidad en educación.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 122-127

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Diseñar el futuro sin perder el aula: una mirada crítica a la digitalización universitaria[43]

Gloria Beatriz Castaño Valencia[44]
Javier Enrique Avendaño Suárez[45]

El libro *Transformación digital de la enseñanza universitaria*, escrito por 23 autores integrantes de las Universidades de La Laguna (ULL), Extremadura (UEx) y Valladolid (UVa), y coordinado por los doctores Manuel Area-Moreira, Jesús Valverde-Berrocoso y Bartolomé Rubia-Avi, fue elaborado durante el periodo 2022-2025. A través de sus 11 capítulos, la obra describe la mirada de la educación superior frente a las nuevas tecnologías innovadoras como parte esencial en la producción, transmisión y difusión del conocimiento. El proyecto de investigación inicia con la prepandemia y pandemia, dando protagonismo al uso de herramientas digitales en espacios académicos y administrativos en las instituciones, dejando como resultado la necesidad de seguir avanzando con planes y acciones que fortalezcan el aprendizaje y la toma de decisiones.

Para comenzar, el primer capítulo, *"La transformación digital de la educación superior: los desafíos emergentes"*, escrito por Manuel Area-Moreira, invita a una reflexión sobre el papel de la universidad en la transformación digital; es así que contempla tres fases: la informatización, la digitalización o virtualización y la transformación digital, lo cual conlleva a un cambio cultural y pedagógico en las instituciones de educación superior. Esto parte de la estrategia de formación y actualización permanente del cuerpo docente en una formación crítica digital.

Después, en el capítulo dos, *"Las analíticas académicas y del aprendizaje, ¿qué son y para qué sirven?"* de Anabel Bethencourt Aguilar, se resalta la importancia del uso y manejo de datos a partir del año 2012 (big data), llevando a que tengan gobernanza de la información pedagógica y organizativa en la educación. La analítica de datos se ha convertido en un eje estratégico en las universidades, permitiendo la toma de decisiones en todas las áreas académico-administrativas, fortaleciendo principalmente las del orden formativo y áreas del conocimiento.
Por otra parte, el tercer capítulo, *"Escenarios futuros: anticipación estratégica en la transformación digital universitaria"*, de Jesús Valverde-Berrocoso, permite imaginar futuros sostenibles, inclusivos y transformadores,

43. Reseña del libro: Transformación digital de la enseñanza universitaria (Analíticas académicas y escenarios de futuro). Autores: Manuel Area-Moreira, Jesús Valverde-Berrocoso y Bartolomé Rubia-Avi.
44. Estudiante de Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia IDEAD.
45. Estudiante de Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, Universidad del Tolima, Instituto de Educación a Distancia IDEAD.

mediante técnicas, siendo las más relevantes el método Delphi, el Análisis Causal por Capas y el Radical Technology Inquirer, facilitando el pensamiento sobre futuros alternativos y adoptando metodologías para construir el conocimiento proyectivo. La prospectiva como herramienta estratégica permite que las organizaciones puedan visibilizar varios escenarios posibles para la orientación y toma de decisiones, acompañados de conceptos como las transformaciones en el sistema, culturas y formas de pensamiento.

A su vez, el cuarto capítulo, *"Investigar la docencia universitaria a través de los entornos virtuales. Hacia las metodologías mixtas"*, de Bartolomé Rubia-Avi, Jesús Valverde-Berrocoso y Manuel Area-Moreira, destaca enfoques metodológicos mixtos, facilitando una oportuna interpretación de los datos para mejoras formativas. El análisis, tomado a partir del periodo de la pandemia de covid-19, originó la incorporación de nuevos formatos en la integración de la tecnología como puente para llevar el aprendizaje y la adquisición del conocimiento; por consiguiente, tiene un papel protagónico en la investigación, procesando datos con percepciones sociales, antropológicas y filosóficas, permitiendo un diseño y planeación más objetivos.

Ahora bien, el quinto capítulo, *"Analíticas académicas y análisis de aulas virtuales. Un estudio en los tiempos de poscovid-19"*, de los autores Luisa Regueras Santos, María Jesús Verdú Pérez y Dagoberto Castellanos Nieves, recalca el cambio significativo que tuvieron las tecnologías y las analíticas académicas en las universidades como organización principal de la enseñanza-aprendizaje, formulando un nuevo diseño pedagógico entre docentes y estudiantes en los entornos académicos. El análisis de caso realizado en este capítulo brinda herramientas metodológicas de investigación para el uso de aulas virtuales.

En la misma línea, el sexto capítulo: *"Configuraciones tecnopedagógicas en aulas virtuales y rendimiento académico: un análisis comparativo a partir de analíticas de aprendizaje"*, a cargo de Juan José Sosa Alonso, Juan Pablo de Castro Fernández y Luisa Guerrero, compara las configuraciones tecnopedagógicas y su impacto en las calificaciones. Aquí el libro destaca de manera significativa al mostrar qué diseños de aula funcionan mejor. Es un insumo muy útil para los docentes, pues otorga pautas basadas en evidencias para superar la improvisación a la hora de diseñar cursos en línea y brinda una reflexión significativa sobre la necesidad de cuestionar la creencia según la cual el uso de la tecnología equivale a un mejor aprendizaje.

Adicionalmente, el séptimo capítulo: *"Identificación de perfiles de uso por los estudiantes del campus virtual. El caso de la Universidad de Valladolid"* de Jairo Rodríguez Medina y Bartolomé Rubia, se enfoca en la identificación de perfiles de uso estudiantil, tomando como caso a la Universidad de Valladolid. Agrupar a los estudiantes según su comportamiento en el campus virtual es una idea metodológicamente potente, una aportación valiosa para que las instituciones adapten sus servicios de soporte a las necesidades de su población estudiantil. A pesar de esto, limitarse a una sola universidad europea genera el interrogante sobre cómo variarían estos perfiles en estudiantes latinoamericanos.

En otra dirección, el octavo capítulo: *"La visión del profesorado sobre la transformación digital"* firmado por Miriam González-González, María del Carmen Garrido-Arroyo y Ada Freitas-Cortina le da voz al profesorado. Al explorar la visión de los educadores sobre la transformación digital, el texto adquiere un tono empático. Leer las frustraciones, percepciones y el desgaste docente frente a la exigencia tecnológica permite recordar que, detrás de toda innovación y dato,

hay un factor humano que no se puede ignorar. Sus reflexiones son muy interesantes; por citar un ejemplo, la recomendación de crear unidades de soporte pedagógico-tecnológico que ofrezcan atención inmediata y catálogos de herramientas como apoyo al profesorado para mitigar el problema de desconocimiento por parte de algunos docentes es una solución muy necesaria y pertinente.

Al igual que el anterior, el noveno capítulo, titulado *"La visión del alumnado sobre la transformación digital"*, escrito por María José Sosa Díaz, Manuel Gil Mediavilla, María Inmaculada Fernández Esteban y Sonia Ortega Gaite, visibiliza la postura del alumnado. Es común asumir a los estudiantes como nativos digitales perfectos, pero este capítulo aterriza esa visión, mostrando sus propias exigencias, limitaciones y decepciones con las metodologías que los docentes implementan en la virtualidad; los estudiantes reclaman una planificación curricular más coherente para evitar el estrés que genera un diseño híbrido improvisado.

Por consiguiente, el décimo capítulo: *"Previsiones y proyecciones: los escenarios de futuro deseables"* de María Rosa Fernández-Sánchez, Fátima Llamas Salguero, María Belén San Nicolás Santos y Susana Álvarez-Álvarez, proyecta escenarios futuros deseables. Es un texto esperanzador que invita a diseñar modelos híbridos más humanos y flexibles, planteando la visión de una universidad regenerada y participativa que asuma su misión pública con soberanía digital propia. No obstante, requiere de una lectura cautelosa para no caer en utopías y mantener los pies sobre la tierra en lo que es alcanzable en los contextos e instituciones actuales.

Como resultado de un estudio exhaustivo por parte de los autores, el undécimo capítulo, *"Recomendaciones para las políticas y prácticas docentes universitarias de transformación digital"* a cargo de Ana L. Sanabria, María Inmaculada Pedrera y Susana Álvarez-Álvarez, cierra la obra con una guía estratégica de recomendaciones para orientar las políticas universitarias de transformación digital a mediano plazo. Es el "qué hacer" después de la teoría y los datos. Aporta conclusiones muy aterrizadas que dotan a la obra de una utilidad práctica para directivos, diseñadores de currículos y maestros.

En definitiva, *Transformación digital de la enseñanza universitaria* es una obra rigurosa y metodológicamente estructurada. A diferencia de otros textos que idealizan la tecnología, este libro mantiene un equilibrio neutral, basado en evidencias. Si bien sus planteamientos teóricos a veces exigen una lectura crítica para adaptarlos a nuestras propias realidades y limitaciones, es una herramienta recomendada para comprender que la tecnología ayuda a diseñar el futuro, pero sin un diseño pedagógico humano que la respalde, nos lleva a perder el aula.

Referencias bibliográficas

Area-Moreira, M., Valverde-Berrocoso, J., & Rubia-Avi, B. (Coords.). (2025). *Transformación digital de la enseñanza universitaria: Analíticas académicas y escenarios de futuro.* Octaedro. https://doi.org/10.36006/09741-1

Referencia

Gloria Beatriz Castaño Valencia & Javier Enrique Avendaño Suárez. ***Diseñar el futuro sin perder el aula: una mirada crítica a la digitalización universitaria.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 128-131

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

El poder de las redes sociales en la educación

María Camila Torres Sevilla[46]

Situándonos en un contexto educativo donde la tecnología define constantemente los paradigmas de enseñanza y aprendizaje, se presenta el libro titulado *Docentes y Redes Sociales. Dinámicas de Colaboración y Aprendizaje en el Entorno Digital*, publicado en el año 2025 y editado por Paula Marcelo-Martínez, reconocida académica de la Universidad de Sevilla. Comenzaremos por mencionar que este libro reúne contribuciones de expertos que profundizan en el papel de las redes sociales como espacios que permiten la colaboración y la cocreación, el aprendizaje autónomo, el liderazgo educativo y la divulgación de conocimientos, teniendo como objetivo principal aproximar a los docentes a la integración de las redes sociales como instrumentos que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el libro invita a los docentes u otras personas que tengan la oportunidad de leerlo a cuestionarse cómo las plataformas o redes sociales, como Instagram, X o Reddit, pueden promover la distribución de material educativo de forma gratuita, e incluso moldear la identidad profesional del docente en el actual contexto global y digital. De manera que la obra permite abordar tanto oportunidades como los riesgos propios de estos entornos digitales, tales como la acumulación de información, la desinformación y el uso intensificado de la inteligencia artificial, entre otros.

El libro está organizado en cuatro capítulos abordados por distintos autores. Primero, el capítulo inicial, "Colaboración y apoyo social digital. Instagram como plataforma para la colaboración docente y el apoyo social digital", escrito por el Dr. Eric Richter, tiene como objetivo explorar cómo los docentes hacen uso de Instagram para colaborar y recibir apoyo social digital. En primer lugar, empleó un estudio transversal por medio de una encuesta a 249 docentes alemanes (mayormente mujeres y de nivel de primaria); los datos fueron analizados por medio de un análisis factorial confirmatorio (CFA) para identificar patrones y relaciones, determinando a partir de los resultados dos principales formas de colaboración en redes sociales: la búsqueda e intercambio de información y la cocreación. Concluyendo finalmente que los docentes con mayor autoeficacia y entusiasmo tienden a participar más activamente y que la colaboración en Instagram fortalece el apoyo social digital entre docentes, pero señala que un factor que puede obstruir el proceso es la falta de alfabetización digital.

---

46. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, IDEAD-Universidad del Tolima.

El segundo capítulo, "Análisis de las geografías sociales posdigitales de la organización en red liderada por docentes", escrito por la Dra. Kira J. Baker-Doyle, el Dr. Jeffrey Carpenter y el Dr. Emery Petchauer, analiza bajo el concepto de "geografías sociales posdigitales" cómo los docentes lideran organizaciones en red que integran espacios físicos y digitales. Es así que su estudio se basó en un enfoque teórico bajo la revisión de literatura y estudios de caso de movimientos como *Badass Teacher*, un movimiento de defensa docente enfocado en resistir las reformas neoliberales para privatizar la educación pública, y eventos informales de desarrollo profesional, como "Edcamps"; estos dos movimientos, según los autores, desafían las narrativas educativas tradicionales y promueven la acción colectiva, reconfigurando el liderazgo docente al crear contrapúblicos, aunque resaltan que pueden enfrentar desafíos de sostenibilidad a largo plazo.

En el capítulo tres, "Liderazgo educativo en la era digital: buenas prácticas de docentes transformadores en redes sociales", la Dra. Paula Marcelo-Martínez presenta algunos casos de docentes que ejercen un liderazgo transformador a través de las redes sociales como X, Instagram y Facebook. En este sentido, la autora resalta características de los docentes transformadores, como la autenticidad y la reflexión crítica. Además, describe algunas herramientas efectivas, como el uso de hashtags, para la organización del contenido o la creación de redes transnacionales de apoyo donde se amplían las posibilidades de aprendizaje colaborativo.

En el capítulo cuatro, "Posibilidades y riesgos del aprendizaje autodirigido de los docentes", el Dr. Bret K. Staudt-Willet buscó investigar el aprendizaje autodirigido de los docentes en las redes sociales bajo una revisión de literatura y ejemplos prácticos como el uso de Reddit, para tratar temas sobre el uso de tecnologías emergentes como ChatGPT. Así que el autor presenta un marco teórico de seis principios con el fin de equilibrar la autonomía y la colaboración de los docentes, identificando igualmente que la dependencia excesiva de recursos externos puede expresarse como un riesgo.

Todo lo anterior permite afirmar que *Docentes y Redes Sociales* destaca por poseer un enfoque práctico e innovador, en el que se recogen análisis, teorías pedagógicas y casos reales para exponer cómo las distintas plataformas digitales transforman la colaboración y liderazgo de los docentes. A su vez, ofrece una riqueza metodológica y ejemplos internacionales que sirven como base para mejorar las prácticas educativas, aunque señala que existen varios desafíos como la inconsistencia de la información en las redes y la necesidad de la alfabetización digital. Vemos que, según Islas Torres y Carranza Alcántar (2011), las redes sociales permiten al docente adaptar su enseñanza a distintos estilos de aprendizaje y evaluar el comportamiento individual y colectivo de los estudiantes, lo cual refuerza las ideas presentadas en el libro sobre el potencial pedagógico de las plataformas digitales.

Observamos que, de acuerdo con Marcelo-Martínez (2025): "La creciente adopción de modalidades de desarrollo profesional informal a través de redes sociales y espacios conectados se ha convertido en una realidad innegable para un número cada vez mayor de docentes y estudiantes" (p.152), en consecuencia, este libro es un recurso esencial para abordarlo críticamente en la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, pues ofrece un marco teórico estructurado para integrar las redes sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, promueve el desarrollo de habilidades digitales que son imprescindibles hoy en día. La anterior frase que menciona Marcelo-Martínez (2025) nos motiva a

replantearnos el rol que tenemos como docentes en la era digital, teniendo como objetivo educar a los llamados "nativos digitales" y mantenernos a la vanguardia de las distintas herramientas que nos ofrece la tecnología.

Para concluir, el libro *Docentes y Redes Sociales* es recomendable para quienes buscan comprender y aprovechar las posibilidades que brindan las plataformas digitales en la educación. Su enfoque proporciona herramientas para emplear las redes sociales en el desarrollo profesional docente, promoviendo la colaboración y el liderazgo en contextos digitales. Sumado a lo dicho, ofrece futuras reflexiones sobre la ética digital y el uso de inteligencia artificial, campos que actualmente son líneas de investigación imprescindibles para un mundo educativo en constante transformación.

Referencias bibliográficas

Islas Torres, C., & Carranza Alcántar, M. D. (2011). *Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje: ¿Transformación educativa?* Apertura: Revista de Innovación Educativa, *5*(1), 6-19.

Marcelo-Martínez, P. (Ed.). (2025). *Docentes y redes sociales. Dinámicas de colaboración y aprendizaje en el entorno digital.* Octaedro, Colección Horizontes Universidad.

Referencia

María Camila Torres Sevilla. ***El poder de las redes sociales en la educación.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 132-134

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

El poder de la tecnología en la búsqueda de soluciones para la sociedad

Frank Sebastián Guarnizo[47]
Paola Andrea Rodríguez Triviño[48]

La siguiente reseña aborda el libro *Tecnología y Educación en las Sociedades del Conocimiento: Un Enfoque Multidisciplinario*, de los autores José Manuel Jiménez Rodríguez (director y coordinador) y Juan Richard Ruiz Díaz Benítez (coordinador), de la Universidad de Granada, publicado en 2025 por la editorial DYKINSON, S.L. El libro está distribuido en 14 capítulos, en los cuales participaron diferentes autores en la elaboración individual de cada uno; por lo cual, cuenta con 32 académicos que, a partir de sus investigaciones multidisciplinares, reflexionan sobre la tecnología y la educación en las sociedades del conocimiento.

La presente reseña integra las ideas planteadas identificando aspectos en común entre los capítulos, para construir un hilo conductor que evidencie el argumento central de la obra. Así, el libro refleja problemáticas en sectores como la salud, la sociedad y la educación, que buscan ser abordadas mediante el uso de las tecnologías. La lectura invita a una reflexión crítica sobre la influencia de la tecnología en diversos aspectos de la sociedad actual, mostrando tanto sus ventajas como los retos éticos y sociales que plantea.

Procediendo con el análisis, la reseña abordará los capítulos I al VII y, posteriormente, los capítulos VIII al XIV, con el propósito de considerar los aspectos más específicos e importantes de la lectura.

En el capítulo I, se destaca la importancia de la tecnología como herramienta de apoyo para las personas con discapacidad. Esto se logra, sobre todo, mediante aparatos auditivos que favorecen la inclusión, el cuidado personal y un envejecimiento activo. El capítulo evidencia cómo la tecnología puede contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y promover una mayor participación social de las personas en condición de vulnerabilidad, según Jiménez y Martínez (2023).

El capítulo II analiza cómo la inteligencia artificial está transformando las ciencias de la salud. A diferencia del capítulo anterior, también aborda aspectos relacionados con la ética, la privacidad y la seguridad de la información. Asimismo, se subraya la necesidad de establecer lineamientos claros para el uso de estas tecnologías, como señalan Schutte y otros (2023).

47. Maestrante en pedagogía y mediaciones tecnológicas, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.
48. Maestrante en pedagogía y mediaciones tecnológicas, Instituto de Educación a Distancia, Universidad del Tolima.

El capítulo III se centra en la calidad del servicio de taxi universitario. En este contexto, se destaca que la seguridad y la empatía constituyen factores fundamentales para la satisfacción de los usuarios, según Herrera (2023). Por otra parte, la investigación analiza los elementos que influyen en la percepción que los estudiantes tienen sobre el transporte utilizado para sus actividades académicas y cotidianas.

Del mismo modo, el capítulo IV se centra en la identidad digital académica y en la necesidad de fortalecer las competencias digitales de docentes e investigadores, aspecto esencial en la educación actual (Zamora y Abarca, 2024). Finalmente, los capítulos V, VI y VII relacionan las TIC con la enseñanza del idioma inglés, las habilidades gerenciales y los procesos psicosociales en la educación. Estos capítulos muestran cómo la transformación digital impacta directamente la educación, las interacciones sociales y el desarrollo profesional, al tiempo que evidencian problemáticas como la brecha digital y las desigualdades en el acceso a la tecnología.

Los capítulos VIII al XIV coinciden en que el uso de las tecnologías constituye una herramienta que facilita el desarrollo de diferentes trabajos, estrategias o aplicaciones. Asimismo, los estudios presentan procesos metodológicos que sirven como guía para el desarrollo de investigaciones en diversos contextos.

Además, los capítulos comparten una estructura similar, compuesta por introducción, metodología, objetivos, resultados y conclusiones, lo que permite al lector comprender con mayor claridad el contenido expuesto e identificar sus posibles aplicaciones.

Para concluir, el libro resulta especialmente relevante para lectores interesados en el uso de tecnologías y programas orientados a facilitar tareas y aportar soluciones a diversas problemáticas, mediante un enfoque multidisciplinario sustentado en procesos rigurosos de investigación.

Asimismo, la obra permite comprender cómo la tecnología se ha convertido en un elemento fundamental para la transformación de distintos ámbitos sociales, educativos y de la salud. A través de los diferentes estudios presentados, se evidencia que la innovación tecnológica no solo ofrece herramientas para optimizar procesos, sino que también plantea desafíos relacionados con la inclusión, la ética y el acceso equitativo al conocimiento. De este modo, el libro constituye un aporte significativo para investigadores, docentes y profesionales interesados en analizar el impacto de las tecnologías en las sociedades del conocimiento y en la búsqueda de soluciones a problemáticas contemporáneas.

Referencias bibliográficas

Jiménez Rodríguez, J. M., & Ruiz Díaz Benítez, J. R. (Coords.). (2025). Tecnología y educación en las sociedades del conocimiento: un enfoque multidisciplinario. Editorial DYKINSON, S.L.

Referencia

Frank Sebastián Guarnizo & Paola Andrea Rodríguez Triviño. ***El poder de la tecnología en la búsqueda de soluciones para la sociedad.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 135-137

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Entre la intención pedagógica y la realidad educativa, una mirada crítica a los ambientes de aprendizaje

Karen Michelle Ávila Torres[49]
Keren Dahiana Tabares Álvarez[50]

Creación de ambientes de aprendizaje en los contextos educativos es un libro publicado por el grupo editorial Sapienza, Primera Edición, São Paulo, Brasil, en el año 2023. Su tema central es la importancia de los ambientes de aprendizaje en el ámbito educativo, a la luz de unos autores que exponen la importancia de diseñar un buen ambiente de aprendizaje para fomentar un conocimiento significativo, que despierte el interés de los estudiantes por medio de las prácticas de innovación, estimulando la creatividad y el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la implementación de las TIC.

El libro aborda ocho capítulos. El primero, "Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la innovación de la enseñanza", escrito en formato expositivo y argumentativo, permite una visión holística, apropiando múltiples dimensiones del proceso educativo, integrando reflexiones sobre el rol docente, la autonomía del estudiante y las transformaciones del aprendizaje en el siglo XXI.

Adicionalmente, considera el contexto actual (pedagógico, tecnológico y cultural), dando cabida a nuevos perfiles de estudiantes, metodologías como el aula invertida e incluso obstáculos para la innovación. Esta propuesta se alinea con lo planteado por Montealegre (2016), quien enfatiza la importancia de metodologías activas como medio para formar estudiantes críticos, autónomos y comprometidos con su proceso de aprendizaje.

En los capítulos dos y tres, titulados "Dimensiones de los ambientes de aprendizaje" y "Contextos educativos y la importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje", se ofrece una mirada profunda sobre el papel que cumplen los ambientes y contextos educativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El capítulo dos plantea detalladamente las dimensiones del ambiente de aprendizaje (física, funcional, temporal y relacional) y cómo estas intervienen en la construcción epistemológica, destacando la influencia de ambientes accesibles, dinamizadores y emocionalmente significativos.

Por su parte, el capítulo tres adopta un enfoque socio-constructivista, considerando el impacto del contexto en la configuración de experiencias pedagógicas significativas. Autores como Ortega (2013) advierten que la inclusión de recursos tecnológicos no es suficiente para promover un aprendizaje significativo, si no se acompaña de una planificación pedagógica coherente, intencionada y afectiva.

---

49. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, IDEAD - Universidad del Tolima.
50. Maestrante en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, IDEAD - Universidad del Tolima.

Seguidamente, el cuarto capítulo, "Metodologías y estrategias para construir procesos y prácticas inclusivas", plantea una perspectiva en la que la inclusión va más allá de adaptar contenidos o espacios, e implica planear, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas. En este sentido, debe entenderse desde una visión analítica, colaborativa y emocional, que atraviesa desde pautas prácticas en el aula hasta técnicas que estimulen la comprensión e interpretación lectora como mecanismos de participación e inclusión. A lo largo del capítulo se subrayan los aportes de Fuentes (2019), quien resalta la comprensión lectora como un eje fundamental para la participación activa en entornos de aprendizaje. Por otra parte, tenemos el quinto capítulo, "Ambientes de aprendizaje y sus tipos", que revela una variedad de visiones sobre la importancia de estos entornos según los autores enumerados allí, y explica que los entornos de aprendizaje son espacios que permiten a los estudiantes obtener nuevas sapiencias y, al mismo tiempo, tener la oportunidad de interactuar con el maestro y, por lo tanto, promover habilidades cognitivas integradas, estimular el conocimiento de la indagación y a su vez, promover un aprendizaje significativo. Además, menciona los tipos del entorno de aprendizaje: físico, formal e informal.

Ahora bien, en el sexto y séptimo capítulo, se nos habla sobre una educación inclusiva, equitativa y de calidad, la cual debe estar dispuesta para cualquier estudiante, sin importar en qué parte del mundo se encuentre. El capítulo seis, "Construyendo ambientes inclusivos, equitativos y de calidad", hace referencia a los ambientes inclusivos en el ámbito educativo, que son vistos como un componente esencial. Es importante destacar que cada individuo posee necesidades particulares y específicas que deben ser cubiertas de forma personalizada, donde se aprecie la equidad en el ambiente educativo. Dicho de otro modo, el libro menciona los rincones de aprendizaje inclusivos, en los que los alumnos colaboran de forma individual o grupal, promoviendo simultáneamente la diversidad en el proceso de educación.

De modo similar, el capítulo siete "Metodología y técnicas de aprendizaje para una educación de calidad, equitativa e inclusiva", expone que es de suma importancia planificar y conocer las necesidades de los estudiantes para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. De esta manera, los docentes podrán evaluar y tener una certeza de lo que se ha logrado por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El capítulo ocho, "Ambientes educativos enfocados a las Tics. Ventajas y desventajas de los ambientes de aprendizaje", expresa que el enfoque tecnológico permite crear un entorno en el que los estudiantes no se basan en lo que les proporciona el docente, sino que tienen la oportunidad de generar su propio conocimiento, lo cual les permite facilitar su aprendizaje. Por ende, cuando los docentes usan las TIC hacen que la transmisión de ese conocimiento sea más natural, visual y dinámica. Hay que resaltar que la implementación de las tecnologías en la educación motiva a los estudiantes a ser participantes activos en su aprendizaje.

Conforme a lo analizado, si usted es docente o estudiante de la maestría en pedagogía y mediaciones tecnológicas de la Universidad del Tolima y le motiva explorar el campo de la educación desde una orientación hacia la creación de ambientes de aprendizaje, a lo largo de las 115 páginas que conforman este libro encontrará herramientas teóricas y prácticas, dentro de una visión transformadora del ejercicio del rol docente y sus entornos de interacción, que favorecen experiencias significativas y equitativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de ello, el libro en sus ocho capítulos logra integrar distintas perspectivas pedagógicas y tecnológicas, inclusivas y contextuales, que enriquecen la comprensión del rol docente y del estudiante en el escenario educativo actual.

Finalmente, este texto aporta referentes esenciales para el proceso de educación, respaldado por autores pertinentes y experiencias prácticas, lo cual fortalece su credibilidad académica. En este sentido, se recomienda su consulta como material de apoyo para programas de formación docente, maestrías en educación o proyectos escolares que deseen enfocar su trabajo en la mejora de los ambientes de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Fuentes, Á. (2019). *Creación de ambientes de aprendizaje en los contextos educativos*. S. R. Toala. Sapienza Grupo Editorial.

Montealegre, P. (2016). *Creación de ambientes de aprendizaje en los contextos educativos*. S. R. Toala. Sapienza Grupo Editorial.

Ortega, M. (2013). *Creación de ambientes de aprendizaje en los contextos educativos.* S. R. colaboradores.

Referencia

Karen Michelle Ávila Torres & Keren Dahiana Tabares Álvarez. ***Entre la intención pedagógica y la realidad educativa, una mirada crítica a los ambientes de aprendizaje.***

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2026). Vol. 22, 2026, pp. 138-140

Fecha de recepción: Junio 2026 Fecha de aprobación: Septiembre 2026

Universidad del Tolima

Conocimiento que transforma

INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

