

esPLUMA

POR LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO.



Revista Académica
ISSN: 2422 - 0590
2025 - 12a Edición



Créditos

Rectoría

Leybis María Cantillo Nieto

Comité Editorial

Carlos Alberto Salazar Díaz
Shirley Johana Trillos Gómez
Darly Osiris Baldovino Morales

Diseño de Portada

Jael David Arrieta Carpintero

Fotografía e Ilustraciones

<https://www.piclumen.com/es/>
<https://www.shutterstock.com/es/>

Maquetación y Diseño Gráfico

Hugo Alfonso Salazar Díaz

Revista Espuma

**Institución Educativa Técnica
Comercial Alberto Pumarejo**

<https://ietcpumarejo.edu.co>

Sede 1: Calle 15a N° 1e - 73

Tel. (605) 3767799

Malambo - Atlántico



POR LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO.

Tabla de Contenido

Editorial.....	2
La Educación Emocional: desde el corazón y para el corazón.....	3
Una mirada a los Docentes Pumarejistas.....	5
SINEPU: Sinergia Pumarejista- Centros de Interés y el Modelo Puma CASEC - Todos juntos demostrando nuestro Factor P.....	9
Estado del Arte de la Educación y la Inteligencia Artificial en las Aulas de Colombia (2019-2025).....	14
<i>Secretos Verdes</i> : Educación Ambiental con Identidad Mokaná.....	19
Tradición, Cultura y Patrimonio: fundamentos conceptuales y genealógicos.....	20
La Amistad en Tiempo de Estrés.....	24
Cinco Perfiles Docentes en la Era de la IA: ¿Qué Tipo de Maestro Necesita la Educación del Siglo XXI?.....	26
Repensar la Evaluación Educativa: de la Medición al Acompañamiento Formativo.....	28
Lenguaje y convivencia: claves para una escuela inclusiva y pacífica.....	30
La lectura comprensiva, un gran desafío en la formación de estudiantes competentes en Colombia.....	33
Cuando tu Propio Apellido te hace Bullying, no lo has Elegido, ¿De Dónde Viene?.....	35
A mis estudiantes.....	37

EDITORIAL

Ocho décadas después de abrir sus puertas, la Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo (IETCAP) no solo honra su historia: la somete a revisión crítica. En este 2025, más que celebrar, nos urge interpelar el tiempo recorrido. La educación que un día fue un acto de esperanza frente a las ruinas de la guerra, hoy se enfrenta a un presente que exige visión. Ya no es suficiente mirar hacia atrás con orgullo; es necesario mirar hacia adelante con responsabilidad. Por tanto, de cara al futuro consideramos que la única forma digna de conmemorar el pasado es comprometerse con el futuro.

Paralelamente al conflicto actual que se libra en trincheras, emergen otros escenarios de confrontación regulados por algoritmos, pantallas y minado de desigualdades. En este escenario, la IETCAP se rehúsa a ser una espectadora pasiva del cambio. Frente a la promesa de la Inteligencia Artificial y las persistentes Brechas Digitales en el Caribe colombiano, apostamos por un “Humanismo Tecnológico” que convierta a nuestros estudiantes en ciudadanos críticos, cocreadores del conocimiento y no simples usuarios. Asimismo, el título de “Técnico Comercial” debe evolucionar; no basta con preparar para un mercado laboral que excluye, sino para una economía creativa, digital y con propósito. Esto requiere una transformación curricular que forme para el emprendimiento sostenible, el pensamiento crítico y la autonomía emocional. Porque educar hoy no es solo enseñar a trabajar, sino a construir un proyecto de vida con sentido y dignidad.

Y ese proyecto debe estar profundamente anclado en lo que somos: Caribe. No como una postal exótica, sino como una cosmovisión viva. Desde el río Magdalena hasta el Carnaval, nuestra cultura es un recurso pedagógico tan vital como cualquier libro de texto. Enseñar identidad es también enseñar sostenibilidad. Solo así podemos cultivar pertenencia y activar el potencial de un desarrollo local que sepa dialogar con lo global sin perderse en él. Pero nada de esto será posible sin cuidar la raíz de toda posibilidad educativa: el bienestar emocional. La salud mental debe dejar de ser un tema periférico para convertirse en eje estructural del currículo. Porque no hay aprendizaje en la angustia, ni futuro sin cuidado. Por eso, esta Editorial 2025 no es solo un mensaje institucional, sino una convocatoria: a estudiantes, docentes, familias y comunidad, a soñar, pensar y actuar juntos por una educación más justa, humana y profundamente nuestra.



La Educación Emocional: desde el corazón y para el corazón



Leybis María Cantillo Nieto

Magister en educación
Rectora - I.E.T.C. Alberto
Pumarejo
leybis50@gmail.com

En la actualidad las escuelas enfrentan el gran desafío de no solo ocuparse de formar cognitivamente, sino también trabajar en el desarrollo positivo del ser. En el quehacer docente se ha comprendido que el desarrollo integral de los estudiantes trasciende la simple adquisición de conocimientos académicos: se hace indispensable la existencia de una formación que les permita reconocer, gestionar y expresar sus emociones de manera constructiva. Comprendiendo la escuela como un espacio de transformación humana, la educación emocional se constituye como un eje fundamental para la convivencia, el bienestar y la paz escolar.

En coherencia con lo anterior, *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) define el aprendizaje socioemocional como el proceso mediante el cual las personas adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades para desarrollar identidades sanas, manejar las emociones, establecer relaciones empáticas y alcanzar metas personales y colectivas (Barrios González & Ospino Cortina, 2024). Esta concepción plantea que la educación emocional no es un complemento, sino un componente esencial del proceso educativo, dado que es fundamental que desde hoy se prepare la sociedad que se desea tener en un mañana.

El primer contacto de aprendizaje que tienen los niños es la familia; es ese núcleo el encargado, desde el inicio de la vida, de brindar acciones que fomenten el aprendizaje de competencias socioemocionales, que luego son potencializadas en las escuelas. En las instituciones educativas se deben propiciar ambientes seguros y afectivos que favorezcan el aprendizaje socioemocional. En los espacios escolares los estudiantes aprenden a convivir, a resolver conflictos de forma pacífica y a construir relaciones basadas en el respeto y la empatía. Sin embargo, para que este objetivo pueda cumplirse es necesario que exista una intencionalidad pedagógica: las competencias emocionales no surgen espontáneamente, sino que deben enseñarse y fortalecerse de manera planificada.

Existe la imperiosa necesidad de una transformación de los objetivos de aprendizaje en las escuelas; los cuales no deben ser solo de carácter académico, sino también estar dirigidos al fortalecimiento de las emociones. En correspondencia, Castillo et al. (2023) coinciden en que la modificación del sistema educativo tradicional es necesaria dado que las escuelas deben ser consolidadas como el espacio donde se generen aprendizajes significativos que fortalezcan en niños, niñas y adolescentes las competencias necesarias para afrontar con acciones pertinentes las dificultades emocionales que hoy los afectan, tales como el estrés, la ansiedad, la baja autoestima, las ideas suicidas y los estados depresivos.

En esta línea, Bisquerra (2021) afirma que “mientras que la capacidad y habilidad pueden ser innatas y se relacionan con el talento, la competencia se aprende, y se relaciona con el proceso de aprendizaje y la experiencia a lo largo de la vida, a través de una educación formal o no formal explícita” (p. 12). Este planteamiento resalta la responsabilidad de la escuela como espacio privilegiado para enseñar a los niños y jóvenes a conocerse a sí mismos, autorregular sus emociones y relacionarse con los demás. Las instituciones educativas tienen la gran responsabilidad de establecer la programación curricular que permita el desarrollo de habilidades sociales y competencias socioemocionales que apunten al éxito personal y en comunidad de los estudiantes.

Desde la gestión directiva uno de los retos más significativos es consolidar una cultura institucional que promueva la educación emocional como parte del currículo. Finol, Osorio y Vidanovic (2021) destacan que todo proceso de aprendizaje debe sustentarse en elementos estructurales como la planificación, la evaluación, el currículo, los contenidos, la metodología, el entorno y la interacción entre docente y estudiante. Esto implica que la educación emocional debe estar integrada en los planes de estudio, acompañada por estrategias pedagógicas coherentes con las necesidades del contexto y con procesos evaluativos que midan no solo el saber, sino también el ser y el convivir. La escuela debe convertirse en ese espacio donde los estudiantes se preparen para afrontar los retos de un mundo en constante transformación, impulsado por el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En Colombia la reciente Ley 2503 de 2025, en su artículo 1, establece la creación e implementación de la Cátedra de Educación Emocional en los niveles de preescolar, básica y media, articulada al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución. Esta disposición normativa constituye un avance trascendental para consolidar una educación centrada en la persona, en la convivencia y en la paz. Ahora lo realmente importante no es contar con una ley que termine siendo “letra muerta”, sino tener en cuenta todos los factores que son necesarios para que su aplicación se dé de manera exitosa.

Desde la gestión directiva su aplicación requiere liderazgo, propiciar espacios de formación docente, equipos dinamizadores, incluir los recursos necesarios en el presupuesto anual y la integración transversal de las competencias emocionales en las diferentes áreas del conocimiento. Si bien hay muchas escuelas donde se han venido desarrollando diversos programas que han hecho posible el fortalecimiento de las competencias emocionales, ahora ha llegado el momento de que todas esas acciones sean sistematizadas e incluidas en los diferentes proyectos y planes de estudio, cubriendo a toda la población estudiantil desde prejardín hasta grado once. Es muy asertivo que el Estado colombiano, a través de la normatividad, le dé el valor que el componente emocional tiene en el desarrollo del ser.

Como formadores de nuevas generaciones existe la certeza de que la educación emocional no solo favorece el bienestar individual, sino que fortalece el tejido social no solo de la escuela, sino de todos los ambientes donde se desenvuelven los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Lo anterior implica que se deben diseñar estrategias que permitan fortalecer la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos, las cuales son las bases fundamentales de una ciudadanía responsable en la que se vivencie una cultura de paz. Educar desde y para las emociones es, sin duda, construir armonía y respeto desde el aula. El éxito de la implementación de la cátedra de educación emocional se verá reflejado en el avance académico de los estudiantes y en la sana convivencia con los demás. Llegó la hora de trabajar desde el corazón con una niñez y un puñado de adolescentes y jóvenes que se encuentran vulnerables afectivamente. La verdadera transformación educativa comienza cuando podamos lograr que el aprendizaje académico y el bienestar humano caminen tomados de la mano hacia un mismo horizonte.

Referencias

- Barrios González, C. M., & Ospino Cortina, M. (2024). *Construyendo paz a través de la educación socioemocional: Una experiencia en contextos diferentes* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/b10b08bb-86ea-4964-8695-8100f80264d2/content>
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). *Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1(1), 9–29. <https://riieb.iberro.mx/index.php/riieb/article/view/4>
- Castillo, P., Cotrina, J., & Hernández, C. (2023). *Emergencia del sistema educativo colombiano: Entre la organización y la información* [Tesis de pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18968>
- Finol, F., Osorio, L., & Vidanovic, M. (2021). *Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo*. Revista Qualitas, 23(23), 1–11. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Congreso de Colombia. (2025). *Ley 2503 de 2025: Por medio de la cual se crea la Cátedra de Educación Emocional en los niveles preescolar, básica y media, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial de la República de Colombia.



Una Mirada a los Docentes Pumarejistas



Luis Flórez Barbosa

Especialista en Docencia Universitarias

Médico - Universidad libre

Licenciado en Biología y Química

Exrector I.E.T.C. Alberto Pumarejo

Solo si lo vives puedes hablar del quehacer educativo de una comunidad anclada en un municipio del Departamento del Atlántico, llamado Malambo. La ocupación del directivo docente, que entre otras cosas es administrativo y docente, para el caso del rector muchas veces le es difícil expresar y plasmar en líneas escritas la agradable experiencia de compartir y producir conocimiento en educación con docentes.

Quiero referirme a las docentes de la Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo de Malambo, quienes inicialmente se dedicaron a instruir alumnas. Posteriormente esta característica fue cambiando, al admitirse alumnas y alumnos, o sea convirtiéndose la institución de carácter mixto, con profesorado también de carácter mixto. Esta institución, en sus 80 años y más, ha pasado por cambios sustanciales desde sus nombres:

- 1.- Escuela Urbana de niñas
- 2.- Grupo Escolar Alberto Pumarejo
- 3.- Escuela No 1 para niñas Alberto Pumarejo
- 4.- Centro de Educación Básica No 1 Alberto Pumarejo
- 5.- Centro de Educación Básica No 2 Alberto Pumarejo
- 6.- Colegio Alberto Pumarejo de Malambo
- 7.- Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo de Malambo sede 1 y sede María Auxiliadora.

Jamás será suficiente el reconocimiento público y la recuperación de la memoria que se merecen estas maestras y maestros que han dejado marcas imborrables en la educación de Malambo, Atlántico. No se salvan personajes del municipio que no hayan tenido el privilegio de recibir orientación académica de estas maestras y maestros; esto demuestra el papel crucial del docente pumarejista en el municipio.

Estos docentes siempre visionaron la institución enmarcada en los caminos del ÉXITO, soportada en los siguientes criterios: "1.- Sentido de pertenencia 2.- Confianza en sí mismo 3.- El deseo como un objetivo concreto en la vida 4.- Iniciativa 5.- Imaginación 6.- Entusiasmo 7.- Acción 8.- Autocontrol 9.- El hábito de trabajar más allá del deber 10.- Personalidad atrayente 11.- Buen juicio 12.- Concentración 13.- Persistencia 14.- Aprender del

fracaso 15.- Tolerancia 16.- Aplicar la regla de oro promulgada por Napoleón Hill; sea la importancia de tratar a los demás como deseáramos que nos trataran a nosotros mismos". El trato mutuo, la cooperación y la armonía integrados a la inteligencia han permitido en la vida real salir adelante y crecer como institución, valorando el concepto de inteligencia que, según Marina (1993), "es el saber pensar, pero también tener ganas o valor para ponerse a ello. Consiste en dirigir nuestra actividad mental para ajustarse a la realidad para desbordarla" (p. 18). Interpretado según Carol S. Dweck que "las personas son, en gran medida, responsables de su propia inteligencia. Ser inteligente y seguir siéndolo no es solo un don, ni un simple resultado del azar genético. También es un resultado de lo que uno hace. Significa que ser inteligente es un largo proceso de autodesarrollo y de autodescubrimiento" (citada por De Zubiría, 2004, p. 119).

Con base en el concepto de inteligencia, estas maestras y maestros pensaron en su autodesarrollo, que de paso favoreció el crecimiento institucional desde lo académico, ya que se implementó una mejor enseñanza que influyó en un mejor aprendizaje. Estos cambios son significativos porque, si analizamos el tiempo de existencia de la institución —80 años, casi 81—, nos lleva a pensar en dos siglos con características diferentes: "el siglo XX como siglo de interés y el desafío por el oro negro, el petróleo, y el otro, el siglo XXI, el de la demanda del oro gris: el cerebro y la mente creativa" (García, 2002, p. 14). Estos dos siglos tocan a estos docentes que miraron la cualificación como un salvavidas que les permite un crecimiento personal y profesional para lograr adaptarse y permanecer vigentes en la educación, con principios y valores humanos importantes en el maestro exitoso, tales como la BENEFICENCIA, porque desde su quehacer puede y debe beneficiar a sus estudiantes; la AUTONOMÍA, que le permite ser creativo e innovador, y la JUSTICIA, entre otros, porque maestro justo es buen ejemplo para sus educandos y le permite ganarse su respeto e

identificación de líder asertivo. Esto ha permitido la prevalencia del estudiante “pumarejista” que quiere y se identifica con su institución; sus educadores han marcado un camino hacia el éxito.

El éxito no se construye fácilmente, se necesitan procesos en una institución para conseguirlo; el docente, el directivo docente y el administrativo han hecho parte de ese proceso de construcción del éxito institucional. Algunos todavía permanecen ahí haciendo lo que mejor saben hacer: educar; otros y otras orientando hacia el camino que más conviene para alcanzarlo; algunos no están, pero dejaron su huella permanente como insumo necesario para alcanzar logros institucionales. Hay un factor esencial en la consecución del éxito y es confiar en sí mismo. “El libro clásico de Norman Vincent Peale *El poder del pensamiento positivo* (1952) empieza con la exhortación: CREE EN TI MISMO”.

Como dijo el cofundador de *Apple*, Steve Jobs, en su discurso de graduación de 2005 en la universidad de Stanford: “tu tiempo está limitado, así que no lo desperdicies viviendo la vida de alguien distinto. No dejes que el ruido de las opiniones de otros ahogue tu voz interior. Y lo más importante es que tengas la valentía de seguir a tu corazón y a tu intuición; porque de alguna manera ellos ya saben lo que verdaderamente quieres ser”. Allí radicó el éxito de estos docentes, que escucharon su voz interior y, aún mejor, siguen escuchándola para bien de ellos y ellas y quienes lo rodean.

El deseo de mejorar la educación es tan antiguo o igual que la misma enseñanza, aunque la “mejora” de la escuela es un fenómeno relativamente nuevo. La mejora de la escuela se refiere siempre a una visión del desarrollo de la escuela y esta depende de la visión social que tengan los maestros del futuro de la escuela; para ello se debe pensar en los estudiantes que deseamos formar y en qué tiempo y tipo de mundo los queremos instalar, preparados para enfrentar los cambios del tiempo. Los docentes de la Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo de Malambo mejoraron y mejorarán la institución; allí radica la importancia del sentido de pertenencia; en otras palabras, el desarrollo del profesorado y el de la escuela se relacionan mutuamente.

La escuela en sí es una organización que aprende, donde crecen todos los entes que participan mediante soluciones imaginativas apoyadas en su autonomía. Por parte de los docentes se supone una actitud reactiva que hace las acciones irrepetibles y

profesionales, originando una satisfacción individual y colectiva; en ese sentido está el deseo del maestro de cualificarse, como sucede en el maestro del “Pumarejo”, como cariñosamente se le llama. Este horizonte de futuro siempre es alcanzable por el maestro o maestra, a pesar de que no está a la vuelta de la esquina y no es fácil, pero al menos puede servir de norte a la movilización del deseo en el educando. Desde luego, requiere de voluntad de análisis de todas las situaciones negativas y positivas del quehacer educativo para intervenir oportunamente y entender que el sistema educativo existe para el desarrollo de docentes, estudiantes, en fin, la sociedad.

Retomando el tema histórico de maestros de la institución, no se trata de volver con nostalgia la vista atrás, pensando que cualquier tiempo pasado fue mejor; el presente nos ofrece muchas maneras de autoformación. Veamos alguna: leer, escribir y viajar nos permite un disfrute enriquecedor como pocas actividades, la cual apunta al conocimiento y la formación; una buena literatura, del género que sea, “para participar en la fiesta que nos depara la belleza y la sabiduría del lenguaje. Ensayos que exploran, afianzan y cuestionan nuestros pensamientos y sentimientos”, incluso es valioso encontrarse algún texto pedagógico placentero, sea clásico o actual. Los caminos de la lectura son infinitos. Para seguir creciendo en conocimiento es la hora de tomar el libro que aguarda hace tiempo en lista de espera, o revisar aquel otro que alguien recomendó.

Estas reflexiones sobre reconocimiento a maestros nos permiten señalar situaciones que han marcado su proceso formativo y su incidencia en el desarrollo de la escuela; relatos que transmiten una manera de estar en la educación para cambiar vidas en la comunidad. El valor importante que representan estos directivos docentes, profesores, profesoras y administrativos de la I.E.T.C. Alberto Pumarejo, y su dedicación prioritaria a la educación de las niñas en una época y niños en otra época, durante tanto tiempo, hace posible y justifica el protagonismo obtenido no solo por su quehacer en las aulas sino por su participación en múltiples actividades dentro y fuera de la escuela. Es una característica resaltable de la persona que labora en la institución, lo cual ha abierto caminos de libertad para ellos mismos y para otros y otras.

Cuando estos profesores y profesoras tuvieron la oportunidad de orientar a niñas y luego a niños de preescolar, primaria y bachillerato, acariciaron con las palabras, siendo esto un combustible vital para el desarrollo normal del cerebro, mejorando los niveles de estrés ya que la ausencia de afecto es una fuente primordial para el estrés, comprometiéndose el aprendizaje; esta es una de las tantas razones del por qué el estudiante pumarejista ha permanecido por largo tiempo en estándares académicos de aceptable a bueno, condición que obliga al colegio a seguir fortaleciéndolo. Esa es la esencia: dar aliento y alivio en forma de palabras para que el cerebro y la mente se desarrollen en el ámbito adecuado. Ahora bien, nos toca entender que hablar con uno mismo de una manera más ecuánime y compasiva nos ayuda a disfrutar de una vida mucho mejor.

Las maestras y maestros de esta institución me obligan a recordar que para esto necesito utilizar la memoria. La memoria es caprichosa: recordamos cosas que preferiríamos olvidar y olvidamos otras que deseábamos recordar; sin embargo, tenemos cierta libertad para elegir cada uno de estos episodios vividos en la escuela, sea utilizando las conversaciones consigo mismo o con otras personas, o acudiendo al material escrito. Hoy tengo el privilegio de evocar recuerdos alrededor de maestros que han hecho historia en el “Pumarejo”. Durante la evocación es cuando las palabras se vuelven más poderosas para reconstruir memoria.

Me tocó pensar, dialogar consigo mismo, reconstruir mediante un proceso creativo e hilvanar recuerdos que me permiten expresar una vez más que el deseo y la necesidad de formación del profesorado permitió avanzar en un proyecto de cambio en la escuela. En definitiva, “los cambios se producen porque las personas los impulsan”. Y ello nos lleva a reflexionar sobre esta escuela, de manera que la política educativa se encarna en la relación viva educando educador; es decir, la enseñanza y el aprendizaje no se pueden dar sin una relación afectiva: es como el vínculo de la madre que te enseña a hablar. Ese lazo afectivo abre otras puertas particulares de cada criatura. En fin, la enseñanza no trata solamente de transmitir contenidos; es esa relación para aprender, se crea un espacio personal.

No es de olvidar que cada docente es diferente y enseña a ritmos y formas diferentes, pero todos y todas históricamente han aportado creatividad, sentido de pertenencia y sensibilidad en su labor.

Quiero permitirme terminar, aunque no quisiera terminar, con algunas consideraciones: Gracias docentes por darme la oportunidad de conocerlos, quiero expresarle que llegué a la educación con el equipaje cargado de experiencias que me ayudaron a mirarla de otra manera; la escuela de la vida me fue configurando, me fue conformando, llevándome a ser lo que fui y lo que soy: familia, escuela, amigos, enemigos, universidad, han recorrido un camino conmigo, me han dado la oportunidad de llenarme de conocimiento con base en vivencias estoicas, con espíritu inquieto y luchador, con la convicción de que todo es posible siempre.

El tiempo en este mundo de la educación me permitió crecer día a día, disfrutando de lo que hacía; soy un convencido de que aprender y aprehender a enseñar nos hace mejores personas. Maestras y maestros, su ego nunca debe ser alimentado con los errores de los alumnos; no es necesario ir al aula para sentirse realizado, demostrándoles a los alumnos diariamente lo mucho que vales; no es necesario que te coloquen en un pedestal. Hay que crecer con ellos y ellas descubriendo el conocimiento día a día, con el derecho a sorprenderte; es importante tener responsabilidad de los actos. Hay que entrar al aula engalanado de sensibilidad, pasión y fe por lo que se hace, condición que no puede faltar en el ejercicio de la docencia. Sensibilidad sobre todo en los procesos: la educación es de procesos, nunca de resultados. Debe existir sensibilidad ante el problema del joven estudiante, ante la situación escolar; no se puede ingresar al aula de clase e ignorar y encontrar un “problema” y seguir orientando una clase como si nada; en ese momento el “problema” es más importante que la cátedra, hay que ser sensible, mirarlos, escucharlos y reconocerlos para identificar el disfrute del aprendizaje, no importa si hay que parar, cada grupo marca su ritmo. Pasión por lo que se enseña, pasión por el conocimiento: ¿cómo puedes enseñar lo que no te gusta? Una maestra, un educador lo que transmite es vida que trasciende, vida en forma de conocimiento, de curiosidad, de estrategias, de herramientas; lo que interesa es el punto de partida: la llegada se produce en el proceso; el aprendizaje, si llega a un sitio y se queda, es un aprendizaje muerto.

A nivel intelectual nuestra relación con el medio es pura música.

Somos seres cognitivos en constante relación con un medio cambiante con el que se debe vivir buscando la armonía. Creo en la posibilidad de los y las alumnos de salir adelante con el concurso de sus docentes, a pesar de que algunas veces no tienen en su casa las condiciones mínimas para adquirir conocimiento, lo que nos lleva a pensar que su brillantez intelectual se deba a su estirpe o linaje; todos y todas, incluso los educadores, tienen la posibilidad de crecer, de planificar su vida independientemente de los obstáculos que encuentren. La vida da muchas vueltas y en cualquier momento da un giro para un sitio o para otro, dándote la oportunidad de cambiar de rumbo para bien o para mal; tú lo decides, nadie puede darse por vencido; la carga neuronal está ahí, debemos aprovecharla bien, hay que seguir AVANZANDO.

Referencias

- De Zubiría Samper, J. (2004). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Cooperativa Editorial Magisterio.
- García Salazar, J. L. (2002). Creatividad: La ingeniería del pensamiento (2.ª ed.). Trillas.
- Hill, N. (2013). Las leyes del éxito (10.ª ed.). Ediciones Obelisco. (Trabajo original publicado en 1928).
- Jobs, S. (2005, 12 de junio). You've got to find what you love (discurso de graduación, Universidad de Stanford). Stanford News. <https://news.stanford.edu/stories/2005/06/y-ouve-got-find-love-jobs-says>
- Marina, J. A. (1993). Teoría de la inteligencia creadora. Anagrama.
- Peale, N. V. (1952). The power of positive thinking. Prentice-Hall.



SINEPU: Sinergia Pumarejista- Centros de Interés y el Modelo Puma CASEC

Todos juntos demostrando nuestro Factor P



Zulgenis Ester Fornaris Parejo

Dra. En Métodos Alternos de Solución de Conflictos
Universidad Autónoma de Nuevo León- México
Tutora del Programa de Tutorías para el Aprendizaje
y la Formación Integral de la IETC Alberto Pumarejo

1. Introducción

En el municipio de Malambo, así como en la Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo se vienen adelantando acciones de mejora de la calidad educativa, incorporando estrategias que promuevan la formación integral en los educandos tal como se dispone en la ley 2294 de 2023, correspondiente al plan nacional de desarrollo en el cual se sostiene que las escuelas deben impulsar la formación integral a través de proyectos, o centros de interés que posibilitan el pleno desarrollo de los estudiantes a nivel de sus múltiples dimensiones, entre ellas la cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, ética, estética, corporal, y espiritual, y que estas acciones deben abrir espacios de reflexión para resignificar el tiempo escolar.

Lo anterior implica el reconocimiento que debe hacerse a todas las áreas, y repensar los tiempos y espacios en los que puede tener lugar una nueva apuesta de formación en la cual se logren ofertar diversas opciones que respondan a los intereses de las niñas, niños y adolescentes que hacen parte del estudiantado. Además se requiere para lograr la oferta diversa, de la voluntad de parte del maestro para liderar nuevas apuestas, incursionando en áreas poco exploradas como son las que tengan que ver con sus propios talentos y motivaciones, es decir si un profesor le motiva la danza pero es profesor de sociales, pueda tomar la decisión de poner en favor de la población su talento en la danza y ofertar un centro de interés en expresión corporal o baile.

Estas nuevas miradas en la educación deben traducirse en un Plan de formación integral que se articule con el PEI y que sea operativo a corto, mediano y largo plazo, de manera que sea la hoja de ruta que guíe las acciones de todos los actores, directivos, docentes, estudiantes, familias y programa PTAFI, hacia procesos de reflexión y mejora continua de la materialización del currículo en las aulas con los educandos. Este plan además debe ser socializado con la comunidad y valorar el nivel de avance cada año para resignificar el quehacer y responder ante las necesidades del contexto que pueden emerger a medida que el estudiante crece, y evoluciona, por ello

una de las intencionalidades del presente artículo es compartir el plan de formación integral Pumarejista con toda la comunidad educativa para seguir caminando juntos de modo coherente contemplando y trabajando por alcanzar objetivos comunes, entre ellos lograr el desarrollo integral de nuestros niños, niñas y adolescentes.

2. SINEPU: Sinergia Pumarejista

SINEPU es un plan institucional que busca complementar los conocimientos y las emociones para promover aprendizajes en un marco de reconstrucción de las relaciones sociales y recomposición del tejido humano al interior de la institución, por ello, desde su denominación que significa trabajar juntos por una misma meta, esta iniciativa emerge del compromiso de la Institución Educativa Técnica Comercial Alberto Pumarejo con la política nacional de formación integral (MEN, 2020) y se sustenta en el Modelo Pedagógico Puma CASEC, el cual combina los principios del constructivismo, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y la educación socioemocional (Bisquerra, 2018) en contextos emergentes.

A su vez el plan también impulsa el sentido de pertenencia ajustando el perfil del educando, por lo que se resignificaron las cualidades que hacen único al estudiante Pumarejista y es el Factor P, el cual engloba las distintas características que se deben potenciar en el aula desde cualquiera de las áreas y en especial en la nueva apuesta de los centros de interés, El factor P traduce que nuestros estudiantes y maestros son: Pacíficos (Resuelve conflictos de manera tranquila y promueve un ambiente armonioso), Planificados (Organiza su tiempo y recursos para estudiar de manera eficiente), Prudentes (Toma decisiones con sensatez y respeta las opiniones de los demás), Perseverantes (No se rinde ante los desafíos y sigue adelante hasta alcanzar sus objetivos), Planificados, Positivos (Mantiene una actitud optimista ante los retos y dificultades), Persistentes (Se esfuerza constantemente para mejorar y alcanzar sus metas académicas), Proactivos

(Toma la iniciativa en su aprendizaje y busca soluciones sin esperar instrucciones), Precisos (Presta atención a los detalles y busca la exactitud en sus respuestas), Pacientes (Entiende que el aprendizaje es un proceso y sabe esperar resultados con calma) y Participativos (Se involucra en clase, hace preguntas y colabora con sus pares); diez cualidades que hacen parte del perfil Puma que se afianzan estratégicamente en la comunidad promoviendo procesos de identificación institucional y sentido de pertenencia consigo mismo y con la instrucción educativa.

3. Hacia la resignificación del modelo pedagógico: Puma CASEC

El modelo pedagógico de modo periódico se evalúa para identificar si está respondiendo de forma pertinente a las necesidades de la población, por ello se dio un proceso de reflexión sobre los alcances del modelo pedagógico institucional, que inicialmente contemplaba exclusivamente el aprendizaje significativo, lo que se completó con el constructivismo que lo fundamenta, además se ajusta a lo que plantea la OMS en 2022, respecto al componente socioemocional el cual se ha visto afectado negativamente con los niños, niñas y adolescentes quienes presentan un aumento en los diagnósticos de depresión y ansiedad, lo que trae un contexto en el cual emergen diversas problemáticas a nivel de depresión y ansiedad, que van variando de una generación a otra.

El modelo Puma CASEC parte de cinco principios fundamentales:

- a) El estudiante es protagonista activo del aprendizaje (Piaget, 1970).
- b) El aprendizaje como construcción significativa, donde los nuevos conocimientos se relacionan con saberes previos y con la vida cotidiana (Ausubel, 1983).
- c) La emoción como motor del aprendizaje y del desarrollo humano (Bisquerra, 2018).
- d) La convivencia y las habilidades socioemocionales como pilares de la cultura escolar (MEN, 2021).
- e) El contexto como escenario de sentido y pertinencia educativa (UNESCO, 2017).

Por consiguiente, el modelo pedagógico institucional, convierte las experiencias de aula y de convivencia en una oportunidad para desarrollar competencias académicas, sociales y emocionales, logrando así una formación integral centrada en el bienestar, la empatía y la responsabilidad ciudadana.

4. Centros de interés: una apuesta innovadora- muestra de vocación y amor

Una de las mayores innovaciones de SINEPU fue la creación de más de 20 Centros de Interés institucionales, pensados como escenarios de aprendizaje activo y emocionalmente significativo. En los que cada centro conecta los intereses de los con el currículo, permitiendo que el arte, la lectura, el deporte o la ciencia se conviertan en vehículos de aprendizaje y convivencia. Además, se contemplan los intereses de los maestros que son los líderes de cada centro de interés.

Luego de la lectura de contexto en la cual se hizo entrevista y encuesta a estudiantes y familias, se establecieron intereses a nivel de deportes, artes, lectura y necesidades como la vulnerabilidad en la autoestima, y las habilidades para el manejo pacífico de los conflictos; a partir de allí se alinearon con los talentos e intereses de los maestros, y estos a su vez decidieron en que área podrían ofertar centros de interés los cuales propendieran por el desarrollo integral de los educandos en los diferentes niveles educativos comenzando por el preescolar, siguiendo con la básica (primaria y secundaria) y finalizando con la media vocacional.

En consecuencia, se crearon más de veinte centros de interés en ambas sedes y jornadas, los cuales funcionan dentro de la misma jornada académica, inicialmente se proyectó su implementación cada quince días, pero luego a partir de procesos de evaluación del plan se consideró que debían ser una vez cada mes, contemplando las dimensiones de las niñas, niños y adolescentes, tributando a aprendizajes específicos, los intereses, y la vinculación con el modelo pedagógico institucional Puma CASEC, tal como se evidencia en la tabla No. 1.



Tabla 1

Coherencia y pertinencia pedagógica de los centros de interés

Categoría general	Centros de interés	Enfoque pedagógico principal	Aprendizajes de los estudiantes	Intereses o necesidades a las que tributan	Relación con el modelo PUMA CASEC
Expresión artística y corporal	Happy Dance Centro de baile y expresión corporal Centro de Teatro y Títeres Centro de Canto y Karaoke: “Cante aunque no cante” Arte y creatividad Mimolandia Tejiendo Sueños	Aprendizaje vivencial, basado en la expresión y comunicación corporal y artística.	Desarrollan habilidades expresivas, coordinación, ritmo, confianza y trabajo en equipo.	Necesidad de expresión emocional, autoestima, reconocimiento de talentos y socialización.	Fomenta el aprendizaje significativo al integrar emoción y creatividad. Promueve la autorregulación y la inteligencia emocional dentro del contexto sociocultural del estudiante.
Educación socioemocional y convivencia	Manejo de conflictos y emociones	Enfoque de educación emocional y resolución pacífica de conflictos.	Aprenden estrategias de autorregulación emocional, empatía y convivencia asertiva.	Interés en mejorar la convivencia escolar, fortalecer la identidad personal y prevenir el conflicto.	Aplica la dimensión socioemocional del modelo, fortaleciendo la construcción de valores y la autonomía emocional.
Ciencia, tecnología y pensamiento lógico	Experimentos científicos Matemáticas divertidas Centro de ajedrez	Enfoque constructivista de descubrimiento y resolución de problemas.	Desarrollan pensamiento crítico, razonamiento lógico, curiosidad científica y análisis.	Necesidad de aprender de forma práctica, participativa y con sentido.	Promueve el aprendizaje significativo mediante la experimentación activa y el razonamiento autónomo.
Ambiente y sostenibilidad	Eco-creadores Centro: Secretos verdes de los ancestros-Huertas plantas medicinales Centro de alimentación saludable La granja de animales	Enfoque de educación ambiental y aprendizaje experiencial.	Comprenden el valor del cuidado ambiental, la alimentación sana y el trabajo colaborativo.	Interés en la sostenibilidad, conciencia ecológica y hábitos saludables.	Vincula el aprendizaje contextualizado con la realidad ambiental del entorno, fortaleciendo la responsabilidad social.
Deporte, juego y bienestar	Voleibol y Basquetbol Juegos tradicionales	Enfoque lúdico-motriz y cooperativo.	Fortalecen la motricidad, el trabajo en equipo y la disciplina.	Necesidad de movimiento, socialización, competencia sana y bienestar físico.	Potencia la dimensión corporal y emocional del modelo, promoviendo el bienestar integral y la convivencia.
Lectura, comunicación y cultura	Club de lectura Tejiendo Sueños (por su componente narrativo y reflexivo)	Enfoque literario y comunicativo participativo.	Desarrollan comprensión lectora, pensamiento crítico y gusto por la literatura.	Interés por la lectura, expresión de ideas y fortalecimiento del lenguaje.	Promueve el aprendizaje significativo a través de la palabra, fortaleciendo la reflexión personal y colectiva.

5. Metodología: Planeación conjunta camino al éxito

La implementación del plan se realiza bajo un enfoque participativo, constructivista y emocional, combinando estrategias metodológicas activas:

- a) Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): los Centros de Interés funcionan como proyectos interdisciplinarios donde los estudiantes investigan, crean y socializan.
- b) Talleres socioemocionales: sesiones centradas en autoestima, regulación emocional, comunicación y empatía.
- c) Pausas activas y dinámicas restaurativas: rutinas diarias para favorecer la atención y la conexión emocional.
- d) Trabajo colaborativo docente: comunidades de práctica para planear, acompañar y evaluar la implementación.
- e) Esta metodología permitió que el conocimiento se viviera como experiencia, transformando la relación entre maestros y estudiantes y generando una cultura institucional más empática y participativa.

Se contemplan 3 etapas:

Etapas I: Diagnóstico y Planeación

Incluyó encuestas a estudiantes, docentes y padres para identificar intereses y necesidades, Capacitación docente en el modelo constructivista y estrategias socioemocionales (semanas institucionales) y el diseño del plan curricular.

Etapas II: Implementación

Desarrollo de centros de interés de música, danza, lectura y deportes, vinculados al currículo, los cuales se proyectaron a ejecutarse cada 15 días lo cual después de la primera sesión se replanteó y se proyecta una vez por cada mes.

Etapas III: Evaluación y Consolidación

Esta etapa incluye monitoreo del impacto mediante encuestas y entrevistas, Revisión y ajustes del plan curricular, Socialización de logros con la comunidad educativa, Elaboración de una guía institucional con buenas prácticas.

6. Conclusiones: más allá del aula

- SINEPU demostró que cuando la emoción se articula con el conocimiento, el aprendizaje se vuelve verdaderamente transformador, así como lo señala Bisquerra (2018), “la educación emocional es una necesidad social y no un lujo; es una herramienta indispensable para la vida y la convivencia.” De igual manera, la UNESCO (2017) plantea que la educación del siglo XXI debe integrar las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales como base para construir sociedades pacíficas y sostenibles. El proceso de implementación del Plan de Formación Integral SINEPU – Sinergia Pumarejista representa una transformación cultural y pedagógica dentro de la institución. No solo logró articular los intereses estudiantiles con el currículo, sino que también consolidó una nueva forma de entender el aprendizaje: como una experiencia emocional, significativa y comunitaria.
- En el plano pedagógico, los Centros de Interés se consolidaron como una estrategia innovadora que democratiza el aprendizaje y lo hace inclusivo, permitiendo que cada estudiante encuentre un espacio donde se reconozcan sus talentos, su voz y su ritmo. Esta diversificación de experiencias educativas favorece la equidad y la permanencia escolar, fortaleciendo el vínculo afectivo con la institución.
- El Plan de Formación Integral SINEPU-Sinergia Pumarejista, sustentado en el Modelo Puma CASEC, ha trascendido como una práctica educativa innovadora, incluyente y sostenible. Por ello, hoy, la IETC Alberto Pumarejo no solo enseña; forma seres humanos capaces de construir paz, crear cultura y convivir con empatía, y un aporte importante a la comunidad consiste en haber demostrado que los procesos formativos más significativos no nacen solo en los salones, sino en los espacios donde el conocimiento se encuentra con la emoción.
- Desde la gestión institucional, SINEPU permitió resignificar el rol del maestro, al reconocerlo como agente creativo y formador integral, no solo transmisor de conocimiento. Los docentes se convirtieron en líderes pedagógicos capaces de movilizar emociones, motivaciones e intereses, lo que ha potenciado la colaboración entre pares y una cultura de trabajo en equipo basada en la confianza y la innovación.

- Finalmente, la experiencia del Pumarejo confirma que una educación que forma con sentido humano y emocional puede incidir directamente en la convivencia escolar, la motivación y el rendimiento académico. Evidenciando que los Centros de Interés se convirtieron en puentes entre el conocimiento y la vida, entre el aula y la comunidad, entre el saber y el sentir.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional y bienestar. Madrid: Editorial Desclée de Brouwer.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Lineamientos para la formación integral y la educación socioemocional. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Orientaciones para la convivencia escolar y la educación para la paz. Bogotá, Colombia.
- Piaget, J. (1970). La psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.
- UNESCO. (2017). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Implementación del ODS 4. París: UNESCO.
- UNICEF. (2019). Educación emocional para la vida: estrategias para el desarrollo socioemocional en contextos educativos. Nueva York: UNICEF.
- República de Colombia. (2023). Ley 2294 de 2023 [PDF].
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos. Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>.



Estado del Arte de la Educación y la Inteligencia Artificial en las Aulas de Colombia (2019-2025)



Mónica Liliana Miranda Silva
Magister en Educación
Docente -I.E.T.C. Alberto Pumarejo
molimisil_18@hotmail.com

Introducción

El acceso a herramientas de inteligencia artificial (IA) es cada vez más amplio, ya que incluyen desde aplicaciones de análisis de datos de aprendizaje hasta sistemas generativos, lo cual ha favorecido su incorporación en entornos educativos a nivel global. En Colombia, este fenómeno se vincula con las políticas de transformación digital y con los programas de formación docente y provisión tecnológica desarrollados en los últimos años. El objetivo de este trabajo es sistematizar la evidencia reciente sobre la adopción de IA en la educación en Colombia, organizarla de manera crítica, identificar tendencias y vacíos tanto en la literatura como en la práctica y proponer orientaciones que contribuyan a un uso pedagógico responsable.

Metodológicamente, el estudio se apoyó en una revisión narrativa enfocada en políticas públicas, lineamientos programáticos y directrices internacionales publicadas entre 2019 y 2025, con pertinencia para el contexto colombiano. A este análisis se sumó la consulta de informes y comunicados oficiales emitidos por entidades como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Departamento Nacional de Planeación (DNP), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO.

Estado del arte (2019–2025): inteligencia artificial en escuelas y educación superior en Colombia

La evidencia reciente en Colombia converge en cinco líneas de adopción de IA educativa:

1. **Andamiajes para lectoescritura y retroalimentación** mediante asistentes y tutores (Bustamante Bula & Camacho Bonilla, 2024; Cassany, 2024; Torres Asprilla, 2025).
2. **Analítica y predicción** para orientación académica y mitigación del riesgo (deserción o extraedad) con aprendizaje profundo, incluyendo redes neuronales (Ordóñez et al., 2022; Pérez Niño et al., 2024; Suárez Barón et al., 2022).

3. **Diseños didácticos con IA** en aula invertida y aprendizaje colaborativo asistido por computadora (CSCL) (Hidalgo Suárez et al., 2023; Llanos Mosquera et al., 2021).

4. **IA generativa** aplicada a la escritura académica y la evaluación formativa (Álvarez Uribe, 2025; López Gil & Moreno Mosquera, 2025).

5. **Automatización y servicios** en la gestión universitaria (Ramírez Téllez et al., 2024).

La **Tabla 1** sintetiza estas contribuciones como un resumen taxonómico, organizado por ámbito, tarea/uso, tipo de IA y hallazgos principales.

Patrones por nivel educativo y tareas

Escuela y educación básica

Entre 2019 y 2023 se publicaron en Colombia diversos trabajos sobre la incorporación de la IA en la educación, con énfasis en su papel en la escritura académica, la analítica del aprendizaje y los tutores virtuales. Estos coinciden en reconocer el potencial de estas herramientas para mejorar la producción textual y apoyar el aprendizaje personalizado, aunque advierten riesgos éticos y pedagógicos que requieren atención, desde la dependencia tecnológica hasta la necesidad de regulación y formación docente. Esto se refleja en la sistematización realizada por Bustamante Bula y Camacho Bonilla (2024), que subraya precisamente ese doble filo: innovación pedagógica versus responsabilidad ética.

Desde un enfoque territorial, los estudios aplicados en la básica primaria en Chocó reportan mejoras en comprensión lectora, evaluación formativa y personalización del aprendizaje; sin embargo, también advierten que las brechas de conectividad y dotación limitan la transferencia de buenas prácticas (Torres Asprilla, 2025). En el campo de la lectoescritura, se han propuesto lineamientos pedagógicos para integrar la IA generativa desde una perspectiva crítica y ética, tal

como lo expone Cassany (2024). Estos resultados se sintetizan en la **Tabla 1**, en las filas “Primaria (Chocó)” y “Escolar (nacional)”.

Educación superior: escritura y evaluación

La revisión sistemática de Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) muestra que la IA constituye un recurso valioso para la producción y corrección de textos académicos; no obstante, enfatiza la necesidad de una reflexión crítica sobre su incorporación en la educación. Los autores señalan que la IA debe emplearse de manera complementaria, con el fin de promover en los estudiantes habilidades críticas, reflexivas y autónomas. En contextos de inglés como lengua extranjera (EFL), Ricart-Vayá (2024) evidenció que ChatGPT mejora la expresión escrita cuando se proporcionan indicaciones claras y precisas. De forma complementaria, Guerrero (2024) sostiene que la IA favorece tanto la evaluación formativa como la personalización del aprendizaje universitario. Finalmente, en programas de posgrado, López Gil y Moreno Mosquera (2025) demostraron que la IA generativa resulta valiosa para retroalimentar tesis, siempre que existan criterios claros y acompañamiento docente. Estas evidencias se sintetizan en la **Tabla 1** en las filas “Superior (EFL)”, “Superior (escritura)” y “Evaluación universitaria”.

Análítica del aprendizaje y predicción

En la gestión de datos educativos se distinguen dos frentes principales: (a) el desarrollo de sistemas de alerta temprana para anticipar la deserción universitaria sustentados en modelos de *machine learning* y redes neuronales profundas (Pérez Niño et al., 2024; Suárez Barón et al., 2022); y (b) la predicción de la extraedad a nivel nacional con el propósito de orientar políticas de acceso y permanencia en educación básica (Ordóñez et al., 2022). Estos estudios enfatizan que la gobernanza de datos, la calidad de la información y la gestión de sesgos constituyen condiciones esenciales para implementar de manera responsable estos sistemas. Estas evidencias se sintetizan en la **Tabla 1**, en las filas “Superior (Análítica y predicción)” y “Política de acceso”.

Diseños didácticos con IA en aula invertida y CSCL

En el ámbito del diseño didáctico, los estudios publicados en **TecNura** han mostrado que la IA puede fortalecer estrategias como el aula invertida y el aprendizaje colaborativo asistido por computadora (CSCL) en cursos de programación. En particular, Hidalgo Suárez et al. (2023) y Llanos Mosquera et al. (2021) reportan mejoras en el logro académico y en la

motivación estudiantil cuando estas metodologías se implementan con un diseño instruccional explícito y acompañamiento docente. No obstante, estos hallazgos deben leerse críticamente, ya que la efectividad de estas estrategias depende en buena medida de la capacidad institucional para integrar la IA de manera coherente con los objetivos pedagógicos. De lo contrario, existe el riesgo de que su adopción sea meramente instrumental. La **Tabla 1** sintetiza estas contribuciones con sus hallazgos principales, en la fila “Didáctica (programación)”.

IA generativa aplicada a la escritura académica y la evaluación formativa

El estudio realizado por López Gil y Moreno Mosquera (2025) demostró que la IA generativa es una herramienta valiosa para retroalimentar la escritura de tesis, pues contribuye de manera significativa en aspectos estructurales y estilísticos. Además, al compararlo con la retroalimentación de revisores pares en un círculo de escritura, los autores resaltan que su efectividad depende de contar con criterios claros y del acompañamiento docente. Asimismo, Álvarez Uribe (2025) examina la confiabilidad de ChatGPT en la retroalimentación de la escritura académica. El autor señala que, aunque el modelo puede aportar comentarios útiles y consistentes en algunos aspectos, su implementación requiere supervisión docente continua debido a limitaciones metodológicas y a sesgos como la tendencia central. Estos hallazgos, si bien prometedores, requieren que la adopción de la IA generativa en contextos académicos esté respaldada por marcos institucionales sólidos y formación docente adecuada. Estas evidencias se sintetizan en la **Tabla 1** en las filas “Superior (retroalimentación y escritura)” y “Superior (retroalimentación académica)”.

Automatización y servicios en la gestión universitaria

Ramírez Téllez et al. (2024) presentan una visión integral sobre el uso de la IA en la administración universitaria, identificando su aporte en procesos como la inscripción, la detección de estudiantes en riesgo, la personalización de servicios y la toma de decisiones basadas en datos. No obstante, los autores advierten que una implementación responsable exige atender retos asociados con la equidad, la infraestructura, la ética, la privacidad y la escalabilidad; ello subraya que la adopción de IA en el ámbito administrativo no solo implica eficiencia, sino también la construcción de marcos institucionales éticos y sostenibles. Estos aportes se sintetizan en la **Tabla 1**, en la fila “Gestión universitaria”.

Tabla 1.
Síntesis de las líneas de adopción de IA educativa en Colombia (2019–2025)

Ámbito	Tarea/uso	Tipo de IA	Hallazgo principal	Referencias
Escolar (nacional)	Apoyo en lectoescritura y retroalimentación mediante tutores virtuales	Asistentes y tutores basados en IA	Favorece la producción textual y el aprendizaje personalizado, aunque plantea riesgos éticos y pedagógicos.	(Bustamante Bula & Camacho Bonilla, 2024)
Primaria (Chocó)	Comprensión lectora, evaluación formativa y personalización del aprendizaje	IA aplicada a entornos de aula	Reporta mejoras en aprendizaje, pero persisten limitaciones por brechas de conectividad y dotación.	(Torres Asprilla, 2025)
Escolar (nacional)	Lineamientos críticos para integrar IA en lectoescritura	IA generativa	Propone integración crítica y ética de la IA generativa en procesos pedagógicos.	(Cassany, 2024)
Superior (escritura)	Producción y corrección de textos académicos	IA generativa	Útil en escritura académica, aunque requiere enfoque crítico y complementario.	(Díaz-Cuevas & Rodríguez-Herrera, 2024)
Superior (EFL)	Expresión escrita en inglés como lengua extranjera	ChatGPT	Mejora la escritura en EFL con instrucciones claras y precisas.	(Ricart-Vayá, 2024)
Evaluación universitaria	Evaluación formativa y aprendizaje personalizado	Sistemas de IA generativa	Favorece evaluación formativa y personalización, con limitaciones éticas y técnicas.	(Guerrero, 2024)
Superior (retroalimentación y escritura)	Retroalimentación en tesis	IA generativa	Mejora aspectos estructurales y estilísticos, con criterios claros y acompañamiento docente.	(López Gil & Moreno Mosquera, 2025)
Superior (retroalimentación académica)	Confiabledad en retroalimentación académica	ChatGPT	Ofrece comentarios útiles, pero requiere supervisión docente debido a sesgos como tendencia central.	(Álvarez Uribe, 2025)
Superior (analítica y predicción)	Alertas tempranas para deserción	Machine learning y redes neuronales profundas	Anticipa deserción estudiantil, siempre que se garantice calidad de datos y gobernanza.	(Pérez Niño et al., 2024; Suárez Barón et al., 2022)
Política de acceso	Predicción de extraedad (básica)	Machine learning	Orienta políticas de acceso y permanencia escolar; requiere manejo de sesgos y calidad de datos.	(Ordóñez et al., 2022)
Didáctica (programación)	Aula invertida y CSCL	Sistemas de IA para diseño didáctico	Mejora motivación y rendimiento, con diseño instruccional explícito y acompañamiento docente.	(Hidalgo Suárez et al., 2023; Llanos Mosquera et al., 2021)
Gestión universitaria	Inscripción, identificación de riesgo, personalización de servicios y decisiones	Sistemas de IA en gestión administrativa	Optimiza procesos, pero requiere atender equidad, ética, privacidad e infraestructura.	(Ramírez Téllez et al., 2024)

Nota. Elaboración propia con base en las fuentes revisadas (2019–2025). Abreviaturas: EFL = *English as a Foreign Language*; IA = inteligencia artificial; CSCL = *Computer-Supported Collaborative Learning*

Marco normativo y de gobernanza

Política nacional de transformación digital e IA

El Documento **CONPES 3975** (DNP, 2019) estableció la Política Nacional para la Transformación Digital e Inteligencia Artificial, cuyo propósito fue generar valor social y económico mediante el fortalecimiento de capacidades en talento humano, adopción sectorial y marcos éticos. Más recientemente, el **CONPES 4144** (DNP, 2025) actualizó estos lineamientos a través de la Política Nacional de Inteligencia Artificial, con un enfoque más integral hacia la gobernanza de datos, la ética y la articulación interinstitucional. No obstante, si bien estos documentos representan avances en la agenda digital del país, persiste el reto de traducir sus principios en acciones concretas en el sector educativo, donde las brechas de infraestructura, formación docente y regulación aún limitan una adopción equitativa y sostenible de la IA.

Principios y guías internacionales

Los principios de la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019, 2024)** constituyen la primera recomendación intergubernamental sobre inteligencia artificial, orientada a fomentar sistemas innovadores, confiables y respetuosos de los derechos humanos. Estos lineamientos, dirigidos tanto a actores públicos como privados, establecen criterios para el desarrollo responsable de la IA y, en su actualización de 2024, amplían las orientaciones hacia la gobernanza de riesgos, la transparencia y la rendición de cuentas.

En paralelo, la **UNESCO (2023)** publicó la *Guidance for Generative AI in Education and Research*, el primer documento global que aborda de manera específica el uso de IA generativa en contextos educativos y de investigación. Este texto enfatiza la necesidad de marcos éticos, formación docente y políticas institucionales que garanticen un aprovechamiento pedagógico responsable y equitativo de estas tecnologías.

Líneas y acciones recientes en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional (**MEN, 2025**) renovó el portal *Colombia Aprende*, incorporando herramientas de IA como un chatbot interactivo y un recomendador de contenidos, orientados a enriquecer la experiencia educativa de docentes, estudiantes y familias. Este avance refleja un paso importante en la incorporación pedagógica de la IA, aunque aún requiere consolidarse en políticas de formación y acompañamiento docente. Adicionalmente, el

CONPES 4144 (DNP, 2025) adopta la política nacional de IA como una herramienta estructurada para orientar su desarrollo e inversión pública estratégica. De manera complementaria, el **Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación** convocó un foro nacional sobre IA en el marco del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), con el propósito de articular agendas entre academia, investigación y política pública (MinCiencias, 2025). Finalmente, el programa **Computadores para Educar** impulsó iniciativas como el “Día de la Inteligencia Artificial en tu colegio” y nuevas convocatorias para promover acceso, formación y contenidos digitales vinculados con IA (CPE, 2025a; CPE, 2025b).

Conclusión

En síntesis, la revisión de la adopción de IA en la educación colombiana entre 2019 y 2025 evidencia avances significativos en dimensiones pedagógicas y administrativas. La IA ha fortalecido la personalización del aprendizaje, la retroalimentación en escritura académica, la evaluación formativa y la analítica del aprendizaje, mostrando su potencial para transformar la experiencia educativa. Programas nacionales, como **Computadores para Educar**, y políticas de formación docente han facilitado la integración de estas herramientas, mientras que la educación superior se beneficia de la aplicación de sistemas generativos y alertas tempranas.

No obstante, estos logros se acompañan de desafíos importantes. La equidad, la brecha tecnológica, la gobernanza de datos y la mitigación de sesgos requieren atención continua, y es imperativo desarrollar marcos normativos claros, protocolos de supervisión y acompañamiento institucional. Solo mediante un enfoque crítico, reflexivo y estratégico se puede asegurar que la IA educativa no se limite a un uso instrumental, sino que realmente contribuya a mejorar los aprendizajes, la formación docente y la gestión educativa en Colombia.

Referencias

- Álvarez Uribe, S. (2025). La evaluación de la escritura en español en la educación superior: una conversación con ChatGPT. *Lenguaje*, 53(1S), e20414433.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1S.14433>
- Bustamante Bula, R., y Camacho Bonilla, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, 29(1), 62–82.
<https://doi.org/10.14483/22486798.22039>

- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336.
<https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Computadores para Educar. (2025a, 2 de agosto). *Convocatoria nacional: Día de la Inteligencia Artificial en tu colegio* (conv_ia.pdf). https://convocatorias.cpe.gov.co/documentos/IA/conv_ia.pdf
- Computadores para Educar. (2025b, 8 de agosto). *Computadores para Educar lanzó convocatoria nacional “Tecnologías para el Aprendizaje”*. <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/publicaciones/5649/computadores-para-educar-lanzo-convocatoria-nacional-tecnologias>
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Política nacional para la transformación digital e inteligencia artificial* (Documento CONPES 3975). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/3975.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2025). *Política nacional de inteligencia artificial* (Documento CONPES 4144). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/4144.pdf>
- Díaz-Cuevas, A. P., & Rodríguez-Herrera, J. D. (2024). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25–44.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>
- Guerrero, A. F. (2024). La inteligencia artificial como aliada en la evaluación formativa y la personalización del aprendizaje universitario. *GACETA PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN - Equipo De divulgación Y Crecimiento pedagógico*, 11, PAG 20-26.
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gaceta/article/view/11910>
- Hidalgo Suárez, C. G., Bucheli Guerrero, V. A., & Ordóñez Eraso, H. A. (2023). Inteligencia artificial y aprendizaje colaborativo asistido por computadora en la programación: un estudio de mapeo sistemático. *Tecnura*, 27(75), 175–206.
<https://doi.org/10.14483/22487638.19637>
- López Gil, K., & Moreno Mosquera, E. (2025). Retroalimentación formativa en la escritura de tesis en posgrado: Comparación entre ChatGPT y revisores pares en un círculo de escritura. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (74), 123–160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n74a6>
- Llanos Mosquera, J. M., Hidalgo Suarez, C. G., y Bucheli Guerrero, V. A. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyados en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 25(69), 196–214.
<https://doi.org/10.14483/22487638.16934>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2025, 1 de abril). *MinCiencias convoca un gran diálogo nacional sobre Inteligencia Artificial en la educación superior en sesión del CESU*. https://minciencias.gov.co/sala_de_prensa/minciencias-convoca-un-gran-dialogo-nacional-sobre-inteligencia-artificial-en-la
- Ministerio de Educación Nacional. (2025, 31 de enero). *El portal Colombia Aprende ingresa a la era de la inteligencia artificial*. Colombia Aprende. <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/actualidad/el-portal-colombia-aprende-ingresa-la-era-de-la-inteligencia-artificial>
- Ordoñez, H., Ordoñez, C., & Bucheli, V. (2022). Identificación de las tendencias del estado actual de la extraedad en el acceso a la educación básica en Colombia aplicando inteligencia artificial. *Investigación E Innovación En Ingenierías*, 10(2), 106–118.
<https://doi.org/10.17081/invinno.10.2.6130>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD Legal Instruments. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2024). *OECD Principles on Artificial Intelligence – 2024 update*. OECD.AI Policy Observatory. <https://oecd.ai>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Pérez Niño, J. L., Gualdrón Guerrero, O. E., y Barrera Oliveros, D. J. (2024). Modelos de inteligencia artificial en minería de datos educativos para predecir la deserción en Educación Superior: una revisión integral. *Tecnura*, 28(82), 134–155.
<https://doi.org/10.14483/22487638.23670>
- Ramírez Téllez, A., Fonseca Ortiz, L. M., & Triana Domínguez, F. C. (2024). Inteligencia artificial en la administración universitaria: una visión general de sus usos y aplicaciones. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 47(2), e353620.
<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v47n2e353620>
- Ricart-Vayá, A. (2024). ChatGPT como herramienta para mejorar la expresión escrita en inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 29(2), 1–16.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.354584>
- Suárez Barón, M. J., González Sanabria, J. S., & Espindola Díaz, J. E. (2022). Red neuronal profunda (DNN) aplicada al análisis de deserción estudiantil en una Institución de Educación Superior. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 10(1), 202–214.
<https://doi.org/10.17081/invinno.10.1.5607>
- Torres Asprilla, A. A. (2025). Inteligencia Artificial Herramienta Pedagógica en Educación Primaria en Chocó: Revisión Sistemática. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(2), 577–601.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.622>

Secretos Verdes: Educación Ambiental con Identidad Mokaná



María Elena Arteta Zambrano

Licenciada en Biología y Química,
Docente indígena – I.E.T.C. Alberto Pumarejo
mari.arteta1974@gmail.com

El pueblo indígena Mokaná, heredero de una profunda conexión con la naturaleza, ha mantenido por generaciones un vasto conocimiento sobre el uso sanador de las plantas medicinales. Cada hoja, raíz y flor representa una medicina viva, un vínculo espiritual con la madre tierra *Amaakashara*, fuente de equilibrio, salud y sabiduría.

Según Toledo y Barrera-Bassols (2008), los saberes tradicionales constituyen un sistema complejo de conocimiento ecológico que se transmite oralmente y que integra “la experiencia, la observación y la espiritualidad en una relación armónica con la naturaleza” (p. 23). Esta visión coincide con la cosmovisión Mokaná, donde la salud no se entiende solo como bienestar físico, sino como equilibrio entre cuerpo, espíritu y entorno.

El proyecto “Secretos Verdes de los Ancestros”, desarrollado con los estudiantes de grado séptimo, tiene como propósito: reconocer y valorar el saber ancestral de los Mokaná sobre el uso de las plantas medicinales, fortaleciendo las habilidades de investigación, clasificación y elaboración de productos naturales.

A través de la exploración directa del entorno, los estudiantes identifican y clasifican diversas especies de plantas medicinales, observando sus características, propiedades curativas y usos tradicionales. Posteriormente, las disecan y las conservan para su estudio y aplicación en la elaboración de productos naturales, como ungüentos, jabones artesanales y rones compuestos, destinados al cuidado del ser humano. Este proceso fomenta una educación vivencial y significativa, en la que los jóvenes comprenden que la naturaleza no solo es un recurso, sino una maestra que enseña y cura.

Desde el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en mi labor como docente indígena, promuevo un aprendizaje donde la ciencia dialoga con la tradición. Los estudiantes del proyecto “Secretos Verdes” aprenden que el conocimiento ancestral también es una forma de ciencia, construida a través de la observación, la práctica y la transmisión cultural.

Este enfoque se alinea con lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2013), cuando afirma que la etnoeducación “reconoce la diversidad cultural y promueve el aprendizaje contextualizado desde los saberes propios de las comunidades” (p. 15).

Asimismo, el proyecto incorpora un componente artístico, en el que los estudiantes expresan su creatividad decorando envases, diseñando etiquetas y representando gráficamente las plantas y símbolos Mokaná. De esta manera, la práctica se convierte en una experiencia integral que une el arte, la ciencia y la identidad cultural.

Los productos elaborados por los estudiantes desde nuestras aulas Pumarejistas fueron presentados en el Intercolegial de Muestras Culturales y Feria del Saber, un espacio dirigido y organizado por los docentes indígenas Mokaná de nuestro territorio Malambo permitiendo visibilizar el trabajo pedagógico y comunitario destacando el compromiso de los jóvenes con la preservación de los saberes ancestrales y el respeto por la madre tierra en cada una de las instituciones educativas.

Como señala Novo (2019), la educación ambiental “no solo debe centrarse en la transmisión de contenidos científicos, sino en la formación de actitudes y valores que fortalezcan el vínculo afectivo con la naturaleza y la cultura” (p. 42). Bajo esta visión, Secretos Verdes de los Ancestros fortalece en los estudiantes el sentido de pertenencia, el respeto por la madre tierra y el orgullo por los saberes de los pueblos originarios.

Referencias

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de Etnoeducación. MEN.
- Novo, M. (2019). Educación ambiental y sostenibilidad: una mirada desde la complejidad. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria Editorial.

Tradición, Cultura y Patrimonio: fundamentos conceptuales y genealógicos



Especialista en Administración de la Informática Educativa
Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo

Shirley Johana Trillos Gómez
Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo

Carlos Alberto Salazar Díaz PhD.
Doctor en Ciencias de la Educación
Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo

Los conceptos de Tradición, Cultura y Patrimonio se utilizan ampliamente en las ciencias sociales y en las políticas culturales, pero a menudo se prestan a confusión. Los términos que dan título a este trabajo plantean problemas de definición, contenido y significado; por ello es necesario revisar sus fundamentos teóricos y genealógicos para delimitar sus alcances precisos y entender sus interrelaciones sin solapamientos indebidos. Un adecuado esclarecimiento conceptual es fundamental, además, para orientar normativamente las políticas públicas en materia cultural y patrimonial (Smith, 2006; Lowenthal, 1998).

En un sentido general, tradición, cultura y patrimonio están íntimamente ligados. La Tradición alude a la transmisión intergeneracional de prácticas y conocimientos; la Cultura abarca el conjunto de modos de vida y expresiones de una sociedad; y el Patrimonio refiere a aquellos elementos culturales que una comunidad reconoce y valoriza como herencia compartida. Sin embargo, no son sinónimos: cada término posee connotaciones específicas y una trayectoria propia en el pensamiento social (Tylor, 1871; Hobsbawm & Ranger, 1982; Smith, 2006). A continuación, se examina cada uno por separado para luego discutir sus zonas de convergencia y distinción. Finalmente, se aborda el fenómeno de apropiaciones identitarias oportunistas, subrayando la relevancia de la autenticidad y la legitimidad histórica en la salvaguardia del patrimonio cultural (Anaya, 2004; Brown, 2003; Deloria, 1998).

Tradición: concepto y dinámica

En su acepción más común, Tradición designa repertorios de conocimientos, prácticas y valores heredados del pasado y preservados por una comunidad. La antropología contemporánea ha insistido en su carácter dinámico: la tradición no es una herencia intocable, sino un proceso social vivo que se recrea y transforma en función del presente; el pasado se reinterpreta selectivamente según

necesidades identitarias y contextos históricos cambiantes (Lowenthal, 1998; García Canclini, 1990).

Un aporte decisivo es la noción de “tradición inventada”: conjuntos de prácticas rituales o simbólicas, reguladas y repetidas, que buscan inculcar valores apelando a una continuidad con “el pasado” que suele ser construida o recentísima (Hobsbawm & Ranger, 1982). Esta perspectiva advierte contra visiones acríticas de la tradición como “dada” y revela su dimensión estratégica en la legitimación de instituciones e identidades (Hobsbawm & Ranger, 1982; Smith, 2006).

La oposición tajante entre “tradicional” y “moderno” es empíricamente insostenible: lo tradicional y lo moderno coexisten e interactúan de forma híbrida; prácticas ancestrales se adaptan a circunstancias actuales y elementos nuevos buscan legitimarse invocando la tradición (García Canclini, 1990; Lowenthal, 1998). En suma, la tradición es un componente vivo de la cultura, sometido a resemantizaciones constantes (Smith, 2006).

Si la tradición se activa como una gramática de continuidad, conviene evaluar quién enuncia esa continuidad y con qué fines. La apelación al “legado” puede sostener procesos de cuidado cultural, pero también ofrecer coartadas para exclusiones o monopolios de representación. Una comunidad que actualiza su memoria debe distinguir entre continuidad vital y mera estrategia de autoridad. La prueba decisiva no radica en el volumen de retórica, sino en la densidad de prácticas compartidas y en su capacidad de generar sentido en el presente. De este punto se desprende el tránsito analítico hacia Cultura, matriz más amplia donde esas prácticas se significan, circulan y se disputan.

Cultura: noción antropológica y legado

En antropología, Cultura se entiende en un sentido amplio desde la clásica definición de Tylor: un “todo complejo” que incluye conocimientos, creencias, arte,

moral, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos socialmente (Tylor, 1871). Desde entonces, la disciplina enfatiza que todas las sociedades poseen cultura y que esta comprende dimensiones materiales e inmateriales, aprendidas y transmitidas socialmente, con variaciones internas por clase, género, religión, región, etc. (Tylor, 1871; García Canclini, 1990).

Lejos de ser fija, la cultura es históricamente dinámica y plural. La atención a cruces, mezclas y circulaciones (acentuada por los estudios de hibridación) ha mostrado que los límites culturales se negocian en procesos continuos de reinterpretación (García Canclini, 1990). En este marco, nación e identidad se piensan también como imaginarios producidos por instituciones, medios y rituales cívicos, más que como esencias inmutables (Anderson, 1983).

Por supuesto, la noción de cultura proporciona un campo amplio para la disputa del sentido. No se reduce a inventario de objetos ni a compendio de tradiciones, sino que configura horizontes de inteligibilidad: define lo pensable, lo decible y lo practicable. Por eso, toda política cultural que se limite a administrar repertorios patrimoniales pierde de vista el conflicto por la definición legítima de lo común. Reconocer la dimensión conflictiva de la cultura permite tender un puente hacia el Patrimonio Cultural, donde la disputa se materializa en decisiones selectivas de conservación y en jerarquías oficiales de valor.

Patrimonio Cultural: Herencia, Identidad y Memoria

Patrimonio Cultural alude al conjunto (seleccionado) de bienes materiales e inmateriales que una comunidad reconoce como valiosos y transmisibles. No todo lo cultural deviene patrimonio: el patrimonio implica selección, valoración y régimen de protección (Smith, 2006; Lowenthal, 1998). Esta selección nunca es neutra: responde a criterios, instituciones y expertos que fijan repertorios representativos y jerarquías de valor (Smith, 2006; Kirshenblatt-Gimblett, 1998).

Desde fines del siglo XX se consolidó el giro hacia el Patrimonio Inmaterial (prácticas, expresiones, conocimientos y técnicas, con sus espacios y objetos asociados) concebido como patrimonio “vivo”, recreado por las comunidades y fuente de identidad y continuidad (Smith, 2006; Kirshenblatt-Gimblett, 1998). Aunque esa ampliación corrigió sesgos objetualistas, también evidenció tensiones: la patrimonialización puede reforzar estereotipos de lo “típico/auténtico” y burocratizar prácticas vitales (Smith, 2006; Lowenthal, 1998). En suma, el patrimonio es un dispositivo social que consagra

ciertos elementos culturales como emblemas identitarios y memoria pública, con efectos políticos y económicos concretos (Smith, 2006; Lowenthal, 1998).

Ahora bien, el patrimonio, cuando se congela en vitrinas o expedientes, corre el riesgo de desactivar aquello que pretende preservar. El dilema no se resuelve con más protocolos, sino con una ética del cuidado que sitúe a las comunidades como sujetos y no como fuentes extractivas de “recursos culturales”. El criterio rector debe ser la vitalidad de las prácticas, no la espectacularidad turística ni el rédito político. Esta perspectiva conduce al examen de solapamientos y distinciones entre tradición, cultura y patrimonio, imprescindible para políticas coherentes.

Solapamientos y distinciones conceptuales

La tríada Tradición–Cultura–Patrimonio comparte zonas de contacto, pero no es intercambiable. Cultura es la matriz más amplia de significados y prácticas socialmente aprendidos (Tylor, 1871). Tradición es la porción de cultura que se transmite entre generaciones y se actualiza en el presente (Hobsbawm & Ranger, 1982; García Canclini, 1990). Patrimonio es la selección de elementos culturales (a menudo tradicionales) investidos de valor público y sometidos a regímenes de conservación y legitimación (Smith, 2006; Lowenthal, 1998; Kirshenblatt-Gimblett, 1998). En términos relacionales: toda tradición es cultura, pero no toda cultura es tradición; gran parte del patrimonio incluye tradiciones, pero no toda tradición alcanza estatus patrimonial. Mantener claras estas distinciones evita confusiones analíticas y errores de política pública (Smith, 2006; Lowenthal, 1998).

La precisión conceptual no es un lujo académico: se traduce en decisiones sobre qué se financia, a quién se escucha y qué queda fuera. Cuando las categorías se mezclan, la política cultural se vuelve errática y favorece a los actores con mayor capacidad de *lobby* simbólico. Ordenar el mapa conceptual permite exigir trazabilidad histórica y participación comunitaria en los procesos de reconocimiento. Este ordenamiento abre la puerta al problema de la autenticidad cultural y a las llamadas “falsas banderas étnicas”.

Autenticidad cultural y “falsas banderas étnicas”

La confusión o manipulación de estas nociones puede facilitar apropiaciones identitarias oportunistas: individuos o colectivos que se autoadscriben a identidades étnicas inventadas para captar beneficios o reconocimiento que las políticas de reparación y salvaguardia destinan a pueblos con continuidad

Tabla 1. Matriz Comparativa: Tradición, Cultura y Patrimonio Cultural.

Concepto	Noción Central y Definición	Naturaleza y Componentes	Temporalidad y Dinámica	Finalidad y Uso Político
Cultura	Es la matriz más amplia de significados y prácticas. Entendida como un “todo complejo” que abarca el conjunto de modos de vida y expresiones de una sociedad, incluyendo conocimientos, creencias, arte, moral, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos socialmente.	Es histórica, dinámica y plural. Comprende dimensiones materiales e inmateriales. Es un constructo que se ha convertido en un recurso que los grupos poseen y defienden de intereses competidores.	No es fija; es históricamente dinámica. Sus límites se negocian en procesos continuos de reinterpretación y hibridación.	Configura horizontes de inteligibilidad, definiendo lo pensable, lo decible y lo practicable. Su dimensión es inherentemente conflictiva, ya que se disputa la definición legítima de lo común.
Tradición	Alude a la transmisión intergeneracional de prácticas, conocimientos y valores heredados del pasado y preservados por una comunidad. Es la porción de la cultura que se actualiza en el presente.	Se presenta como un repertorio de prácticas y valores. Puede ser un conjunto de prácticas rituales o simbólicas, reguladas y repetidas, que apela a una continuidad que puede ser construida o recentísima (“tradición inventada”). Se distingue del “costumbre,” ya que la tradición busca la invariancia y la fijación de prácticas.	Es un proceso social vivo y dinámico que se recrea y transforma en función del presente, resemantizando constantemente el pasado de forma selectiva. Se activa como una “gramática de continuidad”.	Inculcar ciertos valores y normas de comportamiento. La apelación al legado puede sostener el cuidado cultural, pero también servir de coartada para exclusiones o para legitimar instituciones e identidades.
Patrimonio Cultural	Conjunto (seleccionado) de bienes materiales e inmateriales que una comunidad reconoce como valiosos y transmisibles. Refiere a aquellos elementos culturales valorizados como herencia compartida.	Incluye la selección de elementos culturales (a menudo tradicionales) que son investidos de valor público y sometidos a regímenes de conservación y legitimación. Implica una selección y jerarquía de valor. Puede ser “material” o “inmaterial” (prácticas, expresiones, conocimientos).	Su valor se determina por su potencia actual (eficacia en el presente), no necesariamente por la prueba de su origen. Corre el riesgo de congelarse en vitrinas o desactivar aquello que pretende preservar.	Es un dispositivo social que consagra elementos culturales como emblemas identitarios y memoria pública. Se utiliza para generar y proteger intereses de grupo, operando como un bien que debe ser retenido de otros. Su gestión busca la salvaguardia de elementos culturales.

Fuente: elaboración propia de los autores.

histórica y patrimonios vivos (Anaya, 2004; Brown, 2003; Deloria, 1998). Estos casos carecen de arraigo comunitario verificable, de transmisión intergeneracional y de reconocimiento por la propia comunidad; estos son, criterios cruciales en derecho internacional y en debates sobre pertenencia (Anaya, 2004; Taylor, 1994).

La autenticidad patrimonial no es “pureza” esencialista, sino legitimidad histórica y social: continuidad de prácticas, lenguas y saberes, y reconocimiento mutuo dentro de la comunidad (Brown, 2003; Smith, 2006). Por ello, los marcos de reconocimiento deben articular criterios normativos claros (incluida la centralidad del reconocimiento comunitario), evidencia histórica y evaluación cultural de las prácticas invocadas (Anaya, 2004; Brown, 2003). De lo contrario, se distorsionan mecanismos de justicia histórica y se desvían recursos que deberían fortalecer la transmisión viva de patrimonios legítimos (Deloria, 1998; Lowenthal, 1998). A la vez, conviene evitar esencialismos: las identidades cambian y pueden recomponerse legítimamente; la línea ética se cruza cuando la identidad se instrumentaliza sin sustento cultural real para obtener ventajas indebidas (Taylor, 1994; Brown, 2003).

Las instituciones que otorgan reconocimientos culturales operan entre dos abismos: el del escepticismo paralizante y el de la credulidad clientelar. No se requiere policía de la pureza, sino protocolos de verificación participativa que combinen evidencia histórica, memoria viva y peritajes comunitarios. Hacerlo no clausura la innovación identitaria; la vuelve responsable ante quienes portan la continuidad. Esta orientación desemboca en las Conclusiones, donde se traducen implicaciones teóricas en lineamientos de gobernanza.

Conclusiones

Tradición, Cultura y Patrimonio son conceptos interrelacionados cuya distinción analítica tiene consecuencias prácticas. La Tradición es la vida del pasado en el presente; la Cultura, la trama amplia y dinámica de significados y prácticas; el Patrimonio, la selección socialmente legitimada de elementos culturales para su protección y transmisión (Tylor, 1871; Hobsbawm & Ranger, 1982; Smith, 2006). Aclarar diferencias y solapamientos evita ambigüedades y mejora el diseño de políticas de salvaguardia. Asimismo, ayuda a desactivar falsas banderas étnicas, garantizando que la protección alcance a comunidades con legitimidad histórica y patrimonios efectivamente vivos (Anaya, 2004; Brown, 2003; Deloria, 1998).

Una aproximación humanística e interdisciplinar, apoyada en antropología, historia, derecho e incluso teoría política del reconocimiento, ofrece herramientas sólidas para una gobernanza patrimonial más justa y eficaz (Taylor, 1994; Smith, 2006; Lowenthal, 1998).

En definitiva, la gestión del patrimonio cultural fracasa cuando confunde memoria con escenografía y cuando reduce la cultura a un balance de activos turísticos. La academia también falla cuando abdica de la claridad conceptual por complacencia con los intereses en juego. El desafío consiste en asumir una ética de responsabilidad semántica: nombrar bien para actuar mejor. Sin esa ética, la patrimonialización se degrada en mercado de etiquetas y la tradición en retórica vacía. Con ella, en cambio, se habilita una agenda robusta para el diseño de protocolos de verificación, evaluación de impacto comunitario y criterios de financiación pública, lo que sugiere líneas de trabajo futuras en evaluación, participación y justicia cultural.

Referencias

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Anaya, S. J. (2004). *Indigenous peoples in international law* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Brown, M. F. (2003). *Who owns Native culture?* Harvard University Press.
- Deloria, P. J. (1998). *Playing Indian*. Yale University Press.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1982). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1998). *Destination culture: Tourism, museums, and heritage*. University of California Press.
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.
- Smith, L. (2006). *The uses of heritage*. Routledge.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En: A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–73). Princeton University Press.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 1). John Murray.

La Amistad en Tiempo de Estrés



“La amistad en tiempo de estrés” parece título de un libro, pero en realidad es que la amistad se constituye como una relación muy valiosa en estos tiempos en que el stress pretende ser rey. El stress está catalogado como la enfermedad de este tiempo, debido a la cantidad de casos diagnosticados por la medicina en general. Según la organización mundial de la salud, el stress se puede definir “como un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación” (Organización Mundial de la Salud, 2023).

Realmente es una enfermedad a la que no se le había dado la importancia que hoy día requiere; no es una enfermedad nueva, puesto que en años anteriores ya existía, pero no con tantas consecuencias como hoy día, sino más bien como modo de supervivencia y ni siquiera se conocía con este nombre, sino que se manifestaba por los pacientes como angina de pecho, es decir, un dolor en el pecho que provocaba una sensación de angustia o desespero. Sin embargo, con el pasar de los años y los estudios médicos, las nuevas especialidades en medicina, los adelantos tecnológicos y las investigaciones sobre el cuerpo humano—específicamente del cerebro en su ciencia que es la neurología—se ha ido concluyendo que esto que se llamaba angina de pecho (que aún existe, pero ahora sí con características médicas específicas y fisiológicas) ya en este tiempo se ha identificado como stress.

Ahora bien, la pregunta es: ¿de dónde proviene la palabra estrés y qué tiene que ver la amistad allí? Según el diccionario de la real academia de la lengua española la define como: Del inglés. stress. m. Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves. (Real Academia Española, s. f.). Los estudiosos del tema consideran que el aumento del stress se debe a los cambios representados en la modernidad como la complejidad de los empleos, relaciones emocionales, conformación de familias, dificultades en lo laboral, escolar, la alimentación...; en fin, se ha tornado como una enfermedad crónica debido a la cantidad de causas que permanecen inmóviles en este tiempo, porque son parte fundamental de nuestro diario vivir.

Leyla Esther Urina Andrade
Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo
Magíster en Educación
fredyleyla@yahoo.com.m

¿Pero ustedes se preguntarán qué tiene que ver el estrés con la amistad? Mucho, tiene que ver mucho; porque en este tiempo donde el stress es ya considerado por muchos como la enfermedad del siglo, es menester buscar una red de apoyo. Indiscutiblemente, lo primero es detenernos a analizar qué síntomas estamos presentando, ir al médico y especificarlos para que este pueda activar la ruta a seguir y encontrar en la sintomatología que efectivamente sea esto. Seguramente el primer paso será redirigir a psicología; ¿pero cuando salimos de ahí qué? nos enfrentamos nuevamente a este enemigo silencioso que no nos está permitiendo disfrutar del hoy, de nuestra familia y de lo que hacemos o debemos hacer.

Qué bueno sería que una parte de esa red de apoyo estuviera en nuestra familia; sin embargo, sabemos que es posible que las emociones con los miembros de nuestra familia puedan generar algunas tensiones o puede que allí todo esté bien y no queramos decir nada para no generarles preocupaciones, pero son ellos nuestro primer y mejor lugar seguro. Una red de apoyo importante la podemos encontrar también en el círculo de nuestros amigos, pero es posible que con ellos no podamos encontrarnos seguidamente o comunicarnos constantemente; entonces podríamos acudir a nuestros compañeros de estudios o lugar de trabajo. Cabe aclarar que la amistad en el entorno laboral y académico presenta serias limitaciones si no tenemos bien establecidos algunos valores morales como el respeto que se merecen; entender que todos tenemos nuestras propias necesidades y dificultades y que estas no pueden ser excusas ni estar por encima de la dignidad de los demás.

Igualmente, otro valor muy importante es el Apoyo Mutuo; siempre es más fácil alcanzar las metas y objetivos cuando se trabaja en equipo, cuando se entiende que el esfuerzo debe ser de todos y no de uno solo. No podemos dejar por fuera una buena comunicación efectiva, ya que esta nos permite tener claridad sobre las ideas y opiniones que deberán ser respetuosas; tal vez no seamos en estos dos ambientes los mejores amigos, pero la cooperación y el fomento de estos valores ayudarían a disminuir significativamente el stress, porque eso genera un

desgaste físico y emocional sobre quien recae la carga; ser empático con la ayuda también es demostrar de qué estamos hechos y qué tenemos en nuestro corazón. La evidencia empírica, además, muestra que el apoyo social de amistades y redes cercanas “amortigua” el impacto del estrés (Cohen & Wills, 1985).

No podemos olvidar que uno de los beneficios que nos ofrece tener una convivencia sana en estos entornos en los que nos desenvolvemos puede ayudarnos a disminuir el estrés; el ser humano mayormente trabaja con las emociones, este apoyo puede ayudarnos a disminuir los procesos ansiosos y de tensión que viven los estudiantes en sus hogares, en la escuela y también los mismos profesores en sus zonas de trabajo, los oficinistas, en fin, en cualquier entorno donde nos desenvolvemos diariamente.

Entonces podemos concluir que una red de apoyo puede estar constituida por los compañeros de estudio y labores y es más valioso aún ya que es en el entorno donde pasamos la mayor parte del tiempo; el lugar donde mayor respaldo deberíamos tener después de nuestro lugar seguro que, como habíamos manifestado antes, es nuestro hogar. Invitamos entonces a nuestros estudiantes a buscar un apoyo efectivo que no es cualquier parte ni cualquier persona., para ello estamos la familia, los maestros y orientadores.

Referencias

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
 (journal.sipsych.org)

Organización Mundial de la Salud. (2023, 21 febrero). *Estrés: preguntas y respuestas*.
<https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>

Diccionario de la Real Academia Española. (2025). *Estrés*. *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/estr%C3%A9s>



Cinco Perfiles Docentes en la Era de la IA: ¿Qué Tipo de Maestro Necesita la Educación del Siglo XXI?



Claudia Milena Carrillo Guzmán
Magíster Scientiarum en Educación
I.E.T.C. Alberto Pumarejo
Clauccg23@gmail.com

En un mundo cada vez más digitalizado, la educación debe evolucionar para preparar a los estudiantes ante los desafíos y oportunidades del futuro. Puesto que, en cada generación, la tecnología va evolucionando, en el siglo XXI la Inteligencia Artificial (IA) se presenta como una tecnología disruptiva con el potencial de redefinir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Históricamente, se ha enfatizado la importancia de habilidades como la escucha activa y la comunicación asertiva para construir relaciones saludables y efectivas, fundamentales para el ambiente de aula. Sin embargo, la introducción de la IA requiere un nuevo enfoque pedagógico que potencie estas habilidades sociales a la par que forma a los estudiantes en las competencias digitales del presente siglo.

Según McCarthy (2007), la Inteligencia Artificial era “la ciencia y la ingeniería de crear máquinas inteligentes, especialmente programadas por computación inteligente”. Mientras que Rouhiainen (2018) define la IA como “la habilidad de los ordenadores para hacer actividades que normalmente requieren inteligencia humana”. Pero, para brindar una definición más detallada, podríamos decir que la IA es la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano.

Partiendo de estos conceptos, se puede deducir que la IA es una herramienta transformadora con un potencial inmenso para revolucionar la educación. Desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de tareas administrativas, la IA ofrece caminos para hacer la enseñanza más eficiente, atractiva y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante. Sin embargo, existe una brecha educativa entre las instituciones con recursos y aquellas que no los tienen.

Ahora bien, la integración efectiva de la IA requiere tres pilares fundamentales que, a menudo, están ausentes en las instituciones de bajos recursos:

1. **Infraestructura tecnológica adecuada:** la IA no funciona en el vacío. En muchas escuelas, la lucha todavía es por tener un aula de informática con equipos actualizados o, simplemente, por garantizar el acceso a internet para todos, lo que hace inviable cualquier proyecto serio de IA.
2. **Formación docente especializada:** de nada sirven las herramientas sofisticadas si los educadores no saben cómo utilizarlas eficazmente para enriquecer la pedagogía. Los docentes necesitan capacitación en herramientas de IA: entender cómo funcionan y cómo integrar plataformas de IA generativa o adaptativa en sus planes de estudio.
3. **Contenido curricular relevante y ético:** la IA se nutre de datos y contenido. Las plataformas costosas tienen acceso a vastos repositorios de alta calidad y están mejor posicionadas para garantizar que los contenidos sean culturalmente diversos, actualizados y éticamente sólidos. Las escuelas sin recursos se ven obligadas a depender de soluciones gratuitas o de menor calidad que pueden tener sesgos o no estar alineadas con sus objetivos pedagógicos (véase OECD, 2019).

Es fundamental que la escuela cultive un ambiente donde, al igual que la escucha activa permite que las personas se sientan valoradas, la IA sea una herramienta que valore y potencie la capacidad de transformación del estudiante. En efecto, el futuro de la educación con IA es aquel en el que la tecnología complementa las interacciones humanas esenciales, formando ciudadanos competentes y éticos para el nuevo mundo digital (UNESCO, 2023).

Sin embargo, es necesario abordar un tema sumamente importante y que, al igual que los tres pilares anteriores, influye significativamente en los procesos de cambio de la escuela y la sociedad: la actitud que asumen los docentes frente a los diferentes retos que enfrentan a lo largo de su carrera. Un docente es un facilitador de herramientas para que sus educandos alcancen los objetivos propuestos; sin embargo, cabe resaltar que, aunque parece

contradictorio, la tecnología puede ser una gran barrera para lograr cambios. Pues, cuando no se sabe utilizar, nada hacemos con que una institución tenga los programas tecnológicos más sofisticados del mundo para mejorar la calidad educativa institucional. Así lo afirma Winston Sánchez Salterín (2019) en su libro *Herramientas Pedagógicas Para Ser Un docente Exitoso en el Siglo XXI* (véase también Fullan, 2016).

En este sentido, Sánchez Salterín (2019) manifiesta que existen cinco perfiles docentes; veamos cuáles son y con cuál nos identificamos, pues, según el autor, estos tipos de personas nos ayudan a comprender la forma de ser un docente exitoso en el siglo XXI:

1. No se entera: este tipo de docente tiene la particularidad de que las cosas cambian, pero él no se entera, ni se preocupa por enterarse de las cosas que cambiaron. Como quien dice, vive la vida por vivirla, pero no tiene ni idea del valor de la misma. Nunca sabe si alguien nació o murió. Le da igual tener para comer o no.
2. Decide no hacerlo: con este personaje encontramos una diferencia con respecto al anterior. Se entera del cambio y decide no hacerlo por cualquier razón. Se da cuenta de los cambios, pero decide no cambiar, sobre todo porque no le conviene. Acá encontramos a un individuo que solamente busca sus propios intereses. Es individualista y prefiere seguir en su modelo de vida antes que cambiar porque siente que va a salir perjudicado. Con el tiempo, se convierten en docentes obsoletos.
3. Paracaidista: aquí encontramos al que se cree más vivo que los demás, aquel que decide cambiar, pero después de que otros han cambiado. Espera que otros se arriesguen para saber cómo les fue y, así, poder tomar una decisión más segura. Desafortunadamente, existen muchos docentes de este tipo y son los que más daño le hacen a la educación por su incapacidad de aceptar retos.
4. Está dispuesto y se atreve: es un personaje importante dentro de los procesos de cambio porque está dispuesto y se atreve a adelantarse a esos procesos que se le presentan en la vida. Son personajes osados que visualizan cosas buenas para ellos y para quienes están a su lado. Son capaces y se lanzan a buscar cambios fundamentales para el mejoramiento de la calidad de vida.
5. Muestra el rumbo del cambio: llegamos al personaje principal de este texto.

El maestro exitoso, aquel que determina y muestra el rumbo del cambio, aquel que investiga, analiza y estudia las rutas a seguir para luego tomar decisiones que lo lleven a él y a sus educandos a espacios seguros y progresistas; aquel personaje proactivo y futurista que siempre está dispuesto a anticiparse al cambio; aquel docente que trasciende, que no se queda estático, que se mueve, que busca mejorar su forma de trabajar, que todos los días innova y convierte sus clases en espacios creativos para que sus estudiantes se motiven y generen sentido de pertenencia por el área, módulo o asignatura que dirige.

El éxito docente no se mide por los años de experiencia o los títulos académicos, sino por la actitud frente al cambio y el compromiso con la transformación educativa (Fullan, 2016). Mientras algunos maestros permanecen anclados en la indiferencia o el miedo, esperando que otros tomen riesgos, los docentes verdaderamente exitosos son aquellos que lideran el cambio. No se conforman con hacer lo mínimo ni con repetir fórmulas del pasado; por el contrario, investigan, innovan y se atreven a explorar nuevos caminos pedagógicos. En suma, es importante tener presente que la educación es un acto de renovación constante y que la actitud del docente marca la diferencia; la educación no puede ser una rueda suelta ante los desafíos de la ciencia y la tecnología.

Referencias

- McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?* Stanford University. <https://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Barcelona: Alienta Editorial.
- Sánchez Salterín, W. E. (2019). *Herramientas pedagógicas para ser un docente exitoso en el siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Erimay Impresiones S.A.S. (Datos editoriales aportados en el texto.)
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.)
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD Legal Instruments. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>

Repensar la Evaluación Educativa: de la Medición al Acompañamiento Formativo



Ana María Conde Villanueva
Licenciada en Educación Artística
Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo
anaconde1112@gmail.com

En el contexto educativo contemporáneo, hablar de evaluación implica mucho más que calificar exámenes o asignar notas. Dicho de la mejor manera, la evaluación educativa ha adquirido una dimensión compleja en la que se entrelazan aspectos pedagógicos, éticos, sociales y epistemológicos. Es decir, lejos de ser un acto neutro, evaluar supone tomar decisiones sobre cómo, cuándo y para qué recoger información del proceso formativo. Por ello, resulta fundamental reflexionar sobre qué entendemos por evaluación educativa, cuál es su propósito y qué bases epistemológicas sustentan las prácticas que llevamos a cabo en el aula. Este ensayo se propone, entonces, analizar críticamente estos aspectos a la luz de autores representativos del campo educativo.

En primer lugar, es preciso definir qué entendemos por evaluación educativa: esta puede concebirse como un proceso sistemático y continuo que permite obtener información relevante para valorar los aprendizajes, mejorar la práctica docente y tomar decisiones pedagógicas acertadas. Según Tobón (2019), la evaluación no puede limitarse a la calificación de productos, sino que debe ser entendida como una estrategia para comprender y acompañar el desarrollo de competencias.

A partir de esta visión ampliada, el propósito de la evaluación trasciende el juicio numérico. Así, como bien lo señala Perrenoud (2008), evaluar es también una forma de regular el aprendizaje, de motivar al estudiante y de generar procesos reflexivos sobre lo que se aprende y cómo se aprende; en consecuencia, la evaluación debería ser, ante todo, formativa, orientada a mejorar y no solo a medir (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

Ahora bien, para comprender en profundidad la evaluación, es necesario indagar en los fundamentos epistemológicos que le dan sustento. Dichos fundamentos hacen referencia a las teorías del conocimiento que orientan las formas de entender el aprendizaje y, por ende, la manera de evaluarlo.

Por otra parte, una perspectiva positivista concibe a la evaluación como un proceso objetivo y cuantificable, centrado en los resultados observables; desde este enfoque, predominan las pruebas estandarizadas y los criterios de desempeño uniformes (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). En contraste, el paradigma interpretativo propone una evaluación comprensiva y

cualitativa, donde el énfasis está en los significados contruidos por los estudiantes en contextos particulares. Tal como explica Martínez Rizo (2010), este enfoque valora los procesos más que los productos y reconoce la diversidad de trayectorias y formas de aprender.

Finalmente, el enfoque crítico, de fuerte base socioconstructivista, plantea que toda evaluación debe ser un acto ético y transformador. En este sentido, Zabala y Arnau (2007) destacan que evaluar implica también considerar la equidad, la inclusión y la justicia social dentro de los procesos educativos; es decir, la evaluación debe cumplir una función formativa, ayudando a los estudiantes a comprender qué están aprendiendo, cómo lo están haciendo y qué pueden mejorar, y, al mismo tiempo, una función reguladora para el docente, quien adapta su enseñanza a las características y ritmos de los alumnos (Shepard, 2000).

Podemos deducir del análisis anterior que se desprenden una serie de supuestos epistemológicos que, muchas veces de forma implícita, orientan nuestras prácticas evaluativas. Uno de los más comunes es la idea de que el conocimiento puede medirse de forma objetiva y neutral. Este supuesto, heredado del positivismo, ha llevado a la adopción de instrumentos estandarizados que, si bien ofrecen comparabilidad, tienden a ignorar la singularidad de los procesos de aprendizaje, que muchas veces no corresponde a la realidad de nuestras aulas ni a su contexto socioeconómico.

Por otro lado, desde una visión constructivista, se asume que el conocimiento es una construcción social y contextual; en consecuencia, la evaluación debe adaptarse a las características del estudiante, promoviendo su participación y su capacidad de autorregulación. Asimismo, el enfoque crítico de la evaluación educativa sostiene que esta no es un acto neutral ni objetivo, sino una práctica social profundamente cargada de intencionalidad política, ideológica y cultural.

Entonces, evaluar implica decidir qué conocimientos, habilidades y actitudes se consideran valiosos y cuáles no; lo anterior transforma a la evaluación en una herramienta de poder que puede

contribuir tanto a la inclusión como a la exclusión de los estudiantes dentro del sistema educativo. Como señala Santos Guerra (2003), “La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por que las cosas han llegado a ser como son” (p. 4); y, por tanto, es esencial reconocer que detrás de cada decisión evaluativa hay supuestos ideológicos que pueden perpetuar o cuestionar las desigualdades existentes. Para este autor, la evaluación no es solo un mecanismo para medir aprendizajes, sino una forma de expresar qué tipo de educación se quiere construir y a qué tipo de sociedad se aspira.

Sanmartí (2007), por su parte, subraya la necesidad de que la evaluación sea un proceso formativo, democrático y participativo, donde los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje. Ella afirma que la evaluación debe empoderar, no sancionar, y que solo a través de una evaluación justa y transparente se puede lograr una educación verdaderamente inclusiva.

Desde una mirada más profunda, Paulo Freire ya advertía que ningún acto educativo está libre de ideología. En su concepción de la educación como práctica de la libertad, la evaluación no puede ser entendida como un acto de control, sino como un diálogo crítico entre educador y educando. Para Freire, evaluar debe significar acompañar al estudiante en su proceso de transformación, respetando su contexto, sus saberes previos y su capacidad de reflexión.

Por lo tanto, bajo esta perspectiva crítica, evaluar es también decidir a quién se le reconoce el saber, quién tiene voz y quién queda marginado o silenciado. En consecuencia, si la evaluación no se analiza con una mirada ética y crítica, corre el riesgo de convertirse en una herramienta que refuerza desigualdades, estigmatiza a ciertos grupos y limita el potencial de muchos estudiantes.

A modo de cierre, puede afirmarse que la evaluación educativa, lejos de ser un procedimiento técnico, es un acto profundamente pedagógico que involucra múltiples dimensiones del quehacer docente. Su propósito no debe centrarse en sancionar ni etiquetar, sino en comprender, acompañar y potenciar el aprendizaje. Reconocer los fundamentos y supuestos epistemológicos que la sustentan permite superar enfoques tradicionales y avanzar hacia una evaluación más integral, justa y contextualizada. En definitiva, repensar la evaluación es un imperativo para lograr una educación que forme sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su propio proceso formativo.

Referencias

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Martínez Rizo, F. (2010). *La evaluación educativa: conceptos y métodos*. Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Morata.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Tobón, S. (2019). *Evaluación por competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.



Lenguaje y convivencia: claves para una escuela inclusiva y pacífica



El lenguaje no funciona como un simple canal de información, sino que opera como práctica social que instituye realidades, consolida jerarquías y habilita o restringe posibilidades de acción. Así, una etiqueta cotidiana (“líder”, “distraído”, “flojo”) no solo describe, también asigna estatus, delimita expectativas y condiciona trayectorias de participación. Por eso, una intervención tan común como pedir a un estudiante que lea en voz alta puede transformarse en un acontecimiento formativo o en un episodio de exposición y vergüenza. Cuando, desde el fondo, se escuchan comentarios como “no sabe leer, profe” o “que no lea porque nunca se le entiende”, se instala una narrativa de insuficiencia que socava la autoestima y reduce la motivación futura.

Asimismo, conviene advertir que estas prácticas discursivas no resultan neutras. Diversos hallazgos sostienen que el rechazo social activa redes neurales vinculadas al dolor físico (Eisenberger, Lieberman y Williams, 2003). En paralelo, las expectativas docentes tienden a materializarse como profecías autocumplidas, el llamado efecto Pigmalión, que eleva o deprime el rendimiento según el trato que acompaña la etiqueta (Rosenthal y Jacobson, 1968). Desde una mirada crítica del discurso, los modos de hablar en la escuela expresan poderes que silencian o amplifican voces (Foucault, 1972). En consecuencia, la tarea no consiste en “suavizar” la comunicación, sino en diseñar condiciones de interlocución que protejan la dignidad y potencien el aprendizaje.

En suma, si el lenguaje instituye la convivencia, se necesita un andamiaje conceptual que permita comprender por qué ciertas palabras hieren, por qué otras habilitan y cómo reconfigurar los intercambios cotidianos. Esta premisa enlaza con el siguiente apartado, dedicado a los fundamentos teóricos que orientan la intervención práctica.

Lenguaje, poder y subjetivación en la vida escolar

Para situar el problema, resulta útil entender la escuela como un denso entramado de prácticas discursivas: reglamentos, rituales de aula, consignas evaluativas, correos, carteleros y publicaciones estudiantiles. En términos foucaultianos, el discurso no solo representa el mundo, también produce regímenes de verdad que

Carlos Alberto Salazar Díaz PhD.
Doctor en Ciencias de la Educación
Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo
carlosalazardiaz2025@gmail.com

habilitan enunciadores, fijan lo decible y disciplinan cuerpos (Foucault, 1972). En ese marco, el apelativo que personaliza el conflicto (“indisciplinado”) desplaza el foco desde la situación concreta hacia un rasgo esencializado, con el consiguiente efecto de estigmatización.

Por otro lado, la evidencia neurocientífica señala que la exclusión duele de manera comparable al dolor físico, lo cual aporta una razón adicional para diseñar climas comunicativos de cuidado (Eisenberger et al., 2003). A la par, se conoce que los sesgos implícitos moldean juicios rápidos que asocian grupos y atributos sin escrutinio reflexivo (Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998). Dichas asociaciones se filtran en microagresiones: halagos condescendientes del tipo “hablas muy bien para ser de la costa”, asignaciones estereotipadas de tareas según el género o prescripciones de control emocional para niñas.

Aun así, no basta con develar estructuras. Se necesita aprender a comunicar con eficacia ética. Aquí, la retórica aristotélica ofrece un trípode útil: ethos (credibilidad), pathos (movilización emocional) y logos (argumentación). Una combinación prudente de testimonios estudiantiles, datos verificables y coherencia del carácter docente aumenta las probabilidades de deliberación constructiva. Además, conviene distinguir entre discursos dañinos e ideas incómodas. Un proteccionismo (Safetyism) llevado al extremo disminuye la exposición a perspectivas desafiantes y empobrece la formación ciudadana (Haidt y Lukianoff, 2018).

En definitiva, si el marco conceptual ilumina la densidad de lo que se dice y se calla, el primer movimiento práctico consiste en habilitar un laboratorio de diálogo que democratice la palabra. Esta bisagra conduce al siguiente apartado sobre comunicación y escucha activa.

Comunicación y escucha activa: del conflicto a la co construcción

La Comunicación No Violenta (CNV) de Rosenberg propone una gramática mínima que traduce la ética del cuidado en actos de habla concretos: observar sin juzgar, nombrar sentimientos, explicitar necesidades y formular peticiones claras (Rosenberg, 2015). En un curso de secundaria, un protocolo breve (visible en

cartelera y ensayado mediante simulaciones) facilita su adopción: “Vi que no me saludaste hoy; me sentí triste; necesito reconocimiento; ¿podrías saludarme mañana?”. Formulada así, la queja deja de imputar intenciones, aclara la experiencia y habilita un pedido realizable.

Por su parte, el experimento pedagógico documentado en *The Eye of the Storm* ilustra hasta qué punto una etiqueta arbitraria reorganiza autoestima, trato y rendimiento: la división ficticia entre estudiantes “superiores” e “inferiores” alteró en un día los comportamientos y los resultados (Elliott, 1970). Con todo, la CNV no sustituye el gobierno del aula, más bien lo racionaliza. El objetivo no radica en evitar el conflicto, sino en tramitarlo sin humillación y con horizonte restaurativo.

Ahora bien, para que este laboratorio de diálogo avance, se requiere un lenguaje común sobre el cual sostener acuerdos. La conclusión de este apartado abre espacio al siguiente: las normas conversacionales y un glosario de valores co creado con el estudiantado constituyen la infraestructura compartida de la convivencia.

Normas conversacionales y glosario de valores: infraestructura de la convivencia

Las comunidades escolares con mejores climas suelen contar con reglas explícitas de interlocución: turnos de palabra, tiempos de respuesta, uso de “enunciados en primera persona” y protocolos de desacuerdo respetuoso. Estas reglas no agotan la convivencia, pero crean un piso de previsibilidad. A partir de allí, resulta provechoso co diseñar un Glosario de Valores para la Convivencia con definiciones accionables: respeto como decisión de atacar el problema y no a la persona; empatía como práctica de preguntar “¿cómo te hace sentir?” antes de juzgar; inclusión como invitación directa a quien aún no participa; responsabilidad como disposición a reparar; asertividad como capacidad de expresar necesidades con claridad y calma.

De igual modo, la utilidad del glosario se verifica cuando transforma acusaciones en descripciones situadas. Ante un “ustedes nunca me escuchan”, un mediador puede activar el lenguaje común: “¿Cómo podrías decirlo en primera persona?”.

La reformulación (“yo siento que mis ideas no se valoran cuando no se discuten; necesito contribuir”) convierte la queja en materia de acuerdo. Este desplazamiento se vuelve más urgente si se recuerda que la exclusión duele (Eisenberger et al., 2003) y que el Pigmalión negativo crece en suelos etiquetadores (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Con todo, la infraestructura conversacional solo alcanza su propósito cuando se acompaña de reconocimiento. En efecto, la siguiente sección sostiene que nombrar de forma inclusiva y celebrar la diversidad lingüística mejora pertenencia y aprendizaje.

Lenguaje inclusivo, diversidad lingüística y bienestar

Nombrar es reconocer. En grupos mixtos, el masculino genérico tiende a invisibilizar a parte de la comunidad. Con estrategias sencillas (desdoblamientos razonables como “las familias”, sustantivos colectivos como “el profesorado” o “el estudiantado” y la pregunta inicial por nombres y pronombres preferidos) se eleva el sentido de pertenencia y se reduce el riesgo de exclusión. Más aún, el respeto por la identidad lingüística de cada persona se asocia con mejores indicadores de bienestar, lo que repercute positivamente en la disposición para aprender.

Asimismo, la diversidad lingüística y cultural forma parte del capital de la escuela. Acentos regionales, lenguas indígenas y hablas migrantes enriquecen repertorios expresivos. Antes que imponer un “español neutro”, conviene enseñar cambios de registro según contexto: de la conversación cotidiana al informe académico, del podcast a la carta formal. Al mismo tiempo, se recomienda vigilar microagresiones y sesgos rápidos que empobrecen la convivencia (Greenwald et al., 1998). Formular este cuidado no implica renunciar a la exigencia, implica reconocer que el modo de exigir impacta la participación y el logro.

Dicho esto, el ecosistema comunicativo del estudiantado no se limita al aula. Las narrativas que orientan la pertenencia circulan hoy en redes, plataformas y medios. De ahí que el siguiente apartado aborde ciudadanía digital, retórica y prevención del discurso de odio.

Narrativas, medios y ciudadanía digital

La convivencia también se disputa en la esfera mediática. En consecuencia, la escuela necesita alfabetización crítica que incluya verificación de fuentes, trazabilidad de imágenes, pautas de publicación responsable y rutas de denuncia frente al hostigamiento. El caso de Ruanda, donde la “radio de las mil colinas” contribuyó a naturalizar la deshumanización, recuerda que los discursos no solo describen realidades, también abren compuertas para la violencia (Deslauriers, 2005; Yan, 2005). Sin equivalencias simplistas, la lección resulta clara: minimizar el discurso de odio en entornos juveniles conduce a escenarios de riesgo.

Por otra parte, una pedagogía de la comunicación que integre la retórica aristotélica permite diseñar proyectos mediáticos con equilibrio de ethos, pathos y logos (podcasts con testimonios bien editados, microcrónicas con datos verificados y columnas que argumentan con coherencia). En este punto, se vuelve clave evitar el proteccionismo (*Safetyism*) como respuesta automática a lo incómodo. Se protege a la comunidad de daños, no de ideas desafiantes (Haidt y Lukianoff, 2018). En síntesis, se trata de cultivar criterio, no de blindar a las y los estudiantes del disenso.

Así las cosas, para pasar del discurso a la práctica sostenida, se requiere institucionalizar procesos. La sección final propone una hoja de ruta, políticas escolares y un cierre argumentativo que recoge objeciones y criterios de decisión.

Hoja de ruta, políticas escolares y cierre argumentativo

En primer lugar, un diagnóstico de 4 a 6 semanas levanta línea base de clima y convivencia mediante encuestas y grupos focales. Además, revisa documentos institucionales y carteleros con lupa lingüística. En segundo lugar, una fase de capacitación y co diseño de 6 a 8 semanas instala talleres de CNV (Rosenberg, 2015) y retórica aristotélica para docentes y representantes estudiantiles. En paralelo, cada curso construye su glosario de valores y acuerda normas de interlocución. En tercer lugar, una implementación de 12 semanas pilota tres componentes: protocolo de CNV visible en aula, mecanismos de reparto equitativo de la palabra y rúbricas de retroalimentación descriptiva centradas en la tarea. En cuarto lugar, un seguimiento permanente adopta indicadores propuestos por UNESCO (2019): reportes de acoso o violencia, percepción de inclusión, participación oral, distribución de retroalimentación por estudiante y análisis de lenguaje en actas y anuncios.

Con base en ese ciclo, el manual de convivencia incorpora un capítulo sobre prácticas lingüísticas cuidadosas con ejemplos y rutas restaurativas. La evaluación docente añade indicadores de trato comunicativo (claridad, respeto, distribución de la palabra, especificidad de retroalimentaciones) con acompañamiento formativo.

Además, los proyectos de comunicación, es decir, la revista escolar y el periódico estudiantil, se gobiernan mediante comités editoriales mixtos con autonomía y rendición de cuentas. Finalmente, la formación inicial y continua del profesorado integra módulos sobre discurso y poder (Foucault, 1972), sesgos implícitos (Greenwald et al., 1998), Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) y retórica (Aristóteles, 2003).

Es previsible escuchar que estas propuestas equivalen a “corrección política”. Sin embargo, la evidencia muestra impactos concretos del trato y la nominación sobre bienestar y logro (Eisenberger et al., 2003; Rosenthal y Jacobson, 1968; UNESCO, 2019). También se suele oponer libertad de expresión a protección contra el daño. El dilema es falso: la escuela resguarda el disenso informado y restringe la injuria. Por último, frente al fatalismo (“los sesgos son inevitables”), la investigación sugiere que la toma de conciencia y el rediseño de entornos sirven para reducirlos (Greenwald et al., 1998).

En síntesis, el lenguaje organiza la convivencia. Palabras, silencios y etiquetas modelan pertenencia, agencia y aprendizaje. La propuesta articulada en este artículo enlaza fundamentos teóricos, prácticas de CNV, infraestructura conversacional, reconocimiento inclusivo y alfabetización mediática. Todo ello se institucionaliza mediante una hoja de ruta evaluable. La consecuencia es doble: menos violencia y más aprendizaje. Conectar estas líneas de acción permite que la escuela deje de reproducir exclusiones y se convierta, con evidencia y criterio, en una comunidad de dignidad compartida.

Referencias

- Aristóteles. (2003). *Retórica* (A. Tovar, Trad.; 6.ª ed.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. (Obra original publicada c. 350 a. C.).
- Deslauriers, J. M. (2005). La radio de las mil colinas en Ruanda: el discurso del odio. *Canadian Journal of Communication*, 30(2), 295–301.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302(5643), 290–292.
- Elliott, J. (1970). *The Eye of the Storm* [Documental]. ABC News.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge & The discourse on language* (A. M. Sheridan Smith, Trad.). Pantheon Books. (Obra original publicada en 1969).
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480.
- Haidt, J., & Lukianoff, G. (2018). *The coddling of the American mind: How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. Penguin Press.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent communication: A language of life* (3.ª ed.). PuddleDancer Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Yan, G. (2005). Set them up, and watch them fall: The bidding war for RTLM in pre-genocide Rwanda. *The Developing Economies*, 43(2), 212–237

La lectura comprensiva, un gran desafío en la formación de estudiantes competentes en Colombia



Deycy Estela Amador Reyes

Licenciada en Educación Básica con
Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo

deicyamador5331@yahoo.com

En lo que concierne a la Costa Caribe y a Colombia en general, se ha venido presentando hace muchos años una gran preocupación por parte de educadores y demás entes involucrados en el sistema educativo por formar lectores competentes y, por ende, estudiantes mejor preparados para la vida universitaria y profesional; sobre todo, luego de analizar los bajos desempeños obtenidos en las pruebas nacionales SABER 11°, en los que juega un papel fundamental la comprensión lectora y en la que los educandos deben dar cuenta de un proceso que se supone se debió llevar satisfactoriamente al pasar por los diferentes niveles de escolaridad.

A pesar de la inquietud y las buenas intenciones por encaminar a los estudiantes al verdadero sentido de lo que significa leer e interactuar con el texto escrito, y tratar de que estos superaren la lectura superficial a la que están acostumbrados, lo cierto es que el estado de la lectura en el país resulta alarmante. Empezando porque los hábitos para este ejercicio, aunque han aumentado un poco en comparación con los resultados obtenidos en el año 2017, siguen siendo bajos en comparación con otros países de América del Sur, si tenemos en cuenta el consumo de libros y la utilización de bibliotecas, según un estudio reciente publicado por la Cámara Colombiana del Libro, con base en los resultados obtenidos por la firma INVAMER en el estudio “Hábitos de lectura, visita a bibliotecas y compra de libros en Colombia en 2023” (Cámara Colombiana del Libro, 2024).

Este estudio nos muestra que casi el 30% de los colombianos no lee, y del 70% restante, un porcentaje significativo solo lee en redes sociales o páginas web. Otro dato relevante es que solamente un 62% lo hace por placer; otros motivos, en su orden, son estudio, adquisición de conocimientos y trabajo; curiosamente, únicamente el 1% lo hace por hábito o costumbre. Conforme a esto, es evidente la necesidad de políticas y estrategias claras que fomenten el hábito lector en los colombianos (Cámara Colombiana del Libro, 2024). Este aspecto influye significativamente si se tiene en cuenta que es en la lectura constante de diversos tipos de textos donde se hace posible adquirir un bagaje de conocimientos y vocabulario; ese mismo que permitirá

una mayor comprensión de los textos a los que nos enfrentemos, sea en la escuela, universidad o en nuestra vida diaria. Otro de los aspectos que se plantea en el mismo y nos invita a exhortarnos como sociedad y sistema educativo es que, de los colombianos que no leen, un 11% afirma que es porque no saben leer muy bien y, por ende, se les dificulta, y un 1% definitivamente no sabe leer. En cuanto a la frecuencia con que se lee, el 42% afirma que lo hace casi todos los días y el 32% una o dos veces por semana (Cámara Colombiana del Libro, 2024).

Según la experiencia lograda como docente, podemos afirmar que esta realidad, en gran parte, se debe a la poca importancia que se le da a la lectura en los hogares. Los padres no enseñan a sus hijos el hábito hacia la lectura porque sencillamente ellos no acostumbran a leer con la mínima frecuencia libros de su interés, ni mucho menos los compran por voluntad, y tampoco tienen una biblioteca básica en casa, dado que estas han sido reemplazadas por los navegadores virtuales e inteligencias artificiales que logran la inmediatez del “conocimiento”.

Por otro lado, también se ha podido establecer que, en diferentes grados y planteles educativos del departamento del Atlántico, especialmente a la hora de socializar y evaluar talleres en los que se tuvo en cuenta el nivel literal, inferencial y el crítico-intertextual, se logra identificar una deficiente comprensión de textos en la mayoría de los estudiantes. Esto dificulta no solo la apropiación de los conocimientos básicos en las diferentes asignaturas, sino la poca capacidad de descifrar y reflexionar acerca de los múltiples mensajes que un texto puede ofrecer si se le analiza adecuadamente; esto sin mencionar que también se evidencia, en la cotidianidad de las aulas, una dificultad por comprender indicaciones e instrucciones básicas para el trabajo en clase, haciendo que el docente repita varias veces y de diferentes maneras, y aun así muchos tienden a confundir dichas indicaciones, presentando productos muy diferentes a los solicitados.

Esta problemática no es ajena a las instituciones educativas del municipio de Malambo y, en este caso, la IETC Alberto Pumarejo, si se tiene en cuenta que se

ubica en uno de los departamentos que menos lee y consume libros en nuestro país. Al analizar los resultados de las pruebas diagnósticas de Lenguaje y Lectura Crítica externas Tres Editores, en la que se tuvieron en cuenta los tres niveles de lectura en los diferentes grados, se llegó a la conclusión de que un alto porcentaje de los estudiantes se ubica en el nivel literal y solo unos pocos alcanzaron el nivel inferencial; en cuanto al nivel crítico-intertextual, el alcance fue casi nulo.

En general, se observa una falta de profundización al interactuar con los textos, debido a la errónea idea que se tiene de querer encontrar explícitamente todas las respuestas; los estudiantes no se esfuerzan por ir más allá de lo que el texto les ofrece superficialmente. Del mismo modo, se pudo determinar que existe en ellos dificultad para relacionar los conocimientos previos y de su entorno con las ideas implícitas en el texto. Además de esto, existe una notable falta de concentración al momento de enfrentar un texto, lo que dificulta, obviamente, el entendimiento tanto local como global del mismo. A través de la observación se logró percibir, además, una desmotivación hacia la lectura, sobre todo si se trata de textos complejos y extensos que requieren necesariamente de mucho esfuerzo y concentración para poder comprenderlos. Ellos los prefieren cortos y sencillos, así como aquellos que estimulen su imaginación.

Frente a esto, y como maestros, debemos cuestionarnos y preguntarnos cada uno: ¿en qué nivel de lectura se encuentran exactamente nuestros estudiantes?, ¿cómo se está llevando a cabo el proceso de la lectura comprensiva y crítica en el aula de clases?, ¿qué tanta responsabilidad tiene la comunidad educativa, en especial los docentes y padres de familia, en las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes?, ¿qué acciones debo fomentar en el aula que puedan contribuir al fortalecimiento del proceso lector?

Es por ello que se hace urgente y necesario incrementar en el aula la implementación de proyectos transversales y estrategias innovadoras que estimulen en los estudiantes tanto el hábito y placer por la lectura como la curiosidad frente al conocimiento, la criticidad y, por supuesto, avances en su nivel de comprensión de textos, a través del desarrollo de competencias asociadas a los saberes propuestos para cada grado; donde el estudiante y su familia sean conscientes de sus falencias, pero también de sus progresos, y lograr de esta manera una red de apoyo junto con la escuela. Y, por el contrario, desistir de la ejecución de talleres que hacen mayor énfasis en lo literal, en donde se

emplea una metodología rutinaria y poco enriquecedora para el proceso lector de los estudiantes.

Se destaca, entonces, la gran relevancia del plan lector, minuciosamente planeado y pensado, para hacer de la lectura comprensiva su principal meta. Que este no se limite únicamente a obras literarias, sino a una serie de lecturas que atienden a diferentes estructuras, funciones, lenguaje y formas de leerles. Cabe anotar que el maestro juega un papel muy importante como guía de este proceso.

Estas nuevas perspectivas requieren, indiscutiblemente, de una mejor preparación de los maestros por parte del sistema educativo; al igual que la autocapacitación de estos en el manejo y aplicación de nuevas metodologías, para la formación de grandes lectores capaces de afrontar cualquier texto acorde a su grado de escolaridad y, en el caso más ambicioso, que puedan alcanzar el nivel de lectura crítica. Sabemos que no se trata de una fórmula mágica que solucionará el problema a corto plazo, pero, sin lugar a duda, es un paso importante para iniciar un camino con miras a obtener mejores resultados en el proceso de la lectura comprensiva y los aprendizajes significativos y, por ende, acercarnos al perfil del estudiante competente que queremos formar para la sociedad colombiana.

Referencias

Cámara Colombiana del Libro. (2024, 28 de febrero). *Hábitos de lectura, visita a bibliotecas y compra de libros en Colombia en 2023*. <https://camlibro.com.co/habitos-de-lectura-2023/>



Cuando tu Propio Apellido te hace Bullying, no lo has Elegido, ¿De Dónde Viene?



Darly Osiris Baldovino Morales

Magíster en Lingüística

Docente – I.E.T.C. Alberto Pumarejo

darlyosiris@gmail.com

Barriga, Cabello, Cabeza, Ceja, Coronilla, Cuello, Morro, Ojito, Panza, Pulgar... pareciera que se estuviera escuchando una enumeración de distintas partes del cuerpo, pero en realidad es el llamado a lista en un aula de clase. En casos como estos —que suelen ir acompañados de la hilaridad y la picardía propias de la población juvenil— es preferible verificar asistencia usando el nombre, para no despertar la suspicacia de unos ni el rubor de otros. En todo caso, el apellido no es algo que se pueda escoger: depende de los progenitores y de lo que ellos han heredado; aunque, para los más decididos, existe la Ley 1257 de 2008 del Código Civil colombiano, que confiere el derecho de cambio de apellido por una única vez, estableciendo condiciones y procedimientos. Si en un tiempo bastante lejano no existían los apellidos, valdría la pena escudriñar: ¿de dónde salieron estos?

Con respecto a los dos sinónimos, apellido y patronímico, esta primera parte dedicará unas líneas a marcar las diferencias sincrónicas y diacrónicas de ambos términos. En la actualidad, es más común el uso de la palabra *apellido*, que en su entrada *apellidar*, según la RAE, tiene etimología del lat. *appellitāre*, frecuencia de *appellāre* ‘llamar’, ‘proclamar’, y se define como: 1. tr. Nombrar, llamar. U. t. c. prnl. *Sin.*: nombrar, llamar, titular 2, bautizar, apodar, denominar, decir. 2. tr. p. us. Gritar convocando, excitando o proclamando.

Los apellidos se constituyen en un símbolo colectivo; son, en definitiva, parte de los signos comunitarios que ha construido una sociedad para identificar —y tal vez clasificar— a las personas.

Por otra parte, el término “patronímico” proviene del lat. tardío *patronymicus*, y este del gr. *πατρωνυμικός patrōnymikós*, y se entiende como: 1. adj. Dicho de un nombre propio de una persona: que deriva del de su padre o de otro antecesor masculino, y que originariamente indicaba su filiación o pertenencia a un linaje; p. ej., Martínez, de Martín; Mijailóvich, de Mijaíl; MacDonald, de Donald, etc. U. t. c. s. m. 2. adj. Dicho de un apellido: que se daba antiguamente en España al hijo, y que está formado sobre el nombre del padre. U. t. c. m. Fernández es el patronímico de Fernando.

Otro rasgo etimológico de la palabra «patronímico» proviene del griego, combinando *πατήρ* (padre) y *ὄνομα* (nombre), lo cual indica un nombre derivado del nombre del padre para señalar filiación o linaje. Este rasgo social existió desde la antigüedad y se aplicó en diferentes culturas, incluidos los griegos y los romanos. Durante el medioevo, estos apellidos se hicieron hereditarios con el tiempo, formando la base de muchos apellidos actuales. La forma particular como llegaron a América Latina fue desde España durante la colonización: principalmente, los apellidos europeos —españoles y portugueses— no fueron ajenos al mestizaje; se adaptaron a las fonéticas locales y se formaron combinaciones híbridas con los nombres indígenas y africanos. De esta forma surgieron los “Pérez Huamán”, “Rodríguez Quispe”, “Gómez de Souza” o “Mendoza Yataco”, verdaderos baluartes de la historia del encuentro cultural en el Nuevo Mundo.

En lingüística, el término patronímico proviene del griego *patēr* (‘padre’) y *ónoma* (‘nombre’), refiriéndose originalmente al nombre derivado del padre o del linaje familiar (Hernández, 2012). De este modo, el apellido funciona como un signo lingüístico que, al igual que las palabras, porta un significado histórico y social. Según Martínez (2005), los patronímicos “constituyen un sistema de filiación verbal que, más allá del parentesco, consolida la identidad de un grupo dentro de una comunidad lingüística”. De acuerdo con García Gallarín (1991), “el patronímico es una formación lingüística que indica procedencia familiar por vía paterna, expresada mediante la adición de un sufijo derivativo al nombre del padre” (p. 42).

Lingüísticamente se pueden presentar unos detalles particulares, así:

- **Estructura morfológica:** los patronímicos son derivaciones morfológicas. Según Alvar (1987), “el patronímico en las lenguas romances se forma por medio de sufijos que expresan filiación o pertenencia, lo cual revela un proceso morfológico de derivación afectiva y genealógica”. Por ejemplo, en América del Sur la influencia italiana introdujo apellidos terminados en “-ini”, “-tti” o “-one”, que hoy son parte del paisaje lingüístico urbano: “Rossini”,

“Benedetti”, “Capone”. En el Caribe, la huella africana dejó rastros fonéticos y léxicos que se entrelazan con los nombres europeos, como “Congo”, “Mandinga” o “Moreno”, donde la categoría étnica sobrevino en apellido.

▪ **Función semántica:** Desde el punto de vista semántico, el patronímico denota relación de parentesco. Para Menéndez Pidal (1956), “los patronímicos constituyen un testimonio del vínculo de filiación, siendo la huella lingüística de la familia patriarcal medieval”. Esta rama de la lingüística clasifica los apellidos según su origen, aportando una visión general de cómo estos tienen una intrínseca significación basada en la historia, características o actividades de los antepasados:

- o **Toponímicos y topográficos:** provenientes de lugares o de espacios geográficos, como “López de Ayala”, “Navarro”, “Torres”, “Zamora”, “Aragón”, “Montes”, “Laguna”, “Ríos”.
- o **Ocupacionales:** referidos a la profesión u oficio del patriarca, como “Herrera”, “Molina”, “Caballero”, “Tejedor”, “Pastor”, “Zapatero”.
- o **Descriptivos:** que invocan cualidades o características que retratan al portador inicial, como “Rubio”, “Delgado”, “Bravo”, “Moreno”, “Blanco”, “Gordillo”.
- o **Patronímicos:** propiamente derivados del nombre, como “Martínez”, “Domínguez”, “López”, “Márquez”, “Fernández”.

▪ **Evolución histórica:** en la Península Ibérica, los patronímicos se consolidaron entre los siglos IX y XIII, pasando de ser nombres de identificación individual (Rodrigo Díaz del Vivar) a apellidos hereditarios (Díaz y del Vivar como apellidos fijos). Rohlfs (1971) explica que “la fijación del patronímico como apellido responde al proceso de lexicalización y pérdida del valor de filiación directa”, es decir, deja de significar literalmente “hijo de” para convertirse en un simple apellido.

Todavía cabe señalar que los patronímicos contienen vestigios de la colonización onomástica. Los apellidos latinoamericanos son testimonio de un proceso de imposición y adaptación. Como lo señala García de Diego (1985), “el apellido es una institución cultural de dominio y memoria”. En los censos coloniales, los nombres indígenas fueron a menudo sustituidos por nombres cristianos y patronímicos castellanos, lo que generó una “reconfiguración identitaria forzada” (Lapesa, 1996).

La estética y la comicidad del apellido

Además de comunicar, la lengua también provoca emociones. Algunos apellidos, por su sonoridad o significado literal, causan hilaridad o curiosidad. En Colombia, no falta quien se apellide “Melancolía”, “Muerte”, “Cruz”, “Torrenegra” o “Pérez Gallo”, lo cual despierta tanto respeto como una sonrisa. En Perú o Ecuador abundan los “Chuquimarca”, “Cachay” o “Huamán”, cuya musicalidad quechua resuena con orgullo ancestral. En este sentido, el apellido actúa como un texto cargado de significado y humor involuntario. ¿Quién no ha sonreído al conocer a un “Señor Guerra” de carácter pacífico o a una *Profesora Paz* de temperamento fiero?

Esa dimensión humorística —a veces elegíaca, otras paródica— demuestra que la lengua es, en esencia, un juego de significantes que la historia se toma muy en serio, pero que la cotidianidad impregna de hilaridad. Como afirma Eco (1989), “nombrar es la primera forma de narrar el mundo”; y en América Latina, los apellidos narran un mundo donde conviven el conquistador, el indígena, el esclavo y el poeta.

En resumen, el estudio de los apellidos desde el telescopio de la lingüística permite reconocer el tejido natural entre lengua, historia y cultura. Además, en las lenguas romances existe una serie de características comunes en el origen de los patronímicos. En los países latinoamericanos —los del Realismo mágico—, donde la comedia convive con la tragedia, el apellido se convierte en un espejo de la cotidianidad social. Esta parte del nombre propio de un individuo identifica, clasifica, une o distancia; y, en muchos casos, provoca comicidad. Entre la solemnidad de un “Barcasnegras”, la musicalidad de un “Chinchilla” y la gracia de un “Calvo Cabellos*”, se revela toda la complejidad de nuestro legado lingüístico.

Referencias

- Alvar, M. (1987). *Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Gredos.
- García Gallarín, C. (1991). *Los apellidos en España: origen y significado*. Madrid: Paraninfo.
- Hagège, C. (1992). *La estructura de las lenguas*. Madrid: Cátedra.
- Menéndez Pidal, R. (1956). *Orígenes del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rohlfs, G. (1971). *Grammatica storica della lingua spagnola e portoghese*. Torino: Einaudi.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [24 de octubre de 2025].

A mis estudiantes



¡Señores estudiantes! ¡Profesores! ¡Compañeros directivos! ¡Y a todos los presentes!

Nos reunimos hoy, en este día de fiesta de la institución, fiesta que aprovecho para lanzar un mensaje a los estudiantes que se marchan este año, a través de la memoria, y honrar a los estudiantes de antaño que, con su vida y su lucha incansable, sembraron la semilla de la justicia y la transformación. ¡Este no es solo un día para la memoria! Es un día para la profunda reflexión y, sobre todo, para firmar un compromiso inquebrantable con el futuro.

Recordemos —y que retumben en nuestras conciencias— palabras de Camilo Torres, quien nos decía que “el amor eficaz” es fuerza que cohesiona y orienta la acción colectiva (Torres Restrepo, 1965). ¡Ese amor eficaz! Es el que movió a incontables estudiantes a levantar su voz, a desafiar la injusticia, a soñar con un mundo mejor. ¡No era un amor pasivo! ¡Era un amor que se traducía en acción audaz, en la búsqueda incansable de la dignidad y la equidad para todos!

Porque, como bien sabemos y debemos grabar en el alma, “el gran objetivo de la educación no es el conocimiento, sino la acción” (Spencer, 1861). ¡No basta con acumular saberes en nuestras mentes si esos conocimientos no nos impulsan a actuar, a participar, a transformar nuestra cruda realidad! Los estudiantes del pasado entendieron esto en lo más profundo de su ser; sus vidas fueron testimonio viviente de cómo el aprendizaje debe ser una herramienta poderosa para el cambio social.

Y para que esa acción sea posible —para que el aprendizaje fructifique en obras concretas— debemos tener la mente abierta. Suele citarse la frase “la mente es como un paracaídas: solo funciona si se abre” (atrib. a Einstein, s. f.), que, más allá de su autoría exacta, nos recuerda la responsabilidad ineludible de mantenernos receptivos a nuevas ideas, a diferentes perspectivas y a la crítica constructiva, si queremos encontrar soluciones innovadoras a los desafíos más grande.

Javier Alejandro Ebratt Delgado
Coordinador – I.ET.C. Alberto Pumarejo

En este contexto, la juventud siempre ha sido —y seguirá siendo— un motor imparable de cambio. Se atribuye a Simón Bolívar la advertencia: “una juventud que no es rebelde es una juventud eclipsada” (Bolívar, atrib., s. f.). Esa rebeldía no es una rebeldía sin causa: es rebeldía contra la injusticia, contra la opresión, contra la cobarde conformidad. Es una rebeldía que busca romper cadenas, que anhela la libertad y la construcción valiente de un futuro más justo.

Es por eso por lo que —como decía el gigante Ernesto “Che” Guevara— “la arcilla fundamental de nuestra obra es la juventud; en ella depositamos nuestra esperanza y la preparamos para tomar de nuestras manos la bandera” (Guevara, 1965). ¡Son ustedes, los jóvenes, la fuerza vital de esta sociedad! En sus manos está la enorme responsabilidad de continuar el legado de aquellos que cayeron y creyeron, de levantar con honor esa bandera de la justicia y la dignidad, y de construir un mañana donde los ideales por los que lucharon se hagan, por fin, una ardiente realidad.

¡Que el recuerdo imborrable de los estudiantes del pasado los inspire a seguir estudiando con pasión inquebrantable, a pensar críticamente con valentía, a actuar con determinación y a mantener siempre, siempre, abierta la mente y el corazón! ¡Que su sacrificio jamás sea en vano, sino que los impulse a ser la generación que marque la verdadera diferencia!

Porque —permítanme decirlo con toda la convicción— ¡un mundo mejor sí es posible!

Referencias

- Einstein, A. (atrib.). (s. f.). *Citas atribuidas/misattributed*. Wikiquote.
- Guevara, E. (1965). *El socialismo y el hombre en Cuba*. (Ensayo originalmente publicado en *Marcha*, 12 de marzo de 1965; múltiples ediciones posteriores). Véase referencia general: “El socialismo y el hombre en Cuba” — descripción enciclopédica.
- Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. Williams and Norgate. (Máxima ampliamente citada: “The great aim of education is not knowledge but action”). Referencia de verificación general de la autoría: Wikiquote Herbert Spencer.
- Torres Restrepo, C. (1965). *Mensaje a los cristianos* [y escritos sobre el “amor eficaz”]. Repositorios y centros de estudios camilistas (recurso informativo)

esPLUMA

POR LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO.



Revista Académica
ISSN: 2422 - 0590
2025 - 12a Edición