



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR EXPRESIONES ARTÍSTICAS:
ELEMENTOS MOVILIZADORES DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR GENOVEVA DÍAZ,
SEDE RURAL FRANCISCO HERRERA CAMPUZANO.

RÓBINSON ALEXÁNDER ÁLVAREZ CANO.

Código

39212064

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURAS VIRTUALES

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ D.C.

SEPTIEMBRE

2025



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR EXPRESIONES ARTÍSTICAS:
ELEMENTOS MOVILIZADORES DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR GENOVEVA DÍAZ,
SEDE RURAL FRANCISCO HERRERA CAMPUZANO.

RÓBINSON ALEXÁNDER ÁLVAREZ CANO.

Código

39212064

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana.

Director

Nelson Oswaldo Lara Martínez PhD.

BOGOTÁ D.C.

Septiembre

2025



RECTOR:

HNO. JOSÉ ALEXÁNDER SANTAFÉ ANDRADE

VICERRECTOR ACADÉMICO:

HNO. JOSÉ ALEXÁNDER SANTAFÉ ANDRADE

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO

DIRECTORA PROGRAMAS VIRTUALES

JOHANNA ALEXANDRA QUIROGA CARREÑO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

**ARTICULACIÓN DE EXPRESIONES CULTURALES Y ARTÍSTICAS EN EL
ÁMBITO ESCOLAR.**

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

NELSON OSWALDO LARA MARTÍNEZ PhD.

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURAS VIRTUALES
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA**

BOGOTÁ, 2025

Agradecimientos.

A la vida, que me permitió, desde sus retos y abrazos, entablar este camino formativo y alcanzar este logro.

A mi madre y padre, Olga y Tomás, que sin su apoyo esta gesta no hubiese sido igual. Es un logro nuestro. Es un regocijo compartirlo con ustedes. Gracias por su amor.

A la Universidad de La Salle, que desde su misión y calidad me orientó en este camino formativo.

A las personas que configuran esta hermosa institución, mi gratitud.

A mis tutores, los profes de la Universidad, que con su pasión y vocación creyeron en mí y dedicaron de su tiempo y comprensión a este estudiante que ahora se gradúa. Gratitud al Profe

Diego, Profe Martha Liliana, Profe Itzel, Profe Jairo, Profe Rodolfo, Profe Guillermo,

Profe Juan Carlos, Profe Wilson Julián;

y a mis asesores de Práctica Pedagógica Investigativa, la Profa Alexandra y el Profe Nelson: gracias y bendiciones por orientarme en la construcción de este proyecto investigativo.

Gratitud a la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, mi escenario de Práctica Pedagógica Investigativa; a Don Jaime, Doña Doris y Don José Ignacio, que me acogieron con cariño.

Gracias infinitas a los estudiantes, acudientes y comunidad de la sede Francisco Herrera Campuzano: gracias, mis niñas y niños, por acompañarme en esta apuesta y permitirme acompañarlos.

A los amigos de la Administración Municipal y la Secretaría de Educación de San Jerónimo; Monitores Culturales, gracias por el apoyo y el acompañamiento. Gracias por creer en el Arte y en la Educación.

Constanza, compañera de curso, compañera de batallas. Gracias por estar ahí.

Negrita, gracias por animarme a no desfallecer.

Dios, tú sabes hacer las cosas y, con tu amor, nos orientas y bendices para caminar en esta vida y compartir tu amor. Gracias por permitirme llegar y seguir, por no claudicar, por creer e invitarme a creer en mí. Dios, gracias por tu bendición; Jesús, maestro entre maestros, y María, Madre Ejemplar, gracias por su compañía.

Me vi en el silencio,
me vi perdido, a tientas, en la oscuridad de mi interior.

Me vi, con el eco de la respiración
y el estrepitoso retumbar de mis pasos en el vacío.

Me vi, buscando mi reflejo en la oscuridad
y, por supuesto, me encontré.

Me encontré, mirando hacia el vacío.

Me vi al otro lado del reflejo.
Me vi, con tanta luz, que pude ver mi reflejo
y entendí que lo que estaba viendo era parte,
era nada,
era todo.

Róbinson Alexánder.

Resumen: Este trabajo investigativo se desarrolló en la sede Francisco Herrera Campuzano de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, ubicada en zona rural del municipio de San Jerónimo, Antioquia. El objetivo principal fue diseñar una propuesta didáctica que articulara procesos de formación cultural y artística con las apuestas formativas escolares del aula multigrado, bajo el modelo de Escuela Nueva. La justificación del estudio parte de la necesidad de fortalecer los vínculos entre escuela, comunidad y territorio, reivindicando el valor pedagógico del arte y la cultura para el fortalecimiento del tejido social y de competencias vitales como las competencias comunicativas. Se adoptó un enfoque cualitativo con herramientas como la observación participante, los diarios de campo, las entrevistas y el análisis documental, complementado con cuestionarios para enriquecer el análisis e interpretación desde una triangulación metodológica. Los resultados se concretaron en una propuesta didáctica compuesta por actividades que integran el arte y la cultura al currículo escolar, y en eventos de proyección comunitaria que activaron espacios de encuentro, promoción del arte, la cultura y el sano esparcimiento. Se concluye que el docente, más allá de una función de transmitir conocimientos, es un gestor, agente transformador en su comunidad que puede dinamizar procesos formativos significativos desde una perspectiva territorial. Así, el arte y la cultura se reconocen no sólo como medios expresivos, sino como núcleos formativos con capacidad de transformar la experiencia educativa y de fortalecer el sentido de pertenencia y el tejido social desde competencias vitales y escolares de los estudiantes.

Palabras Clave: educación rural, formación, cultura, expresiones artísticas, propuesta didáctica, proyección comunitaria, transversalidad.

Abstract: This research was conducted at the Francisco Herrera Campuzano branch of the Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, located in the rural area of San Jerónimo, Antioquia. The main objective was to design a didactic proposal that articulates cultural and artistic training processes with the educational purposes of the multigrade classroom, under the Escuela Nueva model. The study is justified by the need to strengthen the ties between school, community, and territory, reclaiming the pedagogical value of art and culture for reinforcing social fabric and essential skills such as communicative competences. A qualitative approach was adopted, using tools such as participant observation, field journals, interviews, and document analysis, complemented with questionnaires to enrich the analysis and interpretation through methodological triangulation. The results materialized in a didactic proposal composed of activities that integrate art and culture into the school curriculum, as well as community outreach events that fostered spaces for encounter, artistic promotion, cultural exchange, and healthy recreation. It is concluded that the teacher, beyond transmitting knowledge, is a manager and transforming agent in the community, capable of energizing meaningful educational processes from a territorial perspective. Thus, art and culture are recognized not only as expressive means, but also as formative cores with the potential to transform the educational experience and to strengthen the sense of belonging and the social fabric through students' vital and academic competences.

Keywords: rural education, training, culture, artistic expressions, didactic proposal, community outreach, transversality.

Introducción.

La educación se erige en nuestra sociedad como un derecho fundamental y, al mismo tiempo, como una llave que abre el acceso al conocimiento. Está inscrita en la Constitución Política de Colombia (1991), cuyo artículo 67 recuerda que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (p. 11). Esta visión se complementa con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que define el servicio educativo como un conjunto articulado de normas, programas, instituciones y recursos orientados a alcanzar los objetivos de la educación (Art. 2). La ley aclara, además, que el servicio puede prestarse tanto en instituciones estatales como privadas o comunitarias, garantizando diversidad y pluralidad en la oferta educativa (Art. 3).

En ese sentido, la educación como acceso al conocimiento se puede constituir en un referente potente para pensar los debates educativos actuales. A esta comprensión se suma la visión expresada en el artículo 67 de la Constitución, donde se reconoce que la educación debe ser diversa y no limitarse a un único ámbito conceptual. De esta manera, el acceso adquiere mayor profundidad al concebirse no como entrada a un saber específico, sino a un universo plural de conocimientos. El conocimiento es un océano inmenso de episteme, compuesto por múltiples constructos que la humanidad ha generado y transmitido a lo largo de la historia. Restringir el acceso de las personas a esta diversidad implica empobrecer el conocimiento mismo y, con ello, limitar el sentido profundo de la formación escolar.

Lo anterior se trae a colación por el imaginario popular según el cual la escuela, entendida como centro de educación formal, está estrechamente vinculada al saber enciclopédico. Esta visión, aún presente, resulta insuficiente para comprender lo que hoy representan las instituciones educativas en el país. Reducir los aprendizajes escolares a los contenidos básicos de las asignaturas -como las operaciones matemáticas elementales o el reconocimiento de los seres vivos- conduce a pensar que la escuela se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares. Aunque este panorama puede reflejarse en ciertos escenarios educativos, no constituye una generalidad.

En la práctica educativa, los aprendizajes escolares trascienden lo estrictamente académico para configurar procesos de formación integral. Este enfoque encuentra respaldo en el artículo 1 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), donde se expresa que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. De este modo, se evidencia que la escuela no se restringe a la enseñanza de contenidos, sino que busca la formación plena del ser humano.

Como lo establece el marco legal colombiano, es deber del Estado orientar los procesos educativos mediante instituciones creadas para tal fin. En este escenario, el rol docente no puede reducirse a lo logístico, económico o infraestructural, pues la educación plantea desafíos más profundos. Al ser una invención humana, la educación se transforma conforme cambian los ritmos sociales y culturales de las comunidades. Cada época presenta nuevas necesidades y, en consecuencia, la educación debe cualificarse y ajustarse a esas realidades emergentes.

Las necesidades comunitarias de hace medio siglo pueden diferir de las actuales, pero persisten expresiones como las culturales -festivales, danza, canto, teatro o narraciones orales-, prácticas que evidencian dimensiones constantes en entre sociedades: lo cultural, lo artístico y lo comunicativo. Tales constantes, al ser parte de la vida cotidiana e identitaria, pueden asumirse como elementos transversales de una educación integral. De este modo, la escuela trasciende de la transmisión de saberes disciplinares y se articula con experiencias vitales que fortalecen la cultura, la identidad y el tejido social.

Se trata, entonces, de concebir una educación que reconozca lo cultural, lo artístico y lo comunicativo no como simples añadidos, sino como ejes que, al ser constantes sociales, enriquecen los procesos formativos y los acercan de manera más natural a la experiencia vital de las comunidades.

Aunque en el discurso educativo colombiano la formación integral suele asumirse como una propuesta reciente, su reconocimiento está presente desde la Ley General de Educación (1994), que la estableció como principio orientador. A lo largo de las décadas se han impulsado estrategias como el enfoque STEM¹, que busca integrar saberes mediante experiencias activas, o la Jornada Única², orientada a ampliar el tiempo escolar y articular lo académico con componentes socioemocionales y ciudadanos; o la implementación del Programa de Alimentación Escolar, que tiene impacto en la salud de los estudiantes. No obstante, muchas de estas acciones han privilegiado dimensiones funcionales-

¹ Consultado en: Ministerio de Educación Nacional. (2021). Visión STEM +, educación expandida para la vida. Bogotá, D.C., Colombia: Imágenes y Texto Ltda.

² Consultado en: Jornada Escolar Única: artículo publicado en la página web del Ministerio de Educación de Colombia.

infraestructura, alimentación o reorganización de la jornada-, lo que revela tensiones entre el discurso normativo y la práctica.

Con la mirada puesta en el futuro, el Plan Nacional Decenal de Educación PNDE (2016–2026)³ convoca a repensar la pedagogía que ha predominado en el sistema educativo colombiano. Más allá de una enseñanza centrada en la transmisión de información, se plantea la necesidad de orientar los procesos formativos hacia el desarrollo humano y la integralidad, con el propósito de aportar a la construcción de nación en un contexto de diversidad cultural, social y de creciente internacionalización.

De ahí que lo señalado en la Visión 2026 no deba entenderse únicamente como una meta proyectada a futuro, sino como un llamado a comenzar desde el presente a materializar ese horizonte de formación integral. Más que esperar al cumplimiento del plan, el desafío consiste en reconocer que el futuro ya interpela a las instituciones, a los docentes y a las comunidades educativas para transformar las prácticas pedagógicas cotidianas.

En este tránsito, la integralidad no puede quedar reducida a un ideal normativo, sino que ha de convertirse en experiencia viva de formación, abierta a los contextos y a las realidades que demandan hoy mismo respuestas educativas más críticas, inclusivas y transformadoras. Y es precisamente allí donde apuestas formativas articuladas con el arte, la cultura, la comunicación y las dinámicas comunitarias pueden ofrecer caminos concretos para que esa integralidad cobre sentido y se exprese en escenarios reales de aprendizaje.

³ Consultado en: Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia; Ministerio de Educación. Edición 28/05/2018 (p. 19).

Comprendiendo lo anterior, y reconociendo que la Escuela Francisco Herrera Campuzano, sede rural de la Normal Superior Genoveva Díaz del municipio de San Jerónimo, Antioquia, hace parte del territorio colombiano y se orienta bajo los fundamentos educativos de la nación, gracias al ejercicio de práctica pedagógica realizado en dicho contexto escolar, se ha podido constatar que, en respuesta a las necesidades particulares de este entorno escolar, resulta pertinente mediar los procesos formativos a través de la formación artística y cultural. Estos componentes no sólo se articulan con el saber escolar, sino que lo enriquecen y se integran de manera armónica con el principio de formación integral.

Esta perspectiva, al dignificar el arte y la cultura como ejes de la formación integral, responde a ese horizonte formativo que el país ha proyectado para su educación: una pedagogía capaz de promover la creatividad individual y colectiva, el deseo y la voluntad de saber, el pensamiento crítico, las competencias socioemocionales para la convivencia y una ética fundamentada en la solidaridad, el respeto y la autonomía responsable (PNDE, 2016–2026, p. 19): proponerlos como ejes fundamentales para formar personas capaces de convivir en armonía, cuidar y conservar el medio ambiente, y procurar tanto la felicidad como el desarrollo pleno e integral de su ser.

Entendiendo lo anterior, y desde una mirada reflexiva, se propone la siguiente pregunta orientadora para este ejercicio investigativo:

¿De qué manera se pueden articular los procesos de formación cultural y artística con el ámbito escolar de los estudiantes del aula multigrado de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz de la sede Francisco Herrera Campuzano?

Objetivo General.

Aportar elementos didácticos que articulen procesos de formación cultural y artística con las apuestas formativas del ámbito escolar de los estudiantes de primaria en el año 2024 de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz de la sede Francisco Herrera Campuzano.

Objetivos Específicos.

- Caracterizar el ámbito escolar y los procesos de formación cultural y artística.
- Diseñar una propuesta didáctica que integre, de manera efectiva, los procesos de formación cultural y artística con las apuestas formativas de la sede educativa, teniendo en cuenta las características culturales del territorio y los intereses de los estudiantes.
- Implementar las estrategias didácticas diseñadas, favoreciendo la articulación de la formación cultural y artística con el ámbito escolar.

Antecedentes.

Para la elaboración de los antecedentes de esta investigación se realizó un rastreo de literatura en bases de datos y repositorios institucionales nacionales e internacionales, incluyendo Google Académico, Scielo, Dialnet, RiuNet y bibliotecas digitales de diversas universidades.

Se emplearon palabras clave como expresión artística, artes, habilidades comunicativas, convivencia y estrategias didácticas, con el objetivo de localizar estudios,

tesis y proyectos que evidenciaran cómo las estrategias pedagógicas mediadas por la expresión artística contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y competencias de convivencia en contextos escolares.

Los hallazgos se presentan en dos niveles: regional, con estudios y proyectos desarrollados en Colombia, e internacional, con referentes metodológicos consolidados que permiten identificar prácticas transferibles y vacíos pertinentes para la presente investigación.

Así, se comparte el siguiente rastreo:

A nivel regional.

Dentro de los estudios consultados, se destaca el trabajo titulado “El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas” (Barrios y Pinzón, 2016), desarrollado como requisito para optar al título de especialista en Arte en los procesos de aprendizaje de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Este estudio se centró en identificar estrategias que permitieran a estudiantes y docentes integrar los contenidos curriculares con la creatividad y el aprendizaje significativo, atendiendo además los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes de grado cuarto de primaria.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación por dos razones. En primer lugar, evidencia que existen estudios dentro del paradigma de investigación sobre el uso del arte como herramienta pedagógica, lo que sustenta el marco conceptual y metodológico de este trabajo. En segundo lugar, proporciona un referente de análisis, ya que las estrategias formuladas pueden contrastarse con la población y el contexto específico

de la unidad didáctica objeto de estudio, permitiendo identificar elementos transferibles y aspectos que requieren adaptación.

Además, aunque el estudio aporta estrategias concretas para la integración del arte en el currículo, el contexto y la población difieren del presente trabajo, lo que justifica la necesidad de investigar cómo estas prácticas se articulan y se adaptan en el contexto rural y con estudiantes de primaria.

Otro antecedente pertinente es el estudio titulado “Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la Institución Educativa Distrital SaludCoop Sur J.T.” (Sánchez, 2016), desarrollado como tesis de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicología Educativa de la Universidad Libre de Colombia. Este trabajo tuvo como objetivo fortalecer las habilidades comunicativas mediante una estrategia pedagógica basada en las artes plásticas, dirigida a estudiantes de cuarto de primaria.

Entre los principales hallazgos, Sánchez (2016) concluyó que las artes plásticas constituyen una herramienta efectiva para potenciar la lectura, la escritura y la oralidad, al favorecer la integración de los hemisferios cerebrales y generar ambientes de aprendizaje asertivos que contribuyen al desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Este antecedente es relevante para la presente investigación, ya que evidencia la eficacia de las artes como recurso pedagógico en la formación comunicativa de estudiantes de primaria. Sin embargo, el contexto y las condiciones específicas de implementación difieren del estudio aquí propuesto, lo que justifica explorar cómo estas estrategias se

adaptan y se articulan en el entorno rural y con estudiantes de los grados segundo y quinto de primaria.

el trabajo de Cortés y Noriega (2006), titulado El teatro como una estrategia para desarrollar la competencia comunicativa oral en los niños de 6 a 11 años de la Fundación Hatikva, presentado en la Universidad de la Salle como requisito de grado. Este estudio plantea la relevancia del teatro como recurso pedagógico para potenciar la competencia comunicativa oral en la infancia, destacando que la comunicación oral constituye un eje fundamental en el desarrollo del individuo, no solo en el plano académico, sino también en las dimensiones personal, social y profesional.

A partir de esta intervención, se construyó una propuesta didáctica compuesta por talleres transversalizados por el arte, orientados a potenciar habilidades comunicativas y facilitar la integración de contenidos curriculares de manera creativa y significativa.

Este antecedente es pertinente para la presente investigación, ya que evidencia que la transversalización del arte en la educación básica puede contribuir al desarrollo de competencias comunicativas, un aspecto relevante para los grados segundo y quinto de primaria en contextos rurales. Además, resalta la importancia de adaptar las estrategias a la población específica y al contexto institucional, lo que justifica la necesidad de explorar su implementación en el marco de la unidad didáctica objeto de estudio.

A nivel internacional.

A escala internacional, también se identifican constructos investigativos y literarios que dialogan con los ámbitos propuestos para la presente consulta. Un referente

significativo lo constituye Roger Wooster, actor, maestro y académico jubilado, quien ha presentado artículos en conferencias nacionales e internacionales y ha contribuido a una amplia gama de revistas académicas. En 2016, la editorial Bloomsbury Methuen Drama publicó su obra *Theatre in Education* en Gran Bretaña, texto que se constituye en referente para este ejercicio investigativo. El libro se centra en la utilización del teatro como herramienta educativa, abordando temáticas relacionadas con la alfabetización, la educación cívica y la resolución de conflictos; todos ellos elementos directamente vinculados con los ámbitos conceptuales que orientan esta investigación.

Este panorama permite inferir que no sólo en el contexto local se concibe el arte como mediación para procesos formativos. De hecho, a nivel internacional existen propuestas sólidas y sistematizadas, algunas de ellas cercanas territorialmente a Colombia. Un ejemplo lo constituye el Teatro del Oprimido (TdO), corriente teatral impulsada por Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo, actor, director y pedagogo brasileño, quien desde la década de 1960 propuso un sistema teatral al servicio de la transformación social. Actualmente, tanto Julián Boal -su hijo- como el grupo fundado en París en 1979 continúan desarrollando y expandiendo sus teorías desde Brasil y Francia.

Asimismo, Tomás Motos ha realizado un estudio detallado de la obra pedagógica de Augusto Boal, dejando como aporte el artículo *Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia* (2009). En este texto, Motos presenta una aproximación tanto a la vida del dramaturgo como a su propuesta metodológica, destacando cómo el TdO se despliega en diversas variantes que pueden ser entendidas como estrategias pedagógicas y sociales.

Estas referencias permiten reconocer que, desde configuraciones conceptuales y metodológicas, el teatro y otras formas de expresión artística han sido abordados como mediadores y transversalizadores de los procesos de socialización, con impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

Marco conceptual.

Una de las motivaciones de esta investigación parte de concebir la educación como acceso al conocimiento. Asumir esta perspectiva implica reconocer que dicho acceso no puede restringirse a la mera transmisión de contenidos académicos, sino que debe abrirse a la diversidad de saberes que configuran la experiencia humana.

Este principio no resulta ajeno al marco legal colombiano. Tanto la Constitución Política (1991) como la Ley General de Educación (1994) reconocen la integralidad como principio formativo, lo que evidencia que la educación no debe orientarse sólo a lo académico, sino también lo personal, lo cultural y lo social como dimensiones de la formación.

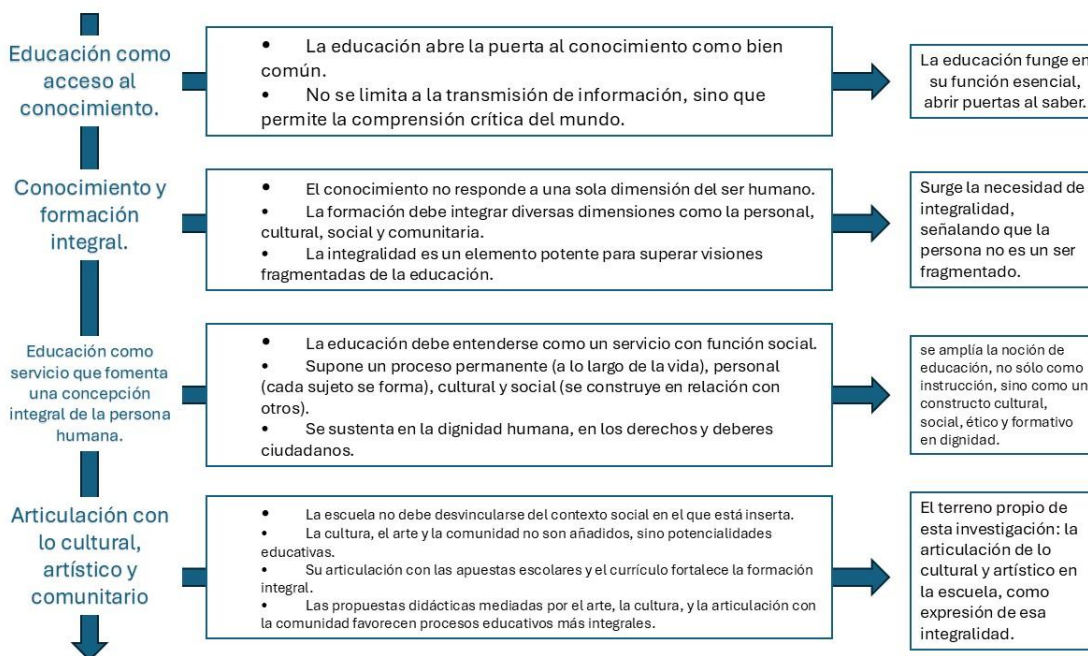
En una sociedad en constante transformación, formar en distintas dimensiones implica preparar a los estudiantes no solo para acumular conocimientos o responder a exigencias productivas y tecnológicas, sino también para desarrollar creatividad artística y cultural, promover la convivencia, reconocer la memoria histórica y procurar el bienestar individual y colectivo. No se trata de establecer un único criterio para definir qué significa “formar mejor”, pues cada sociedad ajusta sus expectativas educativas a sus propias necesidades. Se trata, más bien, de destacar la relevancia de una formación que abrace la

pluralidad y que reconozca en esa diversidad la riqueza para construir proyectos de vida integrales.

En este horizonte, se considera pertinente trazar una ruta conceptual que permita precisar los términos y categorías centrales de esta investigación. Este ejercicio no busca solo definir, sino también argumentar y distinguir las nociones clave que orientan el proceso, de modo que ofrezcan un marco de referencia que brinde contexto y fundamento a lo que se pretende evidenciar y proponer en el desarrollo de este trabajo investigativo.

Se expone a continuación la ruta conceptual que orienta este trabajo investigativo, en la que se articulan los principales ejes de reflexión que lo sustentan.

Ilustración 1: Esquema conceptual que orienta este trabajo investigativo. Elaboración propia.



Trazada la ruta conceptual, se procede al abordaje de las categorías que fundamentan este ejercicio investigativo.

Categorías Conceptuales.

Formación: conceptualización del término.

Es importante destacar que “es en la voz ‘formar’ donde la palabra formación encuentra un nicho para establecerse, cuando se hace referencia a la acción y efecto de ‘formar’, como producto de la descripción del término ‘forma’” (Venegas, 2004, p. 22). En este sentido, “la palabra ‘formación’ se estructura con preferencia desde la acción, en concreto, con ‘dar forma’ o ‘formar’ (del latín formāre), cuando se trata de relacionarla con la educación” (Venegas, 2004, p. 22). Aquí, posiblemente se relacionan nociones como educar, criar, dirigir, desarrollar y perfeccionar (Venegas, 2004, p. 22; Real Academia Española, citada en Venegas, 2004, p. 525). Desde este horizonte semántico se evidencia que la formación implica no sólo un hacer técnico, sino un proceso con intencionalidad y de connotaciones ideológicas diversas, pues en la acción de formar se ponen en juego visiones del ser humano y de su lugar en la sociedad.

Formación desde lo educativo.

Ferry (1997) distingue entre tres sentidos de la formación: como dispositivo institucional, como transmisión de contenidos y como proceso de configuración de formas (pp. 54-55). Este último sentido resulta clave, pues reconoce que la formación es distinta a la enseñanza y al aprendizaje, aunque estos puedan ser soportes de ella. En palabras de Ferry (1997), “formarse es ‘ponerse en forma’, como el deportista que se pone en forma” (p. 55). De este modo, la formación no se limita a un currículo ni a una certificación, sino que se expresa como un proceso vital, experiencial y ético.

El concepto de formación: una mirada contextualizada.

Este trabajo asume *la formación* como un *proceso configurador*, lo cual moviliza renunciar a ciertas constantes en el discurso educativo tradicional. En relación con lo que propone Gadamer (1997), no se trata de recibir formación como quien recibe un paquete de conocimientos, sino de ser consciente e implicarse activamente en una experiencia que transforma (citado en Gadamer, 1997, p. 39; citado en Londoño & Giraldo, 2005, p. 47).

Retomando a Ferry (1997), *la formación* contempla una perspectiva más amplia, más reflexiva. No siempre está institucionalizada ni responde únicamente a fines operativos. Es un proceso existencial y ético-estético, es decir, una travesía donde la ética se entrelaza con la estética para configurar la manera en que los sujetos se responsabilizan y, al mismo tiempo, se sensibilizan frente al mundo; esto remite al modo en que una persona se configura a través de la experiencia, la reflexión, el encuentro con el otro y la apertura a lo sensible mediante el arte, la cultura, la lectura, el trabajo y el tiempo.

Si se habla de formación en contextos educativos, el reto para las instituciones educativas consiste en generar condiciones que no sólo instruyan, sino que hagan posible la formación entendida como la búsqueda reflexiva de formas vitales, culturales, sociales, estéticas, éticas, emocionales y espirituales con las que las personas se perciben y se vinculan en el mundo.

Formación Integral.

Formación integral: definición del concepto.

Una vez comprendido el concepto de formación en sentido amplio, es necesario aterrizarlo a lo que se entiende por *formación integral*. Este enfoque busca articular las distintas dimensiones del ser humano en los procesos educativos, de manera que la formación no se limite a la adquisición de conocimientos, sino que promueva un desarrollo armónico y completo. Para precisar este concepto, resulta pertinente lo planteado por Escobar Potes, Franco Peláez y Duque Escobar (2010), quienes afirman que:

Una Formación Integral es entonces aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, [...] que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico. [...] A través de experiencias que van estimulando y afinando su entendimiento y sensibilidad, tanto como su capacidad reflexiva y que en ello van ‘formando’, en últimas, su persona (p. 80).

En consecuencia, la noción de formación integral no se limita a la transmisión de saberes ni a la capacitación profesional, aunque la incluye. Se trata de un enfoque educativo que abarca dimensiones más amplias de la vida humana, pues:

[...] va más allá de la capacitación profesional, aunque la incluye. Es un enfoque o forma de educar [...] que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional [...] [sino que] es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización. (Escobar Potes, Franco Peláez, & Duque Escobar, 2010, p. 80)

Esto se relaciona con los fines de la educación colombiana, pues se menciona que la educación debe ser “un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Ley General de Educación, Ley 115, 1994, art. 5, num. 1), en otras palabras, ser multidimensional.

Educación.

Conceptualización del término “Educación”.

Definir la educación implica adentrarse en un campo de tensiones conceptuales en el que convergen la cultura, la pedagogía y la formación. López Touriñán (2017) la entiende como el proceso mediante el cual el educando adquiere conductas, conocimientos, actitudes y destrezas que lo capacitan para decidir y realizar su proyecto personal de vida, construyéndose a sí mismo a través de la experiencia axiológica que le permite dar respuesta a las exigencias de cada situación (p. 26). En esta perspectiva, la educación no se reduce a la instrucción, sino que se concibe como la posibilidad de que el sujeto despliegue su capacidad de sentir, pensar, decidir, actuar y crear en interacción con otros y su contexto vital.

Un elemento relevante en el pensamiento de Touriñán (2017) es la distinción entre el conocimiento de un área cultural y la acción educativa. “Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción”, y, más aún, “enseñar no es educar”, ya que “hay enseñanzas que no educan” (p. 29). En consecuencia, el acto de educar no depende exclusivamente de la experticia en un área del saber, sino de la competencia pedagógica que permite resignificar los contenidos como medios y fines de

formación. Como afirma el autor, “la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales [...] sino en el dominio de la competencia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa” (p. 31). (Tourriñán, 2017, p. 31).

La educación como sistema: sistema educativo.

Ahora bien, la educación, como proceso situado, no se construye al margen de su tiempo histórico. Tourriñán (2017) introduce el concepto de *orientación formativa temporal para la condición humana* para explicar que cada sociedad, en un momento dado, establece un modelo educativo que refleja el tipo de persona que desea formar con la intervención pedagógica (p. 56).

Este planteamiento se conecta con la definición que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2024), según la cual *la educación*⁴ “se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Aquí se reitera el enfoque humanista, como lo asocia Gadamer (1997), y la integralidad de la formación; pero se introduce, además, la idea de sistema educativo: un conjunto ordenado de niveles -inicial, preescolar, básica, media y superior- que, de manera articulada, persigue fines comunes, como la masterización de un derecho humano o los intereses de una nación.

⁴ Ministerio de Educación de Colombia. (2024, 9 de febrero). *Sistema Educativo colombiano: Preescolar, básica y media*.

Concepto de Educación: una mirada contextualizada.

A partir de los referentes revisados, este trabajo investigativo asume la educación como un proceso cultural, formativo y contextualizado, mediante el cual los saberes y experiencias humanas se configuran pedagógicamente en acciones orientadas a la constitución del sujeto y a la construcción social. La educación no se limita a la transmisión de contenidos ni a la certificación de aprendizajes, sino que implica una mediación intencional que posibilita al educando significar su experiencia, comprometerse con su territorio, tiempo histórico y proyectarse vitalmente en interacción con otros. En este sentido, la educación se entiende como un entramado dinámico que articula ser, el saber y el saber hacer, con un sentir ético y con una finalidad doble: el desarrollo personal y el comunitario (o de sociedad).

Ahora bien, dicha comprensión no puede desligarse de su dimensión sistémica, pues la educación se estructura en un sistema educativo que responde a intereses nacionales, a políticas públicas y a las características históricas, sociales y culturales de cada contexto y territorio, lo que implica reconocer que su sentido está orientado por fines colectivos y proyectos de sociedad.

Relación entre Formación y Educación.

Es preciso señalar, para efectos de esta investigación, la distinción entre formación y educación. Lo educativo hace referencia al conjunto de acciones, normas, estructuras y contenidos institucionalizados que buscan desarrollar competencias y saberes socialmente validados. Lo formativo, en cambio, trasciende la institucionalización y se entiende como

un proceso ético, existencial y contextualizado, mediante el cual una persona se constituye como sujeto. la formación no se limita a un aprendizaje funcional, sino que remite a una construcción de sí en interacción con los otros y con el mundo.

En este sentido, como advierte Ferry (1997), podría entenderse que no todo proceso educativo es formativo, aunque todo proceso formativo contiene una dimensión educativa (p. 58). La relación entre ambas categorías se concibe aquí como complementaria: la educación ofrece las estructuras y medios institucionales, mientras la formación señala el horizonte vital y existencial que dota de sentido a dichos medios.

Escuela y Comunidad.

Escuela: definición del concepto.

La Ley General de Educación define a la institución educativa como un establecimiento “de carácter estatal, privado o de economía solidaria organizado con el fin de prestar el servicio público educativo” (1994, art. 168). Esta precisión se conecta con la noción popular que identifica a las escuelas como el lugar donde se enseña, sobre todo en los niveles de educación primaria. En este sentido, la escuela aparece, en lo legal y en lo cotidiano, como el espacio donde surge la enseñanza básica que da forma a la vida escolar.

Por su parte, Cortés Cortés (1999, como se citó en Echavarría, 2003), plantea que la escuela es el lugar donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, mediante los cuales se propicia el desarrollo del talento como la herramienta más elaborada del hombre para fabricar un conjunto de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias idealidades (p. 40). Así, mientras la ley la define como

establecimiento que presta un servicio educativo, Cortés la concibe como escenario donde se constituyen ambientes formativos. Ambas perspectivas, aunque provienen de perspectivas distintas, convergen en lo siguiente: la escuela como escenario de formación.

Escuela: una mirada desde el contexto.

La escuela, más allá de ser un lugar físico o un simple prestador de servicios, se reconoce como un escenario generador de ambientes de aprendizaje. Es allí donde se tejen relaciones pedagógicas, se forman actitudes y se consolidan valores que acompañan la vida del sujeto en su desarrollo integral.

En palabras del manual de orientaciones para el modelo de Escuela Nueva:

“La escuela es, después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el lugar determinante en la formación individual. Es por ello que puede ser definitivo pensar una escuela del sujeto, cuyos ambientes educativos apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad; pensar en una escuela cuyos ambientes educativos tomen en consideración las interacciones entre sujetos vistos como totalidades, esto es, que vaya más allá de lo cognoscitivo y que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber, que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores, que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud, y los deseos de los sujetos (Duarte, 2010, p. 8)” (MEN, 2010, p. 24).

Desde esta perspectiva, la escuela se propone como un entorno donde el aprendizaje no se reduce a lo cognitivo, sino que incorpora dimensiones diversas dimensiones humanas

como la afectiva y ética. Así, los ambientes educativos que allí se crean no sólo buscan el saber correcto, sino también la construcción de sujetos críticos y conscientes de su papel en la sociedad.

Escuela y comunidad: estableciendo su relación.

La presencia y funcionamiento de las escuelas en un territorio no pueden comprenderse al margen de las comunidades que las acogen, ya que su existencia incide en la calidad de vida de las personas, en las posibilidades de inclusión social y en la manera en que un colectivo se proyecta hacia el mundo. En esta dirección, Salimbeni (2011) sostiene que el éxito académico está estrechamente ligado a la inclusión social y al acceso de la población a sectores fundamentales como el empleo, la vivienda, la salud y la participación social y política (p. 20).

De ahí que sea valedero afirmar que “las prácticas de las escuelas son inherentes a las prácticas de las comunidades que las circundan, y no sólo desde el paradigma educativo” (Salimbeni, 2011, p. 20). Este autor además enfatiza que “la participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos” (p. 20, citando a Epstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson et al., 2002), señalando que la coordinación sistemática entre actores escolares y comunitarios puede transformar la escuela y sus prácticas pedagógicas.

Escuela y comunidad: una mirada desde el contexto.

En el contexto colombiano, el modelo Escuela Nueva resalta que el componente comunitario no es un añadido, sino un eje transversal que moviliza su razón de ser y su

implementación en los territorios. Como se señala en el Manual de Implementación Escuela Nueva:

Escuela Nueva trasciende su acción del centro educativo a la comunidad, en tanto reconoce las particularidades de su entorno y los desarrollos locales del territorio donde se implementa, para integrarlos a la educación. En este marco, el docente tiene un papel fundamental para incentivar y motivar procesos de organización y participación de la comunidad que respondan, desde los procesos educativos, a las características, necesidades o problemáticas que la afectan (Ministerio de Educación Nacional y Corpoeducación, 2010, p. 42). Así, la articulación entre escuela y comunidad se puede constituir en una relación recíproca: ambas se nutren, fortaleciendo tanto la calidad educativa como las dinámicas de desarrollo local.

Quehacer pedagógico y praxis.

Quehacer docente: definición del concepto.

El quehacer pedagógico se entiende como un ejercicio que desborda la simple transmisión de conocimientos, pues involucra dimensiones que permite el relacionarse con otros, como las comunicativas, éticas y afectivas. Como lo plantea Ramírez Cabanzo (2020), para comprenderlo “[...] no basta una buena formación en el saber de una disciplina, de una profesión o de un campo de investigación, sino que es necesario saber interactuar, generando situaciones de aprendizaje [...] combinando la formación pedagógica y la acción comunicativa para acercar la realidad del contexto a quienes están aprendiendo” (p. 87).

Desde esta perspectiva, el quehacer pedagógico cobra vida en las decisiones cotidianas del docente, en los gestos, interacciones y espacios que se abren al diálogo, al error y a la construcción colectiva. De hecho, la misma autora subraya que, en los programas de formación docente, limitar el quehacer pedagógico a una base conceptual sin potenciar la capacidad de interacción “[...] perdería su sentido y se limitaría en sí a un proceso de mera transmisión de conocimientos” (Ramírez Cabanzo, 2020, p. 88). Así, el quehacer pedagógico se reconoce como una práctica consciente, ética y contextualizada, que puede enriquecer la práctica educativa y transformar tanto al que enseña como al que aprende.

Quehacer docente: perfil del docente colombiano desde el marco legal.

En Colombia, el perfil docente se regula principalmente en el Decreto 1075 de 2015 y en la Resolución 09317 de 2016, instrumentos que establecen el manual de funciones, requisitos y competencias para docentes y directivos y que lo conciben como un profesional que articula saberes pedagógicos, disciplinares y contextuales orientados al desarrollo integral de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016).

En este marco, el apartado 2.3 del manual (p. 10) precisa elementos centrales del perfil docente: b) la comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes; d) la importancia del desarrollo humano y cultural de los estudiantes en las prácticas educativas; y f) la vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución como centro de desarrollo social y cultural (MEN, 2016, p. 10). Estos literales dejan claro que el docente no puede estar ajeno al territorio ni a las

particularidades de las personas a las que educa; conocerlas y reconocerlas posibilita prácticas pedagógicas pertinentes y situadas.

Además de su respaldo normativo, el perfil docente exige asumir el quehacer pedagógico desde una lectura crítica y contextualizada del territorio en el que está inmersa la escuela. Esto implica que la labor docente no se limite a lo académico, sino que incorpore dimensiones humanas y culturales, como lo comunicativo, lo cultural, los valores y las formas de vida, para promover una formación integral y contextualizada en la escuela. Tal lectura constituye una manera de posicionar la “importancia del desarrollo humano y cultural de los estudiantes en las prácticas educativas” (MEN, Resolución 09317, 2016, p. 10).

Praxis docente: conceptualización.

La praxis docente, a diferencia de la práctica docente (o el quehacer pedagógico), se propone como la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo ” (Freire, 2002, p. 87). Esto permite comprender la praxis como un acto que se constituye del pensar, el hacer, el reflexionar y el rehacer pedagógico y didáctico. Bedolla Cornejo (2016) señala que “lo esencial de la praxis es la unión de pensamiento y acción” (p. 44), aludiendo al carácter reflexivo que esta encierra.

La praxis, entonces, no se limita a una acción espontánea o mecánica, sino que se configura en la medida en que el sujeto -en este caso, el docente- toma consciencia de su realidad y de su propio hacer en el contexto escolar. Se trata de un proceso en el que, como afirma el mismo autor, “encuentra en un ritmo alternante entre lo creador y lo imitativo,

entre la innovación y la reiteración” (p. 44), constituyéndose como un movimiento constante entre teoría y práctica en el que se interviene y reinterpreta la realidad.

En ese sentido, Bedolla Cornejo (2016) describe la praxis docente como

un proceso complejo, dinámico, activo relacionado al sistema didáctico que se expresa dentro de un espacio educativo en el que el docente propone, proyecta, diseña, planea, estructura, sistematiza, reconfigura, enseña, comunica y evalúa contenidos educativos y estrategias didácticas para la consecución de los propósitos y objetivos delimitados en los planes y programas de estudio oficiales, y a su vez para el alcance de los fines del Estado (p. 46).

La praxis, en tanto proceso, “implica que constantemente el docente esté revisando y cuestionando los logros alcanzados, lo faltante, lo dado, lo hecho, lo dándose, lo deseado, lo acontecido, lo esperado, lo sabido, lo dudado” (Bedolla Cornejo, 2016, p. 46), con el fin de replantear, desde una racionalidad humanista, la mejor forma de lograr los objetivos pedagógicos tanto de la institución como del proyecto educativo estatal.

Praxis y Quehacer pedagógico: ¿son lo mismo?

En este sentido, es necesario diferenciar entre el *quehacer pedagógico* y la *praxis*. El primero puede entenderse como “el conjunto de acciones, responsabilidades y decisiones que el docente asume en su cotidianidad escolar” (MEN, Resolución 09317, 2016, p. 10), lo que supone cumplir con su rol profesional desde una mirada contextualizada y multidimensional de la formación, incorporando lo académico, lo comunicativo, lo cultural y lo humano. En otras palabras, se trata de una labor orientada a responder a los

requerimientos del manual de funciones docente y a garantizar procesos de enseñanza enmarcados en las normativas educativas. Si bien se puede asumir desde una mirada crítica, el centro se moviliza en “responsabilidades y decisiones que el docente asume en su cotidianidad escolar” (MEN, 20216, p.10).

La *praxis*, en cambio, trasciende esa dimensión operativa para situarse en un plano transformador y crítico de la labor. Como señala Cornejo (2016), la praxis “es acción consciente y orientada, que articula teoría y práctica en un mismo movimiento dialéctico” (p. 4), y, en ese sentido, demanda del docente no solo una lectura crítica del contexto social, sino también un accionar que contribuya a la transformación de la realidad.

Así, mientras el quehacer pedagógico asegura la pertinencia del acto educativo en el marco escolar, la praxis convoca a asumir la enseñanza como una práctica social y política, que “posiciona la importancia del desarrollo humano y cultural de los estudiantes en las prácticas educativas” (MEN, Resolución 09317, 2016, p. 10), y que en consecuencia busca incidir en la formación integral y contextualizada de los sujetos.

Estrategias Didácticas.

Estrategias Didácticas: conceptualización.

Las estrategias didácticas han sido conceptualizadas como procedimientos intencionados que median el proceso de enseñanza y aprendizaje. Feo (2010) señala que estas

se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente

para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 221).

Según Feo (2010), las estrategias pedagógicas pueden agruparse en cuatro categorías: **estrategias de enseñanza**, que implican el encuentro presencial entre docente y estudiante mediante un diálogo didáctico pertinente; **estrategias instruccionales**, basadas en materiales impresos o tecnológicos que posibilitan un diálogo simulado y asesorías complementarias; **estrategias de aprendizaje**, entendidas como los procedimientos conscientes que cada estudiante emplea para potenciar sus habilidades cognitivas y afrontar tareas escolares; y **estrategias de evaluación**, orientadas a valorar y describir los logros alcanzados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 222).

Por otra parte, Orellana (2017) precisa que la estrategia didáctica no puede reducirse a “aplicar una técnica con un listado de actividades o tareas para llevar a cabo”, sino que debe entenderse como “la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (citando a Mansilla y Beltrán, 2013, p. 29).

Cultura.

Cultura: definición del concepto.

El concepto de cultura posee un carácter polisémico, dado que puede abordarse desde múltiples perspectivas y disciplinas. Sin embargo, en términos generales, la UNESCO la define como “conjunto distintivo de una sociedad o grupo social en el plano espiritual, material, intelectual y emocional comprendiendo el arte y literatura, los estilos de

vida, los modos de vida común, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias” (UNESCO, 2010, p. 10), lo cual engloba no solo las artes y las letras, sino también los modos de vida, los derechos fundamentales, los valores, las tradiciones, costumbres y creencias.

En el contexto colombiano, la noción de cultura se amplía hacia un enfoque de política pública, en el que se reconoce como un bien colectivo y de interés común. El *Plan Nacional de Cultura 2024–2038* establece como principios la necesidad de garantizar la diversidad cultural y responder a los retos estructurales del sector frente a condiciones laborales, de salud y seguridad de quienes lo conforman (Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, 2024, p. 49).

En las *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media* (Ministerio de Educación Nacional, 2019) se encuentra la conceptualización de cultura que, retomando a Clifford Geertz, resulta más pertinente para este estudio:

entendiéndola como una “trama de significaciones” que producen los seres humanos, y en las cuales se encuentran inmersos (Citado en Cole, 1999, p. 118). Esta red de significados produce formas de ver el mundo, pero también modos de ser y de sentir (ontología), formas de pensar (ideología) y formas de actuar y valores sociales compartidos (ética y moral) (p. 11).

(...) Por ello, la cultura como proceso es construida en una relación dialéctica entre el sujeto, el colectivo y el lugar que habita, por lo que la red de

significados atiende a condiciones históricas, sociales, culturales y geográficas en las que suceden las interacciones sujeto/comunidad (p. 12).

Arte.

Arte: conceptualización.

En el marco de las *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media* (Ministerio de Educación Nacional, 2019), el arte no se concibe como una categoría estática, sino como un campo dinámico cuya comprensión exige reconocer su historicidad y las múltiples transformaciones que ha atravesado: “comprender el concepto de arte como cambiante e históricamente situado, requiere tener en cuenta estos elementos de análisis y otros que problematizan el tema” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 20).

Esta perspectiva, permite superar visiones del arte sólo asociadas a las bellas artes o al talento individual, al resaltar que “las artes en la actualidad expanden su espectro hacia una noción de campo en donde tienen cabida, además de múltiples saberes, la diversidad de posibilidades de la experiencia artística, tanto del arte profesional, como también de las prácticas artísticas cotidianas, expresiones populares, urbanas, rurales y también aquellas que se producen y circulan por los nuevos medios” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 19). En consecuencia, el arte se propone como aquel acontecimiento (danza, dramatización, canto...) que abre posibilidades de creación, identidad y crítica, vinculadas a la experiencia estética de los sujetos y sus comunidades.

La Educación Artística y Cultural como campo de conocimiento

se ocupa del desarrollo del pensamiento artístico situado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde aquello que les es propio, las capacidades de sentir, expresar y valorar, considerando que es desde sus competencias específicas como se aporta al afianzamiento de las competencias básicas y socioafectivas, a la vez que al fortalecimiento de la enseñanza de los demás saberes que integran el currículo (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 23).

Apartado metodológico.

Enfoque metodológico de la investigación.

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a interpretar y resignificar las prácticas pedagógicas que surgen al articular expresiones artísticas y culturales en el ámbito escolar, evidenciando que dichas expresiones pueden contribuir a la formación integral, superando la visión tradicional que limita la escuela a la transmisión de contenidos. Para ello, se privilegia una mirada interpretativa que combina el registro de valoraciones de estudiantes, familias y docentes con el registro de los productos artísticos emergentes, entendidos como evidencias del proceso formativo y de su potencial transformador en el contexto escolar.

Se adopta como ruta metodológica la investigación-acción, entendida como un proceso sistemático y reflexivo que combina la indagación académica con la transformación pedagógica. Este enfoque resulta pertinente, en tanto el proyecto no se limita a describir un fenómeno, sino que busca incidir en la práctica escolar mediante la

construcción, implementación de una unidad didáctica, concebida a la vez como producto investigativo y estrategia de intervención.

Así, el desarrollo de la investigación se estructuró en 5 fases sucesivas de acción-reflexión, en las que cada etapa produjo técnicas, instrumentos y productos que, al ser analizados, orientaron las decisiones y ajustes de las fases posteriores. Finalmente, la interpretación de dichos procesos y la consideración de las percepciones de estudiantes y acudientes permitieron valorar la pertinencia y los aportes de la propuesta.

Ruta metodológica: Fases de la investigación.

Fase 1. Reconocimiento del contexto escolar y detección de intereses estudiantiles.

En un primer momento, se realizó el reconocimiento del contexto escolar y la detección de intereses estudiantiles, mediante la observación participante y técnicas lúdicas de indagación, y así identificar movilizadores del aprendizaje y los detonantes de intereses en los estudiantes.

La fase 1 se asocia con el objetivo específico⁵1.

Propósito	Caracterizar el contexto escolar y reconocer los intereses de los estudiantes para identificar posibles detonantes del proyecto.
Técnicas	Observación participante; Técnica lúdica de indagación (juego de tarjetas).
Instrumentos	Diario de campo; Tarjetas de preguntas orientadoras.

⁵ Caracterizar el ámbito escolar y los procesos de formación cultural y artística.

Productos	Relato de caracterización del contexto escolar; Matriz de intereses estudiantiles.
------------------	--

Fase 2. Identificación de posibilidades institucionales y articulación cultural.

Posteriormente, se avanzó hacia la identificación de posibilidades institucionales, a través de entrevistas con actores culturales locales que permitieron comprender la dinámica de los monitores y la viabilidad de su participación en la escuela.

La fase 2 se asocia con el objetivo específico 1.

Propósito	Reconocer las posibilidades y condiciones para la articulación con actores culturales locales (Casa de la Cultura y programa de monitores culturales).
Técnicas	Entrevista semiestructurada al Coordinador Cultural del municipio.
Instrumentos	Guion de entrevista (funcionamiento, cobertura, gestión, costos, modalidades de trabajo).
Productos	Informe narrativo de entrevista: sobre elementos para la articulación escuela-monitores culturales.

Fase 3. Rastros documentales y experiencias de monitores culturales y artísticos.

Esta tercera fase, se conforma de 2 subfases: 3a, donde se efectuaron rastros documentales; y 3a, donde se recopilaron las experiencias de los monitores culturales. Con ello, se consolidó referentes documentales, así como prácticas concretas desde distintas disciplinas artísticas. La fase 3 se asocia con el objetivo específico⁶ 1.

⁶ Caracterizar el ámbito escolar y los procesos de formación cultural y artística.

Subfase 3a. Rastros documentales.

Propósito	Identificar antecedentes investigativos sobre la articulación entre arte, cultura y escenarios escolares.
Técnicas	Análisis documental.
Instrumentos	Matriz de rastreo documental (tema, autor, aportes, estrategias).
Productos	Matriz con las experiencias documentadas.

Subfase 3b. Voces de los monitores culturales

Propósito	Reconocer las estrategias empleadas por los monitores en su labor artística y educativa.
Técnicas	Entrevista semiestructurada a monitores culturales.
Instrumentos	Guion de entrevista; Matriz de sistematización de las estrategias.
Productos	Matriz de estrategias de los monitores.

Fase 4. Diseño de la unidad didáctica.

Con base en los insumos de la fase 3, se diseñó la unidad didáctica, concebida como propuesta de articulación curricular entre escuela y expresiones artísticas.

La fase 4 se asocia con el objetivo específico⁷ 2.

Propósito	Construir una unidad didáctica que articule el currículo escolar con expresiones artísticas y culturales.
Técnicas	Diseño didáctico.

⁷ Diseñar una propuesta didáctica que integre, de manera efectiva, los procesos de formación cultural y artística con las apuestas formativas de la sede educativa, teniendo en cuenta las características culturales del territorio y los intereses de los estudiantes.

Instrumentos	Guía de diseño curricular.
Productos	Unidad didáctica.

Fase 5. Implementación y validación cualitativa de la unidad didáctica.

Dicha unidad no permaneció en el plano teórico, sino que fue implementada con los estudiantes, dando paso a una fase de validación cualitativa, en la que se recogieron evidencias a través de producciones artísticas, observación de la participación estudiantil, cuestionarios abiertos, entrevistas semiestructuradas, percepciones familiares y el diario de campo (la bitácora reflexiva del investigador). La triangulación de estas diversas fuentes de información permitió interpretar los hallazgos desde diversas posturas, a la luz de la objetividad. Esta fase se asocia con el objetivo de investigación⁸ 3. A continuación, se especifican los 5 bloques que se generaron para la valoración en esta fase.

Bloque 5,1. Estudiantes

Técnicas	Observación participante (con registro de índice de participación); análisis de producto; entrevista semiestructurada.
Instrumentos	Diario de campo (con tabla de participación integrada); narrativa descriptiva del producto; guía de entrevista semiestructurada.
Productos	Catálogo de producciones artísticas, relatoría narrativa de entrevistas, tabla de participación estudiantil.

Bloque 5,2. Monitores culturales

⁸ Implementar las estrategias didácticas diseñadas, favoreciendo la articulación de la formación cultural y artística con el ámbito escolar.

Técnicas	Entrevista grupal-semiestructurada.
Instrumentos	Formato de preguntas orientadas a recoger percepciones sobre la articulación arte-curriculo, la viabilidad del proceso y observaciones sobre la experiencia.
Productos	Sistematización de respuestas con identificación de consensos, tensiones y narrativa para la interpretación.

Bloque 5,3. Familias

Técnicas	Cuestionario abierto.
Instrumentos	Cuestionario con preguntas abiertas sobre apoyo en casa, valoración de la experiencia y percepciones sobre el aporte de las actividades artísticas.
Productos	Narrativa interpretativa de percepciones familiares, identificando consensos, diferencias y patrones relevantes.

Bloque 5,4. Investigador

Técnicas	Diario de campo reflexivo: registro de información.
Instrumentos	Bitácora reflexiva con observaciones, reflexiones, aprendizajes y tensiones surgidas durante la implementación de la unidad.
Productos	Narrativa reflexiva del proceso.

El bloque 5.5 Triangulación cualitativa se propone para entrecruzar las voces de estudiantes, monitores, familias y el investigador. De ello, se genera un informe de triangulación con convergencias, divergencias y validación cualitativa de la unidad didáctica.

Hallazgos.

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, contruidos a partir del análisis interpretativo de las fases de indagación cualitativa desarrolladas. Estos hallazgos se configuran en respuesta al objetivo general de aportar elementos didácticos que posibiliten la articulación de la formación cultural y artística con las apuestas formativas del ámbito escolar de los estudiantes de primaria en la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, sede Francisco Herrera Campuzano.

La ruta metodológica contempló cinco fases sucesivas de indagación, en las que se emplearon diversos instrumentos y técnicas (observación participante, dinámicas lúdicas, entrevistas semiestructuradas y rastreos documentales, entre otros). Los hallazgos se presentan de manera organizada fase por fase, priorizando los elementos más relevantes y significativos para comprender la relación entre formación cultural y artística y el contexto escolar, así como para evidenciar las convergencias que orientan la reflexión pedagógica.

Asimismo, se precisa que cada fase de la investigación fue generando productos que fueron orientando el rumbo de la indagación. De este modo, los hallazgos de una fase se convirtieron en insumo para la siguiente, configurando un proceso de construcción progresiva y articulada.

Fase 1. Reconocimiento del contexto escolar y detección de intereses estudiantiles.

La primera fase de la investigación se orientó a caracterizar el contexto escolar y reconocer los intereses de los estudiantes como insumos para identificar posibles

detonantes del aprendizaje. Este proceso se fundamentó en dos estrategias centrales: por un lado, la observación participante consignada en el diario de campo; y por otro, un conversatorio grupal desarrollado bajo la dinámica lúdica del juego “Tingo Tingo Tango”, en el cual los estudiantes respondieron preguntas orientadas a sus experiencias escolares y preferencias personales. Estas técnicas permitieron generar un ambiente de confianza y espontaneidad, donde emergieron voces y percepciones más naturales por parte de los participantes.

Contexto observado.

El diario de campo⁹ permitió describir el escenario de práctica: se trata de una comunidad rural, aunque con características que la diferencian de la ruralidad tradicional. Si bien está ubicada en la vereda Llano de San Juan, la sede educativa cuenta con acceso cercano a una vía nacional, lo que facilita la movilidad y dinamiza la presencia de actores externos. A su alrededor existen fincas de recreo, restaurantes y fondas, además de un flujo constante de personas, lo cual contrasta con la limitada presencia de actividades agrícolas. De hecho, la mayoría de las familias no poseen predios destinados al cultivo, y los hogares cuentan únicamente con patios-jardín que no garantizan un autosustento alimentario.

Este contexto “híbrido” -rural por localización, pero con dinámicas más cercanas a un entorno semiurbano- plantea retos particulares: por un lado, la dificultad en el acceso a servicios básicos, como el agua potable, característica común de la ruralidad; por otro, la oportunidad de interacción con diversos agentes externos, como la Casa de la Cultura, la

⁹ Anexo A: Muestras del Diario de Campo. Carpeta alojada en:

Administración Municipal, el Hospital o incluso empresas del territorio, como la administradora de la vía nacional, que suelen aprovechar el espacio escolar para realizar campañas o actividades comunitarias.

A partir de las conversaciones con acudientes, se reconoció que la sede no solo cumple la función de centro de prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, sino que además constituye un espacio frecuentemente visitado por diversos agentes externos, como monitores de la Casa de la Cultura, representantes de la administración municipal, personal del hospital y entidades de carácter comunitario. Este flujo constante de actores enriquece la dinámica escolar y permite inferir que la accesibilidad del lugar -favorecida por su cercanía a una vía nacional- se convierte en un factor que motiva y facilita dichas visitas.

Se precisa que la sede educativa atiende bajo el modelo de Escuela Nueva en los grados de Transición a Quinto. La organización es en aulas multigrado y se labora bajo características del modelo como la huerta escolar, el centro de recursos para el aprendizaje CRA y el uso de cartillas de aprendizaje.

Intereses estudiantiles.

En cuanto a los intereses de los estudiantes, la matriz construida¹⁰ a partir del conversatorio evidenció una amplia gama de categorías. No obstante, el análisis permitió identificar cuatro ejes predominantes que concentran las motivaciones más significativas:

¹⁰ Anexo B: Matriz de intereses de los estudiantes. Carpeta alojada en:

Expresión artística: Constituyó la categoría de mayor incidencia. Dibujar, colorear, cantar, bailar y realizar manualidades fueron actividades reiteradamente mencionadas como espacios de disfrute y aprendizaje. Esta preferencia refuerza el papel del arte como un lenguaje atractivo para la expresión de la infancia.

Juego y recreación: El juego aparece como un motor central de motivación. Fútbol, juegos en inflables, dinámicas en clase y actividades al aire libre fueron señaladas como experiencias altamente valoradas. Era esperable, pues el juego y la lúdica también se asocia a las características del mundo infantil.

Convivencia: Los estudiantes destacaron la importancia de compartir con compañeros, docentes y visitantes. La escuela se configura como un espacio de encuentro socio-afectivo y de construcción de relaciones de comunidad.

Celebraciones comunitarias: Las fiestas, cumpleaños y celebraciones tradicionales son recordadas como momentos de felicidad colectiva que transmiten identidad y fortalecen la pertenencia a la comunidad. Se infiere que “el disfrute” es un elemento de recordación en los participantes y, por ende, cobra significado en sus apreciaciones de realidad.

Otras categorías emergentes -como la tecnología, la sensibilidad ambiental, la exploración del territorio o la solidaridad comunitaria- aunque con menor frecuencia, aportan matices relevantes que enriquecen la comprensión del universo infantil y ofrecen potencial para futuras estrategias pedagógicas. Estas se interpretan como “enseñanzas importantes” que los estudiantes han recibido en sus contextos sociales -sea escuela o familia- y lo traen a conversación como manifestación de lo aprendido.

Análisis interpretativo.

Los hallazgos de esta fase evidencian que, dentro de los intereses y representaciones de los estudiantes, el arte, el juego, la convivencia y las celebraciones ocupan un lugar central, pues se manifiestan en su cotidianidad y en las dinámicas escolares como prácticas de disfrute y motivación. En ese sentido, estos elementos se perfilan como posibles articuladores o ejes transversales para futuros procesos escolares, en la medida en que despiertan el interés por parte de los estudiantes y la disposición hacia la participación.

Por otra parte, también se reconoció que la sede funciona como un espacio frecuentemente visitado por diversos agentes de la comunidad y entidades externas, lo cual, sumado a las condiciones de accesibilidad de su contexto rural, la configura como un escenario escolar permeado por múltiples interacciones sociales y culturales. Esto invita a comprender que la formación en este espacio no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe considerar la riqueza de dinámicas sociales, culturales y emocionales que atraviesan la experiencia escolar.

Esta primera fase permitió reconocer las particularidades del contexto, los intereses de los estudiantes y las interacciones comunitarias, ofreciendo insumos valiosos para orientar las fases posteriores. A partir de estos hallazgos emergió la inquietud investigativa acerca de cómo aprovechar los recursos del contexto y la presencia de agentes comunitarios en articulación con las motivaciones estudiantiles, de manera que contribuyan no solo al disfrute y la participación, sino también al propósito formativo de la escuela.

Fase 2: Comprensión de las dinámicas de los monitores culturales en el contexto escolar rural.

En la primera fase de la investigación se identificaron los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes, así como la presencia de agentes externos que inciden en la vida escolar. Entre dichos intereses, el ámbito artístico emergió como un detonante significativo por su transversalidad y su potencial para articularse con los procesos escolares de manera natural y cercana a los intereses de los estudiantes. Este hallazgo permitió orientar la ruta investigativa hacia la exploración de la expresión artística como un eje de formación que, además de responder a los intereses de los estudiantes, se conecta con los recursos comunitarios disponibles en el contexto rural.

En este sentido, resultó relevante considerar el papel de los monitores culturales vinculados a la Casa de la Cultura, quienes constituyen un agente externo con incidencia directa en la formación artística de los estudiantes. Al igual que el comprender cómo este recurso comunitario puede potenciar los procesos escolares y enriquecer la articulación pedagógica.

Con base en ello, se diseñó una entrevista dirigida al coordinador cultural, Blas Navarro, encargado de orientar y supervisar el trabajo de los monitores de la Casa de la Cultura. Las preguntas formuladas se orientaron a indagar por las dinámicas de funcionamiento de este programa en los contextos educativos rurales, con el propósito de identificar elementos clave para la articulación de la formación artística al currículo escolar.

Dinámicas de trabajo de los monitores culturales.

El análisis de la entrevista¹¹ permitió reconocer que la labor de los monitores culturales se caracteriza por una organización que depende de lineamientos de la Secretaría de Educación municipal, lo cual marca los ritmos de su presencia en las instituciones educativas rurales. Se trata de un trabajo itinerante, sujeto a rotaciones periódicas y a la disponibilidad de transporte. Como se aludió en la respuesta 1, el coordinador señaló que “una de las apuestas de la administración municipal es ampliar la cobertura y descentralizar los procesos, de manera que los monitores se acerquen a las sedes educativas rurales”.

En este sentido, las dinámicas no se limitan únicamente a la presencia en el aula, sino que también contemplan procesos de adaptación a los tiempos escolares y a las condiciones propias de las comunidades. Según lo manifestado en la respuesta 2, “la coordinación de horarios se ajusta a la dinámica escolar, pero también a factores operativos como transporte o compromisos institucionales de la Casa de la Cultura”.

Finalmente, se evidencia que el rol de los monitores implica tanto la transmisión de saberes disciplinares como la generación de experiencias de expresión artística. Aunque no se profundizó en enfoques pedagógicos, sí quedó claro que su trabajo tiene un carácter práctico y de acompañamiento. Tal como se indicó en la respuesta 6, “los monitores desarrollan procesos básicos de acercamiento (...) adaptados a las condiciones de cada institución y a las posibilidades de los estudiantes”.

Retos de la labor en contexto rural.

¹¹ Anexo C: Análisis de la entrevista a coordinador de cultura. Carpeta alojada en:

La entrevista también permitió identificar retos asociados a la implementación de los procesos en escenarios rurales. Entre ellos, se mencionó la dificultad de transporte y las limitaciones contractuales, ya asociados en la respuesta 2. Incluso para generar eventos de proyección, como se manifiesta en la respuesta 13, “en la ruralidad, dependemos de retos como el transporte, y cuando es población infantil, el tema de los permisos y el acompañamiento”.

Otro reto señalado fue la necesidad de ajustarse a los tiempos escolares y a la infraestructura disponible. En palabras del entrevistado (respuesta 8), “este acompañamiento se organiza por ciclos: durante un periodo determinado el monitor trabaja con un centro educativo, y luego (...) se realiza la rotación hacia otra institución”.

Articulación con la escuela y el papel del docente.

La articulación con los docentes aparece como un factor decisivo para el éxito de las iniciativas. En la entrevista se resaltó que algunos docentes asumen un compromiso adicional al acompañar los procesos, lo cual potencia su impacto. Como se indicó en la respuesta 9, “cuando los docentes son quienes solicitan la presencia de los monitores, su participación se convierte en un verdadero aliado estratégico”.

En este sentido, el docente no sólo facilita la integración del monitor en la dinámica escolar, sino que también proyecta los resultados hacia espacios de mayor visibilidad, como presentaciones comunitarias o eventos interinstitucionales. Tal como se señaló en la respuesta 10, “los estudiantes de danza muestran los bailes en eventos de la escuela (...) y también se busca proyectar los talentos rurales hacia eventos municipales”.

Proyección y vínculo comunitario.

Finalmente, se evidenció que el trabajo de los monitores culturales tiene un componente de proyección que trasciende la escuela. Aunque no siempre se logra de manera sistemática, existen experiencias en las que los productos artísticos se presentan en eventos locales, lo que fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes y visibiliza el trabajo de la institución. Como se expresó en la respuesta 13, “estos productos artísticos no solo son un estímulo para los estudiantes, sino también un motivo de orgullo para la comunidad y las familias”.

Este aspecto refuerza la importancia de considerar la dimensión comunitaria de la labor cultural, ya que no se trata solo de formar en una disciplina, sino de abrir espacios de reconocimiento social y de participación para los estudiantes de la ruralidad.

Fase 3a: Análisis del rastreo bibliográfico de trabajos de grado.

El rastreo bibliográfico¹² permitió identificar un conjunto de trabajos de grado del Programa de Formación Complementaria de la Normal, en los que se implementaron estrategias artísticas como mediadoras del aprendizaje. Dichas experiencias, enmarcadas principalmente en los grados de básica primaria, mostraron cómo el arte se convierte en un eje transversal capaz de dinamizar no solo la formación estética, sino también la apropiación de contenidos en diversas áreas del conocimiento.

¹² Anexo D: Matriz, rastreo bibliográfico en los trabajos de grado del PFC, Escuela Normal Genoveva Díaz. Carpeta alojada en:

Desde el análisis emergen dos perspectivas centrales. En primer lugar, el arte como recurso para potenciar aprendizajes escolares: las manualidades, el dibujo o la pintura fueron empleadas para representar nociones de Ciencias Sociales relacionadas con el territorio y la cultura antioqueña (ETG1, ETG2, ETG9). Por ejemplo, la construcción de escenografías para dramatizaciones o el uso de la pintura dactilar constituyen formas plásticas que permitieron al estudiante comunicar contenidos propios de otras asignaturas.

En segundo lugar, aparece el arte como experiencia colaborativa. Estrategias como el baile del “gorila” (ETG4) o el mapalé (ETG8) evidencian cómo la danza y la expresión corporal propiciaron espacios de trabajo en equipo, coordinación y construcción conjunta de significados. De igual manera, las dramatizaciones y lecturas dramáticas (ETG5, ETG7) favorecieron la interacción, la cooperación y la producción colectiva de saberes.

Fase 3b: Análisis de las estrategias artísticas de los monitores culturales.

En el rastreo realizado a las estrategias de los monitores culturales¹³, se identificó que las actividades implementadas en sus sesiones de formación responden, en primera instancia, a la disciplina artística que cada uno desarrolla (danza, teatro, música y artes plásticas). Sin embargo, al realizar una lectura pedagógica de dichas prácticas, se detectó que la mayoría de estas estrategias poseen el potencial de favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes, competencias que pueden vincularse a las áreas y asignaturas que conforman el currículo escolar.

¹³ Anexo D: Matriz, rastreo de estrategias de monitores culturales. Carpeta alojada en:

De esta manera, actividades como las secuencias rítmicas en danza podrían favorecer la coordinación motriz y el trabajo en equipo, competencias que dialogan con los propósitos del área de Educación Física y la dimensión socioafectiva. En el caso del teatro, estrategias como la improvisación y la creación de personajes tienen el potencial de estimular la comunicación oral, la escucha activa y la empatía, competencias comunicativas relacionadas con el área de Lengua Castellana. Por su parte, en música, prácticas como las rondas, la percusión corporal y los ensambles instrumentales podrían proyectarse al fortalecimiento de la memoria, la atención y la comprensión de patrones, lo cual puede relacionarse con los aprendizajes de Matemáticas. Finalmente, en las artes plásticas, experiencias como la elaboración de murales o el uso de materiales reciclados muestran la posibilidad de promover la creatividad, la observación y la conciencia ambiental, competencias que pueden vincularse con los objetivos de Ciencias Naturales, Emprendimiento o Tecnología.

Análisis interpretativo.

Del análisis realizado a los trabajos de grado se detecta que las estrategias y actividades que mediaban las expresiones artísticas proponen el arte como un recurso para facilitar el aprendizaje de contenidos. Es decir, mediante el uso de técnicas como la pintura, el coloreado, el modelado, los bailes o la dramatización, los estudiantes pueden expresar y construir conocimientos relacionados con distintas áreas del currículo, potenciando aprendizajes de manera lúdica y significativa.

Por otra parte, al observar las estrategias implementadas por los monitores culturales, se evidencia que, si bien su enfoque principal está orientado al desarrollo inicial

de competencias en la disciplina artística que enseñan, una mirada pedagógica permite identificar un potencial formativo más amplio. Estas actividades pueden favorecer la adquisición de competencias escolares y transversales, promoviendo el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, y la articulación con contenidos de distintas áreas del currículo, integrando así la formación artística con la experiencia educativa integral de los estudiantes.

Fase 4: Análisis del diseño de la unidad didáctica mediada por estrategias artísticas.

De este análisis se concluye que, en la construcción de la unidad didáctica¹⁴, se desarrolló un proceso fundamentado en diversos insumos que permitieron orientar de manera articulada los contenidos, las estrategias y los intereses de los estudiantes. A partir de las estrategias previamente identificadas en trabajos de grado y en las prácticas observadas de los monitores culturales, se procedió a consultar otras fuentes¹⁵, tales como recursos en línea, cartillas y materiales complementarios, con el fin de enriquecer la construcción de la unidad didáctica. En esta búsqueda se priorizó seleccionar estrategias que, además de movilizar competencias artísticas, ofrecieran la posibilidad de integrarse a los contenidos curriculares y potenciar aprendizajes en otras áreas del currículo escolar.

Asimismo, el diseño de la unidad se apoyó en la estructura institucional vigente para planeaciones, la cual contempla cuatro momentos: motivación, conceptualización, aplicación y cierre/evaluación. Esta organización, armónica con la propuesta de la Cartilla

¹⁴ Anexo E: Documento, Unidad Didáctica. Carpeta alojada en:

¹⁵ Anexo F: Matriz de consulta, otras fuentes: Carpeta alojada en:

de Escuela Nueva, permitió garantizar coherencia pedagógica y cumplir con las orientaciones formativas establecidas por la institución. Adicionalmente, se realizó un rastreo de contenidos y temas presentes en las cartillas de Escuela Nueva, lo que permitió detectar oportunidades de articulación entre las expresiones artísticas, los intereses de los estudiantes y los aprendizajes esperados en las distintas áreas curriculares.

Un hallazgo relevante durante este proceso fue la consideración de la dimensión comunitaria como parte integral de la unidad didáctica. Se propuso que las actividades culminaran en la producción de un producto artístico susceptible de ser compartido con la comunidad, respondiendo así a uno de los intereses manifestados por los estudiantes y promoviendo, al mismo tiempo, la integración cultural y social en el contexto rural. De esta manera, la unidad didáctica potencia competencias transversales, articula aprendizajes escolares y fortalece habilidades relacionadas con las expresiones artísticas.



Figura H1: Dinámica de lectura, lectura por turnos (fotografía tomada por el investigador, 2024).



Figura H2: Práctica de ejercicios de dramatización, trabajo en equipo (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Fase 5: Análisis interpretativo: Implementación y validación cualitativa de la unidad didáctica.

El análisis de las percepciones recogidas en familias, estudiantes y monitores permite¹⁶ comprender que las actividades artísticas mediadas en la escuela no se reducen a momentos de recreación, sino que constituyen un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes y fortalecer procesos de formación integral. De manera reiterada aparece la constatación de que estas experiencias inciden en el ámbito escolar, particularmente en las competencias comunicativas. Una madre resalta que su hija “ha mejorado la hora de leer, gracias a que hemos tenido otros insumos como las canciones” (P1), mientras que un monitor observa que aprender letras de canciones “ha servido como práctica de lectura y comprensión textual, articulando así Lengua Castellana y música en un ejercicio integral” (M1). Estos relatos evidencian que el trabajo artístico puede convertirse en un vehículo para reforzar la fluidez, la comprensión y la expresión oral, aportando al núcleo mismo de la asignatura de Lengua Castellana.

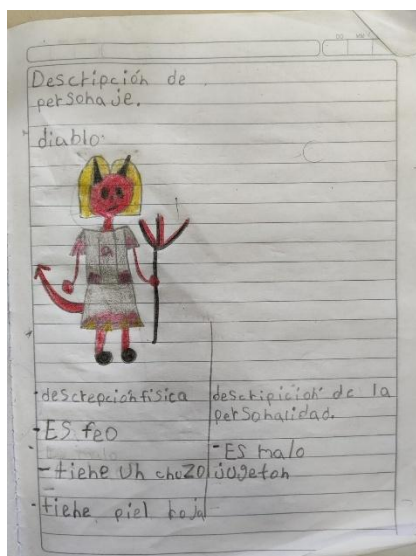


Figura H3: Actividades de la Unidad Didáctica, producción de textos descriptivos, caracteriza el personaje de tu historia (fotografía tomada por el investigador, 2024).



Figura H4: Actividades de la Unidad Didáctica, producción de textos descriptivos, caracteriza el personaje de tu historia (fotografía tomada por el investigador, 2024).

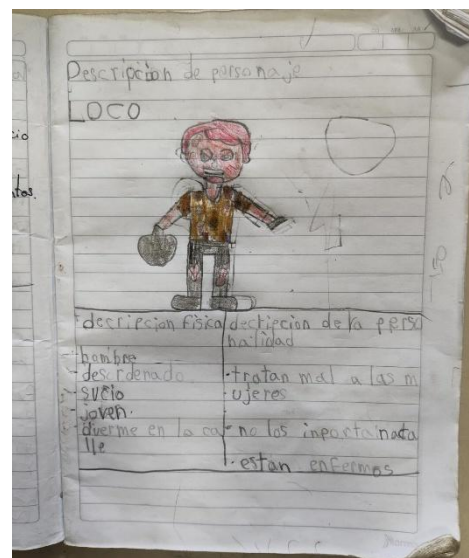


Figura H5: Actividades de la Unidad Didáctica, producción de textos descriptivos, caracteriza el personaje de tu historia (fotografía tomada por el investigador, 2024).

¹⁶ Anexo G: Análisis interpretativo de las percepciones de familias, estudiantes y monitores. Capeta alojada en:

Al mismo tiempo, los testimonios de estudiantes y familias dan cuenta de cómo estas prácticas favorecen aprendizajes que trascienden lo escolar. Una madre reconoce que su hija “se siente más segura para hablar en el público” (P3), mientras un estudiante afirma que gracias a los ensayos “ya no me da miedo salir y decir lo que pienso delante de todos” (E2). Este tipo de expresiones muestra cómo se promueven habilidades para la vida asociadas con la confianza, la capacidad de expresión y el trabajo en equipo, competencias que no se restringen al aula, sino que se convierten en recursos vitales para lo cotidiano.



Figura H6: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).



Figura H7: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).



Figura H8: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).



Figura H9: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).

La dimensión cultural y formativa también aparece con fuerza. Los monitores subrayan que, en lugar de limitarse a lo técnico, buscan que los niños reconozcan el valor cultural de la música: “acercarlos a géneros con memoria histórica como cumbias o nanas regionales” (M2). Por su parte, los padres perciben que estas experiencias “no son solo música o teatro o aprenderse un guion, sino que también les ayuda a soltarse, a hablar mejor, a leer mejor, y creo que todo eso les sirve para la vida” (P1). La convergencia de estas miradas revela cómo las artes se constituyen en un espacio de motivación y cultivo de la sensibilidad, generando aprendizajes significativos que responden a los intereses de los estudiantes.



Figura H10: Expresiones artísticas, ensayo general, expresiones artísticas, empatía, escucha (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Finalmente, es evidente la importancia del vínculo entre escuela, familia y comunidad. Un padre afirma: “con lo que sea que haya que apoyarlos, nosotros los apoyamos con el repaso, con el vestuario, acompañándolos en los eventos” (P4). Los monitores destacan que en la sede Francisco Herrera “el compromiso del docente con la propuesta permitió que las actividades no se quedaran en un mero espacio de práctica, sino que se diera la vinculación con los planes de curso” (M3). De este modo, el rol articulador del docente, el acompañamiento afectivo y logístico de la familia y la orientación de los

monitores se complementan para gestar una proyección comunitaria en la que los productos artísticos no solo se muestran, sino que representan a la escuela y a la vereda en eventos más amplios.



Figura H11: Participación del Sainete en evento de proyección municipal, festival de la niñez (fotografía tomada por el investigador, 2024).

El análisis de estas percepciones evidencia que las competencias del ámbito escolar, en especial las comunicativas, se fortalecen gracias a la mediación artística, promoviendo aprendizajes para la vida, dinamizando la motivación y la cultura, y afianzando las relaciones escuela-familia-comunidad. Estos elementos configuran un hallazgo clave: las expresiones artísticas, más que un complemento, se consolidan como articuladores de aprendizajes integrales, con impacto tanto en la vida escolar como en la vida social y personal de los estudiantes.



Figura H12: Evento de proyección comunitaria, Lunada Cultural (fotografía tomada por el investigador, 2024).



Figura H13: Evento de proyección comunitaria, Lunada Cultural (fotografía tomada por el investigador, 2024).



Figura H14: Evento de proyección comunitaria, Lunada Cultural (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Conclusiones.

Las expresiones artísticas como articuladoras de competencias comunicativas:

los hallazgos de la investigación evidencian que las expresiones artísticas constituyen un recurso pedagógico estratégico para movilizar competencias comunicativas en estudiantes de primaria. A partir de actividades de dibujo, pintura, dramatización, canto y danza, se observa que los estudiantes no solo ejercitan habilidades técnicas propias del arte, sino que también desarrollan capacidades para expresar ideas, interpretar textos, construir narrativas compartidas y fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral. Tal como lo señalan los referentes conceptuales, la educación artística aporta al afianzamiento de las competencias básicas y socioafectivas, a la vez que al fortalecimiento de la enseñanza de los demás saberes que integran el currículo (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 23), evidenciando que, más que un área complementaria, las artes pueden funcionar como eje articulador de aprendizajes significativos, especialmente en el ámbito comunicativo.

Lectura del contexto y agentes comunitarios como aliados estratégicos:

asimismo, la investigación evidencia que una lectura cuidadosa del contexto escolar y territorial es fundamental para potenciar la labor educativa. El reconocimiento de los agentes comunitarios -Casa de la Cultura, Administración Municipal, familias y otros actores locales- permite identificar aliados estratégicos capaces de fortalecer las dinámicas escolares y ampliar el alcance de la educación más allá del aula, validando que “las prácticas de las escuelas son inherentes a las prácticas de las comunidades que las circundan, y no sólo desde el paradigma educativo” (Salimbeni, 2011, p. 20). Este hallazgo reafirma la importancia de comprender la escuela no como un espacio aislado, sino como un “nodo activo” dentro de un entramado social y cultural, en el cual la mediación pedagógica y la interacción con el entorno pueden generar oportunidades de aprendizaje no sólo académicos, sino para la vida cotidiana de los estudiantes.

Proyección comunitaria y fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad:

Producto emergente: la lunada cultural. La Luna Cultural se configuró como un evento notable que evidenció los frutos del trabajo desarrollado a partir de la unidad didáctica. Este espacio se construyó gracias a la articulación de diversos actores: los estudiantes, a través de la creación de productos artísticos; las familias, cuyo acompañamiento fortaleció los procesos de aprendizaje; los monitores culturales y artísticos, que guiaron y orientaron la producción; y actores externos a la escuela, como la Casa de la Cultura y la Administración Municipal, quienes aportaron recursos y apoyo logístico.

Se trató de una velada cultural y artística abierta a toda la comunidad, de entrada libre, en la que se proyectaron los productos elaborados por los estudiantes y se integró la

participación de artistas locales, configurando una agenda cultural diversa y entretenida. Este evento, concebido como un regalo de la escuela a la comunidad, evidenció la capacidad de las instituciones educativas desde sus sedes rurales para generar espacios de esparcimiento que promuevan el cultivo del arte y la cultura, al tiempo que fortalecen la participación comunitaria y el reconocimiento del valor de las expresiones artísticas locales.

Estos hallazgos subrayan que la proyección comunitaria, lograda a través de eventos como la Lunada Cultural, fortalece los vínculos entre escuela, familia y territorio, promueve la cultura y el arte como bienes colectivos y consolida la escuela como espacio de participación social. Es una muestra de cómo la escuela “transciende su acción del centro educativo a la comunidad, en tanto reconoce las particularidades de su entorno y los desarrollos locales del territorio donde se implementa, para integrarlos a la educación” (Ministerio de Educación Nacional y Corpoeducación, 2010, p. 42).

Los productos artísticos se convierten así en vehículos para el reconocimiento social, la valoración del esfuerzo estudiantil y la construcción de identidad comunitaria, evidenciando que la educación, cuando se concibe de manera integral y contextualizada, no solo forma sujetos competentes, sino también ciudadanos capaces de interactuar y transformar su entorno.

El docente como gestor comunitario y praxis pedagógica: el rol del docente se configura como factor determinante. La construcción de proyectos como la Lunada Cultural evidencia la importancia del docente más allá de la labor en el aula: en otras palabras, ejercer la praxis docente. Con lo señalan los referentes conceptuales, “lo esencial de la praxis es la unión de pensamiento y acción” (p. 44), La praxis docente, en este caso, se

evidencia en la capacidad de proyectar las dinámicas escolares hacia la comunidad, implicando planificación, gestión de recursos y coordinación con diferentes actores.

Por supuesto, dentro del quehacer docente se encuentra “la vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución como centro de desarrollo social y cultural” (MEN, 2016, p. 10). Sin embargo, no se puede desconocer que el construir eventos de proyección comunitaria exige al docente “un plus”, un esfuerzo extra al de su labor cotidiana. El factor humano no se descarta, pues el docente es un ser sintiente, que se cansa, con una dimensión personal que está más allá de la escuela, y que las preocupaciones dentro de esta dimensión pueden, en algún momento, significarle una consideración para adentrarse en este tipo de proyecciones de su labor, por lo que se puede concluir que la vocacionalidad y la capacidad de gestión que éste tenga puede marcar la diferencia de que estas iniciativas se gesten entre una escuela y otra.

Como producto de la reflexión de este apartado **emerge la categoría de docente como gestor comunitario**, pues esto subraya que el docente, al asumir dicho rol, puede transformar la relación entre escuela y territorio, fortaleciendo aprendizajes significativos y promoviendo competencias para la vida desde un evento que se proyecta con la intención de “promocionar el arte y la cultura desde el sano esparcimiento”. Esta forma de accionar fortalece la conexión escuela-comunidad y constituye un ejercicio de apropiación del contexto.

Formación integral y competencias para la vida: la articulación de expresiones artísticas, estrategias pedagógicas y la participación de la comunidad permite que los estudiantes fortalezcan habilidades socioemocionales como la empatía, la autonomía, el

trabajo en equipo y la confianza en sí mismos. Este enfoque coincide con la perspectiva de formación integral planteada en el marco conceptual, la cual se delinea como una “forma de educar [...] que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo [sino que] es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización. (Escobar Potes, Franco Peláez, & Duque Escobar, 2010, p. 80).

Oportunidades y retos en la implementación de unidad didáctica: el análisis del diseño y la aplicación de la unidad didáctica mediada por arte evidencia tanto oportunidades como retos. Por un lado, se confirma su potencial para integrar contenidos curriculares con estrategias motivadoras y significativas. Se es factible articular con otras asignaturas y , a su vez, con otras expresiones artísticas, como la danza, por ejemplo, donde se potenciaría desde la Educación Física, o competencias, si se quiere, como aquellas relacionadas el dominio kinestésico o la rítmica corporal, o incluso matemáticas, con competencias relacionadas con la inteligencia espacial.

Por otro, se identifican desafíos asociados a contextos multigrado y a la colaboración con monitores culturales externos, lo cual requiere adecuaciones curriculares y coordinación institucional. A pesar de estas tensiones, la experiencia demuestra que los productos artísticos permiten ejercitar competencias de manera transversal y promover aprendizajes que van más allá de la dimensión escolar.

El ejercicio de las competencias comunicativas se articuló de manera armónica con la mayoría de las expresiones artísticas. Si se toma desde la mirada curricular, se podría

afirmar que los estudiantes, desde los DBA de Lenguaje¹⁷, “produjeron textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa” (MEN, 2016, p. 19). Pero, si se avanza a una mirada integral, los estudiantes se expresaron ante una comunidad, practicaban escucha activa, practicaban su oralidad en diferentes rangos de volumen y tonos (canto), reconocieron diferentes portadores de textos que pudieron compartir con otros y, en noción del hacer, interactuaron con otros poniendo en función el lenguaje. Los docentes, en muchas ocasiones, nos preocupamos por abordar y abordar contenidos. Olvidamos que, al final, lo que se estudia se convierte en herramientas para aprender a convivir. Qué mejor manera de aprender que “aprender haciendo”.

Desde las expresiones teatrales, se usó la dramatización y, en consecuencia, el sainete como producto. Esto tiene dos razones de ser. Como primero, dentro de las actividades para practicar la lectura, se propuso hacerlo desde textos cortos, y se optó por textos que tuviesen rima, ya que esto ayuda mejorar el “ritmo de lectura”, y así se eligió versos y trovas paisas tradicionales. Y la otra razón fue que, dentro de lo indagado en el contexto, se detectó que San Jerónimo tiene tradición teatral con la expresión de los Sainetes paisas, que es una variación del Sainete de origen español, con la diferencia de que incluye personajes propios de la cultura del territorio que permitiesen tomar roles para “caricaturizar” -como el cura, el borracho, el abanderado, el policía, el diablo, la chismosa...-, y que el sainete paisa se narra estilo copla, por lo que adquiere un tono de

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

musicalidad a la hora de actuarse. Esto último resultó oportuno, ya que los estudiantes manifestaron gusto por el canto, entonces se estaría apuntando a algo que estaba relacionado con sus intereses.

Este tipo de decisiones conllevan a otros logros que, quizá, no están tan lineados con lo curricular propiamente dicho, pero que sí se pueden asociar a lo formativo, como lo es una suerte de rescate de memoria cultural del territorio, practicando y visibilizando una expresión artística que, si no se proyecta, puede perderse entre otros intereses del mundo del hoy, como lo relacionado con lo digital. Hay una doble vía: se vive y practica con los estudiantes, quienes se apropian desde el hacer, y se proyecta a la comunidad, a manera de recordación de esa expresión cultural propia del territorio.

La presente investigación concluye que la educación, concebida como un derecho y como acceso al conocimiento, adquiere plena relevancia cuando se despliega en múltiples dimensiones que trascienden la mera transmisión de contenidos. La integración de la formación cultural y artística en el ámbito escolar evidencia que el conocimiento no se limita a saberes académicos, sino que se amplía hacia la comprensión del territorio, la historia, la cultura local y las particularidades de la comunidad. En este proceso, las expresiones artísticas actúan como eje articulador que moviliza competencias comunicativas, socioemocionales y para la vida, mientras que el docente se configura como gestor comunitario capaz de converger los recursos del contexto, los intereses de los estudiantes y las dinámicas escolares, favoreciendo así una educación integral que vincula escuela, familia y comunidad y que, finalmente, permite que los estudiantes accedan a un conocimiento diverso y significativo, con impacto en su formación personal y social.

Referencias.

- Barrios, D., & Pinzón, M. (2016). *El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/1097>
- Bedolla Cornejo, L. P. (2016). Conceptuación de una praxis docente formadora para la innovación pedagógica.
<https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2016/septiembre/0750299/Index.html>
- Boal, A. (2002). *Teatro del oprimido* (2.^a ed.). Ediciones Alba. (Trabajo original publicado en 1979).
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Consultado en:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116. Consultado en:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Cortés, M., & Noriega, J. (2006). *El teatro como una estrategia para desarrollar la competencia comunicativa oral en los niños de 6 a 11 años de la Fundación Hatikva* [Trabajo de grado, Universidad de la Salle]. Universidad de la Salle.
- Echavarría Grajales, Carlos Valerio. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 15-43. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es.

Escobar Potes, MD, Franco Peláez, ZR y Duque Escobar, JA (2010). LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. SIGNIFICADO PARA LOS DOCENTES COMO ACTORES DE LA VIDA UNIVERSITARIA. Revista Eleuthera , 4 (), 69-89.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961833005.pdf>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. TENDENCIAS PEDAGÓGICAS N° 16, 2010. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3342741.pdf>

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación [PDF]. Recuperado de

<https://pedagogiaydidacticaunsa.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/ferry-formacion.pdf>

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Jornada Escolar Única: artículo publicado en la página web del Ministerio de Educación de

Colombia. Enlace: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/especiales/Jornada-unica/>

Londoño, B. M., & Giraldo, G. T. (2005). Algunas nociones sobre el concepto formación: Una discusión preliminar en la formación de psicólogos. *Revista Páginas*, 43-55. Recuperado de

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4897854.pdf&ved=2ahUKEwj13Ovmm4mQAxU5TTABHc0INMEQFnoECBoQAQ&usg=AOvVaw0ifMIVTBfUMryUfel6FZGW>

López Touriñán, J. M. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. *Hacia la construcción de ámbitos de educación*. *Boletín*

Redipe, 6(12), 24-65. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528193.pdf>

Ministerio de Educación de Colombia. (2024, 9 de febrero). *Sistema Educativo colombiano:*

Preescolar, básica y media. Recuperado de

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20se%20define%20como,Latina%20en%20el%20a%C3%B1o%202025>.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje*. Bogotá,

D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf

Ministerio de Educación Nacional y Corpoeducación. (2010). *Manual de Implementación Escuela*

Nueva: Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo

I. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Escuela_Nueva/Guias_para_docentes/Manual%20de%20implementacion_Transicion%20y%201%20grado.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario*

del Sector Educación. Diario Oficial No. 49.523 del 26 de mayo de 2015. Recuperado de

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Ministerio de Educación Nacional. (2016, 6 de mayo). Resolución 09317. *Manual de funciones,*

requisitos y competencias para directivos docentes y docentes. Recuperado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/357013:Resolucion-No-09317-del-06-de-mayo-de-2016>

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional. Rescatado de: https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Visión STEM +, educación expandida para la vida*. Bogotá, D.C., Colombia: Imágenes y Texto Ltda. Recuperado de: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Documento%20Visio%CC%81n%20STEM%2B.pdf

Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2024). *Plan Nacional de Cultura 2024-2038: Cultura para el cuidado de la diversidad de la vida, el territorio y la paz*. <https://www.mincultura.gov.co/despacho/plan-nacional-de-cultura/Paginas/index.aspx>

Motos, T. (2009). *Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia*. Ñaque: Expresión Comunicación Educación, (59), 6-17. Recuperado de: https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2018/01/Teatro_Oprimido-1_MTA18.pdf

Oficina de la UNESCO en San José & Secretaría de Cultura, Artes y Deportes de Honduras. (2012). *Fácil guía 1: Cultura y nuestros derechos culturales*. UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000228345&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_e0a4838c-3396-409b-a62b-6f32a7099ff1%3F_%3D228345spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000228345/PDF/228345spa.pdf

Orellana Guevara, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134-154. Recuperado de:

<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/eciencias/article/view/27241>

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia; Ministerio de Educación. Edición 28/05/2018. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Ramírez Cabanzo, M. H. (2020). *El quehacer pedagógico, una reflexión para el ejercicio de la docencia con los Emberas Katios*. *Revista Boletín Redipe*, 9 (8), 83–95. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1043/947&ved=2ahUKEwik5KTvoImQAxXSRTA_BHbaaILoQFnoECB0QAQ&usq=AOvVaw2jWSgf44yGkfS19UVauDSc

Salimbeni, O. (2011). Escuela y comunidad: Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas*, (17), 19-31. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3653645.pdf>

Sánchez Vera, E. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la Institución Educativa Distrital SaludCoop Sur J.T.* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9600>

Venegas Renault, ME, (2004). El concepto pedagógico 'formación' en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28 (2), 13-28. Recuperado de:

<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/educacion/article/view/2251>

Wooster, R. (2016). *Theatre in education*. Bloomsbury Methuen Drama.

Anexos.

Anexo A: Muestras del Diario de Campo. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Anexo B: Matriz de intereses de los estudiantes. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Anexo C: Análisis de la entrevista a coordinador de cultura. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Anexo D: Matriz, rastreo bibliográfico en los trabajos de grado del PFC, Escuela Normal Genoveva Díaz. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Anexo E: Documento, Unidad Didáctica. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Anexo F: Matriz de consulta, otras fuentes. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Anexo G: Análisis interpretativo de las percepciones de familias, estudiantes y monitores. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Anexo H: Registro fotográfico del proceso investigativo. Carpeta alojada en:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Figura H1: Dinámica de lectura, lectura por turnos (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H2: Práctica de ejercicios de dramatización, trabajo en equipo (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H3: Actividades de la Unidad Didáctica, producción de textos descriptivos, caracteriza el personaje de tu historia (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H4: Actividades de la Unidad Didáctica, producción de textos descriptivos, caracteriza el personaje de tu historia (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H5: Actividades de la Unidad Didáctica, producción de textos descriptivos, caracteriza el personaje de tu historia (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H6: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H7: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H8: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H9: Expresiones artísticas, ensayo de sainete, trabajo colaborativo (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H10: Expresiones artísticas, ensayo general, expresiones artísticas, empatía, escucha (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H11: Participación del Sainete en evento de proyección municipal, festival de la niñez (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Figura H12: Evento de proyección comunitaria, Lunada Cultural (fotografía tomada por el investigador, 2024).

Compilación:

<https://drive.google.com/drive/folders/10WBFRuMjXeoJwpeSi38VdNIDKZMSShy1?usp=sharing>

Contacto: roalvarez68@unisalle.edu.co