Actividad Física y Ciencias

Revista electrónica arbitrada Vol 18 N°2, año 2026



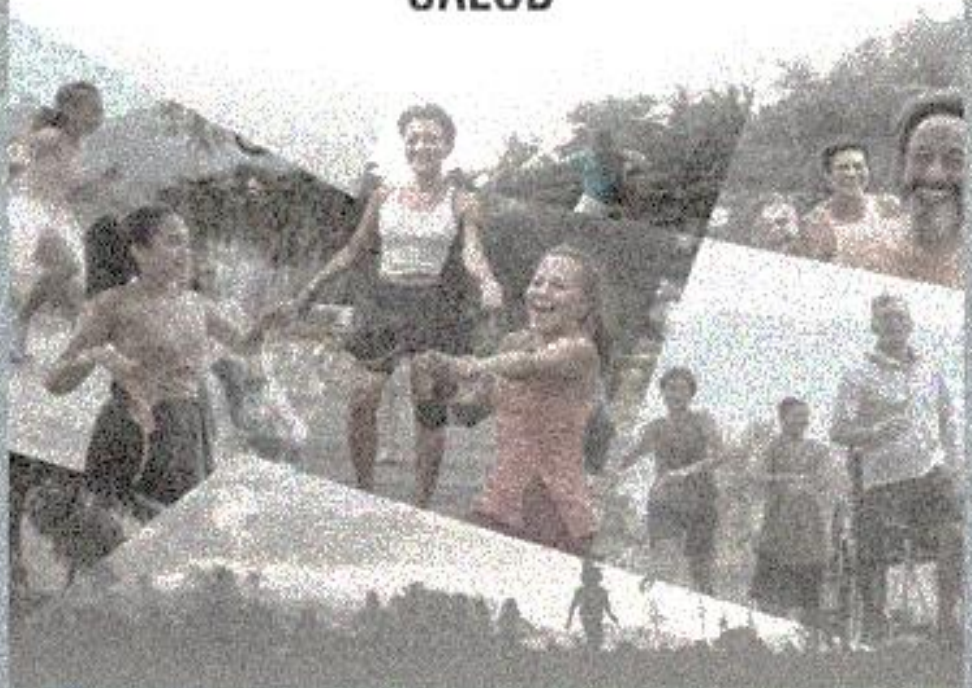
La revista *Actividad Física y Ciencia* se une al duelo nacional por las víctimas del doble terremoto que enluta al pueblo venezolano

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela

Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" - Maracay

Actividad Física y Ciencias
Revista electrónica arbitrada Vol 18 N°2, año 2026

ACTIVIDAD FÍSICA Y CALIDAD DE VIDA HACIA UNA VISIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA SALUD



La revista *Actividad Física y Ciencia* se une al duelo nacional por las victimas del doble terremoto que enluta al pueblo venezolano

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" - Maracay

Actividad Física y Ciencias
ISSN: 2244-7318
Revista electrónica arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, RECREACIÓN Y DANZAS

Actividad Física y Ciencias

Revista del Centro de Investigación
"Estudios en Educación Física, Salud, Recreación y Danza" **EDUFISADRED**
ISSN: 2244-7318
Depósito legal: PPI200902AR3122
Año 2026, vol. 18, Nº2

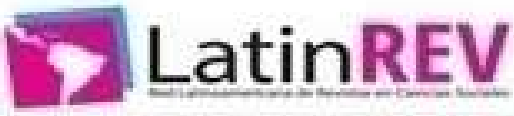
Directora-Editora
Profa. Dra. Grisell Bolívar M.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" – Maracay, Venezuela
Doctorado en Ciencias de la Educación

Consejo Editorial
Dra. Rosa Elena Rodríguez Medina (Universidad Autónoma de Nueva León, México)
Ciria Margarita, Salazar C. (Universidad de Colima, México MX)
Dra. María Arana de Ramos (Universidad Militar Bolivariana de Venezuela)
Dra María Antonieta Ozols Rosales (Universidad Nacional de Costa Rica)
PhD. Rosa López de D'Amico (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela)
Dra. Marta Cañizares Hernández (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Débora Paola, Di Domizio (Universidad Nacional de La Plata - Argentina)
Dr. Miguel Israel, Bennasar García (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana)
PhD. Walter King Yan HO (University of Macau, China)
Dra Claudia Magaly Espinosa Méndez. Benemérita (Universidad Autónoma de Puebla. México)
Antonio Campos Izquierdo (Universidad Politécnica de Madrid)
Dr. Fidias, Arias Odón (Universidad Central de Venezuela)

Coordinación Técnica Editorial
Profa. Luisa Uzcátegui de Morocoima
Unidad de Informática
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" – Maracay, Venezuela
Correctores de estilo: Dr. Elio Vegas y la Dra. María Arana
Traductores: MSc. Reinaldo Antonio Martínez y la PhD. Rosa López de D'Amico
Foto de la Portada: Paula Abreu González
Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del
Comité Editorial de Actividad Física y Ciencias
Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la revista, siempre y cuando se cite la fuente.

La Revista "Actividad Física y Ciencias" está indexada y registrada en:







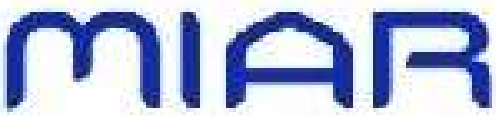








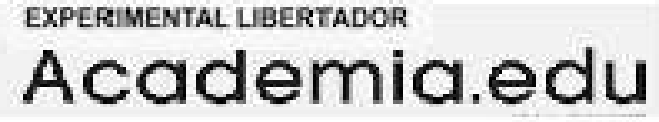








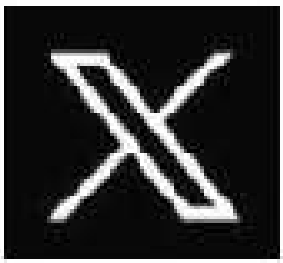




















BY NC SA

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 año 2026, pp.4-5
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

INDICE

pp.

Editorial:

Profa. Dra. Grisell Bolívar M…… 6-9

Artículos de Investigación

Actividades Recreativas para la integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Recreational activities for the school integration of students with special educational needs.

Profa. Espc. Nelly Josefina, Campos de Salazar …… 10-29

Lúdica y oralidad ancestral: estrategias para preservar la tradición Zenú en la escuela indígena de Colombia.

Playfulness and ancestral orality: strategies to preserve the Zenú tradition in the indigenous school of Colombia.

Licda. MSc. Luz Mery, Ramírez Junieles …… 30-56

La Enseñanza del rugby en silla de ruedas en una institución hospitalaria: tensiones y aportes desde la Educación Física.

The teaching of wheelchair rugby in a hospital institution: tensions and contributions from Physical Education.

Prof. Mg. José María, Bacchi y la Profa. Dra. Débora Paola, Di Domizio…… 57-72

La enseñanza de la química en ambientes naturales: una revisión sistémica.

The teaching of chemistry in natural environments: a systemic review.

Lic. MSc. Algemiro, Cujia Fragozo…… 73-97

La Recreación Inclusiva como estrategia pedagógica en la formación de líderes comunitarios.

Inclusive Recreation as a Pedagogical Strategy in the Training of Community Leaders

Lic. Carlos Andrés, Miranda González, el Lic. MSc. Lenier Borges Primelles y la Lic. Mag. Isabel Primelles Justino …… 98-117

Cont.

pp.

Las TIC en la Educación Física: una revisión documental de tendencias y desafíos pedagógicos.

ICT in Physical Education: A Documentary Review of Trends and Challenges. pedagogical.

Lic. Mg. Edwin Hernán, Torres Chacón y la Lic. Mg. Joan Sebastián, Chacón Tavera 118-133

Estrategias Recreativas para la inclusión educativa en la ruralidad.

Recreational Strategies for Educational Inclusion in Rural Areas.

Lic. MSc. Tulia María, Diaz Assia…….……. 134-157

Praxis Pedagógicas sustentadas en la lúdica para el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Pedagogical praxis based on play for the development of socio-emotional competencies.

Lic. MSc. Sandra Patricia, Saltarin Gómez…… 158-173

La Praxis Recreativa en la enseñanza de las matemáticas: una mirada crítica desde la Educación Básica Secundaria.

Recreational Praxis in the Teaching of Mathematics: A Critical Look from Basic Secondary Education.

Ing. MSc. Norberto José, Corzo Peralta ……174-191

Reconfiguración del hecho educativo matemático: lúdica y mayéutica como mediaciones en la ruralidad colombiana.

Reconfiguration of the mathematical educational fact: playfulness and maieutics as mediations in Colombian rurality.

Lic. MSc. Óscar Iván, Moreno …… 192-207

Normas de publicación de la revista

Publication rules of the journal

Profa. Dra. Grisell Bolívar M…… 208-212

BY NC SA

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 año 2026, pp. 6-9
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

Editorial:

Actividad Física y Calidad de vida. Hacia una visión Multidimensional de la Salud.

Profa. Dra. Grisell Bolívar de Lira

Estimados lectores, la revista Actividad Física y Ciencias se complace en presentar a la comunidad académica-científica su segunda publicación de 2026, correspondiente al volumen 18, número 2. Este número incluye la publicación de diez (10) artículos rigurosamente seleccionados que abordan temáticas de educación física, deporte, recreación, danza, salud y actividad física. Las contribuciones han sido desarrolladas desde múltiples ángulos del conocimiento y, en particular, desde la perspectiva pedagógica.

En el devenir de las ciencias de la salud, el paradigma biomédico tradicional -centrado estrictamente en la curación de la patología- ha cedido su exclusividad ante una visión marcadamente multidimensional, dinámica y social. Tal como lo han sustentado Borrell-Carrió y Epstein (2004), la salud constituye una realidad fuertemente determinada por la interconexión entre los factores biológicos, psicológicos y el entorno social, superando la clásica reducción del enfermo a simples signos clínicos. la salud constituye una realidad históricamente determinada por el entorno biocultural y psicosocial, superando la clásica reducción del enfermo a simples signos clínicos. Vista de este modo, la salud contemporánea está intrínsecamente ligada a las conductas y al ecosistema social donde se desenvuelven las personas.

Bajo esta premisa, la Revista Actividad Física y Ciencias presenta este espacio editorial para reflexionar sobre la actividad física no desde una visión orientada hacia la prescripción o recurso terapéutico aislado, sino como un hábito fundamental para la elevación de la calidad de vida global. Abordar la salud desde la óptica de la autonomía y el desarrollo pleno de las facultades humanas, en sintonía con las posturas de autores como Corbella y Rodríguez (2018), obliga a escudriñar la estrecha relación de causa y efecto entre el bienestar y los estilos de vida. Ciertamente, las pautas de conducta consolidadas desde etapas tempranas moldean nuestra cotidianidad; estimaciones sociomédicas sugieren que el estilo de vida llega a influir hasta en un 50% sobre el estado de salud general. Visto de este modo, la práctica sistemática del ejercicio físico emerge como un factor protector y un catalizador fundamental, capaz de revertir la caracterización de las sociedades actuales, en las cuales el incremento del nivel de vida material no se traduce necesariamente en una auténtica percepción de bienestar.

Esta paradoja del bienestar se ha agudizado drásticamente en los últimos años debido a la irrupción del tecnoestrés y el uso inadecuado de las tecnologías digitales de la información y la

comunicación. Investigaciones recientes (OMS, 2023) advierten sobre una preocupante transición epidemiológica donde la inactividad física coexiste con patologías emergentes derivadas del abuso de pantallas. Esta problemática golpea con especial crudeza a la población de niños, niñas y adolescentes, generando un cuadro clínico complejo: en el plano físico, se evidencia un incremento alarmante de obesidad infantil, trastornos de la postura y síndromes osteomusculares por posturas estáticas prolongadas; en el ámbito emocional, se observa una correlación directa con el aumento de ansiedad, cuadros de depresión menor y desregulación del sueño; y en la dimensión social, se consolida un preocupante aislamiento y un menoscabo en el desarrollo de las habilidades relacionales y de empatía (Martínez, et al. 2024)

Por consiguiente, la calidad de vida trasciende los indicadores económicos y cuantitativos; se ancla, más bien, en la satisfacción de las necesidades psicofisiológicas y en la armonía del sujeto con su ambiente natural y social. Entendiendo el dinamismo y la subjetividad de este constructo, resulta relevante promover la interdisciplinariedad en su abordaje, tal como lo ha exhortado la OMS. La actividad física, al englobar dimensiones biológicas, intelectuales y colectivas, se erige como la herramienta idónea para la autorrealización social y su repercusión en la adquisición de hábitos de vida saludables para alcanzar mejoras en la calidad de vida. Confiamos en que las contribuciones de este volumen estimulen el debate científico y sigan consolidando estrategias orientadas a la adopción de conductas activas, saludables y perdurables en nuestro contexto sociocultural.

En esta edición de la revista, se incluye un total de 10 artículos de investigación que forman parte de esta edición. Comenzamos con la **Profa. Espc. Nelly Josefina, Campos de Salazar** quien escribe un artículo titulado: Actividades Recreativas para la integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Tuvo como propósito la aplicación de actividades recreativas para la integración escolar de los jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, considerando las limitaciones de cada uno, en la Educación Media de la Unidad Educativa “Batalla de los Barales”, municipio Tubores, estado Nueva Esparta, Venezuela.

El próximo artículo titulado: Lúdica y oralidad ancestral: estrategias para preservar la tradición Zenú en la escuela indígena de Colombia, presentado por la **Licda. MSc. Luz Mery, Ramírez Junieles.** El propósito estuvo orientado a construir un corpus teórico sobre la oralidad y la lúdica como herramientas pedagógicas para la preservación de las tradiciones ancestrales Zenúes en las instituciones educativas indígenas de Sincelejo, Sucre, Colombia.

El artículo titulado, la Enseñanza del rugby en silla de ruedas en una institución hospitalaria: tensiones y aportes desde la Educación Física, fue presentado por los investigadores **Prof. Mg. José María, Bacchi y la Profa. Dra. Débora Paola, Di Domizio**. El propósito fue diseñar una propuesta de enseñanza del rugby en silla de ruedas en el Hospital Subzonal Especializado en Rehabilitación "Dr. José M. Jorge". Burzaco, Buenos Aires, Argentina.

Seguimos con el artículo del **Lic. MSc. Algemiro, Cujia Fragozo**, titulado: La enseñanza de la química en ambientes naturales: una revisión sistémica. Este artículo tuvo como propósito, analizar la enseñanza de la química en ambientes naturales a través de una revisión sistémica, con el fin de consolidar un sustento teórico que oriente la praxis de los docentes de Educación Media en la Institución Educativa "Francisco de Paula Santander", ubicada en el municipio de Codazzi, Departamento del Cesar, Colombia.

El **Lic. Carlos Andrés, Miranda González, el Lic. MSc. Lenier Borges Primelles y la Lic. Mag. Isabel Primelles Justino**, nos presenta el artículo denominado: La Recreación Inclusiva como estrategia pedagógica en la formación de líderes comunitarios. El artículo tuvo como objetivo el diseño de un proyecto de recreación inclusiva como estrategia pedagógica en la formación dirigido a la formación de líderes del Consejo Popular San Agustín, en Nuevitas, Camagüey.

Continuamos con el artículo del **Lic. Mg. Edwin Hernán, Torres Chacón y la Lic. Mg. Joan Sebastián, Chacón Tavera.** Titulado, las TIC en la Educación Física: una revisión documental de tendencias y desafíos pedagógicos. El propósito principal fue analizar las tendencias y enfoques didácticos reportados en la literatura científica, en un entorno educativo cada vez más digital.

El siguiente artículo titulado: Estrategias Recreativas para la inclusión educativa en la ruralidad. Presentado por la **Lic. MSc. Tulia María, Diaz Assia**. El objetivo del artículo fue: proponer propósito una propuesta de estrategias recreativas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa "la Inmaculada Concepción", ubicada en el corregimiento de Varsovia, municipio de Toluviejo departamento de Sucre, Colombia.

El artículo que se presenta a continuación se titula: Praxis Pedagógicas sustentadas en la lúdica para el desarrollo de las competencias socioemocionales. Fue presentado por la **Lic. MSc. Sandra Patricia, Saltarin Gómez**. El propósito de este estudio consistió en fundamentar la construcción de un corpus teórico que sustente las praxis pedagógicas lúdicas, asumiendo que estas no constituyen solamente un ejercicio de abstracción académica, sino una necesidad imperativa para dotar de sentido y sistematicidad al desarrollo socioemocional en el aula.

De igual manera, el **Ing. MSc. Nolberto José, Corzo Peralta,** presenta el artículo titulado: La Praxis Recreativa en la enseñanza de las matemáticas: una mirada crítica desde la Educación Básica Secundaria. El objetivo del presente artículo se centró en analizar las prácticas recreativas vinculadas a la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas públicas del municipio de Fonseca, La Guajira. Colombia.

Por último, el artículo que presenta el investigador **Lic. MSc. Óscar Iván, Moreno Sarmiento.** El mismo tuvo como título: Reconfiguración del hecho educativo matemático: lúdica y mayéutica como mediaciones en la ruralidad colombiana. El propósito fue fundamentar teóricamente la incidencia de la lúdica y la mayéutica como mediaciones pedagógicas para la

reconfiguración del hecho educativo matemático en la ruralidad de Tamalameque, Cesar. Colombia.

Esperamos que esta nueva entrega de la revista, ofrezca a nuestros lectores una experiencia enriquecedora y satisfactoria. Esta publicación representa un valioso esfuerzo que subraya nuestro compromiso inquebrantable con el desarrollo y la difusión de la investigación. Queremos expresar nuestro reconocimiento especial a los autores, cuya rigurosidad y compromiso se reflejan en la fortaleza de sus aportes, también, agradecemos a los evaluadores, cuyo trabajo especializado asegura la calidad y el rigor científico de los artículos seleccionados.

Por último, resaltamos el valioso esfuerzo del Consejo Editorial y del equipo de apoyo, cuyo espíritu de colaboración y dedicación constante han sido elementos esenciales para el éxito de esta edición. A todos, agradecemos su aporte sin igual a la excelencia en la investigación.

Referencias

Borrell-Carrió, F., Suchman, A. & Epstein, R. (2004). The Biopsychosocial Model 25 Years Later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. Annals of Family Medicine, 2(6), 576-582. https://www.annfammed.org/content/2/6/576

Corbella, J., & Rodríguez, C. (2018). *Estilos de vida, autonomía personal y determinantes de la salud global.* Editorial Médica Panamericana.

Martínez, F., Díaz, C., Díaz, D. & Pozo, R. J. (2024). Dinámica interdisciplinar entre educación física y orientación educativa: una experiencia integradora para la promoción de la actividad física y el bienestar emocional. *Edetania*. Estudios y propuestas socioeducativos, (65), 115-132. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/1158

Organización Mundial de la Salud. (2023). Directrices de la OMS sobre actividad física y comportamientos sedentarios: de la evidencia a la práctica clínica. Organización Mundial de la Salud. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK581973/

CC BY NC SA

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (189) año 2026, pp. 10-29
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

ACTIVIDADES RECREATIVAS PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

RECREATIONAL ACTIVITIES FOR THE SCHOOL INTEGRATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Profa. Espc. Nelly Josefina, Campos de Salazar
nellyscampo311@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-8373-2775
Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela

Recibido: 10-12-2025
Aceptado: 10-03-2026

Resumen

El presente artículo tuvo como propósito la aplicación de actividades recreativas para la integración escolar de los jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, considerando las limitaciones de cada uno, en la Educación Media de la Unidad Educativa “Batalla de los Barales”, municipio Tubores, estado Nueva Esparta, Venezuela. Este estudio se enmarco en el paradigma socio crítico con un enfoque cualitativo. En este sentido, se trabajó con el método Investigación Acción Participación transformadora (IAPT). Los actores participantes, estuvo conformados por nueve (9) estudiantes con NEE: siete (7) varones y 02 hembras durante el período escolar 2024-2025. Para la recolección de la información se utilizaron la observación no estructurada y la matriz FODA. Los hallazgos revelaron las actividades recreativas adaptadas eliminan las barreras de exclusión, permitiendo que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) desarrollen sus potencialidades en un ambiente de alegría y respeto Con el desarrollo de la propuesta transformadora se pudo evidenciar que el desarrollo de las actividades recreativas permitió la integración escolar de jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales, quienes realizaron las actividades con entusiasmo, las cuales fueron organizadas en función de sus potencialidades, habilidades, intereses y motivaciones, atendiendo de manera efectiva a la diversidad.

Palabras clave: actividades recreativas, integración escolar, necesidades educativas especiales, discapacidad.

Abstract

The purpose of this article was the application of recreational activities for the school integration of young adolescents with special educational needs and/or disabilities, considering the limitations of each one, in the Secondary Education of the "Batalla de los Barales" Educational Unit, Tubores municipality, Nueva

Esparta state, Venezuela. This study was framed in the socio-critical paradigm with a qualitative approach. In this sense, we worked with the Transformative Action Participation Research (IAPT) method. The participating actors were made up of nine (9) students with SEN: seven (7) boys and 02 girls during the 2024-2025 school year. For the collection of information, unstructured observation and the SWOT matrix were used. The findings revealed that adapted recreational activities eliminate barriers of exclusion, allowing students with Special Educational Needs (SEN) to develop their potential in an environment of joy and respect. With the development of the transformative proposal, it was possible to show that the development of recreational activities allowed the school integration of young adolescents with special educational needs. who carried out the activities with enthusiasm, which were organized according to their potentialities, skills, interests and motivations, effectively attending to diversity.

Keywords: recreational activities, school integration, special educational needs, disability

Introducción

La educación crítica liberadora desafía los modelos basados únicamente en la acumulación de conocimientos, cuestionando la noción de que la emancipación social depende exclusivamente del progreso económico. Bajo esta mirada, la educación inclusiva ha cobrado una relevancia fundamental, convirtiéndose en un imperativo para las sociedades actuales que buscan garantizar el cumplimiento de los derechos humanos y la equidad en todas las áreas del quehacer pedagógico. En el contexto venezolano, este precepto halla su sustento legal en el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana (1999), el cual establece el derecho a una educación integral, de calidad y en igualdad de condiciones. En este escenario, la Educación Física y sus medios se erigen como un área privilegiada para fomentar la independencia, la seguridad y los valores, siendo la recreación un medio ideal para la integración escolar y el vehículo idóneo para transformar la realidad de los jóvenes y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad.

En ese sentido, la recreación cumple una función de equilibrio y rehabilitación, por ello es indispensable que el docente de Educación Física trascienda la instrucción técnica y diseñe planificaciones que faciliten prácticas inclusivas. Esto implica realizar adaptaciones curriculares que consideren las potencialidades y habilidades individuales de cada estudiante, permitiendo que la actividad recreativa sea un espacio de encuentro y no de segregación en su praxis diaria.

En este sentido, es indispensable que los docentes de educación física, junto con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), desempeñen un papel esencial en el proceso educativo, promoviendo así el desarrollo integral del educando a través del diseño de planificaciones que faciliten la práctica de las actividades recreativas. Sin embargo, en el contexto del estudio.

No obstante, la educación inclusiva en los últimos años ha tomado gran relevancia, convirtiéndose en una necesidad para las sociedades actuales, es así como los derechos humanos buscan garantizar que todos reciban una educación de calidad y equitativa en todas las áreas del quehacer educativo. En Venezuela la Constitución en su artículo 103 establece que toda persona

tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

En este sentido podemos señalar, que las actividades de la recreación pueden propiciar la promoción de una educación inclusiva que contribuya al desarrollo de la capacidad de independencia, la creatividad, los sentimientos de seguridad y valores que permita mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes y un medio eficaz de equilibrio y rehabilitación para las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, siempre con el apoyo de sus familiares.

En relación a lo expuesto, en el Cuadernillo Curricular del área de formación Educación Física(s.f.) el marco normativo actual del MPPE respalda que la actividad física y el deporte son herramientas esenciales para la formación social y comunitaria, facilitando la superación de barreras y promoviendo la autonomía de las y los estudiantes con discapacidad a través de una pedagogía del respeto y la equidad. Esta práctica trasciende el beneficio físico para fortalecer la salud mental, social y espiritual, consolidando además el núcleo familiar y promoviendo una comunidad más unida bajo principios de igualdad y respeto. En términos pedagógicos, estas actividades permiten mantener y optimizar las funciones motoras, sensoriales y mentales, tratando al individuo como un ser integral. Asimismo, estimulan el crecimiento armónico, previenen vicios posturales y funcionan como una plataforma para el fomento de valores democráticos, la tolerancia y la solidaridad, garantizando así una mejor calidad de vida y una verdadera inclusión social.

En este contexto, Silva (2017) ha subrayado la relevancia de los juegos recreativos como parte de las acciones recreativas representa un camino de superación eficaz, que les ofrece integración con sus compañeros e incorporarse a otras actividades recreativas que les proporcionen salud física, mental, social y espiritualmente. Todo ello, se adquiere con ambiente de igualdad, respeto y aceptación.

Atendiendo a las citas, el juego recreativo impulsa la autonomía y la integración de las personas con NEE, impactando positivamente en su bienestar motor y mental. Estas actividades no solo previenen afecciones físicas y promueven valores, sino que poseen la capacidad intrínseca de fortalecer los lazos familiares y el entorno social del estudiante. Al integrar estos elementos pedagógicos, se supera la visión técnica de la educación física tradicional, convirtiendo la recreación en una herramienta esencial para la inclusión social y la formación ciudadana en el contexto escolar.

En correspondencia con lo anterior, según la observación no estructurada de la investigadora revelo que en algunos casos los y las estudiantes con NEE muy pocas veces se integran a las actividades deportivas y recreativas, que los docentes desarrollan en su praxis pedagógica. Posiblemente, se deba a la falta de comunicación, difusión e innovación por parte de los docentes o al desconocimiento de las actividades propias que generarían inclusión, creatividad e innovación en los estudiantes.

Otros elementos que se observó, fue la limitada participación de los padres y representantes, así como también el consejo educativo de la institución en la planificación de las actividades que incluyan a los jóvenes y adolescentes lo genera en algunos casos inasistencia a reuniones y eventos recreativos escolares. Esta situación se evidenciaba en la poca representatividad de los diferentes sectores involucrados y en la limitada capacidad para articular acciones conjuntas que promovieran el bienestar y la integración escolar. Por ello, es la necesidad de crear una propuesta con actividades recreativas que permitan la integración escolar de los estudiantes con NEE involucrando los actores de la triada educativa (escuela, familia y comunidad).

Referentes Teóricos

Los referentes teóricos de esta investigación constituyen el marco conceptual que integra la teoría con la problemática estudiada, sirviendo de base para comprender cómo la recreación puede ser un motor de inclusión escolar.

La Recreación en la Educación Media General

En el Subsistema de Educación Media General en Venezuela, la recreación se concibe no solo como un tiempo de ocio, sino como un componente pedagógico esencial para el desarrollo integral del adolescente. Bajo esta premisa, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (s.f.), en su Cuadernillo Curricular del área de Educación Física, la define como una estrategia que impulsa la integración escolar, respetando los intereses y potencialidades de estudiantes con necesidades educativas especiales. Este enfoque busca romper con el sedentarismo y fomentar una formación en valores, permitiendo que la actividad física trascienda la ejecución motriz para convertirse en un espacio de interacción socio-afectiva basado en la cooperación, el respeto y la paz.

Al respecto, Waichman (2000) sostiene que la recreación es la "educación en y del tiempo libre", donde el estudiante asume un rol protagónico en su desarrollo social y creativo (p. 23). De esta manera, las actividades recreativas se insertan en el currículo como herramientas que estimulan la salud física y mental en una etapa crítica del crecimiento. Este planteamiento se alinea con el artículo 111 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que eleva la recreación a un derecho fundamental para la calidad de vida, obligando a las instituciones de Media General a vincularla con la participación comunitaria y la convivencia.

Dicha visión inclusiva es respaldada por la El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), como autor institucional, establece en su Cuadernillo Curricular que la educación física y la recreación son herramientas fundamentales para una formación inclusiva, participativa y protagónica. Según los lineamientos de este autor, la participación recreativa actúa como un motor de inclusión a través de su función como medio formativo, el cual refuerza valores universales como la cooperación, la solidaridad, el respeto y la paz, facilitando la integración de los estudiantes desde la educación inicial. Bajo la dimensión de inclusión y atención a la

diversidad, el currículo diseñado por el MPPE define el deporte educativo como un medio que debe respetar estrictamente los intereses, necesidades y potencialidades individuales, garantizando que todos los estudiantes interactúen en un ambiente socioafectivo.

Asimismo, el autor promueve la integración escolar y comunitaria mediante actividades que vinculen a la institución con su entorno sin distingo de género ni de edad, lo que fortalece la convivencia armónica y el "buen vivir". La propuesta del Ministerio incluye una atención específica a la discapacidad, incorporando explícitamente el tema de la "actividad física orientada a la salud para personas con discapacidad", reconociendo así el papel de esta área en el desarrollo de la autonomía de este colectivo. También, el autor plantea que la participación en espacios recreativos es una herramienta vital para la prevención y la salud mental, actuando como un mecanismo de protección contra el consumo de sustancias nocivas y mejorando el bienestar emocional a lo largo del ciclo vital

De esta manera, el MPPE (s.f.) explica que, al implementar juegos contextualizados, simplificados o adaptados, se garantiza que todos los estudiantes puedan participar de manera protagónica, lo que favorece un desarrollo biopsicosocial equilibrado y un notable bienestar psicológico. Asimismo, la integración se fortalece mediante la incorporación de la lengua de señas y diversas formas de expresión corporal y rítmica, herramientas que actúan como instrumentos de comunicación alternativa para favorecer la creatividad y el reconocimiento de la diversidad dentro del grupo escolar.

Sin embargo, la materialización de estas orientaciones que menciona los organismos citados enfrenta barreras estructurales. Como, por ejemplo, la efectividad de las prácticas recreativas se ve frecuentemente obstaculizada por condiciones socioeconómicas donde el ocio se transforma en un bien de consumo supeditado a la capacidad de pago, desplazando su carácter de derecho garantizado. Esta mercantilización de la recreación profundiza las brechas de desigualdad, situación que se agrava en contextos de vulnerabilidad debido a la inseguridad ciudadana, la cual restringe el uso del espacio público y limita drásticamente las oportunidades de desarrollo para niños y jóvenes, especialmente para aquellos con NEE. En consecuencia, este entorno complejo constriñe significativamente la praxis docente.

Ante ello, Ramos (2012) sugiere que la gestión recreativa en países en desarrollo debe apoyarse en la "creatividad del entorno y el uso de recursos no convencionales" (p. 88). En respuesta, el docente ha evolucionado hacia una gestión dinámica, transformando espacios naturales y materiales del entorno para garantizar la continuidad pedagógica a pesar de las debilidades de las instituciones educativa. Así que, la recreación formativa no solo contribuye al mejoramiento de la coordinación neuro-motora a través de bailes y danzas tradicionales, sino que también funciona como un factor preventivo para la salud mental y física, proporcionando un entorno seguro bajo normas de convivencia y acuerdos que protegen la integridad de todos los alumnos.

la recreación en este nivel cumple un rol preventivo ante riesgos sociales. Siguiendo a Vygotsky (1979), la actividad lúdica crea una "zona de desarrollo próximo" que fortalece el

autoconcepto y la resolución de conflictos. El enfoque de una "recreación liberadora" no solo mejora la coordinación neuro-motora a través de manifestaciones culturales como las danzas tradicionales, sino que también actúa como un protector de la salud mental. Al promover el uso positivo del tiempo libre bajo normas de convivencia seguras, se garantiza que el esparcimiento sea un vehículo real para la resiliencia juvenil y la construcción de una cultura de paz.

El MPPE (s.f) Al implementar juegos contextualizados, simplificados o adaptados, se garantiza que todos los estudiantes puedan participar de manera protagónica, lo que favorece un desarrollo biopsicosocial equilibrado y un notable bienestar psicológico. Asimismo, la integración se fortalece mediante la incorporación de la lengua de señas y diversas formas de expresión corporal y rítmica, herramientas que actúan como instrumentos de comunicación alternativa para favorecer la creatividad y el reconocimiento de la diversidad dentro del grupo escolar.

De esta manera, la recreación formativa no solo contribuye al mejoramiento de la coordinación neuro-motora a través de bailes y danzas tradicionales, sino que también funciona como un factor preventivo para la salud mental y física, proporcionando un entorno seguro bajo normas de convivencia y acuerdos que protegen la integridad de todos los alumnos.

Aproximación conceptual de las Actividades Recreativas

Diversos autores, como Martínez (2007) define las actividades recreativas como procesos orientados a la autoafirmación y compensación de la personalidad, tanto en la esfera individual como social. Estas prácticas se distinguen por su carácter voluntario y placentero, desarrollándose durante el tiempo libre del individuo sin ningún tipo de coacción externa, lo cual permite al sujeto elegir su participación de manera espontánea. Salazar (2007) Las definen como el conjunto de actividades agradables que producen gozo, ejecutadas durante el tiempo libre para promover el desarrollo integra. Los autores citados, coinciden que las actividades recreativas son procesos voluntarios y placenteros que se realizan durante el tiempo libre para la autoafirmación y compensación de la personalidad, tanto individual como socialmente, promoviendo el desarrollo integral.

En ese sentido, la sistematización de varios autores como Salcedo (2009), Hernández (2009) Hernández, et al. (2007), las actividades recreativas poseen características que, resalta el hecho que las actividades debe ser totalmente libre y espontánea, nunca impuesta u obligada. Una de sus señas de identidad es, precisamente, que su desarrollo sea placentero, produciendo un sentimiento de alegría y satisfacción intrínseco, sin la expectativa de obtener una recompensa material o un beneficio práctico a cambio. Además, estas actividades tienen la capacidad de renovar nuestras energías y equilibrar las carencias y restricciones que impone la vida moderna. De igual manera, ofrecen una vía para manifestar nuestra individualidad y potencial a través de diversas disciplinas como las artes, donde podemos dar rienda suelta a nuestra creatividad, las ciencias, que nos permiten explorar y comprender el mundo que nos rodea, los deportes, que

fomentan la salud física y el espíritu de superación y el contacto directo con la naturaleza, que nos reconecta con nuestro entorno y nos proporciona bienestar.

Estas prácticas son reconocidas como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado en todas las fases de la existencia, desde la infancia hasta la vejez. Forman parte integral de un proceso educativo continuo que nos capacita para aprovechar nuestro tiempo libre de manera significativa y constructiva, enriqueciendo nuestras vidas y contribuyendo a nuestro desarrollo personal.

Por ello, Bolívar (2007) reitera que la importancia de las actividades de la recreación en el entorno educativo radica en que ofrece al docente herramientas para transformar las metodologías tradicionales, activando situaciones de aprendizaje motivadoras que ayudan a canalizar emociones y reducir el estrés de las rutinas diarias. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad, las actividades recreativas son un vehículo fundamental para la integración escolar, ya que permiten el desarrollo de la autonomía, la seguridad y la autoestima, contrarrestando procesos de exclusión.

Es de hacer notar, que las diversas actividades se pueden clasificar en diversas áreas que incluyen prácticas deportivas-recreativas, actividades al aire libre, lúdicas, de creación artística, culturales y sociofamiliares. Entre los ejemplos concretos se encuentran los juegos de mesa como el ajedrez y el dominó, los juegos tradicionales como la perinola y las carreras de sacos, así como expresiones artísticas que abarcan la danza, el teatro y la pintura. Al aplicar adaptaciones curriculares pertinentes en las normas, materiales y espacios, estas experiencias fomentan el desarrollo psicosocial, motor y cognitivo, garantizando que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones y oportunidades

Enfoque Metodológico

El artículo se suscribió en el paradigma socio crítico con un enfoque cualitativo, ya que busca favorecer una interpretación y comprensión profunda de los fenómenos sociales. En este sentido, Alvarado y García (2008) aseguran que el paradigma sociocrítico busca trascender las limitaciones del reduccionismo y el conservadurismo científico, proponiendo una ciencia social que equilibre lo empírico con lo interpretativo. Su núcleo reside en la generación de transformaciones desde el seno de las comunidades, integrando el autorreflexión crítico y la ideología de manera explícita. Bajo esta perspectiva, la finalidad última es la reconfiguración de las estructuras sociales mediante un proceso dialéctico de acción-reflexión protagonizado por los propios actores comunitarios.

Método de la investigación

El método implementado en el estudio fue la Investigación, Acción, Participativa y Transformadora (IAPT) según, Valero (2024) la IAPT genera una espiral que comprende la reflexión - la acción – reflexión, la cual no debe quedar solamente en el grupo investigadores

promotores, sino que debe ser multiplicadora a otros grupos, enmarcado en procesos de reflexivos sobre la práctica, la socio-praxis

Escenario y Actores Participantes

El contexto de estudio se centró en la Unidad Educativa "Batalla de los Barales", una institución de carácter público que atiende los niveles de Primaria y Media General en los turnos de mañana y tarde, ubicada en el sector Las Hernández del Municipio Tubores, en el Estado Nueva Esparta, Venezuela. La institución maneja una matrícula de 1042 estudiantes, apoyada por un equipo de 104 personas, entre los que se cuentan 69 docentes y personal administrativo y obrero.

Socioeconómicamente, la población se ubica en un nivel de clase media-baja, donde una parte considerable de los padres y representantes se dedica a la economía informal y muchos no lograron culminar su educación media. Se ha detectado un índice importante de disfuncionalidad familiar, con niños criados por abuelos o tíos, lo que impacta en su desarrollo regular. No obstante, el entorno cuenta con una red de apoyo comunal activa, que incluye consejos comunales, el Ambulatorio Rural Tipo I "María Marval", la Escuela de Béisbol Menor "Nueva Imagen" y la Fundación "Volver a Renacer", organizaciones que colaboran con el quehacer educativo

Los actores participantes estuvieron conformados en un grupo de nueve (9) estudiantes con NEE: siete (7) varones y 02 hembras de distintos años de escolaridad de la Unidad educativa a objeto de estudio. Estos jóvenes son los sujetos principales de la transformación, participando activamente en dinámicas que buscan potenciar sus habilidades psicomotoras y sociales.

Procedimientos de la Investigación

El procedimiento de la investigación se realizó según Ovalles, (2018) que se refieren a la IAPT como un proceso que comprende ochos etapas:

1. Definir e indagar la propuesta.
2. Elaboración de la propuesta de acción reflexiva.
3. Desarrollo de la propuesta de acción reflexiva.
4. Evaluación y retroalimentación del proceso.
5. Proponer orientaciones para continuar mejorando.
6. Recogida de los datos.
7. Análisis de los datos.
8. Compartir las conclusiones con el colectivo investigador e investigados.

La aplicación rigurosa de las ocho etapas del procedimiento de investigación permitió trascender la mera recolección de información, convirtiendo el estudio en un ciclo dinámico de transformación social. En primer lugar, la definición e indagación de la propuesta facilitó una comprensión profunda de las necesidades reales de los jóvenes con NEE en la Unidad Educativa "Batalla de Los Barales". Posteriormente, la elaboración y desarrollo de la propuesta de acción reflexiva no solo estructuró las actividades recreativas, sino que empoderó a los actores comunitarios al involucrarlos directamente en la solución de sus problemáticas.

Asimismo, las fases de evaluación, retroalimentación y propuesta de orientaciones constantes garantizaron que el proceso educativo fuera flexible y adaptable a las capacidades individuales de cada estudiante. De ahí, la recogida y el análisis de la información, culminando en el acto de compartir las reflexiones con el colectivo, permitió validar los hallazgos desde la propia voz de los investigados. Este procedimiento aseguró que el conocimiento generado no fuera solo académico, sino una herramienta de emancipación y mejora continua para la comunidad educativa de Las Hernández, fortaleciendo el compromiso docente y la integración efectiva de los adolescentes con discapacidad.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Para la recolección de información, se utilizaron dos técnicas: la observación no estructurada y la matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) En cuanto, a la observación no estructurada Campos y Lule (2012) señalan: "En ella se trata de observar sin tener en cuenta categorías e indicadores que guíen el proceso; careciendo de control temporal y llevando registros libres y globales de los acontecimientos" (p.p. 53-54). Este tipo de observación carece de un protocolo predefinido, el investigador se sumerge en el contexto, registrando observaciones de manera flexible y abierta. Esto permite descubrir patrones emergentes y obtener una comprensión holística del fenómeno estudiado.

Respectivamente, la matriz FODA, conocida también como matriz DAFO es una herramienta de análisis estratégico. Que consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas. También es una herramienta que puede considerarse sencilla y permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada. La aplicación de la matriz FODA permitió analizar la situación actual de la institución educativa con respecto las condiciones internas de la misma y el contexto externo que la rodea.

Técnicas de análisis de la información

Una vez obtenidos los indicadores de los elementos teóricos y definido el diseño de la investigación, se hizo necesario estructurar las técnicas de análisis de la información, el cual, e implicó las siguientes actividades: Transcripción de información de acuerdo a las observaciones realizadas y se articuló una serie de aspectos información reportados por los actores a través de la alcanzada por la aplicación de las técnicas utilizadas en el diagnóstico.

Hallazgos

Los hallazgos de la investigación con la aplicación de los instrumentos de recolección de la información que fueron establecidos previamente. Con base a este proceso se obtuvieron diversos datos inherentes al proceso estudiado y que proporcionaron una importante orientación a la investigadora para eventualmente realizar las reflexiones y recomendaciones, pertinentes.

Paráfrasis de la Observación no Estructurada

La observación no estructurada permitió identificar que los estudiantes asociaran las actividades recreativas con el desarrollo de la felicidad, percibiéndolas como un espacio de libertad donde pueden explorar y crear de forma espontánea. Además, los alumnos mostraron consciencia sobre el potencial educativo de estas prácticas y su relevancia dentro del compromiso escolar, lo que facilito el terreno para otorgarles un sentido pedagógico profundo.

Sin embargo, la observación también reveló barreras críticas en el desempeño docente, destacando que los maestros no realizan adaptaciones curriculares ajustadas a las limitaciones específicas de cada estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o discapacidad. En lugar de fomentar una participación activa, los docentes tienden a asignar trabajos escritos con el único fin de asentar una calificación, ignorando las posibilidades de transformación social e igualdad de oportunidades que ofrece el área de educación física. Esta falta de inclusión responde, en gran medida, al desconocimiento técnico sobre las diferentes discapacidades y a un persistente temor por la integridad física de los alumnos, lo que lleva a que muchas veces sean excluidos de las actividades grupales y confinados al salón de clases.

Igualmente, se evidenció que este ciclo de exclusión se complementa con la actitud de los familiares, ya que los padres y representantes otorgan poca importancia a la educación física para sus hijos con discapacidad. Su involucramiento se limita a asegurar que los niños cumplan con las tareas teóricas impuestas por el docente, sin demandar alternativas que garanticen una integración social y motora efectiva. Estos hallazgos subrayan la existencia de una monotonía pedagógica y una falta de disposición hacia nuevos lenguajes inclusivos que deben ser superados para lograr un desarrollo integral en el alumnado. Posteriormente, se exponen el resumen de la observación no estructurada (ver tabla 1).

Tabla 1

Resumen de la observación no estructurada

Categoría	Realidad Observada
Visión del Alumno	La recreación es sinónimo de felicidad y libertad creativa.
Metodología Docente	Predominio de la monotonía y tareas escritas por encima de la inclusión física.
Seguridad	Exclusión de estudiantes con NEE por temor a accidentes en la cancha.
Apoyo Familiar	Enfoque exclusivo en el cumplimiento de tareas teóricas.

Fuente: Elaborado por la autora

Hallazgo la Matriz DOFA

A través del análisis de la Matriz DOFA y una reunión de reflexión docente (año escolar 2024-2025), se diagnosticaron factores que limitan las actividades pedagógicas, especialmente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Los docentes señalaron desconocer las políticas de educación especial y los informes específicos de sus alumnos, lo que dificulta la integración escolar.

A esto se suma la falta de implementos deportivos y las limitaciones de infraestructura, al contar con una sola cancha saturada que genera inseguridad en padres y maestros. Ante esto, el colectivo se sensibilizó sobre la urgencia de realizar adaptaciones a las planificaciones con énfasis inclusivo, incorporando actividades recreativas y apoyarse en espacios recreativos-deportivos de la institución y la comunidad. A continuación, se presenta el resumen de las Fortalezas, Oportunidades, Amenazas y Debilidades (ver tabla 2).

Tabla 2

Matriz DOFA

DEBILIDADES	**OPORTUNIDADES**
– Poca participación para formar parte de los diferentes comités del Consejo Educativo. – Desconocimiento de la conceptualización y políticas de educación especial, integración social y escolar. – Carencia de implementos deportivo para las diferentes disciplinas. – Pocas actividades recreativas en el área de educación física. – Existe un espacio asignando para el CBIT, el cual está inactivo debido a la inseguridad. – Presenta una cancha múltiple que beneficia mayormente a la población de media general pero que requiere acondicionamiento. – El edificio de liceo carece de energía eléctrica producto robo de cableado.	– Dentro de su punto y círculo cuenta con: estadio deportivo, ambulatorio tipo I, iglesias, parque infantil, centro cultural, organizaciones deportivas de futbol, béisbol, organizaciones sociales de danzas, ferreterías, bodeguitas, avícolas, grupos de emprendedores, Consejo Comunal, Clap, Somos Venezuela, simoncito, C.E.I. Amado Marval, Liceo Nocturno, Universidades Sucre y UNEM. – La mayoría de los habitantes son profesionales en el área de salud (bomberos, enfermeras, odontólogas, doctores), oficinistas, funcionarios policiales, docentes, milicianos, entre otros.
FORTALEZAS	**AMENAZAS**
– Personal docente con excelente perfil y muy comprometido con las políticas educativas; personal administrativo capacitado y obreros con gran sensibilidad humano y sentido de pertenencia. – Cuenta con varias instalaciones amplias y en buenas condiciones. Presenta un comedor dotado y apto para prestar el servicio del PAE. – Posee dos bibliotecas una para primaria y la otra para media; al mismo tiempo funciona la biblioteca de Investigación e Información Municipal. – Presenta grandes tanques en buen estado para el almacenamiento de agua. – Las salas de baños tanto masculinas como femeninas, están en buen estado y son amplias. – Las aulas cuentan con mesas sillas en buen estado, pizarras; buena ventilación e iluminación.	– Inseguridad vial, el plantel está ubicada en una autopista; el cuál es un riesgo para los estudiantes al cruzar y carece de pasarela, ya que la misma fue retirada por la gobernación. Monitoreo constante en la noche por los entes policiales. – Falta de seguridad y resguardo de bienes e instalaciones en las noches. – Poco sentido de partencia de los habitantes de la localidad. – Carencia de iluminación en el alumbrado público en las adyacencias del plantel.

Fuente: Elaborado por la autora

Propuesta Transformadora

Rompiendo barreras, a través de la recreación integramos nuestros jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales

Presentación

La propuesta de transformación pedagógica está dirigida fundamentalmente a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o discapacidad de la Unidad Educativa Batalla de "Los Barales", ubicada en el municipio Tubores del estado Nueva Esparta. De manera más específica, el plan de acción se orienta a la atención de nueve estudiantes siete varones y dos hembras de diversos niveles de Educación Media, abarcando desde el primer hasta el quinto año, con el propósito de lograr su integración escolar y el máximo desarrollo de sus potencialidades a través de la educación física.

No obstante, el alcance de esta iniciativa trasciende al alumnado e involucra activamente al personal docente y directivo, a quienes se busca sensibilizar sobre la importancia de la integración, instándolos a realizar las adaptaciones curriculares pertinentes y a eliminar las barreras que limitan el acceso a las actividades recreativas. Asimismo, la propuesta convoca a los padres, madres y representantes, con el fin de involucrar a las familias en los procesos institucionales y fomentar la corresponsabilidad en la atención e inclusión de sus representados. Este enfoque se extiende igualmente a la comunidad estudiantil en general, promoviendo espacios de interacción grupal que permitan al resto de los compañeros fortalecer valores fundamentales como la solidaridad, la cooperación y la aceptación de las diferencias. En sí, los beneficiarios directos son los estudiantes con discapacidad, la propuesta se constituye como una acción integral que articula a la tríada escuela, familia y comunidad para transformar profundamente la realidad educativa de la institución.

Justificación

La propuesta "Rompiendo barreras, a través de la recreación integramos nuestros jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, considerando las limitaciones de cada uno, en la Educación Media de la Unidad Educativa "Batalla de los Barales", municipio Tubores, estado Nueva Esparta, Venezuela con necesidades educativas especiales" genera beneficios integrales que impactan profundamente al estudiante, a su familia y al entorno institucional. En la dimensión personal y emocional, este enfoque permite que los educandos fortalezcan su autopercepción al adquirir independencia, autonomía, seguridad y una mejor autoestima. Asimismo, contribuye significativamente a la salud mental y al bienestar general, ayudando a canalizar las emociones y reduciendo el estrés provocado por las rutinas cotidianas, lo cual favorece un equilibrio psíquico indispensable para el aprendizaje. Al generar entusiasmo y una participación gozosa, se logra transformar la percepción del entorno escolar, desplazando las sensaciones de presión o exclusión hacia una experiencia de disfrute genuino.

Desde la perspectiva social y relacional, la propuesta motiva procesos de socialización efectiva mediante interacciones grupales sanas que fortalecen el vínculo social a través de la solidaridad, la cooperación y la aceptación de las diferencias. Esto redunda en un ambiente armónico donde los compañeros de clase muestran una mayor disposición para colaborar y apoyar, cimentando una cultura de paz y respeto mutuo en el aula.

En el aspecto físico y cognitivo, las dinámicas adaptadas funcionan como un estímulo que potencia el desarrollo motor y psicosocial, permitiendo que cada estudiante trabaje según sus propias habilidades en un marco de igualdad de condiciones y oportunidades.

A nivel institucional, la propuesta impulsa la transformación de la praxis docente al ofrecer alternativas para innovar las metodologías tradicionales y sensibiliza a las familias sobre su corresponsabilidad en el proceso educativo mediante la aplicación de las adecuaciones curriculares necesarias. En consecuencia, esta iniciativa logra que la educación física y la recreación dejen de ser espacios de exclusión para convertirse en medios eficaces de rehabilitación, aprendizaje y empoderamiento para los estudiantes con discapacidad.

Propósitos

General

Desarrollar las actividades recreativas de la propuesta "Rompiendo barreras, a través de la recreación integramos nuestros jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales para la integración escolar" realizando ajustes a las normas para lograr una participación efectiva.

Específicos

- Sensibilizar al personal docentes y representantes de los jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad de la importancia de integrarlos a las actividades escolares, eliminando las barreras que impiden su acceso y participación en las actividades educativas.

- Desarrollar actividades recreativas diversas, adaptando normas, materiales y espacios, de manera que los jóvenes adolescentes con necesidades educativas especiales puedan participar e integrarse y realicen tareas en función de sus potencialidades, capacidades, habilidades, intereses y motivaciones, atendiendo de manera efectiva a la diversidad.

Brindar oportunidad de interacción grupal a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad de forma sana y alegre con el resto de sus compañeros, fortaleciendo las relaciones interpersonales, el vínculo social, la cooperación, la aceptación de las diferencias y la solidaridad.

- Involucrar a la familia, estudiantes y demás actores educativos en las actividades recreativas planificadas de manera de crear conciencia de la corresponsabilidad de todos y todas en la integración y atención de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.

Tabla 3

Tareas para la organización de la acción transformadora

Actividades	Semana	Tiempo	Recursos	Lugar
– Dinámica de presentación. – -Sensibilización y motivación a los y las docentes sobre la importancia de la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en actividades recreativas. – -Intercambio de reflexiones con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad sobre sus gustos e intereses. – -Presentación y discusión sobre la propuesta transformadora a los y las representantes. – Dinámica de cierre.	Semana 1 06/01/ al 10/01/ 2025	5 hrs	Humanos. Docentes Estudiantes Representantes Materiales Mesa Sillas Lapices Papel	Sala de la Coordinación de Control de Estudio
– Dinámicas para la Cooperación y el Trabajo en Equipo – -Revisión de los informes de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales para conocer sobre la condición de cada uno. – Juegos sociales. – -Conversatorio con los y las docentes de aula que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales para conocer su desenvolvimiento, sus gustos, información necesaria para la planificación de las actividades. – Conversatorio sobre las actividades que realizan en el hogar y cuáles son las de su preferencia. – Colectivo de Sistematización sobre los conversatorios realizados. – Dinámica de cierre	Semana 2 13/01/ al 17/01//2025	5 hrs	Humanos. Docentes Estudiantes Representantes Materiales Expedientes Mesa Sillas Lápices Papel	Sala de la Coordinación de Control de Estudio

Tabla 3 (cont.)

Actividades	Semana	Tiempo	Recursos	Lugar
– Dinámica de activación – Actividades Artísticas: Fomentar la creatividad y la expresión a través de actividades artísticas adaptadas. Pintura con pinceles de diferentes tamaños y agarres. – Música con instrumentos de diferentes tamaños y materiales. – Teatro con guiones sencillos y personajes adaptados. – Apoyo Visual y Auditivo: Utilizar imágenes, videos o sonidos para facilitar la comprensión y la participación de los estudiantes con dificultades de comunicación o aprendizaje. Dinámica de cierre	Semana 3 20/01/al 24/01/ 2025	3 hrs	Docentes Estudiantes Representantes Materiales Pinceles Pintura al frío Instrumentos musicales Imágenes Teléfono	Patio de la Institución
– Dinámicas para la Activación y el Calentamiento – Juegos en la comunidad – Perinola – Lanzar un aro y ensartarlo en una botella plástica llena de arena. – Carrera de saco (para los que lo puedan hacer) – Lanzar pelotas de gomas y encestarla en un aro – Batear chapas – Dinámica de cierre	Semana 4 27/01/al 31/01/2025	5 hrs	Docente Estudiantes Representantes Materiales Perinolas Botella plástica Arena Sacos Aros plásticos Pelotas Chapas Palo	Cancha de la comunidad
– Actividades en el hogar – Dinámica de integración con la familia. – Conversación sobre las actividades que realiza en el hogar y cuáles son las de su preferencia. – Organización de la habitación – Arreglo de útiles escolares – Arreglo del espacio donde realiza sus actividades escolares. - Dinámica de cierre	Semana 5 02/02/al 06/02/ 2025	5 hrs	Docente Estudiantes Representantes Materiales Habitación Útiles escolares	Cancha de la comunidad

Tabla 3 (cont.)

Actividades	Semana	Tiempo	Recursos	Lugar
– Actividades en la comunidad – Dinámica de integración grupal – Visitar a personas con discapacidad motora y llevar algún presente. – Recorrer la comunidad y llevar bolsas para recoger algunos desechos. – Pintar un mensaje alusivo a la integración en una pared de la comunidad. – Solicitar la opinión de los estudiantes y los padres para conocer su percepción de las actividades realizadas y mejorar la experiencia de aprendizaje. – Colectivo de Sistematización sobre los conversatorios realizados. – Dinámica de cierre.	Semana 6 12/02/al 16/02/2025	5hrs	Docente Estudiantes Representantes Materiales Pintura blanca Pintura al frio Bolsas de Basura	Cancha de la comunidad

Fuente: Elaborado por la autora

Sistematización de las actividades de la Propuesta

La sistematización de las actividades se estructuró en un plan de acción de seis semanas, cuyos aspectos principales se detallan a continuación:

Semana 1, se desarrolló la sensibilización donde se presentó la propuesta a docentes y representantes utilizando dinámicas como "pasa la pelota" y el "conversatorio de la gratitud", logrando un espacio de reflexión sobre la importancia de integrar a los jóvenes adolescentes con discapacidad en actividades escolares.

Semana 2, se realizó el diagnóstico colaborativo en el cual realizamos la dinámica del rompecabezas colaborativo para identificar los gustos e intereses de los estudiantes, a la par de una revisión profunda de los informes médicos para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes según cada condición.

Semana 3, se fomentó la expresión artística a través de la comunicación y creatividad mediante pintura con témperas, ejecución de instrumentos musicales con material de provecho y dramatizaciones apoyadas en videos, lo que generó un ambiente de risas y diversión.

Semana 4, desarrollamos juegos en la comunidad adyacente a la institución a objeto de estudio. Como escenario de ejecución se utilizó el estadio de la localidad, se ejecutaron dinámicas de calentamiento, juegos de perinola, lanzamiento de aros, carreras de sacos (para quienes tenían la capacidad motriz) y bateo de chapas, promoviendo la participación en espacios abiertos.

Semana 5, implementó integración familiar a través de dinámicas de "Estatuas emocionales" para identificar sentimientos y la técnica de relajación de "inflarse como globos", fortaleciendo el vínculo afectivo en el hogar y la rutina diaria de los estudiantes.

Semana 6. Se desarrolló vínculo social y comunitario con dinámicas de "El Espejo" para trabajar la coordinación y sincronización. Además, se visitó a personas con discapacidad motora en la comunidad para entregar presentes y se pintaron mensajes de solidaridad y aceptación en las paredes del sector.

Como resultado de la implementación de la propuesta las actividades recreativas, estructuradas bajo un enfoque estratégico, permitió evidenciar resultados significativos en el desarrollo integral de los estudiantes con NEE. En primer lugar, se constató un fortalecimiento del desarrollo personal, reflejado en la adquisición de mayores niveles de independencia, autonomía, seguridad y autoestima. Paralelamente, este proceso propició una notable transformación en la dinámica de integración social, el grupo de compañeros adoptó una disposición más abierta hacia la colaboración y el apoyo mutuo, consolidando un ambiente de respeto, aceptación de la diversidad y paz escolar.

Un hallazgo importante fue la reconfiguración del rol de las familias. El proceso de sensibilización logró que los representantes transitaran de una actitud de sobreprotección o desinterés hacia una corresponsabilidad activa, comprendiendo su deber moral y legal de propiciar la integración de sus hijos en la propuesta. Este cambio en la actitud familiar, sumado a la intervención pedagógica, generó un efecto sinérgico los profesores, al trascender la praxis inicial marcada por el temor, asumieron un compromiso proactivo orientado a la diversificación curricular. Así, la recreación operó como un eje rehabilitador que redujo el estrés escolar, facilitó la participación equitativa y la integración escolar.

En tal sentido, la propuesta demuestra que cuando las acciones recreativas se organizan en función de las potencialidades y motivaciones de los jóvenes y adolescentes, se transforman en una herramienta pedagógica potente. Este enfoque no solo garantiza el derecho efectivo a una educación digna, sino que desarticula las barreras institucionales, permitiendo que la tríada escuela-familia-comunidad cumpla su función socializadora y transformadora en el entorno educativo.

Reflexiones

Una vez aplicado el plan de acción, se observó que los y las estudiantes mostraron gran entusiasmo durante el desarrollo de las actividades recreativas, que evidencia que las actividades seleccionadas fueron efectivas y lograron que se diera la integración del estudiante con necesidades educativas especiales y /o con discapacidad.

También, las actividades recreativas fueron muy significativas para los y las estudiantes con NEE las mismas fueron seleccionadas en función de sus potencialidades, capacidades, habilidades,

intereses y motivaciones, atendiendo de manera efectiva a la diversidad, contribuyendo al bienestar emocional y social de los y las estudiantes.

Por otro lado, se observó en sus compañeros una buena disposición a colaborar y apoyarlos, siendo esto de gran importancia ya fortalece el respeto a las diferencias y fomenta un ambiente de aprendizaje armónico, donde prevalece la paz. Igualmente se percibió de parte de los docentes, una mejor y mayor disposición a realizar las adecuaciones curriculares respectivas y buscar la información necesaria para atender los casos particulares y buscar las estrategias necesarias para que la integración se realice de manera efectivas.

Es importante mencionar, que los representantes se sensibilizaron y comprendieron que ellos deben propiciar la integración de sus hijos e hijas a la educación regular, y deben velar porque se cumpla la legislación establecida que garantiza la integración y participación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.

También, quedó evidenciado que los juegos recreativos fomentan el desarrollo psicosocial, motor y cognitivo y promueven, la integración y la participación activa en igualdad de condiciones y oportunidades de los estudiantes con NEE y con discapacidad.

Implicaciones Pedagógicas

Las implicaciones pedagógicas, son derivadas de la aplicación de la propuesta transformadora y las reflexiones finales del estudio, se centran en la transformación de la enseñanza de la educación física hacia un modelo auténticamente inclusivo. En este sentido, se demostró que las actividades recreativas, cuando se seleccionan en función de las potencialidades y capacidades de los estudiantes, logran una integración escolar efectiva que contribuye significativamente a su bienestar emocional y social. Este proceso impulsó una transformación en el rol docente, donde el profesorado transitó de asignar tareas escritas pasivas motivadas muchas veces por el desconocimiento o el temor hacia una mayor disposición para realizar adecuaciones curriculares pertinentes y buscar estrategias que garanticen la participación en igualdad de condiciones.

De esta forma, la implementación de estas estrategias no solo benefició a los estudiantes con discapacidad, sino que mejoró notablemente el clima escolar al fomentar en los compañeros actitudes de colaboración, apoyo y respeto a las diferencias, consolidando así un ambiente de aprendizaje armónico y de paz. Quedó evidenciado que las actividades recreativas es una herramienta pedagógica potente para el desarrollo integral, psicosocial, motor y cognitivo, permitiendo que el alumno se reconozca como un actor activo con oportunidades equitativas.

Por otro lado, una implicación clave fue la sensibilización y corresponsabilidad familiar, logrando que los representantes comprendieran su deber legal y moral de propiciar la integración de sus hijos en la educación regular bajo el cumplimiento de la legislación vigente. De hecho, la atención efectiva a la diversidad permitió romper barreras al organizar las tareas según las habilidades individuales, demostrando que la educación física debe funcionar como un medio de

empoderamiento y rehabilitación. Pudiéramos asegurar, que la principal consecuencia pedagógica del estudio es que el reconocimiento de las diferencias y el ajuste de las normas, materiales y espacios son condiciones esenciales para que la institución cumpla su función socializadora y transformadora.

Referencias

Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caraca*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2, p.p 187-202 https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sapiens/issue/view/255/147

Campos y Lule (2012). La Observación un método para el estudio de la realidad. Universidad La Salle Pachuca. México. Disponible en: DialnetLaObservacionUnMetodoParaEl EstudioDeLaRealidad.3979972.pdf-

Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas-Venezuela. Disponible en: Dialnet-InvestigacionParticipativa-4054232.pdF

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 36.860*. Extraordinario, diciembre 30. Caracas.

Bolívar, G. (2007). *Educación mediante la recreación*. FEDEUPEL. Caracas

Hernández, G. (2009). La Recreación Comunitaria como un Medio para la Integración Escuela-Comunidad del Liceo Bolivariano Nacional "Zuata", Estado Aragua. Trabajo de Grado de Maestría no publicado presentado a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

Hernández, G., Danies, D., Vielma, J. y Mellado, R. (2007). *Programa de Recreación Comunitaria para el Mejoramiento de la Calidad de Vida de los Adolescentes de la Parroquia de Zuata, Municipio José Félix Ribas, Estado Aragua.* Trabajo presentado en la Línea de Investigación: Recreación y Tiempo Libre en el Ámbito Educativo Comunal. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

Martínez, A (2007) *La Recreación Física para el Desarrollo de la Aptitud Física de los Alumnos de la III Etapa de Educación Básica.* Trabajo de Grado de Maestría no publicado presentado a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (s.f.). Cuadernillo Curricular del área de formación Educación Física. Caracas, Venezuela: Dirección General de Educación Física y Deporte. Caracas.

Ramos, F. (2012). *La Recreación una Herramienta Didáctica para la Enseñanza*. UPEL, Caracas

Salcedo J. (2009) *Programa de Recreación para la Promoción de la Salud Integral del Adulto Mayor del Sector las Acacias, Parroquia Joaquín Crespo del Estado Aragua.* Trabajo de Grado de Maestría no publicado presentado a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

Salazar, C. (2007). *Recreación. San José de Costa Rica*: Editorial Universidad de Costa Rica

Silva, D. (2017). Los materiales alternativos convencionales y desecho en el uso de los juegos predeportivos adaptados. Trabajo de Grado de especialización no publicado presentado a la Universidad Simón Rodríguez. Apure

Valero, D. (2024). *Aprendizaje Organizacional: rompiendo el mundo de lo individual en las Escuelas de Talento Deportivo*. Trabajo de grado doctoral no publicado. Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Vygotsky, L. (1979). *Obras Escogidas*. Ministerio de Educación. Madrid, España.

Waichman, P. (2000). *Tiempo Libre y Recreación: Un Desafío Pedagógico*. Colombia: Editorial Kinesis.

La autora

Profa. Espc. Nelly Josefina, Campos de Salazar

Licenciada en Educacion Fisica.Universidad Nacional Experimental Samuel Robinson (UNEM) Venezuela. Especialista en Educacion Fisica UNEM. Maestrante de la maestría en Educación Fisica para Educacion Media UNEM. Profesora titular de la Unidad Educativa “Batalla de Los Barales” municipio Tubores, estado Nueva Esparta, Venezuela. Perteneciente al Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED
Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (194) año 2026, pp. 30-56
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

LÚDICA Y ORALIDAD ANCESTRAL: ESTRATEGIAS PARA PRESERVAR LA TRADICIÓN ZENÚ EN LA ESCUELA INDÍGENA DE COLOMBIA

PLAYFULNESS AND ANCESTRAL ORALITY: STRATEGIES TO PRESERVE THE ZENÚ TRADITION IN THE INDIGENOUS SCHOOLS OF COLOMBIA

Licda. MSc. Luz Mery, Ramírez Junieles
luzmery2409@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0002-6885-7951
Institución Educativa Rural la Peñata. Colombia

Recibido: 19-12-2025
Aceptado: 20-03-2026

Resumen

El presente artículo estuvo orientado a construir un corpus teórico sobre la oralidad y la lúdica como herramientas pedagógicas para la preservación de las tradiciones ancestrales Zenúes en las instituciones educativas indígenas de Sincelejo, Sucre, Colombia. El marco conceptual se apoya en los aportes sobre cultura y lenguaje de pensadores, entre otros, Bruner (1997) la perspectiva latinoamericana de Freire (1970) y la visión venezolana de Lanz (2005) sobre la decolonialidad educativa. La metodología responde a un enfoque cualitativo de revisión documental crítica. Se empleó el diseño de Estado del Arte para realizar un ejercicio hermenéutico y reflexivo. El procedimiento sistemático incluyó la detección de fuentes primarias, la extracción de datos mediante matrices analíticas y la integración conceptual de hallazgos. El análisis se estructuró a partir de cuatro categorías operativas: oralidad y mediación simbólica, lúdica y desarrollo integral, resistencia y preservación identitaria y estrategias y rutas interculturales. Se concluye que la oralidad ancestral no es un simple recurso folclórico, sino la matriz primordial de transferencia de saberes del pueblo Zenú, actuando como el código legal y moral que estructura la identidad del estudiante. Asimismo, se concluye que la lúdica funciona como un procedimiento didáctico de simulación social que permite al educando asimilar conceptos científicos occidentales desde sus propias lógicas culturales, potenciando su autoestima.

Palabras claves: tradición oral, juego pedagógico, cultura Zenú, educación indígena, decolonialidad.

Abstract

This article was aimed at constructing a theoretical corpus on orality and playfulness as pedagogical tools for the preservation of Zenú ancestral traditions in the indigenous educational institutions of Sincelejo, Sucre, Colombia. The conceptual framework is based on the contributions on culture and language of thinkers such as, Bruner (1997) Freire's Latin American perspective

(1970) and Lanz's Venezuelan vision (2005) on educational decoloniality. The methodology responds to a qualitative approach of critical documentary review, The design of the State of the Art was used to carry out a hermeneutical and reflective exercise. The systematic procedure included the detection of primary sources, the extraction of data through analytical matrices and the conceptual integration of findings. The analysis was structured around four operational categories: orality and symbolic mediation, playfulness and integral development, resistance and identity preservation, and intercultural strategies and routes. It is concluded that ancestral orality is not a simple folkloric resource, but the primordial matrix of knowledge transfer of the Zenú people, acting as the legal and moral code that structures the student's identity. Likewise, it is concluded that play works as a didactic procedure of social simulation that allows the student to assimilate Western scientific concepts from their own cultural logics, enhancing their self-esteem.

Keywords: physicality, corporeality-sexuality, sex-corporality.

Introducción

Las costumbres de un pueblo indígena representan la columna vertebral de su existencia colectiva y la garantía de su continuidad en el tiempo. Dentro del contexto colombiano, la etnia Zenú ha librado una batalla histórica por mantener vivos sus saberes ancestrales frente a las presiones de la globalización. En ese sentido, la escuela tradicional se ha caracterizado por implementar currículos estandarizados que suelen ignorar la riqueza cognitiva de las comunidades originarias, esta desatención genera un desarraigo progresivo en la infancia autóctona, provocando que los relatos de los mayores queden en el olvido.

Así lo afirma, Pantoja (2013) donde evidencia que la escuela tradicional en el contexto zenú de Sucre ha operado bajo un modelo curricular homogéneo que invisibiliza las lógicas cognitivas del territorio. De igual manera, Escorcia (2025) menciona que la homogeneidad educativa occidental destruye la riqueza cultural y desplaza el pensamiento lógico, por lo que propone tejer una educación propia que sirva como una herramienta política de autodeterminación. Esta desatención en la enseñanza formal desplaza los conocimientos propios de la comunidad, generando desinterés en el alumnado y debilitando los procesos de transmisión oral que lideran los mayores. Por ello, la urgencia de redimensionar las estrategias pedagógicas contextualizadas para convertirse en un exigente ético para los educadores que laboran en estos territorios.

Desde esta perspectiva, la oralidad constituye el mecanismo primordial de transferencia de conocimiento en las sociedades no grafocéntricas, por tanto, a través del consejo, el mito y la descripción técnica de los oficios, los sabios indígenas configuran la mente de las nuevas generaciones y cuando la institución escolar ignora esta dinámica comunicativa, produce un quiebre en la estructura identitaria del estudiante. En consecuencia, la desconexión entre los saberes del hogar y los contenidos escolares fomenta la pérdida de la lengua nativa y el desinterés por la memoria local. Por esta razón, el aula debe reconfigurarse para actuar como una extensión del quehacer comunitario.

Por su parte, la dimensión lúdica ofrece un camino natural para subsanar la brecha entre la pedagogía occidental y los procesos de aprendizaje aborígenes, donde el juego en las comunidades indígenas no es visto como un simple medio de entretenimiento o una pausa en la jornada formativa sino que representa un punto de conexión serio de simulación social y comprensión del entorno biofísico, por lo que integrar las dinámicas de juego propias de la cotidianidad zenú en el plan de estudios formal permite que el educando asimile su herencia cultural con agrado. La lúdica activa los canales socioafectivos, haciendo que el conocimiento ancestral cobre un sentido práctico inmediato.

Desde la perspectiva de Freire (1970), se constituye en un pilar teórico fundamental para esta investigación al aportar una perspectiva crítica y emancipadora que permite concebir la educación en el contexto Zenú como una pedagogía del diálogo. Su premisa central, que sostiene que la palabra no representa un privilegio de unos pocos sino un derecho universal, fundamenta la democratización del aula indígena a través de una relación horizontal entre docentes y alumnos. Bajo esta mirada freiriana, el acto de que los estudiantes indígenas pronuncien su propia realidad mediante la oralidad se convierte en una acción de liberación política, permitiéndoles dejar de ser receptores pasivos de narrativas dominantes para transformarse en sujetos críticos de su propia historia. De este modo, la integración de sus saberes ancestrales en el currículo escolar funciona como una herramienta de resistencia ciudadana y afirmación étnica que busca revertir procesos históricos de exclusión social y dominación cultural. En definitiva, el apoyo teórico de Freire justifica la transformación de la clase de lenguaje en un espacio de diálogo intercultural, donde la palabra hablada actúa como el motor primordial de concienciación y defensa del territorio frente a las presiones de la globalización y la marginación sistémica.

El abordaje científico de esta problemática exige revisar las bases teóricas que sustentan el aprendizaje dentro de una cultura específica. La psicología contemporánea ofrece luces sobre la manera en que los seres humanos internalizan las herramientas simbólicas de su comunidad. En este sentido, Bruner (1997) explica que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. Esta concepción obliga a repensar las prácticas escolares dentro de los resguardos, demandando que las actividades pedagógicas se nutran directamente de las vivencias del pueblo. El aula no puede seguir operando de espaldas al territorio.

La cita de Bruner, significa que el hecho educativo resulta inseparable del tejido de significados, costumbres y valores materiales de la sociedad donde se produce, por lo que cualquier intento de instrucción descontextualizada termina destruyendo la subjetividad del estudiante. En esta investigación se asume la postura de Bruner debido a su solidez para demostrar que las funciones mentales superiores se construyen mediante el uso de artefactos culturales, siendo el relato oral el más potente de ellos. La relación de este enfoque con el estudio actual radica en que el rescate de las tradiciones zenúes mediante la lúdica proporciona a los niños indígenas el andamiaje simbólico necesario para estructurar su identidad dentro de la escuela básica.

Por otra parte, la discusión sobre la transformación de los sistemas educativos en América Latina requiere un análisis crítico de las estructuras de dominación que aún perviven en el pensamiento pedagógico. Desde la perspectiva del pensamiento crítico del continente, cobran fuerza las voces que exigen la liberación del aula de los esquemas eurocéntricos. En concordancia con esta postura emancipadora, Lanz (2005) manifiesta que la decolonialidad curricular implica desmontar el sesgo intelectualista que fragmenta el saber humano. Este postulado invita a derribar las fronteras disciplinares que aíslan las ciencias de la vida comunitaria.

El planteamiento de Lanz, representa que la verdadera reforma pedagógica en los contextos alternativos no se logra modificando contenidos superficiales, requiere cambiar la matriz conceptual que prioriza el conocimiento técnico sobre los saberes históricos de los pueblos excluidos. Se adopta la teoría de Lanz porque su enfoque decolonial venezolano ofrece herramientas epistémicas para validar la oralidad y la narración como formas legítimas de producción científica dentro de la escuela indígena. La relación de la perspectiva de Lanz con el proceso investigativo se evidencia en que la incorporación de la lúdica zenú desestabiliza el currículo monocultural tradicional, convirtiendo el aula en un espacio de resistencia y reafirmación étnica.

El propósito principal de este artículo científico consiste construir un corpus teórico sobre la oralidad y la lúdica como herramientas pedagógicas para la preservación de las tradiciones ancestrales Zenúes en las instituciones educativas indígenas de Sincelejo, Sucre, Colombia. A través de una mirada reflexiva, se busca ofrecer pautas metodológicas claras para que los docentes orienten sus esfuerzos hacia una práctica educativa que respete la diversidad.

Desarrollo

El desarrollo de este corpus teórico analiza la oralidad y la lúdica como ejes fundamentales para la revitalización de la identidad Zenú. A través de una perspectiva decolonial, se examina la palabra hablada como matriz de conocimiento y el juego como una mediación pedagógica esencial para el desarrollo integral y la convivencia.

La oralidad ancestral como matriz del conocimiento Zenú

La historia de las comunidades originarias del caribe colombiano se encuentra grabada en la memoria viva de sus ancianos. Escobar (2025), señala, que el pueblo Zenú constituye una etnia ancestral cuya presencia en el territorio colombiano se remonta a más de dos milenios, asentándose originalmente en las sábanas de los actuales departamentos de Córdoba y Sucre. Históricamente, esta comunidad se organizó bajo la estructura del Gran Zenú, dividida en las provincias funcionales de Finzenú, Panzenú y Zenúfana, las cuales destacaban por su especialización en orfebrería, producción masiva de alimentos y minería, respectivamente.

Los desafíos históricos derivados del despojo de tierras y la expansión de latifundios ganaderos obligaron a procesos de migración hacia regiones como el Urabá, donde la comunidad ha continuado la defensa de su derecho ancestral a la tierra y el respeto por la Madre Tierra. Lo anterior ha permitido la pérdida de su lengua materna debido a los procesos de colonización, la identidad Zenú persiste como un acto de resistencia cultural materializado en el tejido de la caña flecha para la elaboración del sombrero vueltiao. Técnica que guarda una estrecha relación estilística con la orfebrería prehispánica de falsa filigrana. Además, de su dominio de la ingeniería hidráulica ha encontrado en la palabra hablada su principal trinchera de preservación cultural, en estos escenarios, el relato no cumple una función meramente estética, sino que actúa como el código legal, el manual técnico y el compendio moral que rige la vida comunitaria. La pérdida de estos espacios de conversación comunal debido a la introducción de tecnologías de entretenimiento masivo representa una amenaza directa para la autonomía de los cabildos indígenas.

La escuela ubicada en territorio indígena tiene el deber ineludible de recuperar el valor de la palabra empeñada y el relato mítico. Al respecto, Larraín (2015) aporta una visión sobre la educación informal. Describe cómo el aprendizaje del tejido de la caña flecha funciona como una escuela en el hogar, donde los abuelos transmiten el saber a hijos y nietos. Este proceso es visto como un ejercicio colectivo de memoria que asegura la subsistencia de la cultura Zenú ante la falta de una lengua materna propia.

Así que, el ejercicio diario de contar historias permite que el niño desarrolle capacidades cognitivas complejas vinculadas con la abstracción y la secuenciación temporal. Los relatos sobre el origen del mundo, las propiedades medicinales de las plantas locales y las hazañas de los líderes históricos del pueblo constituyen un material pedagógico de valor incalculable. Al introducir estas temáticas en el aula, se altera la jerarquía del saber escolar, otorgando a los portadores de la tradición el estatus de maestros de la comunidad.

La integración de la tradición oral en las asignaturas ordinarias dinamiza el aprendizaje de las ciencias sociales y el lenguaje. En lugar de estudiar estructuras gramaticales abstractas o cronologías ajenas, los estudiantes de Sincelejo encuentran en su propia realidad el objeto de análisis académico. La descripción de los procesos de trenzado y la interpretación de los diseños del sombrero vueltiao sirven de base para comprender nociones geométricas y narrativas complejas. De este modo, la oralidad se consolida como un vehículo de aprendizaje significativo y no como un rezago folclórico.

El estudio de la palabra hablada en las aulas requiere un soporte teórico que explique la relación intrínseca entre lenguaje y pensamiento dentro de un grupo humano definido. El análisis de los procesos comunicativos indígenas demuestra que la expresión verbal configura la autopercepción del individuo. Con respecto a esta dimensión comunicativa, Ong (1982) señala que "la oralidad mantiene la memoria viva mediante la estructuración rítmica del discurso" (p. 42). Este principio ayuda a entender por qué los cantos y las décimas tradicionales de la región sabanera poseen una gran efectividad para fijar datos históricos en la mente de los jóvenes.

El postulado de Ong, expresa en las culturas que dependen de la palabra hablada, la conservación del conocimiento depende de fórmulas expresivas que faciliten la evocación mental y el recuerdo colectivo. Se asume el enfoque de Ong en este trabajo porque provee los conceptos necesarios para valorar la riqueza estética del relato zenú, rescatándola del prejuicio occidental que la cataloga como una forma de expresión inferior a la escritura. La relación de este presupuesto teórico con la investigación estriba en que el diseño de las herramientas lúdicas escolares debe imitar los patrones rítmicos y repetitivos de la tradición oral vernácula para garantizar que el aprendizaje resulte natural para el estudiante indígena.

Por otra parte, la recuperación de los saberes aborígenes en el ámbito escolar implica un acto de justicia curricular que dignifique las voces silenciadas durante siglos de colonización. La pedagogía de la tierra invita a buscar la reconexión con los saberes originarios como vía para subsanar los daños causados por los modelos desarrollistas. En relación con este rescate cultural, Freire (1970) afirma que "la palabra no es un privilegio de algunos hombres, sino el derecho de todos" (p. 88). Esta máxima fundamenta la democratización del aula indígena a través del diálogo horizontal entre el docente y el alumno.

La idea expresada por Freire significa que el acto de pronunciar el mundo a través de la propia voz constituye una acción de liberación política, impidiendo que los sujetos permanezcan como receptores pasivos de las narrativas dominantes. Se adopta la postura freiriana en esta sección debido a su potencia para transformar el aula de Sincelejo en un centro de diálogo intercultural, donde los niños indígenas empleen la narración para enunciar sus realidades y defender su territorio. La relación de la teoría de Freire con el estudio radica en que la oralidad zenú no se aborda como una reliquia estática del pasado, sino como una herramienta viva de afirmación ciudadana frente a la exclusión social.

De hecho, el análisis de la oralidad exige comprender cómo las estructuras lingüísticas autóctonas sobreviven en entornos urbanos y semiurbanos propensos a la aculturación. La migración forzada y la expansión de las fronteras citadinas han provocado que muchos núcleos familiares zenúes abandonen sus prácticas lingüísticas tradicionales. Ante esta realidad, la institución escolar de carácter indígena se convierte en el último refugio institucional para la salvaguarda de la identidad étnica. El uso pedagógico de la narración oral permite reconstruir los lazos comunitarios deshechos por el desplazamiento y la modernidad mal entendida.

En ese sentido, el marco de convergencia teórica que se expone en la tabla 1 sistematiza los fundamentos epistémicos y pedagógicos que orientan el uso de la tradición oral dentro de esta investigación. Este cuerpo teórico no solo justifica la relevancia de la palabra hablada como herramienta didáctica, sino que articula las diversas dimensiones del conocimiento ancestral y su interacción con los modelos educativos contemporáneos. De este modo, la tabla, esquematiza los elementos conceptuales más significativos, integrando las perspectivas de los autores clave que

sustentan el corpus teórico, con el fin de facilitar al lector una comprensión integral de la base teórica que articula este estudio

Tabla 1

Comparativa teórica sobre el estudio de la oralidad en contextos educativos

Categoría Epistémica	Autor de Referencia	Aporte Central al Estudio	Justificación de su Adopción	Vínculo con la Investigación Zenú
Oralidad Primaria	Ong (1982)	Estructuras nemotécnicas del discurso oral.	Permite validar la complejidad del relato hablado frente a la escritura.	Fundamenta el diseño de juegos basados en el ritmo y la repetición.
Pedagogía del Diálogo	Freire (1970)	La palabra como instrumento de liberación social.	Aporta una visión política y transformadora del acto de narrar en el aula.	Transforma la clase de lenguaje en un espacio de afirmación étnica.
Mediación Cultural	Bruner (1997)	El relato como organizador de la experiencia humana.	Explica la construcción mental de la identidad a través de la cultura.	Sustenta el uso del mito zenú como andamiaje cognitivo escolar.

Nota: Elaborado por la autora

La tabla 1, constituye el marco de convergencia teórica que orienta el tratamiento pedagógico de la oralidad en la investigación, integrando tres ejes que validan la tradición oral frente a la cultura escrita: la oralidad Zenú primaria, la pedagogía del diálogo y la mediación cultural. A través de Walter Ong (1982), se justifican las estructuras nemotécnicas del discurso, permitiendo reconocer la complejidad del relato y fundamentar juegos educativos basados en el ritmo y la repetición.

Por su parte, la perspectiva de Paulo Freire (1970) otorga a la oralidad una dimensión política, donde la palabra se convierte en instrumento de liberación y resistencia étnica. Finalmente, el aporte de Jerome Bruner (1997) explica cómo el relato organiza la experiencia humana, validando el mito Zenú como andamiaje cognitivo para la construcción de identidad. En conjunto, estos autores dotan de base epistemológica a los saberes ancestrales, facilitando su integración formal en el currículo escolar más allá de una visión folclórica.

La lúdica como mediación pedagógica intercultural

La introducción del juego en el escenario escolar de las comunidades étnicas responde a la necesidad de superar las metodologías de enseñanza basadas en la repetición de tareas mecánicas. Para el niño indígena, el cuerpo y el movimiento son canales fundamentales de adquisición de destrezas para la supervivencia. Iglesias et al. (2020) aseguran que el juego constituye una

estrategia lúdica esencial para el mejoramiento de la convivencia escolar, especialmente en entornos de educación básica primaria donde se identifican manifestaciones de agresividad y una progresiva pérdida del legado cultural. Desde esta perspectiva, la actividad lúdica trasciende la mera diversión para consolidarse como un procedimiento didáctico y un ejercicio de memoria colectiva, favoreciendo la interiorización de valores fundamentales como la autonomía, el respeto y la solidaridad.

Es necesario mencionar a Fleuri (2003) qien no utiliza explícitamente el término juego o actividad lúdica intercultural, pero aborda este concepto de manera profunda a través de la valorización de las culturas infantiles y el reconocimiento de los niños como sujetos productores de cultura. Donde el espacio de expresión de la cultura infantil específica, que los niños manifiestan su identidad y su visión del mundo a través de lenguajes propios que deben ser respetados y comprendidos en su contexto cultural particular, en lugar de ser asimilados a normas adultas o universales. En este caso, se distancia del uso del juego como un simple distractor del cansancio escolar. Su objetivo central consiste en generar zonas de desarrollo próximo donde el educando interactúe con los conceptos científicos occidentales a partir de las lógicas de su propio pueblo.

Por su parte, Delgado (2024) afirma que "Adoptar estrategias educativas basadas en el juego sin una revisión de los valores y nociones culturales ocultas podría eventualmente reforzar el proceso colonizanté cuando únicamente se consideran los marcos conceptuales de la psicología y la educación" (p. 270). El autor es claro al aseverar que la implementación de enfoques pedagógicos que incorporan el juego, sin llevar a cabo una introspección crítica de los valores y las nociones culturales que los sustentan, tiene el potencial de perpetuar y acentuar un proceso de colonización. Esto es particularmente cierto si la consideración se restringe exclusivamente a los paradigmas conceptuales predominantes en la psicología y la educación.

Para evitar situaciones colonizanté, la mera aplicación de actividades lúdicas como el juego, por innovadoras que parezcan, sin un análisis profundo del su contexto cultural Zenú, puede terminar imponiendo marcos de pensamiento ajenos, en lugar de fomentar un aprendizaje verdaderamente inclusivo y respetuoso. Por lo tanto, la efectividad y la ética de las estrategias educativas lúdicas dependen fundamentalmente de una revisión exhaustiva y culturalmente sensible de sus fundamentos, asegurando que no se conviertan en instrumentos, quizás involuntarios, de homogeneización cultural o de refuerzo de jerarquías existentes.

De ahí, las estrategias lúdicas basadas en el juego proporcionan un entorno seguro donde el error técnico no es penalizado con el fracaso, sino asumido como una variable normal del proceso de exploración y aprendizaje. De igual manera, los juegos tradicionales que involucran el conocimiento de la fauna local, la simulación de las labores de siembra y la coordinación grupal encierran una profunda sabiduría pedagógica. El docente sensible debe aprender a descodificar estos juegos comunitarios Por esto, un aula donde los estudiantes cantan, juega y danzan basándose

en las tradiciones zenúes es un espacio donde se minimiza la ansiedad escolar y se potencia la autoestima del alumno. para integrarlos en el desarrollo de las competencias académicas exigidas por el MEN.

El diseño de ambientes lúdicos de aprendizaje en Sincelejo requiere que el profesorado investigue las formas de recreación que se practican en los patios de las casas de sus alumnos, como los juegos de rondas inspirados en los animales de la ciénaga y las competencias de habilidad motriz vinculadas con las faenas del campo ofrecen un material valioso para la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales. Al sistematizar estas prácticas, la escuela valida el conocimiento del entorno que el niño posee, construyendo un puente de respeto mutuo entre el saber popular y la academia.

La fundamentación teórica del juego en la infancia ha sido un tema ampliamente debatido por la psicología evolutiva mundial. El análisis de las dinámicas de juego demuestra que estas constituyen la forma más elevada de investigación infantil. Con respecto a este potencial formativo, Vygotsky (1978) argumenta que "el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño" (p. 154). Este postulado explica cómo el estudiante logra realizar actividades conceptuales complejas durante la acción lúdica que no podría ejecutar en una situación de instrucción rígida.

El postulado de Vygotsky, reafirma que el juego actúa como un motor del desarrollo cognitivo, permitiendo que el niño actúe más allá de su comportamiento cotidiano y ensaye roles sociales que madurarán en su vida adulta. Se asume la perspectiva de Vygotsky en este trabajo debido a su capacidad para demostrar que la lúdica es una actividad social mediada y no una simple descarga biológica de energía. La relación de este enfoque con la realidad de las escuelas zenúes radica en que las dinámicas lúdicas tradicionales proporcionan el contexto sociocultural necesario para que los educandos internalicen la historia de su etnia de forma activa.

Por otra parte, la conceptualización de la lúdica como elemento constitutivo de la cultura humana permite comprender su poder transformador dentro de las instituciones educativas colonizadas. La filosofía educativa contemporánea invita a rescatar la gratuidad del juego frente al utilitarismo de la sociedad industrial. En correspondencia con esta valoración existencial del juego, Huizinga (1938/2019) sostiene que la cultura humana no surge de manera aislada, sino que se manifiesta y se desarrolla en sus inicios bajo la dinámica propia del juego. Esta idea nos recuerda que las grandes construcciones sociales poseen una raíz profundamente festiva y lúdica.

El planteamiento de Huizinga expresa que el juego precede a la cultura organizada, configurando las reglas del orden social, el arte y la religión a través de dinámicas de participación colectiva. Se adopta la teoría de Huizinga en esta investigación porque su enfoque histórico permite elevar el estatus de los juegos tradicionales zenúes, entendiéndolos como la matriz estética y jurídica de la que surgió la organización política de los resguardos. La relación de esta idea con el proceso de investigación es evidente utilizar el juego como actividad lúdica en el aula de Sincelejo no es una novedad metodológica caprichosa, sino el retorno a la forma original en que el pueblo indígena transmitía sus principios comunitarios.

Por lo demás, el éxito del juego lúdico como herramienta pedagógica depende de la capacidad del docente para actuar como un mediador sutil que guíe la actividad sin ahogar la espontaneidad del estudiante. La formación del profesorado en competencias lúdicas es una tarea urgente en las zonas rurales del departamento de Sucre. Un maestro que no sabe jugar o que considera que la risa dentro del aula es un síntoma de desorden difícilmente logrará conectar con la sensibilidad de los niños indígenas. La pedagogía del juego exige un maestro dispuesto a transformar su propia corporalidad y a aprender junto a sus alumnos.

A continuación, se presenta un esquema comparativo de los autores que sustentan la dimensión lúdica en este artículo científico (ver tabla 2).

Tabla 2

Enfoques teóricos sobre la lúdica y su pertinencia en el contexto escolar indígena

Dimensión Analítica	Autor de Referencia	Tesis Principal	Criterio de Selección para el Estudio	Aplicación en la Pedagogía Zenú
Desarrollo Cognitivo	Vygotsky (1978)	El juego como generador de funciones mentales superiores.	Explica la transición del pensamiento concreto al abstracto mediante roles.	Sustenta la creación de juegos basados en los mitos de origen de la etnia.
Antropología Cultural	Huizinga (1938)	El juego como origen primigenio de las instituciones sociales.	Permite valorar las actividades recreativas ancestrales como alta cultura.	Fundamenta el rescate de las olimpiadas de juegos tradicionales en Sincelejo.
Epistemología Vital	Lanz (2005)	Superación del racionalismo mediante la vivencia lúdica corporal.	Aporta una crítica decolonial al modelo de aula pasiva occidental.	Justifica la movilización física del estudiante dentro del laboratorio escolar.

Nota: Elaborado por la autora

La tabla 2, establece los fundamentos que validan el juego como una herramienta de aprendizaje superior y decolonial dentro de la investigación. En primer lugar, desde una dimensión de desarrollo cognitivo, la tabla destaca los aportes de Vygotsky (1978), quien sostiene que el juego genera funciones mentales superiores al facilitar la transición del pensamiento concreto al abstracto mediante la asunción de roles. Esta base teórica sustenta la creación de dinámicas pedagógicas basadas específicamente en los mitos de origen de la etnia Zenú . En segundo lugar, bajo una perspectiva de antropología cultural, se incorpora la tesis de Huizinga (1938), la cual propone que el juego es el origen primigenio de las instituciones sociales.

Este enfoque permite otorgar el estatus de "alta cultura" a las actividades recreativas ancestrales, fundamentando así el rescate de las olimpiadas de juegos tradicionales en Sincelejo . Finalmente, la tabla incluye la epistemología vital de Lanz (2005), la cual ofrece una crítica decolonial al modelo de aula pasiva occidental al proponer la superación del racionalismo mediante la vivencia lúdica corporal. Este último aporte justifica la movilización física del estudiante y la transformación del aula en un laboratorio de experiencias vivas

Preservación de las tradiciones Zenúes en el contexto escolar

La educación en los territorios del pueblo Zenú se configura como un mecanismo de resistencia cultural y transformación social. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s/f) ha creado un espacio con el objetivo de promover y contribuir a la garantía de los derechos a la información sobre el proceso de concertación de la política educativa para pueblos indígenas denominado Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). No obstante, instrumentos normativos como el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 1953 de 2014 facultan a las comunidades para la administración directa de sus recursos y procesos pedagógicos, siendo la transformación real de las aulas una tarea pendiente.

Con el SEIP como política pública de Estado, se garantiza el ejercicio del derecho a una educación basada en la autonomía, la espiritualidad y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Esto con a la preservación de las tradiciones zenúes en el contexto escolar. Con ello, la supervivencia de la identidad zenú hoy depende directamente de los mecanismos de resistencia que se organicen desde el interior de sus propias instituciones educativas.

Frente a este panorama, la preservación de las tradiciones no debe confundirse con la reproducción folclórica de bailes y comidas durante efemérides nacionales; por el contrario, exige una reconstrucción epistemológica que devuelva a los saberes indígenas su utilidad práctica para resolver problemáticas actuales. Desde una perspectiva sociológica, la identidad no se hereda biológicamente, sino que se construye mediante la participación en rituales sociales significativos y la transmisión intergeneracional de valores.

En este sentido, la medicina tradicional basada en la flora de la región sabanera, las técnicas artesanales de manejo de fibras naturales y la ética del cuidado ecológico representan conocimientos de gran relevancia frente a desafíos globales como la crisis climática. La escuela indígena tiene el reto de sistematizar estos saberes para que el alumnado los asuma con orgullo científico, entendiendo que procesos como la enseñanza técnica del tejido de la caña flecha funcionan como un lenguaje de subsistencia y un ejercicio de memoria colectiva indispensable para el relevo generacional.

Se explica, que el fortalecimiento de estos aspectos vivenciales requiere una articulación estrecha entre la escuela y las autoridades tradicionales del cabildo. Los capitanes menores y los mayores portadores de la memoria deben integrarse al espacio escolar de manera regular, asumiendo el rol de asesores curriculares permanentes y no de simples invitados de honor.

Asimismo, el calendario y las actividades escolares deben planificarse en armonía con los ciclos productivos y las festividades sagradas del territorio. Solo mediante esta integración se garantiza una continuidad educativa fluida entre los saberes compartidos por los padres en el campo y los contenidos de la institución, salvaguardando la identidad ancestral frente a los efectos de la marginación sistémica.

Con respecto a esta reproducción cultural, Bourdieu ((1977/2006) afirma que la escuela reproduce las estructuras del capital cultural dominante. Este planteamiento devela los sesgos implícitos que marginan el conocimiento aborigen en los sistemas educativos oficiales. El postulado de Bourdieu constituye que las instituciones escolares oficiales tienden a valorar únicamente los conocimientos que provienen de las clases letradas hegemónicas, convirtiendo los saberes de los pueblos indígenas en elementos invisibles que carecen de validez académica formal. Se adopta la perspectiva de Bourdieu para evitar la reproducción de la discriminación social en las aulas rurales de Sincelejo. En este contexto, el rescate de las costumbres Zenú mediante la lúdica permite diversificar el capital cultural legitimado por la escuela, sirviendo como contrapeso frente a la estandarización curricular.

Por otra parte, la teoría de la resistencia en educación ofrece un marco explicativo para comprender cómo los grupos oprimidos utilizan los espacios institucionales para mantener vivas sus diferencias culturales. La escuela puede transformarse en un escenario de disputa política donde los docentes y los estudiantes reescriban las normas de convivencia a partir de su herencia étnica.

En correspondencia con esta visión emancipadora de la educación, Giroux (1983) sostiene que las escuelas no son solo sitios de dominación, sino también de resistencia social. Esta idea invita a los maestros indígenas a actuar como intelectuales transformadores. La formulación de Giroux significa que el aula posee un potencial de autonomía pedagógica que permite a las comunidades subvertir las directrices del Estado homogeneizador, utilizando la creatividad didáctica para fortalecer sus propios proyectos de vida comunitaria. Se adopta el enfoque de Giroux porque brinda soporte epistemológico a la labor de los educadores de Sincelejo, quienes emplean el juego tradicional y la narración mítica como estrategias de resistencia pacífica frente al olvido institucional. La relación con la investigación actual es directa: la implementación del modelo de oralidad lúdica propuesto, constituye una acción pedagógica de resistencia, encaminada a preservar el patrimonio inmaterial del pueblo zenú.

Definitivamente, la perspectiva de la preservación cultural exige que los estudiantes desarrollen una mentalidad intercultural que les permita dialogar con la ciencia de Occidente sin perder sus raíces aborígenes. No se trata de aislar al niño indígena en un pasado idílico, sino de dotarlo de las herramientas conceptuales necesarias para interactuar de forma crítica con la sociedad global. La oralidad lúdica permite que el educando asimile su historia con firmeza identitaria, preparándolo para ser un ciudadano universal que hable al mundo desde la dignidad de

su origen zenú. A continuación, se exponen los marcos teóricos que guían la preservación de las costumbres indígenas desde la lúdica y oralidad. (ver tabla 3).

Tabla 3

Perspectivas sociológicas de la educación aplicadas al resguardo Zenú

Enfoque Sociológico	Autor de Referencia	Tesis Medular	Utilidad Metodológica en el Estudio	Impacto en la Práctica de Sincelejo
Reproducción Cultural	Bourdieu (1977)	Exclusión escolar basada en la desvalorización del saber subalterno.	Sirve para diagnosticar las dinámicas de exclusión en el currículo clásico.	Exige la igualación del mito zenú con la literatura universal.
Pedagogía Radical	Giroux (1983)	El aula como espacio de disputa y contrahegemonía cultural.	Fundamenta las iniciativas de autonomía pedagógica comunitaria.	Valida el juego tradicional como acto de reafirmación étnica.
Ecología de Saberes	Lanz (2005)	Diálogo horizontal entre el conocimiento científico y el ancestral.	Aporta la base decolonial para integrar sabios indígenas en el aula.	Transforma el rol del docente en un mediador cultural del territorio.

Nota: Elaborado por la autora

La tabla 3, nos muestra los fundamentos críticos que guían la preservación de las costumbres indígenas desde una dimensión social y política. Se destaca, el enfoque de Reproducción Cultural de Bourdieu (1977), el cual sirve para diagnosticar las dinámicas de exclusión en el currículo clásico que desvalorizan el saber subalterno, planteando como impacto necesario la igualación del mito Zenú con la literatura universal para combatir la violencia simbólica.

Seguidamente, la Pedagogía Radical de Giroux (1983), que concibe el aula como un escenario de disputa y contrahegemonía cultural; esta perspectiva fundamenta la autonomía pedagógica de la comunidad y valida el uso del juego tradicional como un acto político de reafirmación étnica frente a la homogeneización. Por último, se presenta la Ecología de Saberes de Lanz (2005), la cual promueve un diálogo horizontal entre el conocimiento científico occidental y el ancestral. Este enfoque aporta la base decolonial necesaria para integrar formalmente a los sabios indígenas en la escuela, transformando definitivamente el rol del docente en un mediador cultural del territorio.

Rutas didácticas para la integración del relato lúdico en el aula

La puesta en marcha de un modelo de oralidad lúdica en las escuelas indígenas del departamento de Sucre requiere la estructuración de secuencias didácticas claras que guíen el trabajo diario del docente. Estas secuencias, deben superar la improvisación, articulando los momentos de juego libre con los espacios de reflexión conceptual y producción narrativa. El objetivo central no consiste en saturar la jornada escolar de actividades lúdicas sin dirección, sino

en utilizar la motivación intrínseca para movilizar estructuras de pensamiento complejas en los educandos de básica secundaria.

La primera fase, destacar de las secuencias didácticas consiste en la inmersión comunitaria un momento donde el aula se abre para escuchar las voces de los mayores y portadores de la tradición de Sincelejo. Las actividades se inician con asambleas de relato oral alrededor de elementos simbólicos de la cultura zenú, como el tejido, las vasijas de barro o los instrumentos musicales de viento. En este espacio, el estudiante aprende a escuchar con respeto, desarrollando capacidades de atención focalizada y empatía intergeneracional. La palabra del anciano actúa como el detonante creativo que inspirará las fases subsiguientes del proceso pedagógico.

La segunda fase, enfatiza a la fase anterior contempla la traducción lúdica momento en el cual los relatos escuchados se transforman en juegos de rol, dramatizaciones y dinámicas corporales diseñadas por los propios estudiantes. A través de la personificación de los personajes míticos y la recreación física de las leyendas locales, los niños apropian las metáforas de la cosmovisión zenú. El movimiento corporal y la expresión teatral permiten que el conocimiento abstracto se aloje en la memoria sensorial del alumno, facilitando una comprensión profunda que va más allá de la memorización de datos para exámenes.

El diseño de estas secuencias didácticas requiere el soporte de teorías pedagógicas contemporáneas que expliquen el proceso de construcción de conceptos mediante la acción directa del sujeto sobre su entorno. La pedagogía activa demuestra que el ser humano aprende haciendo, transformando sus esquemas mentales a través de la experiencia vivida. En relación con este aprendizaje experimental, Dewey (1938) argumenta que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia. Este principio respalda la eliminación de la clase magistral pasiva en las escuelas del resguardo.

La tesis de Dewey significa que el conocimiento duradero surge de las situaciones problemáticas de la vida real que obligan al individuo a utilizar su intelecto y sus destrezas físicas para encontrar soluciones prácticas. Se adopta el planteamiento de Dewey en este estudio debido a su valor para justificar la conversión del laboratorio escolar indígena en un taller experimental de tejido y narración oral. La relación de este enfoque con la realidad de las instituciones zenúes radica en que las destrezas tradicionales de la etnia se enseñan precisamente a través de la práctica tutelada, haciendo que la escuela sea coherente con los modos tradicionales de educación familiar. Por otra parte, la psicología cognitiva aporta valiosas herramientas para comprender cómo la estructura del relato oral facilita la organización del pensamiento infantil en entornos escolares interculturales. El uso de narrativas estructuradas permite que los educandos ordenen la complejidad del mundo social de forma comprensible. En correspondencia con esta función cognitiva de la narración, Mateos y Núñez (2012) afirma que "permite descubrir cómo el alumnado interpreta determinados acontecimientos o situaciones vividas en la escuela" (p. 111). Esta afirmación resalta el valor didáctico de la literatura oral aborigen.

La idea expresada por los autores citados, significa que el relato escolar trasciende la mera descripción de hechos para consolidarse como una ventana epistemológica hacia la subjetividad del estudiante, revelando cómo este significa sus interacciones cotidianas y construye su identidad dentro del entorno educativo Zenú. Además, las estructuras míticas y narrativas conectan con las emociones infantiles con gran efectividad, facilitando la comprensión de conceptos científicos complejos a través del uso de la imaginación.

La tercera fase de la secuencia didáctica, implica la producción cultural autónoma, un espacio donde los estudiantes plasman los aprendizajes adquiridos en nuevos soportes materiales o digitales. Los niños crean sus propios cuentos ilustrados, graban podcasts con los relatos de sus abuelos o diseñan nuevos juegos inspirados en la historia de su cabildo. Esta devolución creativa del conocimiento a la comunidad garantiza que el proceso de investigación escolar tenga un impacto real en el entorno social del estudiante, fortaleciendo la red de transmisión cultural del pueblo zenú. A continuación, se presenta la matriz metodológica que sintetiza los autores clave para el diseño de las estrategias didácticas en el aula originaria (ver tabla 4).

Tabla 4

Fundamentos pedagógicos para el diseño de secuencias didácticas basadas en la oralidad lúdica

Fase Metodológica	Autor de Referencia	Principio Operativo	Justificación de su Inclusión	Aplicación en el Aula de Sincelejo
Experiencia Directa	Dewey (1938)	Aprendizaje basado en la acción y la resolución de problemas reales.	Rompe con el verbalismo abstracto de la escuela clásica homogeneizadora.	Implementación de talleres de tejido guiados por artesanos locales.
Imaginación Narrativa	Mateos y Núñez (2012).	El mito como organizador cognitivo y afectivo del conocimiento.	Permite vincular los contenidos científicos con la memoria mítica local.	Planificación de clases de ciencias basadas en los relatos zenúes del agua.
Diálogo de Saberes	Lanz (2005)	Descentración del conocimiento eurocéntrico mediante el debate.	Aporta el sustento crítico para la evaluación intercultural formativa.	Creación de rúbricas co-diseñadas entre los docentes y los líderes del cabildo.

Nota: Elaborado por la autora

La tabla 4, organiza la hoja de ruta operativa para integrar los saberes Zenúes en el quehacer pedagógico cotidiano. Este esquema organiza la intervención en tres fases metodológicas esenciales: 1) Experiencia Directa, se sustenta en los planteamientos de Dewey (1938) para promover un aprendizaje basado en la acción que rompa con la instrucción abstracta de la escuela clásica, aplicándose específicamente mediante talleres de tejido guiados por artesanos locales. 2) centrada en la Imaginación Narrativa bajo la teoría de Mateos y Núñez (2012), utiliza el mito como

un potente organizador cognitivo y afectivo que permite vincular temas científicos con los relatos ancestrales, como ocurre en la planificación de clases de ciencias basadas en las historias indígenas sobre el agua.

3) el Diálogo de Saberes propuesto por Lanz (2005), el cual otorga el soporte crítico necesario para una evaluación intercultural formativa, permitiendo que los líderes del cabildo participen activamente en el co-diseño de las rúbricas escolares. En conjunto, esta matriz garantiza que la práctica docente en Sincelejo sea coherente con la realidad cultural del estudiante, convirtiendo el aula en un espacio de resistencia y aprendizaje significativo.

Metodología

La ruta metodológica de esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter documental-crítico, Corona (2025) afirma que "consiste en el examen sistemático y crítico de documentos escritos u otros tipos de registros con el fin de extraer información relevante, interpretar significados y construir conocimiento (p.1). El mismo estuvo orientado bajo los principios de la investigación decolonial y el pensamiento etnoeducativo. Más allá de una recopilación pasiva de literatura, este estudio se concibe como un ejercicio hermenéutico y reflexivo que busca dialogar con los saberes subalternizados, analizando críticamente cómo la lúdica y la oralidad ancestral son teorizadas e implementadas en las aulas del pueblo Zenú.

Para ello, se adopta el diseño del Estado del Arte, Al respecto, Toledo (2021) define la revisión documental como "un ejercicio investigativo para la organización y construcción conceptual, metodológica y el análisis crítico e interpretación de los documentos existentes, relacionándolos con el objeto de estudio»" (p. 1). Según la autora, este proceso no solo facilita el examen del conocimiento acumulado, sino que permite un escrutinio detallado de áreas específicas, en este caso, las dinámicas pedagógicas vigentes en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en Colombia. Bajo esta perspectiva, la construcción de conocimiento trasciende la mera descripción de las estrategias de preservación cultural. Su propósito es develar los vacíos epistémicos, las resistencias comunitarias y las posibilidades de emancipación pedagógica frente a los modelos educativos hegemónicos y occidentales, otorgando así una lectura crítica y transformadora a la documentación analizada.

El proceso de revisión documental se desarrolló de forma sistemática siguiendo las fases propuestas por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para el manejo de la literatura científica. Este camino inicia con la detección y consulta selectiva de fuentes primarias en bases de datos como el análisis sistemático de la literatura científica, las tesis de grado locales y los informes de gestión de las autoridades indígenas. transitando hacia la extracción y recopilación de los datos mediante matrices analíticas. De allí, se procedió a la integración conceptual de los hallazgos, según los autores donde consintió estructurar el conocimiento de manera organizada para explicar

el estado actual en el que se encuentra el fenómeno, permitiendo así identificar las tensiones y vacíos pedagógicos en torno a la preservación de la tradición Zenú.

La generación del corpus teórico, se rigió por criterios explícitos de inclusión y exclusión para garantizar la rigurosidad y selectividad sugerida por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). En cuanto a la inclusión, se seleccionaron investigaciones, tesis y documentos institucionales que han sido realizados por investigadores y docentes que trabajan con grupos indígenas, redactados en castellano y de acceso completo, que aborden directamente la lúdica y la oralidad ancestral como estrategias pedagógicas. Asimismo, el enfoque se delimitó geográficamente a la escuela indígena y centros etnoeducativos del pueblo Zenú en las regiones de Córdoba y Sucre, Colombia, bajo el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

Por el contrario, como criterios de exclusión, se descartaron aquellos estudios sobre el pueblo Zenú enfocados exclusivamente en la arqueología, la antropología física, el turismo o la economía artesanal sin vinculación con la práctica pedagógica en el aula. De igual manera, se omitieron investigaciones sobre etnoeducación centradas en otras etnias fuera del contexto colombiano cuyas realidades no correspondan al contexto Zenú, así como artículos de opinión, blogs, reseñas o literatura que carecieran de rigurosidad científica o validez institucional.

En cuanto a las categorías de análisis, nos permitieron organizar el estudio de la lúdica y la oralidad no como elementos aislados, sino como un sistema integral de decolonialidad curricular que busca preservar la herencia del pueblo Zenú frente a los modelos educativos tradicionales. A continuación, se presentan en la tabla 5:

Tabla 5

Matriz de Operativización de Categorías Analíticas

Categoría de Análisis	Eje Temático	Aplicación en el Contexto Zenú
Oralidad y Mediación Simbólica	La palabra hablada como estructura de pensamiento y memoria colectiva.	Uso del relato mítico y patrones rítmicos para la construcción de identidad y resistencia política.
Lúdica y Desarrollo Integral	El juego como generador de funciones cognitivas superiores y origen de la cultura.	Implementación de juegos tradicionales y olimpiadas ancestrales para transitar del pensamiento concreto al abstracto.
Resistencia y Preservación Identitaria	Análisis de la escuela como espacio de disputa contra la exclusión del saber indígena.	Transformación del currículo mediante la ecología de saberes y la igualación del mito con la literatura universal.
Estrategias y Rutas Interculturales	Metodologías basadas en la experiencia directa y la imaginación narrativa.	Talleres de tejido y clases de ciencias basadas en la relación ancestral con el territorio y el agua.

Nota: Elaborado por la autora

La tabla 5, las categorías de análisis que guían la investigación para preservar la herencia del pueblo Zenú frente a los modelos educativos tradicionales. La categoría de Oralidad y

Mediación Simbólica establece la palabra hablada como una estructura esencial del pensamiento y la memoria colectiva, aplicando el relato mítico y los patrones rítmicos para fortalecer la identidad y la resistencia política. Seguidamente, la dimensión de Lúdica y Desarrollo Integral posiciona al juego como el motor de funciones cognitivas superiores, promoviendo el uso de juegos tradicionales y olimpiadas ancestrales para facilitar la transición del pensamiento concreto al abstracto.

Por su parte, el eje de Resistencia y Preservación Identitaria analiza la escuela como un territorio de disputa frente a la exclusión del saber indígena, proponiendo una transformación curricular basada en la ecología de saberes que iguale el mito local con la literatura universal. Posteriormente, la tabla define las Estrategias y Rutas Interculturales mediante metodologías de experiencia directa e imaginación narrativa, concretándose en acciones pedagógicas como talleres de tejido y clases de ciencias vinculadas ancestralmente con el territorio y el agua.

Hallazgos

La categoría, Oralidad y Mediación Simbólica, eleva el estatus de la palabra hablada frente al prejuicio de la cultura escrita, entendiéndola como código legal, manual técnico y compendio moral del pueblo Zenú. En el plano cognitivo y político, en concordancia con Ong (1982) y Freire (1970), las estructuras rítmicas del relato desarrollan capacidades de abstracción en el niño y transforman el acto de narrar en un ejercicio de liberación activa frente a contenidos ajenos al territorio. Asimismo, Talaigua y Santero (2022) validan la oralidad como el vehículo indispensable para mediar entre la cosmovisión ancestral y el sistema escolar formal.

No obstante, el hallazgo principal revela una profunda contradicción en el escenario escolar y comunitario. Por un lado, Pérez et al. (2019) advierten que la transmisión oral directa de los abuelos está siendo desplazada en los hogares por el uso acelerado de nuevas tecnologías, un fenómeno alarmante para una etnia que ya sufrió la pérdida de su lengua natal. Por otro lado, la evidencia empírica territorial señala que la escuela oficial agudiza esta ruptura al imponer metodologías grafocéntricas occidentales que priorizan el texto escrito sobre la palabra compartida. De este modo, al ignorar la oralidad del territorio, la institución escolar genera un desarraigo progresivo y un quiebre en la identidad del estudiante, convirtiendo la reactivación del relato en las aulas en una necesidad imperativa de resistencia y supervivencia cultural.

La categoría de Lúdica y Desarrollo Integral redefine el juego dentro del escenario escolar, despojándolo de su etiqueta de simple entretenimiento para posicionarlo como un espacio de simulación social y comprensión profunda del entorno. Desde un vínculo psicológico basado en los planteamientos de Vygotsky (1978), se justifica el uso del juego como un dinamo para crear zonas de desarrollo próximo, donde los estudiantes asimilan conceptos científicos abstractos como las matemáticas o las ciencias naturales a través de roles y movimientos corporales propios de su cultura, tales como la simulación de la siembra o el reconocimiento de la fauna local.

A nivel antropológico, y retomando las tesis de Huizinga (1938), se valida que las olimpiadas y dinámicas de juegos tradicionales constituyen la matriz original de la organización política y social de los resguardos, lo que otorga a estas prácticas el estatus de alta cultura dentro del diseño curricular. Esta postura científica coincide plenamente con los lineamientos del Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú (2016), institución que concibe a la lúdica como el vehículo natural de comunicación y enseñanza de su pueblo, capaz de integrar la sabiduría ancestral con procesos de pensamiento creativos, armónicos y contextualizados.

En perfecta sintonía con estos presupuestos teóricos e institucionales, los hallazgos de la revisión documental local arrojan un panorama con importantes matices para el análisis escolar. Por una parte, Camargo et al. (2023) comprueban un factor altamente positivo en el aula, los estudiantes reconocen plenamente su pertenencia a una parcialidad indígena, valoran los rasgos propios de la etnia Zenú, se identifican orgullosamente como miembros de ella y respetan la cosmovisión, los principios, usos y costumbres de su comunidad. Sin embargo, este autorreconocimiento se enfrenta a una preocupante desconexión práctica; en cuanto a los juegos tradicionales como estrategia pedagógica, se detectó inicialmente que los estudiantes desconocen algunos juegos específicos de su etnia y no los utilizan de forma cotidiana para promover la identidad cultural.

Al respecto, Salas y Salas (2025) advierten de manera crítica que las dinámicas lúdicas tradicionales han perdido notablemente protagonismo en la vida diaria de los niños, un fenómeno que pone en riesgo la continuidad de la memoria histórica de la sabana. No obstante, la literatura local demuestra que cuando los docentes muestran y dinamizan estos juegos tradicionales en el aula, los estudiantes logran reconocerlos, aunque a veces bajo otros nombres y con distintas lógicas de ejecución, despertando un inmediato gusto, interés y participación activa.

De este modo, la evidencia analizada confirma que aquellas escuelas que implementan proyectos basados en la oralidad lúdica reportan indicadores sobresalientes en convivencia escolar y retención estudiantil, constatando que la inclusión sistemática del juego tradicional no solo disminuye la competitividad destructiva de los modelos occidentales y resignifica el error como una variable normal de aprendizaje seguro, sino que como sostienen Salas y Salas (2025) refuerza la identidad cultural y facilita la necesaria transmisión intergeneracional del conocimiento.

Por su parte, la categoría, referida a la Resistencia y Preservación Identitaria aborda directamente las tensiones existentes entre la escuela oficial y el saber ancestral, denunciando los procesos históricos de blanqueamiento cultural. A través de una crítica sociológica que recupera el pensamiento de Bourdieu (1977), se identifica cómo el currículo tradicional invisibiliza el saber indígena al negarle validez académica formal y reproducir una violencia simbólica que devela a la escuela, a nivel histórico, como un instrumento de asimilación de las luchas originarias.

Frente a este panorama, un hallazgo crítico detectado por Mercado (2023) es la pérdida progresiva de la identidad en los jóvenes debido a los procesos de aculturación y la absorción acelerada de costumbres ajenas, dinámicas que hoy son fuertemente impulsadas por los medios de

comunicación masiva y las redes sociales digitales. A esto se suma la preocupante ausencia de capacitación estatal en materia de etnoeducación para los docentes, lo que genera altos niveles de ansiedad pedagógica y los empuja a la reproducción mecánica de esquemas educativos occidentales.

No obstante, frente a estas limitaciones y amenazas estructurales, la transformación del aula se plantea, bajo la visión crítica de Giroux (1983) y la perspectiva decolonial de Lanz (2005), como la configuración de un espacio de disputa política y resiliencia comunitaria. En este horizonte, Talaigua y Santero (2022) manifiestan que la resistencia de la etnia constituye un proceso histórico continuo que hoy encuentra en la educación su principal trinchera de defensa institucional. De este modo, y como plantea Pérez (2024), la resistencia no debe entenderse meramente como un acto estático del pasado, sino como una práctica cotidiana que se vive y se reactiva tanto en la escuela como en el seno de la familia para asegurar que la identidad Zenú se mantenga vigente a través del conocimiento de su historia, sus leyes propias y su rico patrimonio inmaterial.

Lejos de satanizar el entorno digital que promueve la aculturación, Lengua y del Río Vásquez (2016) concluyen que la integración intencionada de herramientas tecnológicas dentro de este enfoque de resistencia permite diseñar prácticas pedagógicas atractivas que potencian las competencias de lectura y escritura a través de la resignificación de la identidad cultural. Bajo esta mirada, la memoria colectiva indígena emerge como el factor protector más eficiente contra la deserción escolar; una verdadera ecología de saberes que legitima que los ancianos y sabedores del cabildo ingresen a la escuela como asesores curriculares permanentes y no como meros invitados folclóricos, subvirtiendo activamente la marginación educativa desde el territorio.

La cuarta categoría comprende las Estrategias y Rutas Interculturales, la cual constituye el eje operativo encargado de traducir los postulados teóricos en acciones pedagógicas concretas dentro de las instituciones educativas de Sincelejo. Esta categoría se nutre de una metodología activa inspirada en el principio de Dewey de aprender haciendo, lo que fundamenta la necesidad de estructurar secuencias didácticas basadas en la inmersión comunitaria a través de la escucha atenta a los ancianos y en la traducción lúdica mediante la dramatización de mitos, convirtiendo el salón de clases en un taller experimental de tejido y narración oral en coherencia con la educación familiar indígena.

Para dar estructura formal a este propósito, resulta fundamental rescatar lo planteado por el Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú (2016) en su propuesta del proyecto pedagógico cuyos caminos trascienden el aula física para integrar activamente a la comunidad. Una visión donde las rutas interculturales se dividen operativamente según cuatro ejes curriculares articulados por la cosmovisión Zenú: el eje de territorio, memoria histórica y sociedad, el eje de naturaleza y armonía, el eje de artes y lenguaje y el eje de tecnologías y economías.

Asimismo, esta conexión afectiva y estructural se potencia mediante la imaginación narrativa de Toribio (2025) señala que estas estrategias de mediación buscan que el estudiante no solo asimile contenidos académicos convencionales, sino que valore principios identitarios fundamentales como la unidad, el territorio y la autonomía, formando así individuos críticos y propositivos capaces de dialogar con el mundo globalizado desde su propia esencia étnica.

Para la ejecución de este horizonte, el autor propone un despliegue sistémico estructurado en tres dimensiones esenciales como la consolidación del currículo propio e intercultural como estrategia matriz, el diseño de estrategias pedagógicas específicas basadas en la lúdica del entorno, y el establecimiento de rutas de acción e intervención comunitaria. El proceso culmina en una propuesta de evaluación formativa orientada a superar las pruebas e instrumentos estandarizados que históricamente han invisibilizado las destrezas narrativas aborígenes y marginado al estudiante indígena. Como alternativa, los hallazgos de la literatura proponen la creación de portafolios culturales y rúbricas interculturales donde se valore la sustentación oral y las destrezas motrices; una ruta metodológica cuyo éxito definitivo depende del establecimiento de un verdadero diálogo de saberes donde los líderes del cabildo participen activamente en el co-diseño de dichos instrumentos de valoración.

Para ofrecer una visión de conjunto que sintetice las realidades documentales halladas en el contexto de Sincelejo, se presenta la tabla 6, donde se contrastan los supuestos teóricos con los hallazgos críticos del territorio.

Tabla 6

Síntesis de Hallazgos por Categorías Analíticas

Categoría Analítica	Fundamento Teórico y Epistémico	Sub categorías emergidas	Hallazgos Críticos de la Realidad Territorial
Oralidad y Mediación Simbólica .	– Ong (1982): Las estructuras rítmicas y mnemotécnicas desarrollan la abstracción de forma natural. – Freire (1970): El relato oral como ejercicio político de liberación y concienciación. – Pérez, et al. (2019): La oralidad como el eje central para la transmisión de la cultura y la construcción de la identidad en el pueblo Zenú. – Talaigua y Santero (2022): pilar fundamental para la pervivencia del pueblo Zenú y la mediación simbólica se manifiesta a través de la cosmovisión y el papel de los sabedores en el currículo educativo.	– Hegemonía grafocéntrica. – Quiebre identitario. – Desplazamiento tecnológico – Pilar de pervivencia.	– Imposición de metodologías occidentales basadas en el texto escrito que excluyen la palabra hablada. – Ruptura del mecanismo primordial de transferencia de saberes comunitarios. – Ruptura de la transmisión oral de los abuelos a las nuevas generaciones en el hogar debido al uso de nuevas tecnologías. – La oralidad como vehículo único de sabiduría ancestral y marco simbólico de la cosmovisión.

Tabla 6 (cont.)

Categoría Analítica	Fundamento Teórico y Epistémico	Sub categorías emergidas	Hallazgos Críticos de la Realidad Territorial
Lúdica y Desarrollo Integral	– Vygotsky (1978): El juego como motor cognitivo para crear zonas de desarrollo próximo. – Huizinga (1938): Las dinámicas tradicionales son la matriz de la organización político-social (alta cultura). – Camargo, et al. (2023): propuesta basada en juegos tradicionales. – El Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú (2016): Integran no solo el juego, sino también la cuentería, los gritos de monte, los mitos y las leyendas, asumiendo la interacción natural del indígena Zenú como una forma pura de aprendizaje. – Salas y Salas (2025) la globalización y la influencia de culturas externas han generado una creciente preocupación por la preservación de las tradiciones locales.	– Erosión lúdica global – Hibridación del juego. – Orgullo y pertenencia. – Armonía comunitaria	– Pérdida de protagonismo de los juegos tradicionales frente a la influencia de culturas externas y la globalización. – Los estudiantes conocen los juegos propios, pero con nombres y lógicas de ejecución modificada. – Desconocimiento de parte de la lúdica ancestral para promover identidad cultural. – La lúdica es el vehículo natural de comunicación y enseñanza del pueblo Zenú, integrando la sabiduría ancestral con procesos de pensamiento creativos y armónicos. – los juegos tradicionales han perdido protagonismo en la vida de los niños, lo que pone en riesgo su continuidad. No obstante, su inclusión en la enseñanza refuerza la identidad cultural, fomenta la convivencia y facilita la transmisión intergeneracional del conocimiento.
Resistencia y Preservación Identitaria	– Mercado (2023) el pueblo Zenú se manifiesta como un proceso histórico y social de larga duración, enfocado en la defensa del territorio y el rescate de los valores culturales frente a la influencia externa. – Talaigua y Santero (2022): se manifiesta como un proceso histórico continuo que hoy encuentra en la educación su principal trinchera de defensa.	– Brecha formativa docente. – Aculturación mediática. – Trinchera de defensa.	– Ausencia crítica de capacitación pública en etnoeducación para los maestros. – Docentes reproducen esquemas clásicos occidentales por falta de herramientas. – Plantea la resistencia cotidiana en la escuela y la familia como el motor para vigilar y mantener la identidad, las leyes propias y el patrimonio inmaterial Zenú.

Tabla 6 (cont.)

Categoría Analítica	Fundamento Teórico y Epistémico	Sub categorías emergidas	Hallazgos Críticos de la Realidad Territorial
Resistencia y Preservación Identitaria	– Lengua y del Rio Vásquez (2016): busca diseñar herramientas didácticas digitales para frenar la pérdida sistemática de la cultura ancestral.	– Justicia cultural.	– Hallazgo crítico de la fuente es la pérdida progresiva de identidad en los jóvenes debido a la aculturación y la absorción de costumbres ajenas impulsadas por los medios de comunicación y las redes sociales
Estrategias y Rutas Interculturales	– Dewey: Metodología activa del aprender haciendo (talleres de tejido y narración). – El Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú (2016): propone el proyecto caminos trascienden el aula física para integrar a la comunidad. – Toribio (2025): herramientas fundamentales para fortalecer la identidad del pueblo Zenú y asegurar su pervivencia en un mundo globalizado –	– Inmersión comunitaria. – Evaluación decolonial – Ejes de cosmovisión. – Formación propositiva.	– Urgencia de diseñar rutas didácticas basadas en la inmersión comunitaria y la traducción lúdica. – Propuesta alternativa como: Co-diseño urgente de rúbricas interculturales y portafolios culturales basados estrictamente en la sustentación oral y el diálogo de saberes con los líderes del cabildo. – Rutas Interculturales bajo cuatro pilares, articulados por la cosmovisión Zenú: 1) Eje Territorio, Memoria Histórica y Sociedad. 2) Eje Naturaleza y Armonía. 3) Eje Artes y Lenguaje y 4) Eje Tecnologías y Economías. – Estrategias interculturales forman estudiantes críticos y propositivos. Tres pilares: 1) Currículo Propio e Intercultural. 2) Estrategias Pedagógicas. 3) Rutas de Acción.

Nota: Elaborado por la autora

Conclusiones

La construcción de este corpus teórico permite concluir que la oralidad ancestral no constituye un mero recurso folclórico, sino la matriz primordial de transferencia de saberes del pueblo Zenú, actuando como un código legal, manual técnico y compendio moral que estructura el andamiaje simbólico e identitario del estudiante. Paralelamente, la lúdica trasciende el simple entretenimiento para consolidarse como un procedimiento didáctico de simulación social que

genera zonas de desarrollo próximo, facilitando que el educando asimile conceptos científicos occidentales desde sus propias lógicas culturales, lo que minimiza la ansiedad escolar y potencia su autoestima.

En este sentido, la escuela indígena en Sincelejo se redefine como una trinchera de resistencia política y un espacio de justicia curricular, donde la integración de los sabios y ancianos del cabildo permite subvertir los sesgos eurocéntricos mediante una ecología de saberes que legitima el conocimiento propio con el mismo estatus que la cultura universal. Para operativizar esta visión, es imperativo implementar rutas didácticas contextualizadas que, bajo el principio de aprender haciendo, utilizando la inmersión comunitaria, la traducción lúdica y la producción cultural autónoma para alojar el saber ancestral en la memoria sensorial y colectiva de las nuevas generaciones. Ante la amenaza de la aculturación y el desplazamiento del relato oral por tecnologías de entretenimiento masivo, la transformación institucional debe garantizar que el aula funcione como una extensión del quehacer comunitario, salvaguardando el patrimonio inmaterial Zenú mediante una pedagogía que dialogue con la globalidad desde la dignidad y firmeza del origen ancestral.

Referencias

Bourdieu, P. (1977/2006). *Argelia 60: Estructuras económicas y horarios*. Les Éditions de Minuit. Obra original publicada en (1977) https://www.academia.edu/102095329/Pierre_Bourdieu_ARGELIA_60_Estructuras_econ%C3%B3micas_y_estructuras_temporales

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor Disor. https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1123

Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú. (2016). *Proyecto Educativo Comunitario "Sentir y Pensar Zenú" (PEC ZENÚ). Resguardo Indígena Zenú, San Andrés de Sotavento Córdoba – Sucre*

Camargo, M., Cerra, N. y Cerra, J. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural a través de los juegos tradicionales zenú. Educ@ción en Contexto, Vol. IX, N° 18, https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/211

Corona, P. (2025). Análisis Documental: Fundamento metodológico en la investigación científica. *ARCHIVOS DE MEDICINA* Vol.21.2:1661 https://dialnet.unirioja.es

Delgado, M. (2024). El juego y el juguete como actividades culturales y sus implicaciones para la descolonización: una revisión histórica. *Revista latinoamericana de estudios educativos.* vol.54 no.2. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.621

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf

Escobar, I. (2025*). El derecho ancestral a la tierra: el caso de la comunidad indígena Zenú y sus desafíos históricos sobre la tenencia de la tierra* [Trabajo de Conclusión de Curso, Universidade Federal da Integração Latino-Americana]. https://dspace.unila.edu.br/items/5f05d45a-b8fb-466e-9965-f58eeb9a3632

Escorcia, J. (2025). Hilar saberes, tejer educación propia: Un modelo pedagógico integral desde la episteme y la cultura del pueblo Zenú. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(1). https://doi.org/10.59654/zc3m6973

Fleuri, R. (2003). Intercultura y educación. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35 https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Editores. https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-del-oprimido/

Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en la educación: una pedagogía para la oposición*. https://www.researchgate.net/publication/385990488_Theory_and_Resistance_in_Education_Towards_a_Pedagogy_for_the_Opposition

Lanz, R. (2005). Las palabras no son neutras: Glosario sobre la postmodernidad. de la Universidad Central de Venezuela. http://saber.ucv.ve/handle/10872/1945

Larraín, A. (2015). *El Sombrero Vueltiao Zenú: Retratos del símbolo cultural de la nación en Colombia.* Revista Landa. v. 4, núm. 1. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175443

Lengua, C., y del Rio Vásquez, J. (2016*). La cibercultura por la preservación de la identidad de la etnia Zenú.* Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). https://repositorio.cun.edu.co/entities/publication/bfe7c87c-8bf0-4367-ad76-7bbf1f28aca6

Mateos, T. y Núñez, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 111–128. https://doi.org/10.14201/8648

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Portal de Micrositios Institucionales.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistema-Educativo-Indigena-Propio-SEIP/

Mercado, E. (2023). *Cosmovisión indígena Zenú en diálogo intercultural con las ciencias sociales para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de 6° grado de la IE San Francisco de Asís de Sitio Viejo* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional Universidad de Córdoba. https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/7936ef2c-9324-4aab-93d6-ce1bf9d79df5/content

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Huizinga, J. (1938/2019). *Homo Ludens: Prueba de una determinación del elemento del juego en la cultura*. Traducido por Eugenio Imaz. México: Alianza Editorial https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/huizinga-johan-homo-ludens.pdf

Iglesias, R., Martínez, L., & Peña, A. (2020). *Rescate de los juegos ancestrales de la Etnia Zenú como estrategia lúdica para mejorar la convivencia de los estudiantes de quinto grado de la IE Alianza Sede Buenos Aires, San Andrés de Sotavento-Córdoba*. [Trabajo de Licenciatura Básica en Humanidades. Corporación Universitaria del Caribe - CECAR] Sincelejo – Sucre. https://repositorio.cecar.edu.co/challenge

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. Methuen.* https://monoskop.org/images/d/db/Ong_Walter_J_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf

Pantoja, Y. (2013). *Currículo, saberes ancestrales y enseñanza de las ciencias en el contexto de la etnia zenú en la Institución Educativa Buenavista, municipio de Sincelejo*. https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/1448

Pérez, M., Gómez, Y., y Miranda, Y. (2019). *La Etnoeducación: Identidad y Saberes Ancestrales de la Etnia Zenú en el Grado Quinto C de la Institución Educativa Indígena San Antonio Abad* [Trabajo de grado de especialización, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR]. Repositorio Institucional CECAR

Pérez, D. (2024). *Fortalecimiento de las Manifestaciones Ancestrales y Culturales del Pueblo Indígena Zenú, a través de una Plataforma Web como instrumento didáctico con propósitos educativos, en los grados 8° y 9° de la I. E. San Simón en el municipio de San Andrés de Sotavento, Córdoba* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Cartagena] https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/4eeb92a6-6b19-40e2-bc54-aa7c5fab1cf7/content

Talaigua, S. y Santero, S. (2022). *La Cátedra Zenú como una alternativa de la Etnoeducación para fortalecer la tradición oral, usos y costumbres de la cultura Zenú en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Santander de la Cruz del Municipio de Tuchín – Córdoba* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD] https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/49175/sltalaiguab.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toledo, E. (2021). *El Estado del Arte de la Tesis Doctoral.* Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora**"** Área De postgrado. San Fernando Apure. Venezuela.

Toribio, N. (2025). Narrativas de la oralidad zenú estrategia para el fortalecimiento de los usos y costumbres en los estudiantes del centro educativo gardenia, San Andrés de Sotavento, Córdoba [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD] https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/70270/natoribiom.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Salas, M. y Salas. B. (2025). Los juegos tradicionales como propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa San José Calabazal Municipio de Olaya Herrera Departamento de Nariño. [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD] https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/68045/3/bsalasc.pdf

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. 3ra edición en biblioteca de Bolsillo de 2009. https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

La autora

Licda. MSc. Luz Mery, Ramírez Junieles
Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad de Pamplona Colombia.
Magister en Educación-Universidad Iberoamericana (Colombia).
Docente de Castellano en la Institución Educativa Rural la Peñata

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED
Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº1 (208) año 2026, pp. 174-191
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

LA PRAXIS RECREATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

RECREATIONAL PRAXIS IN THE TEACHING OF MATHEMATICS: A CRITICAL VIEW FROM BASIC SECONDARY EDUCATION

Ing. MSc. Nolberto José, Corzo Peralta
ing.nolbertocorzo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-4749-4287
Institución Educativa Juan Jacobo Aragón. Colombia.

Recibido: 13-03-2026
Aceptado: 17-06-2026

Resumen

El objetivo principal del presente artículo se centró en analizar las prácticas recreativas vinculadas a la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas públicas del municipio de Fonseca, La Guajira. Colombia. A fin de comprender su incidencia en la motivación escolar y la construcción de significados matemáticos en los estudiantes. La metodología se enmarcó en el paradigma cuantitativo con un alcance descriptivo. La población quedo constituida por ocho (8) docentes, distribuidos equitativamente en las siguientes instituciones: dos (2) en la I.E. Agropecuaria de Fonseca, dos (2) en la I.E. Ernesto Parodi Medina, dos (2) en la I.E. Roig y Villalba y dos (2) en la I.E. Juan Jacobo Aragón. Siendo así una muestra censal, integrada por la totalidad de población. Como conclusión relevante, se tiene que la integración de actividades recreativas no actúa como un elemento accesorio, sino como un eje central de la mediación pedagógica que facilita el tránsito desde la abstracción pura hacia la comprensión significativa. Lejos de percibirse como un distractor, la praxis recreativa se configura como la estrategia de mayor impacto para dinamizar la curiosidad intelectual, permitiendo que el estudiante encuentre un propósito práctico y motivacional en la resolución de problemas matemáticos.

Palabras clave: praxis recreativa, pensamiento crítico, enseñanza de las matemáticas

Abstract

The main objective of this article was to analyze the recreational practices linked to the teaching of mathematics in Basic Secondary Education of public educational institutions in the municipality of Fonseca, La Guajira. Colombia. In order to understand their impact on school motivation and the construction of mathematical meanings in students. The methodology was framed in the quantitative paradigm with a descriptive scope. The population consisted of eight

(8) teachers, distributed equally in the following institutions: two (2) in the I.E. Agropecuaria de Fonseca, two (2) in the I.E. Ernesto Parodi Medina, two (2) in the I.E. Roig y Villalba and two (2) in the I.E. Juan Jacobo Aragón. Thus, it is a census sample, made up of the entire population. As a relevant conclusion, it is necessary to conclude that the integration of recreational activities does not act as an accessory element, but as a central axis of pedagogical mediation that facilitates the transition from pure abstraction to meaningful understanding. Far from being perceived as a distraction, recreational praxis is configured as the strategy with the greatest impact to stimulate intellectual curiosity, allowing the student to find a practical and motivational purpose in solving mathematical problems.

Keywords: recreational praxis, critical thinking, mathematics teaching

Introducción

La educación constituye el pilar fundamental para el desarrollo de las naciones, actuando como un catalizador esencial para el crecimiento socioeconómico y la mejora sostenida de la calidad de vida ciudadana. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha articulado directrices estratégicas orientadas a la formación integral, con un énfasis particular en la enseñanza de las matemáticas, constructo que constituye el objeto central de la presente investigación.

A pesar de esta prioridad, los resultados en evaluaciones estandarizadas reflejan un panorama complejo. Según los datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2024), si bien el puntaje promedio global aumentó dos puntos en 2024, este avance fue impulsado mayoritariamente por una mejora marginal de un punto en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales. Este incremento, aunque positivo, coexiste con brechas estructurales significativas: las instituciones no oficiales superan a las oficiales por 35 puntos promedio, y la disparidad entre zonas urbanas (265 puntos) y rurales (235 puntos) evidencia una geografía de la desigualdad que condiciona el éxito académico.

Esta problemática se extiende al ámbito internacional, donde los informes PISA (2022) sitúan a Colombia ante un escenario de contrastes. Aunque se observa un progreso histórico de 13 puntos desde 2006, la persistencia de retos estructurales es evidente: el 71% de los estudiantes colombianos se sitúa en niveles de desempeño inferiores al nivel 2, una cifra que contrasta drásticamente con el 31% promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estos datos subrayan que, a pesar de la resiliencia demostrada por los estudiantes de entornos desfavorecidos, el sistema educativo aún no logra democratizar el acceso a un pensamiento matemático profundo y funcional.

Desde una perspectiva epistemológica, las matemáticas representan un constructo social y cultural fundamental (Bishop, 1988), cuya enseñanza, según D'Ambrosio (1990) y Vygotsky (1978), debería fomentar el desarrollo holístico de las capacidades cognitivas y afectivas del educando. Sin embargo, en el contexto educativo colombiano persiste un distanciamiento crítico entre el enfoque constructivista promovido formalmente por el MEN y la práctica real en el aula. Las instituciones públicas a menudo operan bajo un modelo de instrucción mecanicista que,

condicionado por la rigidez curricular y la escasez de recursos, minimiza la creatividad y desconecta el saber matemático de la realidad del estudiante.

Esta situación se agudiza en contextos de alta vulnerabilidad, como los observados en las Instituciones Educativas (I.E.) del municipio de Fonseca, La Guajira como I.E. Agropecuaria de Fonseca, I.E. Ernesto Parodi Medina, I.E. Roig y Villalba y I.E. Juan Jacobo Aragón. En estos escenarios, el accionar docente se ve desafiado por múltiples factores socioculturales que exigen una mediación pedagógica innovadora. Es aquí donde la praxis recreativa emerge no como un recurso accesorio, sino como una estrategia transdisciplinaria fundamental para revitalizar la enseñanza. Al integrar la lúdica, el arte y la experimentación situada con el pensamiento lógico-variacional, es posible anclar las estructuras cognitivas en significados duraderos (Ausubel, 1968).

Por consiguiente, esta investigación se propone analizar las prácticas recreativas en la enseñanza de las matemáticas dentro de la Educación Básica Secundaria en Fonseca, articulándolo con las demandas curriculares y la realidad sociocultural del contexto, examinando su potencial como mecanismo para transformar la motivación y el desempeño académico en un aprendizaje significativo.

Desarrollo

Horizontes teóricos para la enseñanza de las matemáticas

El proceso de enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria colombiana está profundamente influenciado por diversas concepciones epistémicas que implícitas en la práctica docente. Una de las perspectivas históricamente dominantes es la visión formalista y platonista, la cual concibe las matemáticas como un cuerpo de verdades abstractas, objetivas e inmutables, preexistentes e independientes de la actividad humana.

Desde esta perspectiva, el rol del estudiante se reduce a asimilar y reproducir algoritmos y definiciones previamente establecidos, promoviendo un aprendizaje de carácter simplemente mecanicista, como señala Ernest (1998): "La creencia de que las matemáticas son un cuerpo de conocimiento objetivo, inmutable y ahistórico conduce a una pedagogía de la instrucción y la memorización" (p. 23). Esta concepción formalista, al desvincular el conocimiento matemático de la realidad y la construcción social, a menudo resulta en una enseñanza que privilegia lo operativo sobre el pensamiento analítico y la resolución de problemas, dificultando la comprensión profunda de los conceptos por parte de los estudiantes.

Un análisis contemporáneo de esta persistencia, pese a los cambios curriculares, lo proporciona Demera, et al. (2020), quien mencionan que las reformas actuales intentan superar el modelo tradicional para fomentar un pensamiento crítico en lugar de uno memorístico, existe una tensión irresuelta. La memoria no es antagónica a la reflexión, de hecho, en las ciencias exactas es una herramienta necesaria que debe trabajar en conjunto con la comprensión.

El riesgo de las nuevas metodologías es que, al evitar el rigor de la memoria, se puede caer en una falta de práctica cognitiva. Así, los sistemas que valoran la repetición por encima del entendimiento real persisten, incluso cuando el diseño curricular pretende lo contrario. Esto sugiere que la inercia institucional es un factor crítico en la conservación de la episteme formalista en las aulas colombianas, demandando una intervención que afecte no solo la práctica, sino la cultura evaluativa del sistema.

En contraste con la visión formalista, emergen concepciones de naturaleza más constructivista y socio-cultural, las cuales reconocen el conocimiento matemático como una construcción humana dinámica y contextualizada. Teóricos En este sentido, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje es intrínsecamente un proceso social, lo cual, aplicado a la enseñanza de las matemáticas, sugiere que el conocimiento se desarrolla a través de la interacción, el diálogo y la mediación cultural mediante el uso del lenguaje y las herramientas.

Esta visión se complementa con la propuesta de Bishop (1999), quien sostiene que la matemática debe entenderse como un producto cultural, donde actividades universales como jugar y explicar permiten que el saber adquiera sentido en el entorno del estudiante. Bajo esta premisa, la praxis pedagógica no puede ser un acto aislado, pues como postula Vygotsky (1978) "Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero, el social, y después, el psicológico; primero, entre la gente como una categoría interpsicológica, y luego, dentro del niño como una categoría intrapsicológica" (p. 57). El análisis de esta cita revela que una enseñanza efectiva de las matemáticas debe trascender la formación individual para fomentar la interacción y debate argumentado en las clases áulicas, haciendo de los conceptos matemáticos objetos de negociación y significación compartida, lo cual es vital para el desarrollo de competencias en el contexto educativo colombiano.

Profundizando en el aspecto social, Goos (2017) resalta la importancia de la colaboración mediada por la tecnología en la construcción del significado: "El aprendizaje colaborativo asistido por tecnología ofrece nuevos espacios para la externalización del pensamiento, haciendo visible el razonamiento matemático para la crítica y la mejora mutua" (p. 42). Esto subraya la necesidad de que la práctica docente contemporánea no solo promueva el diálogo, sino que integre herramientas que permitan a los estudiantes compartir, debatir y construir colectivamente modelos y soluciones matemáticas, fortaleciendo el constructivismo social en la educación básica secundaria.

Otra concepción epistémica de gran relevancia es la que se alinea con el enfoque de la resolución de problemas, defendida por autores como Díaz y Díaz (2020) quienes sostienen que, en el actual escenario de desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, la relación entre el sujeto y el conocimiento se ha vuelto una cuestión esencial. Bajo esta perspectiva, el aprender a aprender se posiciona como uno de los pilares fundamentales de la educación contemporánea, transformando la resolución de problemas en un acto epistemológico connatural y cotidiano que favorece la incorporación de nuevos saberes al sistema de conocimientos del individuo. Este enfoque no solo permite enfrentar la incertidumbre y la complejidad de la era de la información, sino que además actúa como una herramienta de mediación que faculta al estudiante para gestionar

su propio proceso de aprendizaje, convirtiendo el desafío intelectual en una oportunidad para la construcción de pensamiento crítico y adaptativo frente a los constantes cambios del entorno.

Esta postura de los autores citados, no solo define la resolución de problemas como una habilidad técnica, sino que se adapta a la actividad matemática misma, donde la episteme fundamental reside en que el conocimiento que se adquiere y se profundiza a través del proceso heurístico de enfrentar, analizar y superar desafíos intelectuales. Bajo esta premisa, la experiencia investigativa sugiere que un problema matemático bien planteado puede ser tan estimulante para el pensamiento como un dilema físico o filosófico, siempre que se aleje de la repetición mecánica.

En consecuencia, la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria no debe limitarse a la presentación de contenidos ya elaborados o fórmulas preestablecidas. Por el contrario, debe orientarse a la creación de un ambiente investigativo donde los estudiantes desarrollen la capacidad de formular conjeturas, diseñar estrategias propias y reflexionar sobre la validez de sus soluciones. Esta transición metodológica transforma el aula en un espacio de descubrimiento guiado, donde la mediación docente potencia el razonamiento crítico y convierte el aprendizaje en un proceso dinámico de exploración y construcción de sentido.

En esta línea, Lesh y Zawojewski (2020) han redefinido la resolución de problemas bajo el paradigma de la modelación matemática, argumentando que las "actividades de modelación auténtica implican ciclos iterativos de interpretación, construcción, prueba y revisión de modelos matemáticos" (p. 10). Los citados autores sugieren que la concepción epistémica moderna de la resolución de problemas en el currículo debe ir más allá de la simple aplicación de algoritmos, enfocándose en la competencia de modelar situaciones reales, propósito principal en los currículos actuales, lo que requiere del docente una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la indagación tomando en consideración el contexto sociocultural.

Se explica, que la concepción crítica o emancipadora añade una dimensión ética y política a la enseñanza de las matemáticas, teóricos como D'Ambrosio (1990) introducen el concepto de Etnomatemática, reconociendo que existen diversas formas culturales de hacer matemáticas y que estas deben ser valoradas. Desde esta óptica, la matemática no es neutra, sino que está entrelazada con el contexto social, económico y cultural. Para el citado autor, la etnomatemática es "el estudio de las ideas matemáticas de los grupos socioculturales y sus formas de hacer las cosas" (p. 24). La implicación para el currículo colombiano es profunda: requiere que los docentes promuevan una enseñanza que contextualice los saberes, permitiendo a los estudiantes ver la utilidad de las matemáticas en su entorno y utilizar esta disciplina como una herramienta para comprender y transformar su realidad desarrollando su pensamiento crítico, contrastando con el tradicionalismo al otorgarle al estudiante un papel activo y socialmente responsable en la construcción de su conocimiento matemático.

En concordancia, desde la mirada contemporánea de la perspectiva crítica la ofrece Skovsmose (2018), quien enfatiza la necesidad de desarrollar una "competencia en el uso crítico de los modelos matemáticos" para que los ciudadanos puedan cuestionar las decisiones sociales y

políticas basadas en estadísticas o algoritmos (p. 15). Este análisis contemporáneo extiende la Etnomatemática al ámbito de la crítica social proponiendo que la matemática se convierta en una herramienta de empoderamiento para la población estudiantil de básica secundaria, permitiéndoles identificar y analizar sesgos en los datos y modelos que rigen la sociedad.

El Marco Normativo y el Rol de las Matemáticas en el Sistema Educativo Colombiano

El sistema educativo colombiano se configura como una estructura compleja de normas, instituciones y recursos, articulados para garantizar la formación integral, personal, cultural y social del individuo. Bajo el amparo de la Constitución Política (1991, artículo 67), la educación se ratifica como un derecho fundamental y un servicio público de función social, cuya rectoría y vigilancia recaen sobre el Estado a través del MEN. Esta instancia, como ente dinamizador del acto educativo, no solo asegura el acceso y la permanencia, sino que promueve una calidad orientada a la formación moral, intelectual y física de los educandos, impulsando estrategias que trascienden la transmisión técnica del saber hacia un modelo pedagógico que integra las dimensiones emocionales, sociales y axiológicas del sujeto.

En el marco de la política educativa colombiana, los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) definen a las matemáticas y la lógica como herramientas esenciales para la interpretación del mundo y el despliegue de los procesos vitales. Desde esta perspectiva, la matemática no se constituye como un fin pedagógico en sí mismo, sino como un lenguaje de síntesis, preciso y monosémico, que permite trascender las descripciones cualitativas hacia explicaciones científicas formales y predictivas.

Este enfoque subraya tres pilares fundamentales para la práctica docente: primero, la abstracción como idealización del entorno, donde conceptos geométricos o aritméticos surgen de una experiencia cotidiana purificada, exigiendo al docente mediar este tránsito desde el objeto real hacia la abstracción; segundo, la necesidad de una transición pedagógica gradual que advierte contra el uso prematuro de la formalización simbólica, priorizando el lenguaje natural para que el estudiante comprenda el sistema concreto antes de incursionar en la rigurosidad de las ecuaciones; y tercero, la modelación como eje integrador que permite establecer relaciones cuantitativas entre fenómenos, fomentando que el educando desarrolle la capacidad de formular modelos algebraicos para describir, estimar y comprender problemas complejos de su realidad inmediata.

En consecuencia, el currículo nacional demanda una integración armónica entre las matemáticas y otras ciencias naturales, reconociendo que el conocimiento matemático surge originalmente de la necesidad de comprender el entorno. Esta relación permite que el estudiante no solo aprenda a operar mecánicamente, sino que desarrolle una visión integral donde la disciplina se convierta en una herramienta para explicar y transformar su entorno. Bajo esta premisa, la enseñanza en la educación secundaria debe dejar de ser una acumulación de fórmulas aisladas para constituirse en un espacio donde el saber se construye de forma situada, vinculando las exigencias de precisión técnica del Ministerio con la capacidad del estudiante para aplicar estos modelos en el análisis crítico de su propia realidad social y cultural.

En el nivel de Educación Básica Secundaria, específicamente desde el séptimo hasta el noveno grado, los lineamientos de Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1998) establecen que las matemáticas deben abordarse como un lenguaje formalizado y un instrumento esencial para la construcción del conocimiento científico y la modelación de la realidad. Esta aproximación curricular exige una integración armónica entre ambas áreas, garantizando que el aprendizaje sea un proceso coherente e integral que permita al educando trascender las descripciones cualitativas. En esta etapa, el desarrollo de competencias matemáticas se estructura sobre tres ejes fundamentales: la transición hacia el pensamiento cuantitativo, donde el estudiante debe superar las relaciones meramente ordinales para expresar procesos a través de magnitudes precisas; el uso de modelos algebraicos, que habilita al alumno para emplear ecuaciones lineales y relaciones funcionales en la descripción de sistemas físicos; y la consolidación de la medida como una competencia central, indispensable para la contratación de teorías y la formulación rigurosa de hipótesis. De este modo, la enseñanza matemática en la secundaria deja de ser un cúmulo de operaciones aisladas para convertirse en un andamiaje lógico que permite al estudiante cuantificar fenómenos del entorno, transformando los datos observados en modelos predictivos y explicativos que fortalecen su capacidad analítica frente al mundo natural.

Igualmente, los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2014) definen los aprendizajes fundamentales que los estudiantes deben alcanzar a través de un marco integrador que articula contenidos desde la educación básica para asegurar una formación sólida y coherente con las necesidades del desarrollo humano. Bajo la visión del Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026), este nivel educativo busca transformarse mediante políticas inclusivas y justas que prioricen la calidad y la equidad, con el fin de empoderar a los jóvenes de sectores vulnerables y mitigar las brechas históricas de cobertura.

En este contexto, los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, elaborados por el MEN (1998) define la educación matemática en la básica secundaria como un periodo de transición fundamental, donde el estudiante debe evolucionar de razonamientos informales hacia formas de pensamiento lógico-formales más elaboradas. Esta etapa trasciende la enseñanza fragmentada de contenidos al priorizar el desarrollo de campos conceptuales organizados en torno a cinco pensamientos esenciales.

En primer lugar, el pensamiento variacional y los sistemas algebraicos se presentan como el núcleo para modelar situaciones de cambio; el álgebra se posiciona aquí no como un fin procedimental, sino como una herramienta potente para interpretar relaciones funcionales a través de tablas, gráficas y fórmulas. En paralelo, el pensamiento espacial y los sistemas geométricos promueven una geometría activa que transita de la visualización intuitiva hacia el análisis deductivo de propiedades.

De ahí, el pensamiento aleatorio introduce el tratamiento de la incertidumbre mediante la estadística y la probabilidad, dotando al estudiante de capacidades para recolectar datos y tomar

decisiones informadas ante el azar. Este modelo curricular, al integrar el uso de tecnologías digitales como soporte para el análisis dinámico, busca liberar al estudiante de rutinas mecanizadas, permitiéndole centrarse en la comprensión profunda y la aplicación creativa del saber matemático en el análisis de su realidad.

Asimismo, el ejercicio profesional se apoya en competencias pedagógicas para la planeación organizada de la práctica educativa, atendiendo a las características de la población escolar y actuando como mediadores en ambientes participativos. Significa, que la efectividad en el aula se ve potenciada por competencias comportamentales como el liderazgo, la comunicación asertiva y la autoeficacia, cualidades que permiten al educador alcanzar estándares de excelencia y responder a las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes incluso en condiciones de dificultad.

En ese sentido, las matemáticas se posicionan no solo como un cuerpo de contenidos instrumentales, sino como el lenguaje fundamental para desarrollar el pensamiento lógico, la capacidad analítica y la resolución de problemas en entornos reales. Su integración en la Educación Básica Secundaria trasciende las exigencias meramente académicas, consolidándose como un eje articulador que dota al estudiante de las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía crítica en una sociedad tecnificada. Esta visión se alinea con la meta constitucional de forjar ciudadanos reflexivos, lo cual exige una ruptura definitiva con la enseñanza mecanicista y memorística, a favor de modelos didácticos dinámicos que sitúen el razonamiento crítico en el centro del aprendizaje.

En este escenario de transformación, la praxis recreativa emerge no como un recurso accesorio, sino como una estrategia transdisciplinaria fundamental para materializar este cambio. Al articular la lúdica, el arte y la experimentación situada con el pensamiento lógico-variacional, el docente de secundaria tiene la oportunidad de revitalizar la disciplina, convirtiendo los conceptos abstractos en experiencias vivenciales que responden a las necesidades biopsicosociales del educando. En última instancia, la convergencia entre la rigurosidad de los estándares nacionales y la flexibilidad de la recreación constituye el camino más eficaz para alcanzar una educación matemática que sea, simultáneamente, intelectualmente desafiante, socialmente pertinente y profundamente significativa para el estudiante.

La Praxis Recreativa en la enseñanza de las matemáticas

La resignificación de los procesos de mediación en el aula de matemáticas exige que el docente trascienda la clase magistral y adopte estrategias que rescaten el interés y la curiosidad del estudiante. En este sentido, Campos (2020) plantea que la recreación es un medio estratégico para que la matemática deje de ser un cuerpo aislado de conceptos y se convierta en una herramienta útil vinculada a la realidad cotidiana y profesional del educando. Desde luego, la recreación no debe ser vista como un espacio de simple esparcimiento ajeno al currículo, sino como una categoría pedagógica que dinamiza el encuentro entre el sujeto y el saber desde una dimensión emocional y

pragmática. Esta perspectiva permite que la enseñanza se convierta en una experiencia movilizadora, capaz de generar estructuras de pensamiento más flexibles y contextualizadas.

Al respecto, resulta pertinente considerar la visión de Vera y Hómez (2021), quienes sostienen que: "La recreación es una herramienta indispensable de la práctica pedagógica del docente debido a que le permite proponer múltiples y diversas actividades con las cuales se logra el aprendizaje vivencial, promueve la participación y favorece un ambiente lleno de alegría" (p. 59). La importancia de la recreación reside en su capacidad para fomentar un aprendizaje interactivo y crítico mediante la estimulación de la creatividad y la imaginación. Al proponer las diferentes actividades de la recreación, donde el docente logra que el educando se convierta en el protagonista de su formación, apropiándose del conocimiento de manera orgánica y agradable. Bajo esta premisa, la praxis docente requiere de una cuidadosa selección de acciones recreativas que brinden experiencias vivenciales capaces de sostener el interés del alumno en la enseñanza de las matemáticas en Educación Básica Secundaria.

Bajo esta perspectiva, Vera y Hómez (2021) define La praxis recreativa como un proceso complejo y transdisciplinario orientado a la formación integral del educando, integrando el esparcimiento y la libertad con los pilares de aprender a crear, convivir, valorar y reflexionar. Esta práctica pedagógica se fundamenta en una concatenación circular de reflexión-acción y acción-reflexión, donde la acción sirve de base para la reflexión y esta última permite una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica docente. Al asumir una perspectiva transdisciplinar, la recreación deja de ser una experiencia parcelada para convertirse en una reconstrucción colectiva abierta y flexible que permite integrar saberes disciplinares en una dialógica autónoma y recursiva.

De esta manera, la praxis recreativa exige que el docente transforme su pensamiento hacia modelos educativos emergentes, donde el aprendizaje deje de ser una transferencia lineal para convertirse en un proceso inesperado y divertido. Esta transición no es meramente técnica, sino que responde a las necesidades biopsicosociales del alumno, potenciando su salud mental, física y espiritual dentro de una cultura de gozo humano que dignifica el acto de aprender. Bajo esta perspectiva, la praxis recreativa se convierte en el vehículo ideal para trasladar los conceptos abstractos del pensamiento lógico-matemático al plano de la experiencia vivencial, despojándolos de su aridez tradicional.

Al hacerlo, el docente de secundaria no solo facilita la apropiación del saber técnico, sino que cumple con la demanda de formar un sentido crítico en el estudiante, permitiéndole ver en el número y la forma herramientas vivas para interpretar y transformar su propia realidad social. De este modo, la matemática deja de ser una asignatura intimidante y se revela como un lenguaje de acción, donde el juego y la lúdica actúan como el andamiaje necesario para que el educando desarrolle habilidades de resolución de problemas desde la curiosidad y la imaginación, integrando su bienestar integral con la excelencia académica.

En lo esencial, la integración de la praxis recreativa en la enseñanza de las matemáticas trasciende la mera incorporación de actividades lúdicas como un recurso didáctico accesorio, posicionándose en su lugar como una mediación pedagógica profunda que redefine la interacción del estudiante con el pensamiento crítico. Al concebir la matemática no como un sistema cerrado de abstracciones, sino como una estructura viviente, la praxis recreativa permite que el alumno transforme la acción motriz y el juego en herramientas de descubrimiento lógico, donde la resolución de problemas deja de ser una respuesta mecánica para convertirse en un ejercicio de exploración situada y consciente.

Este enfoque, al vincular la corporeidad y la lúdica con la construcción de significados complejos, desafía las barreras del modelo tradicional, convirtiendo el aula en un laboratorio social donde el saber matemático se siente, se experimenta y, sobre todo, se reconstruye a partir de la realidad cotidiana del estudiante en la Educación Básica Secundaria.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un paradigma cuantitativo con un alcance descriptivo, orientado a examinar la relación entre las prácticas pedagógicas recreativas y el aprendizaje matemático en las instituciones de Educación Básica Secundaria del municipio de Fonseca, La Guajira. Este enfoque permite caracterizar el fenómeno educativo desde la perspectiva de los actores involucrados, sin manipular las variables del entorno natural de aula.

Población y Muestra

La población estuvo constituida por todos los sujetos, integrada por la totalidad de los docentes de matemáticas que laboran en el ciclo de Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas públicas focalizadas en el municipio de Fonseca. La Guajira. Al respecto, Aguilar y Quiñones (2026) aseguran que "El universo o población de investigación estuvo constituido por todas las personas, objetos que sirvieron de base para plantear el problema y que por su naturaleza presenta características importantes dentro de un contexto determinado objeto de estudio" (p.71). Es por ello, que la población quedo constituida por ocho (8) docentes, distribuidos equitativamente en las siguientes instituciones: dos (2) en la I.E. Agropecuaria de Fonseca, dos (2) en la I.E. Ernesto Parodi Medina, dos (2) en la I.E. Roig y Villalba y dos (2) en la I.E. Juan Jacobo Aragón.

Para el caso de la presente investigación, se tomó el 100% de la población de docentes, por lo que se considera una muestra censal dado que la misma será pequeña y finita. Al respecto, Bussot (2001) esta técnica se caracteriza por el análisis de la totalidad del universo, lo que implica incluir a todos los elementos del estudio sin realizar muestreo. Al emplear un enfoque censal, se garantiza que los resultados reflejen la realidad íntegra de la población objeto de estudio.

Validez y Confiabilidad

El criterio de validez fue definido por la opinión de expertos, quienes evaluaron y determinaron la relación entre los objetivos y los indicadores de la investigación. Para conseguir

la validación del instrumento, se tomó en cuenta cuatro (4) especialistas: uno (1) en recreación, dos (2) en matemática y uno (1) en Metodología, ya que ellos fueron quienes emitieron el juicio sobre el instrumento utilizado.

En cuanto a la confiabilidad, se evaluó según Ruiz (2019) utilizando el modelo de Kuder-Richardson que es aplicable en las pruebas de ítems dicotómicos en los cuales existen respuestas correctas e incorrectas. la cual otorgó un valor que permitió el análisis de las preguntas de un examen, mostrando el nivel de dificultad de cada elemento. Así, para establecer la confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un ensayo preliminar con 5 sujetos que no formaban parte de la muestra final, y se verificó su fiabilidad, que fue calculada con el software de estadística descriptiva. Al recibir los resultados, el cuestionario presentó una puntuación de 0,91, indicando una muy alta fiabilidad, de acuerdo Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad de Ruíz (2019), demuestra que el instrumento es confiable y la información obtenida sirvió de insumo para realizar las correcciones pertinentes y conformar la versión definitiva del instrumento.

Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de información, se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento fue el cuestionario, el cual, se diseño por ocho ítems estructurado bajo una escala dicotómica (Sí/No). organizados en tres dimensiones clave para el cumplimiento del objetivo general:

- Dimensión de Práctica Pedagógica: enfocada en identificar la frecuencia y tipo de mediaciones recreativas aplicadas por los docentes.
- Dimensión de Motivación Escolar: orientada a capturar la disposición emocional y el interés del estudiante hacia la asignatura.
- Dimensión de Construcción de Significados: centrada en evaluar si las actividades recreativas facilitan la conexión del conocimiento matemático con el contexto de vida del estudiante.

Análisis de los Datos

Los datos obtenidos serán procesados mediante estadística descriptiva, permitiendo calcular frecuencias y porcentajes. Este análisis permitirá triangular la información para comprender la incidencia de la praxis recreativa. A través de la comparación de resultados entre las dimensiones, se busca identificar patrones que permitan responder a cómo estas prácticas inciden en la construcción de significados y el compromiso estudiantil.

Resultados

Tras la aplicación del instrumento, los datos fueron codificados y tabulados en una matriz de frecuencias porcentuales, la cual sirvió de base para la construcción de los gráficos. Cada gráfico de sectores permite observar la distribución de las respuestas Sí o No, facilitando la interpretación descriptiva de la incidencia de la praxis recreativa en el contexto de las instituciones a objeto de estudio del municipio Fonseca.

Gráfico 1

Integración de actividades recreativas

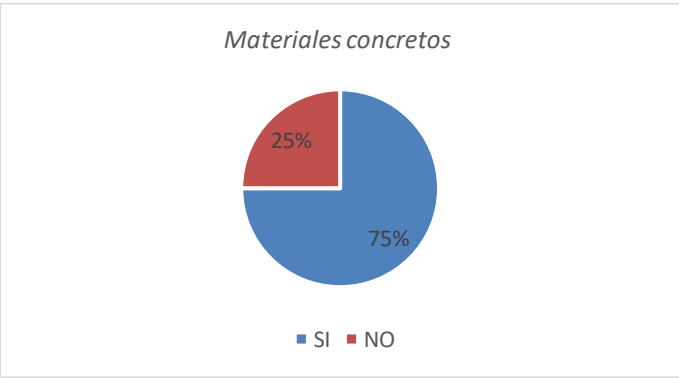


Fuente: Elaborado por el autor

De acuerdo al grafico 1, la integración de actividades recreativas de juegos, retos, acertijos el 87.5% de los sujetos reporta incluir actividades recreativas frecuentemente, frente a un 12.5% que prescinde de ellas. Estos resultados evidencian una brecha en la praxis pedagógica de las instituciones del municipio Fonseca. La persistencia de la respuesta negativa en la adopción de prácticas recreativas refleja cómo la rigidez curricular en los docentes que prescinde de prácticas recreativas, lo cual podría limitar la motivación escolar y la capacidad de los estudiantes para construir significados matemáticos vinculados a su realidad sociocultural.

Gráfico 2

Materiales concretos o herramientas digitales interactivas



Fuente: Elaborado por el autor

De acuerdo a los datos obtenidos en gráfico 2, se puede observar que el 75% de los docentes involucrados en la muestra no integrar materiales concretos ni herramientas digitales en sus sesiones, manteniendo una metodología de enseñanza de carácter tradicional. Sin embargo, el 25% si lo integra. Este resultado negativo, permite identificar posibles brechas críticas en la praxis pedagógica local y la falta de infraestructura tecnológica adecuada, la escasez de kits manipulativos y una formación docente limitada en el uso pedagógico de software matemático.

Dimensión de Motivación Escolar

Gráfico 3

Experiencias vivenciales recreativas



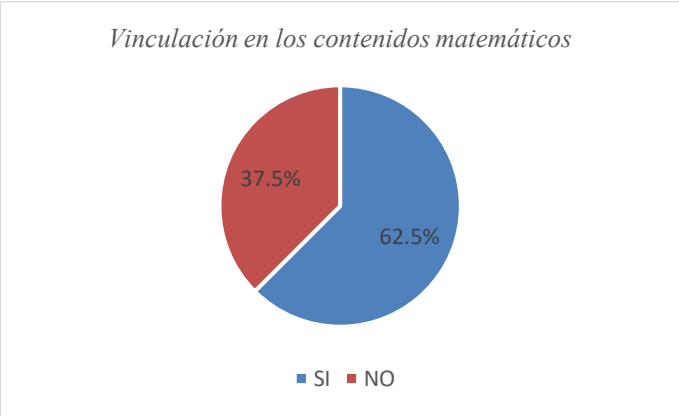
Fuente: Elaborado por el autor

Se visualiza en la gráfica 3, que los sujetos encuestados indican que un 87.5% de los hay un aumento significativo en el interés y la curiosidad de los estudiantes cuando los conceptos abstractos se abordan mediante experiencias vivenciales recreativas. Mientras un 12.5% manifiesta no observar este cambio. La alta tendencia de respuestas afirmativas sugiere que, en el contexto del municipio Fonseca, las experiencias vivenciales recreativas no es vista como un distractor, sino como una estrategia pedagógica potente para dinamizar la curiosidad intelectual y reducir la brecha entre el currículo formal y el compromiso del estudiante.

Dimensión de Construcción de Significado

Gráfico 4

Vinculación en los contenidos matemáticos

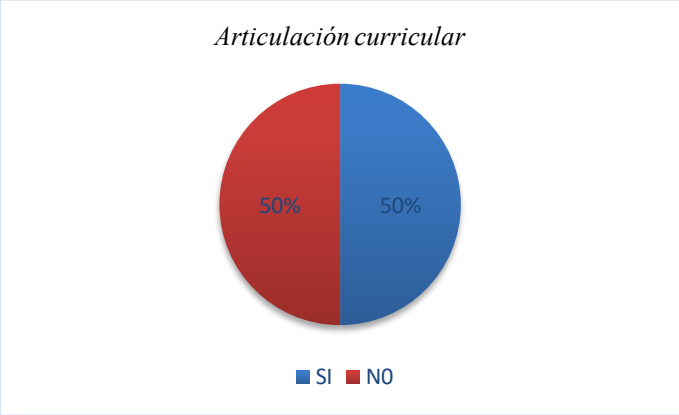


Fuente: Elaborado por el autor

En atención a los resultados obtenidos del grafico 4, los encuestados involucrados en el estudio, se puede observar que el 62.5% no diseña actividades recreativas que vinculen los contenidos matemáticos con los problemas reales o las tradiciones socioculturales del municipio Fonseca. Y 37.5% si los diseña. Tal vez, el resultado de no diseñar actividades por parte de algunos docentes pudiera ser una desarticulación pedagógica que revela una persistencia del modelo de enseñanza descontextualizado, donde el contenido matemático se imparte como un cuerpo de saber abstracto y universal, ajeno a las realidades de La Guajira.

Gráfico 5

Articulación Curricular



Fuente: Elaborado por el autor

Los resultados del grafico 5, indican que un 50% de los docentes manifiesta dificultades para conciliar las metas de aprendizaje exigidas por el MEN con estrategias recreativas, mientras que el otro 50% reporta una integración exitosa. Esta desarticulación pedagógica evidencia que, para una parte significativa del cuerpo docente, los estándares nacionales son percibidos como un marco rígido que prioriza el cumplimiento de contenidos programáticos sobre la praxis recreativa o mediación lúdica.

Discusión de los resultados

En el grafico 1, La prevalencia del 87.5% en la adopción de estrategias lúdico-recreativas sugiere que, en el municipio de Fonseca, existe una tendencia favorable hacia la innovación pedagógica en el área de matemáticas. Sin embargo, la persistencia de un 12.5% que prescinde de estas dinámicas pone de relieve una desarticulación pedagógica latente.

Esta brecha evidencia que, si bien la mayoría de los docentes reconoce el potencial de los retos y acertijos, la rigidez curricular actúa como un factor limitante que constriñe la flexibilidad necesaria para integrar las actividades de la recreación como una constante. Dicha rigidez no solo restringe la autonomía del docente, sino que, en última instancia, impacta negativamente en el estudiante. En ese sentido, al reducir la matemática a una enseñanza desprovista de vivencias lúdicas, se compromete la construcción de significados matemáticos. Es decir, la ausencia de una praxis recreativa consolidada dificulta que el estudiante logre conectar los conceptos abstractos

con su realidad sociocultural, transformando una disciplina potencialmente estimulante en una asignatura mecánica y desvinculada de su entorno.

De acuerdo con el gráfico 2, se observa una prevalencia del 75% en la implementación de métodos tradicionales, frente a un 25% que integra materiales concretos o herramientas digitales interactivas. Esta distribución porcentual permite identificar una desarticulación entre los recursos didácticos disponibles y la praxis pedagógica en el aula. Más que una elección metodológica, esta tendencia refleja una brecha crítica en la infraestructura tecnológica y en la disponibilidad de kits manipulativos, factores que, sumados a una formación docente limitada en el uso pedagógico de software adaptados a la enseñanza de las matemáticas. En consecuencia, restringen la transición hacia una praxis de enseñanza dinámica. Por tanto, hay la necesidad urgente de fortalecer la dotación didáctica y la alfabetización tecnológica como condiciones sine qua non para transformar el aprendizaje de las matemáticas.

El gráfico 3, donde el 87.5% de los docentes reporta un incremento significativo en el interés y la curiosidad del estudiantado al abordar conceptos abstractos mediante experiencias vivenciales recreativas, frente a un 12.5%. Esta tendencia, marcada por una alta receptividad, sugiere que, en el contexto del municipio de Fonseca, las actividades recreativas no son percibida como un elemento distractivo, sino como una estrategia pedagógica de alto impacto para dinamizar la curiosidad intelectual y por supuesto las praxis recreativas que dinamizan los docentes.

La predominancia de esta percepción positiva permite inferir que lo recreativo actúa como un puente efectivo para reducir la brecha entre el currículo formal y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje. Al transformar la abstracción matemática en una vivencia recreativa, el docente logra que el contenido curricular adquiera una dimensión significativa, facilitando que el alumno transite desde una recepción pasiva hacia una participación activa. En última instancia, este hallazgo valida la tesis central de la investigación: la integración de lo recreativo en el aula no solo mejora la motivación escolar, sino que constituye una condición necesaria para la construcción de aprendizajes matemáticos duraderos y vinculados a la realidad del estudiante.

Los datos del gráfico 4, evidencian que un 62.5% de los docentes no integra explícitamente problemas reales o tradiciones socioculturales del municipio Fonseca en sus contenidos matemáticos, mientras que un 37.5% sí lo realiza. Esta desarticulación pedagógica revela la persistencia de un modelo de enseñanza tradicionalista, donde el conocimiento matemático se transmite como un saber abstracto, universal y, en gran medida, ajeno a las realidades locales de La Guajira.

Esta brecha en la praxis docente sugiere que la enseñanza continúa centrada en la reproducción de algoritmos y teorías estandarizadas, omitiendo la oportunidad de resignificar el saber mediante el aprendizaje situado y recreativo. Al mantener el contenido matemático aislado del entorno, el estudiante no logra visualizar la utilidad práctica ni cultural de la asignatura, lo que

erosiona su interés y capacidad de aplicación. Por tanto, esta asimetría curricular subraya la necesidad de transitar hacia un enfoque que incorpore la identidad regional como una fuente de datos y problemas, transformando la matemática recreativa de un objeto de estudio inalcanzable en una herramienta de lectura y transformación del contexto cotidiano.

Los resultados del Gráfico 5, revelan una distribución equitativa: un 50% de los docentes reporta dificultades para articular las metas de aprendizaje exigidas por el MEN con estrategias recreativas, mientras que el otro 50% logra una integración exitosa. Esta desarticulación pedagógica, sugiere que la recreación es tratada frecuentemente como una actividad complementaria ajena a la exigencia académica, en lugar de ser comprendida como el vehículo idóneo para el desarrollo de competencias matemáticas. Por lo tanto, el desafío institucional no radica en la norma en sí misma, sino en la necesidad de resignificar el currículo nacional no como una restricción, sino como un eje flexible. Esta flexibilidad permitiría que la transversalidad lúdica y el rigor conceptual coexistan, transformando la enseñanza de las matemáticas en una praxis que armonice las exigencias del MEN con el compromiso motivacional que demanda el estudiantado actual.

Conclusiones

La investigación ha permitido establecer que la praxis recreativa es el componente determinante para la dinamización de la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria del municipio de Fonseca. A través del análisis realizado, se concluye que la integración de actividades recreativas no actúa como un elemento accesorio, sino como un eje central de la mediación pedagógica que facilita el tránsito desde la abstracción pura hacia la comprensión significativa. Lejos de percibirse como un distractor, la praxis recreativa se configura como la estrategia de mayor impacto para dinamizar la curiosidad intelectual, permitiendo que el estudiante encuentre un propósito práctico y motivacional en la resolución de problemas matemáticos.

No obstante, la consolidación de esta praxis recreativa enfrenta una desarticulación pedagógica derivada de factores estructurales y normativos. El estudio revela que, aunque existe una disposición favorable hacia los juegos, la falta de infraestructura tecnológica y de recursos manipulativos limita su aplicación constante en el aula. Esta carencia, sumada a la percepción de que las metas del MEN exigen un modelo rígido, ha perpetuado un enfoque de enseñanza donde la recreación se ve desplazada por una instrucción tradicionalista, desvinculada de las tradiciones y realidades socioculturales del contexto guajiro.

En consecuencia, se determina que la transformación de la enseñanza de las matemáticas en el municipio Fonseca depende de una resignificación de la praxis recreativa, integrándola no como una actividad aislada, sino como el vehículo fundamental para la construcción del pensamiento matemático. Es imperativo transitar hacia un modelo donde la recreación y la etnomatemática aplicada se articulen para convertir el entorno del estudiante en una fuente de problemas reales. Donde la profesionalización docente priorice las didácticas recreativas y se

integre una planificación que armonice el rigor académico con lo recreativo, creando las condiciones indispensables para que las matemáticas dejen de ser una disciplina árida y se consoliden como una herramienta potente para que el estudiante del municipio Fonseca lea, comprenda y transforme su propio territorio.

Referencias

Angeles, B. C., Candiotti, G. M. V., Gonzales, J. A. L., & Mendoza, J. C. (2024). Calidad educativa en Educación Básica: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, *4*(9), 560-578. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.93

Aguilar de Sánchez, G. & Quiñones, J. (2026). El Líder Transformacional para el fortalecimiento de la Educación Física en la Educación Inicial. *ACTIVIDAD FÍSICA Y CIENCIAS / PHYSICAL ACTIVITY AND SCIENCE*, 18(1), 64–84. https://doi.org/10.56219/afc.v18i1.3947

Bishop, A. J. (1999). Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. https://mmsrcapital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/1991-enculturacic3b3n-matemc3a1tica-alan-j-bishop1.pdf

Busot, A. (2001). Investigación Educacional. (2ª edición). Maracaibo, Venezuela. LUZ. Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. Caracas.

Constitución Política de Colombia. (1991). http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988

D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática:* Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer. Ática.

Demera, K., López, L., Zambrano, M. y Alcívar, N. (2020). Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje. *Revista científica Dominio las Ciencias*. Vol. 6, núm. 3, julio-septiembre, pp. 474-495. DOI: http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1294

Díaz, J. & Díaz, J. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación,* 18(2), 191-209. doi: http://dx.doi.org/10.14516/ fde.694

Ernest, P. (1998). *El constructivismo social como filosofía de las matemáticas*. Editorial de la Universidad Estatal de Nueva York.

Fernández, M. (2021). Influencia de las matemáticas recreativas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de la ESO en el Baix Llobregat y el Garraf - Catalunya. Universitat de Lleida. http://hdl.handle.net/10803/672151

Goos, M. (2017). *Una perspectiva sociocultural sobre la práctica en el aula: resolución colaborativa de problemas, argumentación y tecnologías digitales*. En H. J. Forgasz, F. Rivera & K. S. Chew (eds.), Teorías de la educación matemática: buscando nuevas fronteras (pp. 37-56). Springer.

Lesh, R. A., & Zawojewski, J. S. (2020). Actividades de Evocación de Modelos (MEAs) y la Evaluación de la Comprensión Matemática. Routledge.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Lineamientos Curriculares. Santa Fe de Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Matemáticas. Lineamientos curriculares*. MEN. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_matematicas.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). 2014_DG17 Documento Guía Docente de Media Ciencias Naturales y Educación Ambiental - Química. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Adelantos y desafíos de las Pruebas PISA 2022: estudiantes colombianos mejoran en Matemáticas y Lectura* https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/421231:Adelantos-y-desafios-de-las-Pruebas-PISA-2022-estudiantes-colombianos-mejoran-en-Matematicas-y-Lectura

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *En el último año aumentó el puntaje global de los resultados individuales de Saber 11 calendario A* https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/422331:En-el-ultimo-ano-aumento-el-puntaje-global-de-los-resultados-individuales-de-Saber-11-calendario-A

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Plan Estratégico Institucional* 2022 - 2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413730_recurso_32.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2025). *Pruebas PISA 2022: Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad

Ruiz, C. (2019). *Confiabilidad*. Universidad Autónoma del Estado de México. https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-del-estado-de-mexico/estadistica-inferencial/ruiz-bolivar-2019-confiabilidad/58119111

Skovsmose, O. (2018). Diálogo y aprendizaje crítico: Una filosofía crítica de la educación. Editores de Sentido.

Vera, S., & Hómez, Y. (2021). Visión Transdisciplinaria de la Praxis Recreativa. Investigación Y Formación Pedagógica Revista Del CIEGC, (14), 45 https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/1693

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

El autor

Ing. MSc. Nolberto José, Corzo Peralta

Ingeniero Electrónico egresado de la Universidad Popular del Cesar (Colombia), con 7 años de experiencia laboral como docente de matemáticas en el sector público. Magíster en Recursos Educativos Digitales Aplicados a la Educación egresado de la Universidad de Cartagena (Colombia). Doctorante en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Afiliación Institución Educativa Juan Jacobo Aragón (Colombia).

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED
Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (196) año 2026, pp. 73-97
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA EN AMBIENTES NATURALES: UNA REVISIÓN SISTÉMICA

TEACHING CHEMISTRY IN NATURAL ENVIRONMENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Lic. MSc. Algemiro, Cujia Fragozo
algecujia@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0007-4362-500X
Institución Educativa Francisco de Paula Santander.Colombia.

Recibido: 29-01-2026
Aceptado: 18-04-2026

Resumen

El presente artículo tuvo como propósito, analizar la enseñanza de la química en ambientes naturales a través de una revisión sistémica, con el fin de consolidar un sustento teórico que oriente la praxis de los docentes de educación media en la Institución Educativa "Francisco de Paula Santander", ubicada en el municipio de Codazzi, Departamento del Cesar, Colombia. Metodológicamente se llevó a cabo la revisión sistémica bajo los lineamientos de la declaración PRISMA. Se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet y Google académico. Se identificaron 130 registros; tras el proceso de depuración y aplicación de criterios de inclusión, se seleccionaron 10 estudios pertinentes para el análisis de los mismos. Como hallazgo más significativo fue la enseñanza en ambientes naturales se erige como el eje articulador que permite desplazar el aula hacia escenarios vivos, rompiendo con la resolución mecánica de ejercicios descontextualizados que históricamente ha generado apatía en el estudiantado.

Palabras clave: enseñanza de la química, ambientes naturales, estrategias lúdico-sociales.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the teaching of chemistry in natural environments through a systemic review, in order to consolidate a theoretical basis that guides the praxis of secondary education teachers in the "Francisco de Paula Santander" Educational Institution, located in the municipality of Codazzi, Department of Cesar. Colombia. Methodologically, the systemic review was carried out under the guidelines of the PRISMA declaration. An exhaustive search was carried out in the SciELO, Redalyc, Dialnet and Google scholar databases. 130 records were identified; After the process of filtering and application of inclusion criteria, 10 relevant studies were selected for analysis. The most significant finding was teaching in natural

environments stands as the articulating axis that allows the classroom to move towards living scenarios, breaking with the mechanical resolution of decontextualized exercises that has historically generated apathy in students.

Keywords: chemistry teaching, natural environments, playful-social strategies.

Introducción

En la actualidad, el sistema educativo colombiano atraviesa un proceso de transformación orientado a cerrar brechas históricas de inequidad y a fortalecer la pertinencia territorial, reconociendo que la formación debe estar profundamente arraigada en la dignidad humana y las particularidades de cada comunidad. Este cambio de paradigma busca superar la instrucción técnica descontextualizada para dar paso a una enseñanza situada que empodere a los estudiantes como actores estratégicos en la resolución de problemas reales de su entorno.

En este marco de renovación pedagógica y compromiso social, se comprende que la educación constituye una actividad humana diseñada para abordar la naturaleza dinámica de la realidad social contemporánea. Esta complejidad exige una perspectiva múltiple para comprender el entorno habitado; en palabras de Díaz y Alemán (2008), "la educación es el resultado del proceso educativo que implica preparación para transformar una realidad desde los conocimientos, habilidades, valores y capacidades" (p. 3). Dicha capacidad transformadora converge con el informe Reimaginar juntos nuestros futuros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022), el cual propone un nuevo contrato social orientado a reparar injusticias históricas y priorizar la dignidad humana y la salud planetaria por encima de la mera productividad técnica.

En sintonía con estas visiones globales, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2024) define la educación en Colombia como un proceso de formación permanente fundamentado en la dignidad humana. Para materializar este paradigma, el Estado ha desplegado un andamiaje normativo compuesto por el Plan Estratégico Institucional 2022-2026, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) y el programa de gobierno "Colombia: Potencia Mundial de la Vida". Estos ejes buscan consolidar la justicia social, la gratuidad y la pertinencia territorial para mitigar las brechas históricas de cobertura y equidad. Sin embargo, a pesar de esta robusta voluntad política, persisten barreras estructurales que dificultan la transición hacia este modelo integral, especialmente en la enseñanza de las ciencias básicas en contextos regionales y rurales.

Es precisamente en la tensión entre estas ambiciosas metas estatales y la compleja realidad del aula donde la enseñanza de la química enfrenta sus mayores desafíos. Históricamente, la formación en esta disciplina en la educación media colombiana se ha caracterizado por prácticas centradas en la transmisión de contenidos, el uso rígido del lenguaje simbólico-matemático y la resolución mecánica de ejercicios descontextualizados. Al respecto, Estupiñán (2022) sostiene que este esquema tradicionalista fomenta un aprendizaje memorístico que aísla al estudiante de

procesos cognitivos superiores como el análisis y la comparación, provocando apatía y bajo rendimiento académico.

Esta crisis de sentido se agrava por una desconexión crítica con el entorno. Castro (2025) advierte que la educación química padece una falta de sintonía con los intereses genuinos del estudiantado al limitarse a contenidos curriculares genéricos. En la misma línea, Parga y Piñeros (2018) afirman que: "La enseñanza de la química en la educación básica y media en Colombia, por lo general, aborda contenidos con poca relevancia para los estudiantes; son temas disciplinares, que poco abordan los problemas actuales y los intereses – motivaciones" (p. 56).

Paradójicamente, este panorama contradice las directrices nacionales. Los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias (2004) definen el currículo no como un listado de temas, sino como un horizonte teleológico que demanda una enseñanza situada. Bajo este marco, el docente está compelido a trasponer el conocimiento científico hacia escenarios de aprendizaje arraigados en la realidad cotidiana y las particularidades socioculturales de la comunidad.

En esta intersección entre la norma y la práctica, los ambientes naturales emergen como el escenario idóneo para materializar una educación científica pertinente. No obstante, existe una fragmentación en la información pedagógica disponible y una falta de sistematización de experiencias que sustenten el uso de espacios no convencionales en Colombia. Por tanto, la presente investigación busca analizar la enseñanza de la química en ambientes naturales a través de una revisión sistémica, con el fin de consolidar un sustento teórico que oriente la praxis de los docentes de educación media en la Institución Educativa "Francisco de Paula Santander".

Como señalan Garritz y Talanquer (2012), el reto no reside solo en qué enseñar, sino en cómo situar ese conocimiento. De este modo, se pretende fundamentar cómo el tránsito hacia los ambientes naturales permite reconfigurar la enseñanza de la química, convirtiéndola en una experiencia educativa contextualizada, significativa y coherente con las exigencias de justicia social y pertinencia territorial que demanda el contexto colombiano actual.

Desarrollo

El artículo nos vislumbra la enseñanza de las ciencias como un proceso dinámico y situado, donde la teoría se valida al aplicarse a realidades concretas. Se examinan las tendencias que han moldeado la enseñanza de la química en la educación media colombiana, reconociendo que la evolución pedagógica busca superar la instrucción tradicional para lograr una formación ciudadana crítica y contextualizada.

La enseñanza de la química en ambientes naturales en la educación media colombiana

En la actualidad, la educación se redefine como una actividad humana esencial para abordar la complejidad de la realidad social, orientándose hacia la reparación de injusticias históricas y la priorización de la dignidad humana y la salud. En lo particular, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s/f) toma iniciativas como la de promover innovación y políticas transformadoras para renovar sistemas educativos. Se busca un modelo inclusivo, adaptado a las complejidades del mundo contemporáneo, que prepare a las personas no solo para el trabajo, sino también para la ciudadanía activa y sostenible. La tecnología, la equidad de género y la resiliencia institucional son pilares clave en esta reconstrucción. El futuro de la educación exige colaboración internacional y una visión estratégica centrada en el ser humano.

En el contexto colombiano, el MEN (2024) impulsa un modelo de formación permanente que busca la justicia social y la pertinencia territorial, intentando mitigar las brechas de equidad mediante una educación que responda a las particularidades de cada región. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias básicas, y específicamente de la química, enfrenta el desafío de superar prácticas tradicionalistas centradas en la memorización mecánica y la resolución de ejercicios descontextualizados que suelen generar apatía en el estudiantado.

Ante esta desconexión entre el currículo y los intereses de los jóvenes, surge la necesidad de una enseñanza situada que transforme los ambientes naturales en laboratorios vivos de indagación. Bajo este horizonte de transformación pedagógica, se comprende que la enseñanza, en su acepción más profunda, se define como un proceso intencional y sistemático de mediación entre el conocimiento científico y el sujeto que aprende. Más que una simple transferencia de datos, constituye un acto de diseño pedagógico donde el docente crea las condiciones y entornos necesarios para que el estudiante construya significados relevantes. Bajo esta perspectiva, Velásquez (2023) explica que "la enseñanza se conciba entonces como un proceso interactivo de acción pedagógica, mediante el cual se diseñan estrategias y se crean situaciones de aprendizajes acordes con los conocimientos previos, intereses, así como necesidades de los aprendices" (p.41).

Al mismo tiempo, Barcia (2022) conceptualiza la enseñanza como un proceso que requiere acciones intencionales en tiempos y espacios específicos, con el protagonismo de sujetos diversos, para transformarse en una situación educativa. En este contexto, la enseñanza se configura como una práctica de mediación dialógica e intencional, en la que el profesor establece escenarios que asocien el conocimiento con la experiencia del estudiante. Enseñar supone establecer condiciones pedagógicas que posibiliten a los estudiantes pasar la información al conocimiento apropiado para que pueda vivir de manera integral y crítica en el mundo.

Complementando esta visión, Bravo (2022) explica que la enseñanza de las ciencias se define esencialmente como el objetivo de enseñar a los estudiantes a pensar con teorías para que puedan dar sentido a su mundo e intervenir activamente en él. Bajo esta premisa, la educación científica deja de ser una transmisión de estructuras formales o lingüísticas para convertirse en un

proceso complejo de recreación de la ciencia en el aula, donde el docente actúa como el verdadero autor de una ciencia escolar autónoma.

Este enfoque pedagógico busca que el alumnado incorpore modelos rigurosos para explicar el mundo natural, desarrollando al mismo tiempo un pensamiento autónomo sobre el lugar de la ciencia en la sociedad. Así, la labor del profesor se equipará a enseñar a hablar y escribir ciencia, promoviendo la argumentación científica escolar para transformar indicios de la realidad en evidencias teóricas admisibles. En definitiva, la enseñanza bajo este marco tiene un valor formativo y emancipatorio, cuyo fin último no es el conocimiento por sí mismo, sino la capacitación ciudadana para realizar lecturas críticas y tomar decisiones informadas en el marco de una sociedad democrática.

En este particular, la enseñanza de la química como una praxis pedagógica de mediación contextual, donde el docente no solo gestiona contenidos, sino que diseña escenarios de aprendizaje que vinculan la química con la realidad territorial. Bajo esta concepción, enseñar no es solo transmitir el lenguaje simbólico de la ciencia, sino transformar los ambientes naturales en laboratorios vivos de indagación, donde la intención educativa se encuentra con la curiosidad del estudiante para generar soluciones sostenibles y un pensamiento científico con pertinencia social. Sin embargo, Caballero y Castro (2025) hacen énfasis en que:

> Actualmente, la enseñanza de la química presenta grandes problemas a nivel mundial, esto debido en gran parte a que la educación se ha centrado en la enseñanza de esta ciencia de manera reproductiva, sin darle contextualización a nivel profesional. Además, los docentes emplean ejemplos no propios para la vida cotidiana, sin proveer que esta requiere una comprensión avanzada para el entendimiento de las partículas que se involucran, como de conceptos específicos para sus temáticas, a fin de dejar a un lado la memorización de fórmulas y reglas (p.207).

Ante este escenario, en el marco de las políticas educativas colombianas, el fortalecimiento de la calidad escolar se fundamenta en la evaluación y formación continua del profesorado, asumiendo que el docente desempeña un papel estratégico y esencial en cualquier modelo de excelencia. Al respecto, el MEN (2014) señala que la enseñanza de las ciencias debe trascender la simple instrucción técnica para enfocarse en la formación de ciudadanos éticos y competentes, capaces de cerrar brechas de inequidad mediante el ejercicio de un pensamiento científico crítico. Particularmente en el área de Química, se espera que el educador actúe como un facilitador que domine no solo la profundidad de los contenidos teóricos, sino también una gama de herramientas didácticas innovadoras, capaces de introducir al estudiante en la comprensión abstracta de los modelos científicos y en la naturaleza compleja de las transformaciones de la materia.

No obstante, esta perspectiva se enfrenta a una realidad compleja. La enseñanza de la química en la educación media, tal como lo aseveran diversos especialistas en didáctica de las ciencias, se ve obstaculizada por currículos con contenidos percibidos como irrelevantes para el

contexto del estudiante, además de enfoques pedagógicos tradicionales que privilegian la memorización sobre la construcción de sentido, frenando así el aprendizaje significativo. Esta brecha entre la teoría química y la realidad cotidiana del estudiante genera desmotivación y un distanciamiento con el quehacer científico.

Conscientes de esta problemática, diversos investigadores colombianos han desarrollado propuestas metodológicas que buscan transformar este escenario, transitando desde modelos expositivos hacia enfoques centrados en el estudiante y en la resolución de problemas contextualizados. Estas investigaciones proponen que la química debe ser experimentada como una disciplina viva, vinculada con la tecnología y las necesidades sociales. A continuación, se presentan las tendencias y estrategias de vanguardia en el ámbito nacional que ilustran esta transición pedagógica (ver tabla 1).

Tabla 1

Propuestas metodológicas para la enseñanza de la química

Autor	Propuesta Central	Estrategias Didácticas Destacadas
Caballero y Castro (2025)	Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP)	• Contextualización Real: vínculo de la teoría con procesos de acuaponía, ovinocultura y agricultura sostenible. • Interdisciplinariedad Holística: integración de química, biología y tecnología. • Laboratorios Ecológicos: experimentación en entornos reales productivos.
Ana Ides Castro Sánchez (2025)	Indagación y Contextualización Rural	• Método de Indagación: formulación de hipótesis a partir de experiencias reales. • Laboratorios Alternativos: uso de simuladores virtuales (Celab) y experimentos con recursos del medio (recursos naturales/caseros). • Cierre de Brechas: nivelaciones periódicas mediante diagnósticos formativos.
Rubén Guzmán y Claudia Arana (2025)	Gamificación aplicada a través de la herramienta tecnológica A la Materia.	• Mecánicas de Gamificación: para incentivar la participación activa y el compromiso, la aplicación utiliza dinámicas propias del juego que reconfiguran el rol del estudiante en el aula. • Estrategias Didácticas y de Mediación: la acción pedagógica se basa en un modelo de aprendizaje activo y situado, diseñado para responder a las necesidades del territorio. • Funcionamiento Offline e Interfaz sencilla
García et al. (2025)	modelos activos y participativos desde la gamificación e integración de las TIC.	• Laboratorio escolar contextualizado: propone el uso de laboratorios virtuales y experiencias experimentales con materiales de bajo costo o cotidianos. • Integración de TIC y entornos digitales: emplea simuladores interactivos (como PhET) y plataformas para visualizar fenómenos microscópicos. • Metodologías activas: incluye el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y la clase invertida (flipped classroom). • Gamificación: aplica mecánicas de juego, como recompensas y retos, para mejorar la motivación y la perseverancia ante el error.

Myriam Paola Fuentes Mendoza (2024)	Perspectiva Integral, Holística y Sostenible reales.	• Metodologías Activas: experimentación práctica basada en Piaget y resolución de desafíos. • Laboratorios del Futuro: uso de TIC, robótica y supercomputación. • Química Verde: alineación con la Agenda 2030 y principios de sostenibilidad. • Interdisciplinariedad: vínculo de la química con la cotidianidad (cocina, limpieza) y otras ciencias.

Tabla 1 (cont.)

Autor	Propuesta Central	Estrategias Didácticas Destacadas
Carlos Velásquez Orozco (2023)	Socioformación y Mediación Crítica	• Enfoque Socioformativo Complejo: exploración y reconstrucción de contenidos mediante la contextualización. • Aprendizaje por Descubrimiento: diseño de retos donde el alumno es protagonista. • TIC como Puente: uso de recursos electrónicos para conectar la ciencia con la realidad.
Maritza Estupiñán (2021)	Lúdica y Gamificación	• Gamificación Específica: dominó químico, Carrera de los Óxidos y Sopas de Letras. • Instrumentos de Pensamiento: uso de analogías y Bitácoras Digitales (Blogs) para el seguimiento del proceso. • ABP: Aprendizaje Basado en Problemas para generar autoconfianza.
MEN (2014)	Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales	• Disciplinares: conocimientos y habilidades relacionados con el área específica de Química. • Pedagógicas: capacidad para formular, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. • Comportamentales: características personales que favorecen las funciones de docencia y dirección.

Fuente: elaborado por el autor

En la tabla 1, responde a las propuestas metodológicas para la enseñanza de la química realizada por varios autores. La importancia radica en su capacidad para sistematizar el tránsito epistemológico de la disciplina en el contexto colombiano, permitiendo identificar cómo se ha desplazado el foco desde la instrucción normativa hacia la acción territorial. Este recurso no solo organiza de manera coherente los hitos pedagógicos de la última década, sino que sirve como evidencia documental del surgimiento de nuevas tendencias, como la Química Verde y los Proyectos Pedagógicos Productivos.

No obstante, la enseñanza de la química en la educación media colombiana debe concebirse como un proceso dinámico que trasciende la mera instrucción técnica, orientándose fundamentalmente hacia la consolidación del pensamiento científico y la capacidad de análisis crítico. Ante este panorama, Furman y Podestá (2009) sostienen que la alfabetización científica temprana es un pilar fundamental para capitalizar la curiosidad innata del niño, transformando sus preguntas cotidianas en herramientas de indagación sistemática que le permitan comprender con mayor profundidad la estructura y transformación del mundo que le rodea.

Esta necesidad de una progresión coherente y continua se encuentra explícitamente respaldada por el MEN (2004) en sus Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales. Dichos lineamientos promueven un desarrollo en espiral del conocimiento, donde el pensamiento científico se cultiva desde la básica primaria mediante la observación, la experimentación y la argumentación. Bajo este enfoque, el aula deja de ser un espacio pasivo para convertirse en un escenario de descubrimiento activo. Entendiendo que el entorno inmediato del estudiante es, en sí mismo, un laboratorio de fenómenos químicos, la presente propuesta integra estrategias pedagógicas que aprovechan los contextos naturales como eje articulador del aprendizaje. Tomando en cuenta las posturas de los autores mencionados y la normativa vigente, se diseñaron diversas estrategias didácticas para la enseñanza de la química en ambientes naturales, las cuales se sistematizan a continuación para su aplicación en el aula (ver tabla 2).

Tabla 2

Estrategias de enseñanzas para la enseñanza de la química en ambientes naturales

Estrategias	Descripción de la Acción Pedagógica	Propósito de Aprendizaje	Referente (Sustento Teórico)
1. Cartografía Química del Territorio.	Recorridos de campo por las riberas del río y zonas agrícolas de Codazzi para el mapeo de variables fisicoquímicas del entorno.	Fomentar la indagación situada y la identificación de la química como un sistema complejo y real.	Castro (2025): método de indagación y experiencias reales de acción.
2. La Herramienta: Aplicación "A la Materia"	Hibridación didáctica que utiliza la tecnología como catalizador para conectar la ciencia con la vida cotidiana del estudiante rural	Fortalecer las competencias científicas (uso comprensivo del conocimiento, explicación de fenómenos e indagación) evaluadas en las pruebas nacionales Saber 11.	Guzmán y Arana (2025): estrategia didáctica mediada por la gamificación en un entorno digital lúdico
3. Gamificación e Integración de TIC y entornos digitales interactivos	Herramientas digitales y lúdicas expandan las posibilidades cognitivas del alumno, convirtiendo la disciplina en una práctica social significativa.	Transformar la enseñanza de la química, desplazando el foco desde la memorización de fórmulas hacia la construcción de un conocimiento significativo, contextualizado y participativo.	García et al. (2025): modelos activos y participativos fundamentados en la gamificación y la integración de las TIC.
4. Laboratorios Vivos de Química Verde	Uso de recursos del medio (pigmentos vegetales, suelos, residuos orgánicos) para demostrar cinemática, pH y estequiometría.	Promover la conciencia ambiental y el diseño de procesos sostenibles sin generar residuos tóxicos.	Fuentes (2024): Agenda 2030 y principios de la Química Verde.
5. Safari de los Elementos (Gamificación de Campo)	Competencia basada en retos para hallar evidencias de cambios químicos (oxidación, efervescencia, fotosíntesis) en el ecosistema.	Superar la apatía y fortalecer la autoconfianza del estudiante mediante el aprendizaje lúdico y activo.	Estupiñán (2022): gamificación y aprendizaje basado en la lúdica.
6. Modelización Tecno-Natural (Hibridación)	Uso de IA y simuladores para representar a nivel submicroscópico los fenómenos observados físicamente en el ambiente natural.	Facilitar el tránsito entre lo macroscópico y lo simbólico, usando la tecnología como herramienta de análisis crítico.	Velásquez (2023) / Cooper (2024): mediación de las TIC y desafíos de la IA.

7. Bitácoras Etnocientíficas Digitales	Registro multimedia (fotos/podcasts) que vincula el saber científico con los conocimientos ancestrales o cotidianos del municipio.	Desarrollar la capacidad de "aprender a aprender" y humanizar la ciencia mediante la narrativa personal.	Fuentes (2024) / MEN (2014): visión holística y relación Ciencia-Sociedad.
8. Actividades lúdicas en entornos naturales	Visitas guiadas, visitas de observación, excursiones escolares, juegos ambientalista, Uso de Tecnologías e inteligencia artificial, Clubes de Química. Charlas y debates en ambientes naturales	Romper la estructura rígida del aula para generar asombro, identidad y pensamiento crítico directo en el territorio.	Autor del Artículo (2026): enfoque lúdico-territorial en ambientes naturales.

Fuente: elaborado por el autor

La relevancia de la propuesta de estrategias didácticas para la enseñanza de la química en ambientes naturales radica en su origen como producto de una revisión sistemática y un análisis documental riguroso de las tendencias pedagógicas actuales en Colombia. Estas estrategias no son meras sugerencias aisladas, sino que constituyen las bases estratégicas fundamentales para una enseñanza con pertinencia territorial en la Instituto Educativo "Francisco de Paula Santander", permitiendo desplazar el foco de la instrucción normativa hacia una acción territorial efectiva. Al articularse como una respuesta integral que busca deslocalizar el aprendizaje del aula convencional, la propuesta sitúa el conocimiento en la complejidad del territorio, logrando su mayor pertinencia social a través de la dimensión de Actividades Lúdicas formulada por el autor como un eje transformador de la praxis docente.

Esta dimensión se materializa mediante estrategias dinámicas como el safari de los elementos, la conformación de clubes de química y la ejecución de debates en entornos naturales, integrando herramientas de vanguardia como la IA y la modelización teno-natural para facilitar el tránsito entre lo microscópico y lo simbólico46. Al transgredir la estructura rígida del espacio escolar tradicional mediante juegos ambientalistas, visitas guiadas y excursiones, se logra despertar la curiosidad y fortalecer la autoconfianza del aprendiz.

De este modo, la enseñanza de la química deja de ser una instrucción abstracta para convertirse en una praxis de mediación contextual, donde el territorio natural se transforma en un laboratorio vivo que produce soluciones sostenibles y un pensamiento científico con verdadera vocación ciudadana. No obstante, el éxito y la sostenibilidad de este tránsito pedagógico dependen de un compromiso docente reflexivo, la formación en metodologías activas y un sólido apoyo institucional que garantice los recursos necesarios para la experimentación fuera del aula. Según los autores, como Fuentes (2024) donde afirma que:

> La interacción de la química y el ambiente es vital en la actualidad; siendo crucial promover una enseñanza de esta disciplina que fomente la conservación y responsabilice a los discentes frente a lo ambiental. Abordar estos desafíos necesitará un compromiso de docentes, discentes, instituciones educativas, diseñadores de políticas educativas y

> comunidad en general que tendrá como fin único potenciar la formación en química en el actual siglo (p. 803).

Así que, el éxito de este tránsito pedagógico requiere, del compromiso del docente como lo menciona el autor citado, además, de una formación docente específica en metodologías activas que permita al educador gestionar eficazmente los nuevos escenarios de aprendizaje. Asimismo, se hace indispensable la adecuación de los planes curriculares y la garantía de disponibilidad de recursos materiales que soporten la experimentación fuera del aula convencional. Se advierte que estos esfuerzos no pueden depender exclusivamente del compromiso individual de los maestros, sino que deben estar respaldados por un sólido apoyo institucional y políticas educativas claras que faciliten la transición hacia una química contextualizada y pertinente.

Es pertinente, tomar en consideración lo que recomienda Martín, et al. (2004), indican que es fundamental en el proceso de enseñanza considerar que ningún recurso, método o técnica es la solución definitiva. Por esta razón, es necesario encontrar un balance en la utilización de todas las opciones disponibles. Si se abusa de una de ellas, se corre el riesgo de perder los aspectos positivos que ofrecen las demás, inclinando el enfoque hacia un extremo que puede resultar tan perjudicial como su opuesto. Lo óptimo sería tener la capacidad de identificar cuál es el más adecuado en cada situación, y esto solo se logra a través de un docente con sólida formación científica, motivado, dispuesto a dedicar tiempo trabajando con sus alumnos y también explorando nuevas alternativas que se ajusten a los variados estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Desafíos contemporáneos en la enseñanza de la química

La enseñanza de la química, enfrenta actualmente desafíos multifacéticos que demandan una transformación profunda de la práctica docente para superar la crisis de incomprensión y apatía en el estudiantado. En la perspectiva de Fuentes (2024), uno de los retos primordiales es la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que muchos educadores no poseen la preparación necesaria para incorporarlas, limitando el aprovechamiento de recursos que podrían dinamizar el conocimiento. A esta brecha digital se suma la carencia crítica de infraestructura y laboratorios actualizados, lo que impide realizar experimentos prácticos esenciales para la comprensión de conceptos complejos.

Por ello, el docente debe luchar contra la resistencia al cambio y abandonar la zona de confort de los modelos tradicionales basados en la memorización para adoptar metodologías activas y sostenibles que respeten la diversidad de estilos de aprendizaje. Por su parte, Castro Sánchez (2025) complementa esta visión al señalar que la ubicación geográfica y las condiciones socioeconómicas imponen barreras determinantes, especialmente en las zonas rurales, donde la infraestructura es ineficiente y escasean los docentes especializados. En estos contextos, la pobreza obliga a los jóvenes a trabajar desde temprana edad, lo que fractura la continuidad del proceso pedagógico y se agrava ante la falta de conectividad y dispositivos tecnológicos.

Otro desafío significativo, es la rigidez curricular y la presión por cumplir con contenidos extensos para responder a pruebas estandarizadas como las Saber 11, lo que a menudo desplaza el desarrollo de competencias científicas reales por un enfoque meramente evaluativo. Por otro lado, el proceso se ve obstaculizado por los profundos vacíos académicos con los que llegan los alumnos a la educación media y una creciente desconexión familiar, dejando al estudiante sin el apoyo emocional y académico necesario para afrontar una asignatura que percibe como difícil y ajena a su realidad

Bajo esta perspectiva, la praxis docente debe trascender la instrucción técnica para consolidar una formación alineada con los objetivos de la Agenda 2030. Este enfoque exige que el educador asuma el desafío de integrar los principios de la Química Verde y la economía circular desde la educación básica, transformando los ambientes naturales de simples paisajes en laboratorios vivos. En estos escenarios, se analizan los ciclos de materia y energía bajo criterios de sostenibilidad, superando los modelos tradicionales de experimentación que generan residuos innecesarios.

En este escenario, la innovación no radica únicamente en la actualización de contenidos curriculares, sino en una visión de sostenibilidad que halla su máxima expresión operativa en los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP). Según proponen Caballero y Castro (2025), estos proyectos se erigen como la etapa final y consolidada de una formación integral que, al trascender la simulación en el aula, permite validar el conocimiento químico en procesos reales de emprendimiento rural, tales como la agricultura orgánica, la gestión de suelos y la biotecnología aplicada. Bajo este enfoque, el estudiante no solo comprende la ciencia desde una ética ambiental, sino que la experimenta como un motor de desarrollo económico. Así, la educación media se transforma en una plataforma de soberanía alimentaria y productividad responsable, donde el joven se reconoce como un actor estratégico capaz de convertir las potencialidades de su entorno en soluciones tangibles para el progreso regional.

No obstante, la transición hacia este modelo productivo enfrenta desafíos cognitivos profundos. De acuerdo con Broman et al. (2022), el reto más relevante consiste en desplazar el pensamiento de orden inferior, basado en la memorización factual, hacia un pensamiento de orden superior centrado en la resolución de problemas abiertos mediante el Aprendizaje Basado en Contextos (CBL). Para estos autores, el éxito de la enseñanza radica en diseñar tareas que el estudiantado perciba no solo como interesantes o placenteras, sino fundamentalmente como relevantes; es decir, que sean valoradas como herramientas útiles y significativas para su vida personal y profesional futura.

En consonancia, los investigadores colombianos Parga y Piñeros (2018) identifican tres desafíos críticos para la disciplina: (1) fomentar la motivación intrínseca mediante contenidos contextualizados y próximos a la cotidianidad del joven; (2) integrar el rigor disciplinar con la comprensión de la evolución histórica, la utilidad tecnológica y los problemas socioambientales;

y (3) la urgencia de que docentes e instituciones incorporen modelos didácticos pertinentes en sus planes curriculares.

Sin duda, la gestión pedagógica se fortalece mediante la integración interdisciplinaria con la biología, la física y las matemáticas, facilitando una visión holística de los fenómenos naturales. Al conectar estos saberes, se capacita a los estudiantes como agentes de cambio con una conciencia ética profunda, dotándolos de competencias para resolver problemas complejos en la sociedad moderna. Bajo esta mirada, la enseñanza de la química en la I.E. Francisco de Paula Santander está llamada a trascender la instrucción técnica tradicional para instituirse como un pilar de formación ciudadana global. Este cambio de paradigma supone el desafío de superar la simple ejemplificación cotidiana para consolidar una ciencia capaz de articular el rigor científico con las problemáticas sociopolíticas y ambientales del territorio.

A continuación, se presenta en la tabla 3, una sinopsis de las dimensiones críticas para la transformación de la enseñanza de la química estas dimensiones no actúan separadas sino por el contrario actúan como un engranaje sistémico que redefine la enseñanza de la química. Desde estas dimensiones, la institución a objeto de estudio no solo responde a las exigencias de las pruebas estandarizadas, sino que cumple con su función social de formar ciudadanos capaces de gestionar el territorio del municipio Codazzi bajo criterios de innovación, sostenibilidad y productividad.

Tabla 3

Sinopsis de las Dimensiones Críticas para la Transformación de la Enseñanza de la Química

Dimensión	Enfoque de Transformación	Desafío a Superar	Referente de Sustento
Epistemológica y Cognitiva	Tránsito del pensamiento factual al pensamiento de orden superior mediante el Aprendizaje Basado en Contextos (CBL).	La memorización mecánica y el aprendizaje de conceptos abstractos desvinculados de la realidad.	Broman et al. (2022)
Didáctica y Motivacional	Implementación de metodologías activas y contenidos contextualizados que generen relevancia e interés intrínseco.	La apatía escolar, los vacíos académicos previos y el desinterés por la ciencia tradicional.	Parga y Piñeros (2018)
Socioambiental y Ética	Adopción de la Química Verde y los objetivos de la Agenda 2030 como ejes transversales del currículo.	La experimentación contaminante y la desconexión entre la ciencia y la crisis ambiental global.	Fuentes (2024)
Productiva y Territorial	Validación del conocimiento a través de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) en escenarios naturales locales.	La brecha entre la formación escolar y las necesidades económicas y rurales de la región.	Caballero y Castro (2025)
La gamificación y la integración de las TIC	Estrategias disruptivas esenciales para superar la desmotivación estudiantil y la complejidad abstracta de la química en secundaria	Estrategias didácticas innovadoras que rompen con el modelo tradicional de enseñanza	García, et al.
Digital y Tecnológica (TIC).	Incorporación de la aplicación móvil "A la Materia", basada en	La brecha digital, la falta de conectividad permanente y la	Guzmán y Arana (2025)

	gamificación, usabilidad offline y ligereza técnica para entornos rurales	necesidad de recursos educativos interactivos portátiles.	

Fuente: elaborado por el autor

La Tabla 3, constituye una sinopsis de las dimensiones críticas que, de manera articulada, buscan transformar la enseñanza de la química en un engranaje sistémico. Esta discusión permite comprender cómo la transición de un modelo tradicional a uno situado no solo responde a exigencias académicas, sino a la función social de formar ciudadanos capaces de gestionar su territorio bajo criterios de sostenibilidad y productividad.

Metodología

El presente artículo se inscribe en un enfoque de revisión sistémica. al respecto. Villegas et al. (2025) la revisión sistemática es un método que permite reunir, evaluar y resumir el conocimiento existente sobre la inclusión educativa desde un enfoque científico y organizado. Así, se identificaron distintos aspectos para explorar la enseñanza de la química en ambientes naturales.

Este abordaje permitió una aproximación rigurosa de la literatura científica, donde el análisis no se limita a la recopilación de datos, sino que busca interpretar las tendencias pedagógicas y las brechas de conocimiento existentes. Bajo este esquema, la revisión sistemática actúa como una herramienta metodológica fundamental para organizar, evaluar y sintetizar las evidencias disponibles, facilitando una comprensión profunda de cómo la enseñanza de la química ha evolucionado hacia modelos más contextualizados y situados.

La selección de los documentos implicó definir los medios, métodos y acciones utilizados por el investigador para recopilar la información requerida y alcanzar los objetivos estipulados en este análisis. Sin embargo, en el contexto del artículo, la obtención de datos se llevó a cabo de acuerdo con lo indicado por Page et al. (2021) por la declaración PRISMA (2020), que fue creada principalmente para revisiones sistemáticas de investigaciones que analizan los efectos de las intervenciones en salud, sin tener en cuenta el tipo de los estudios considerados.

Para la estrategia de búsqueda y selección de los 130 registros identificados se llevó a cabo siguiendo estrictamente la declaración PRISMA 2020, donde se aplicaron operadores booleanos (AND, OR, NOT) (ver tabla 4) estructura que otorga transparencia y rigor científico a la investigación documental. Este método permitió organizar el análisis en fases críticas para asegurar la validez de los resultados, filtrando la información desde la búsqueda inicial en bases de datos hasta la selección final de los estudios más relevantes. Al cumplir con estos estándares internacionales, la investigación minimiza los sesgos en la selección de fuentes y consolida un sustento teórico fiable para la enseñanza de la química.

Tabla 4

Aplicación de Operadores Booleanos en la Revisión Sistémica (PRISMA 2020)

Operador Booleano	Función Lógica	Ejemplo basado en la Fuente	Aplicación Técnica y Justificación

AND (Intersección)	Une términos diferentes para asegurar que los resultados contengan ambos conceptos simultáneamente.	"enseñanza de la química" AND "ambientes naturales"	Limita la búsqueda específicamente a la química en entornos naturales, descartando estudios sobre laboratorios convencionales o ambientes naturales en otras áreas como la biología.
OR (Inclusión)	Busca sinónimos o términos relacionados, ampliando el espectro de búsqueda para no perder información relevante.	"gamificación" OR "estrategias lúdicas"	Permite capturar diversas terminologías utilizadas para referirse a la motivación estudiantil y el modelo lúdico-territorial propuesto.
NOT (Exclusión)	Descarta temas o contextos que no son de interés, fundamental para aplicar los criterios de exclusión metodológicos.	"enseñanza de la química" NOT "educación media"	Elimina artículos sobre niveles educativos universitarios para centrar la muestra exclusivamente en la educación media, conforme al propósito del estudio.

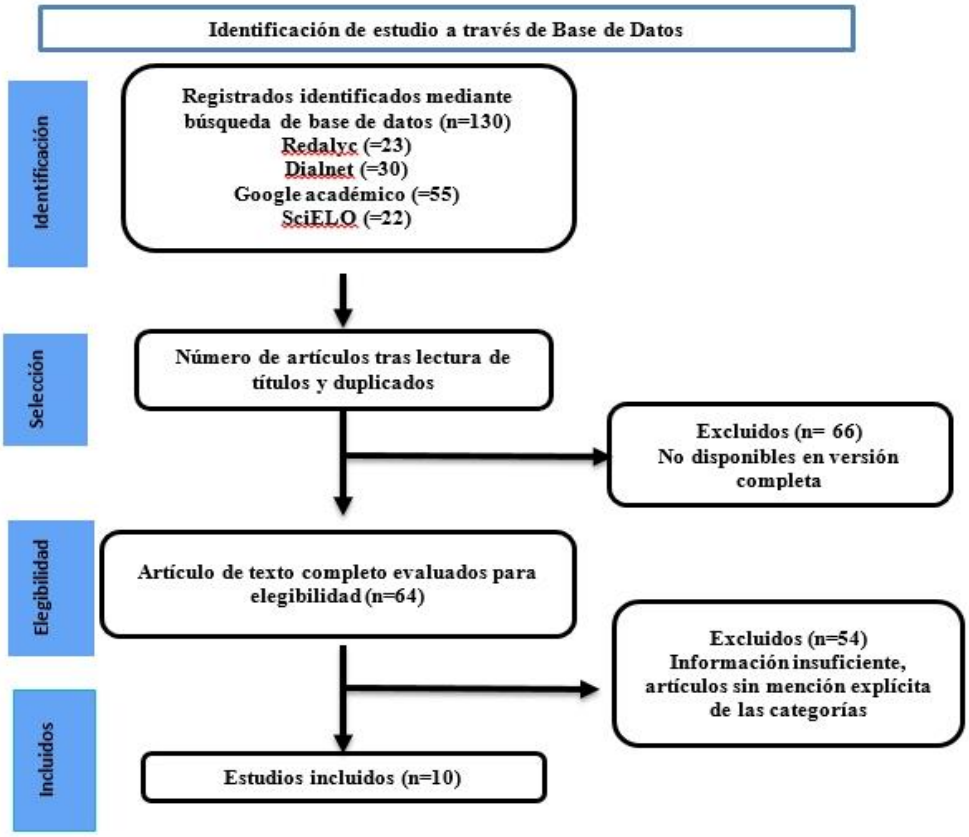
Fuente: elaborado por el autor

Para el proceso de selección y sistematización de las fuentes documentales, se adoptó la Declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), un estándar metodológico de reconocimiento internacional que garantiza un enfoque riguroso, transparente y reproducible en la recolección y evaluación de la información. La adopción de esta guía permite dotar a la investigación de un alto rigor científico, al reducir el sesgo en la selección de los textos y asegurar que el corpus documental responda estrictamente a los objetivos de estudio planteados.

Este procedimiento técnico permitió estructurar la investigación en etapas secuenciales y sistemáticas de identificación, que abarcaron desde la búsqueda inicial en bases de datos especializadas hasta la selección final del material relevante. Este flujo de trabajo que integra criterios de inclusión y exclusión definidos previamente para garantizar la pertinencia temática se encuentra detallado en el diagrama de flujo PRISMA (figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



Nota: Tomado PRISMA (2020). Adaptado por el autor. https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram

En la figura 1, se visualiza el proceso de selección a través de la declaración PRISMA, el cual describe de manera sistemática el flujo de información desde la identificación de las fuentes hasta la consolidación de la muestra final:

1) Identificación: se recolectaron 130 registros de cuatro bases de datos científicas: Google Académico (55), Dialnet (30), Redalyc (23) y SciELO (22).

2) Selección: se realizó una primera limpieza mediante la revisión de títulos y la eliminación de duplicados. En esta fase, 66 artículos fueron excluidos por no contar con la versión completa disponible.

3) Evaluación de elegibilidad: los 64 artículos restantes fueron analizados en su totalidad. De este grupo, se desestimaron 54 artículos debido a que no aportaban información suficiente o no mencionaban explícitamente las categorías de análisis establecidas (como la enseñanza de la química en ambientes naturales o estrategias lúdicas).

4. Criterios de Inclusión y exclusión: para la selección, se consideraron estudios publicados entre 2022 y 2025 que tuvieran relación directa con el objeto de estudio. Se excluyeron específicamente aquellas investigaciones que no tuvieran relación directa específicamente con la enseñanza de la

química en el contexto de Colombia y aquellos estudios centrados en otros países latinoamericanos, aunque estos traten de la enseñanza de la química y no se ajustan a la normativa educativa legal colombiana.

5) Inclusión Final: tras este filtrado, el proceso concluyó con una muestra final de 10 estudios pertinentes seleccionados para el análisis sistémico.

El análisis de la información, se desarrolló mediante una confrontación dialéctica entre la realidad del contexto de estudio y los referentes teóricos pertinentes una vez consolidada la data, se procedió a su descripción e interpretación desde la experiencia del investigador en los acompañamientos pedagógicos-investigativos. En este sentido, Page et al. (2021) subrayan que el tratamiento de la información documental debe alinearse estrictamente con los principios éticos de la investigación cualitativa, lo que implica una protección rigurosa de la integridad textual y la propiedad intelectual.

En cuanto a las categorías de análisis sistematizadas en la presente investigación (ver tabla 4), estas fueron definidas a partir de una revisión sistemática conducida bajo los estrictos lineamientos de la declaración PRISMA 2020. Dicho ejercicio de categorización se estructuró a través de tres ejes fundamentales, los cuales permiten diseccionar, interpretar y comprender las dinámicas actuales de la enseñanza de la Química en la Institución Educativa "Francisco de Paula Santander", situada en el municipio de Codazzi, departamento del Cesar, Colombia.

La selección de estos ejes no responde a una clasificación arbitraria, sino que emerge como un andamiaje teórico-metodológico diseñado para capturar la complejidad del fenómeno educativo en el contexto local. Al articular la revisión documental con las realidades del aula en Codazzi, estos ejes permiten contrastar los modelos pedagógicos vigentes con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, esta categorización actúa como el dispositivo analítico principal para evaluar cómo los contenidos químicos se están mediando, qué resistencias se manifiestan en el proceso de enseñanza y fundamentalmente, cuáles son las oportunidades para integrar saberes que fortalezcan la identidad científica y el pensamiento crítico en la comunidad educativa santanderista.

Tabla 4

Categorías de Análisis

Categorías de Análisis	Categorías Emergentes
La enseñanza de la química en ambientes naturales	Química Verde y Sostenibilidad
	Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP)
	Dimensión Lúdico-Territorial
Estrategias de enseñanzas de la química en ambientes naturales	Mediación Tecnológica Situada.
	la Química Verde y el modelo Circular
	Alfabetización Científica Territorial.
	Productividad Pedagógica Transformadora
Gamificación e Integración de TIC y entornos digitales interactivos	Integración de TIC y Entornos Digitales
	brechas tecnológicas educativas.

	Gamificación y Estrategias Motivacionales.
	Metodologías Activas
	Laboratorio Escolar Contextualizado

Fuente: Elaborada por el autor

La tabla 4, se presentan las categorías de análisis que sirvieron como ejes fundamentales para la revisión sistemática de la enseñanza de la química en la Institución Educativa "Francisco de Paula Santander". Estas categorías se dividen en tres grandes dimensiones, cada una con sus respectivas categorías emergentes que explican la transformación de la praxis docente.

Resultados y Discusión

El presente estudio se fundamentó en un diseño de revisión sistemática, ejecutado con estricto apego a las directrices metodológicas de la declaración PRISMA 2020. El proceso inició con un análisis detallado en bases de datos de alto impacto académico, tales como SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Académico. En esta fase inicial de identificación, se recuperaron un total de 130 fuentes bibliográficas relacionadas con la temática central.

Posteriormente, se llevó a cabo un riguroso proceso de depuración técnica mediante la aplicación de criterios de inclusión y exclusión definidos a priori, los cuales consideraron variables como la vigencia temporal, la pertinencia geográfica, la calidad metodológica de los estudios y su capacidad para responder al objeto de estudio propuesto. Tras este tamizaje, que permitió eliminar registros duplicados y descartar investigaciones con menor ajuste a las variables de interés, se seleccionó un corpus final de 10 investigaciones. Estas fuentes fueron clasificadas por su alta relevancia, solidez teórica y contribución significativa al desarrollo de la propuesta, constituyendo la base documental sobre la cual se sustenta este estudio (ver tabla 5).

Tabla 5

Resumen de los artículos revisados

Autores	Objetivos/Propósitos	Resultados	Conclusiones
1) Caballero y Castro (2025)	Realizar una revisión sistemática para evaluar la efectividad de la implementación de los proyectos pedagógicos productivos (PPP) en la enseñanza de la química a nivel de educación secundaria. Colombia.	Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), mediante laboratorios de acuaponía o agricultura sostenible, promueven un aprendizaje significativo al vincular la teoría química con situaciones reales del entorno. Esta estrategia fomenta el trabajo interdisciplinario con la biología, quimica y la tecnología.	Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) no solo elevan la motivación intrínseca y eliminan el estigma de la química como una materia difícil, sino que también generan un impacto social positivo al fortalecer la autoestima del alumno y sus vínculos con la comunidad
2) Castro (2025)	Constructo teórico para la enseñanza de la química en el nivel de media técnica,	El contraste entre contextos no es pedagógico, sino de disponibilidad de recursos. La	Es imperativo fomentar la contextualización de la química, vinculando la

	fundamentado en las perspectivas de docentes de contextos rurales y urbanos del departamento de Norte de Santander. Colombia.	brecha de contextos es de recursos, no pedagógica: la ruralidad exige creatividad docente ante la falta de infraestructura, mientras que en lo urbano el desafío es el desinterés estudiantil por enfoques excesivamente teóricos.	teoría con situaciones de la vida cotidiana y fenómenos del entorno, ya sea en la agricultura rural o en problemáticas ambientales urbanas.
3) Guzmán y Arana (2025)	Determinar la usabilidad de la aplicación TIC "A la Materia" como una herramienta didáctica innovadora en la enseñanza de la química dentro de contextos rurales Montería. Colombia.	Se registran indicadores de uso,lo que significa que cumple con las exigencias de los usuarios en términos de facilidad de uso, de eficiencia, de eficacia, de accesibilidad y en términos generales del nivel de satisfacción que genera la aplicación en la experiencia del usuario.	La incorporación la App "A la Materia" optimizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, incrementando la motivación estudiantil en comparación con metodologías tradicionales, según las evidencias y validaciones del grupo intervenido.
4) García, et al. (2025)	Identificar, analizar y sistematizar las estrategias didácticas innovadoras que han demostrado efectividad en la enseñanza de la química en la educación secundaria, con base en los aportes recientes de la didáctica actual.	Agrupación en cinco categorías: aprendizaje por indagación, uso del laboratorio contextualizado, integración de TIC, metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo y clase invertida) y gamificación.	Las estrategias promueven aprendizajes significativos, mejoran la motivación estudiantil y fortalecen competencias científicas clave.

Tabla 5 (cont.)

Autores	Objetivos/Propósitos	Resultados	Conclusiones
5) Fuentes (2024)	Proponer estrategias pedagógicas actualizadas que permitan un aprendizaje integral y significativo de la química, superando los desafíos de los conceptos complejos de la disciplina	La propuesta impulsa la integración interdisciplinaria mediante proyectos que conectan la química con la biología, física y matemáticas para resolver problemas reales. Además, posiciona a la educación química como un aliado de la Agenda 2030.	El éxito de esta perspectiva integral requiere que el docente asuma un rol de investigador de su propia práctica, abandonando los modelos tradicionales para adoptar tecnologías educativas y metodologías activas que preparen a los estudiantes como agentes de cambio ante los desafíos globales.
6) Linares (2024).	Potenciar el aprendizaje de la química en estudiantes de décimo y onceavo grado mediante una propuesta de modelo didáctico enfocado en	Los resultados indican que casi la mitad de los alumnos tiene un nivel bajo de comprensión científica y serias dificultades	Se concluye que el ABI es la estrategia más efectiva para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico, permitiendo superar el

	el Aprendizaje Basado en Indagación (ABI)	para aplicar conceptos teóricos a la realidad.	modelo tradicional de memorización pasiva
7) Velásquez (2023)	Generar un constructo en el marco de las competencias científicas en la enseñanza de la química como un aporte significativo desde la realidad formativa del nivel de educación básica media en Colombia	Marcada distorsión en las competencias científicas de los docentes de química, quienes suelen limitar su labor a la transmisión y repetición mecánica de conceptos y fórmulas extraídos de libros de texto	desconexión entre el currículo y la práctica genera desinterés y escasa participación estudiantil, lo que hace imperativo transitar hacia un enfoque socioformativo donde el conocimiento químico sea un medio para resolver problemas reales del contexto, superando la simple
8) Ruiz (2023)	Diseñar un modelo de planeación didáctica basado en el CDC para docentes de química, que facilite el desarrollo de habilidades de pensamiento científico (HPC) en los estudiantes	Revelan que las HPC actúan como una categoría emergente que moviliza otras capacidades en el proceso educativo, aunque existe una contradicción en la práctica, ya que las intenciones formativas suelen chocar con procesos de evaluación lineales y reproductivos	sostiene que el CDC es el eje integrador capaz de transversalizar la alfabetización científica en el aula. Se advierte que la labor docente no puede caer en la rutina, pues un profesor que no innova ni reflexiona sobre su propia práctica pierde competencia para enseñar, limitando así la capacidad de sus estudiantes para alcanzar un aprendizaje significativo y transformador

Tabla 5 (cont.)

Autores	Objetivos/Propósitos	Resultados	Conclusiones
9) Umbarila y Cárdenas (2023).	Proponer el modelo 3P en la teoría del a c como estrategia de enseñanza de la química.	.A partir de la estrategia i4c el estudiante desarrolla operaciones de pensamiento tales como identificar, comparar, comunicar y cuantificar aplicables en diferentes campos de la química y de las ciencias en general.	A pesar de las limitaciones inherentes a la investigación en el aula, el Aprendizaje en Contexto (AC) se perfila como una teoría prometedora para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La aplicación de la estrategia i4c demuestran una incidencia positiva en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento de orden superior.
10) Estupiñan (2022)	General constructos teóricos que expliquen la práctica pedagógica de la química en la educación secundaria de la	Existe una fuerte contradicción en los testimonios; mientras algunos docentes afirman que su enseñanza es netamente experimental y que llevan a los alumnos al laboratorio, los	La química es percibida como un "ogro" o "coco" debido a la enseñanza tradicional y memorística, lo que hace urgente contextualizar los contenidos con

	Institución Educativa La Frontera, ubicada en Villa del Rosario, Norte de Santander	estudiantes reportan que rara vez asisten a estos espacios o que su experiencia se limita a otras áreas como la biología. En muchos casos, los jóvenes llegan a grado noveno sin haber realizado nunca una práctica de química en el colegio.	fenómenos de la vida diaria para lograr un aprendizaje significativo. Para ello, el docente debe trascender su rol de transmisor y convertirse en un mediador que fomente la curiosidad mediante la investigación y la lúdica.

Fuente: Elaborada por el autor

La tabla 5, es pieza fundamental de la investigación, ya que presenta el corpus de evidencia sobre el cual se construye todo el análisis. Esta tabla no es una simple lista, sino el resultado del riguroso proceso de revisión sistemática. Esta consolida, por un corpus de diez investigaciones realizadas entre 2022 y 2025 que evidencian la necesidad urgente de transformar la enseñanza de la química en Colombia para superar la apatía estudiantil y los modelos tradicionales.

Los resultados obtenidos de la revisión sistemática posicionan a la categoría enseñanza de la química en ambientes naturales como el eje articulador de una nueva praxis pedagógica para la I.E. “Francisco de Paula Santander”. Este enfoque permite trasladar el laboratorio convencional a escenarios vivos, transformando la naturaleza de un paisaje contemplativo en un objeto de estudio activo. En este marco, convergen de forma sistémica tres pilares fundamentales: la Química Verde y Sostenibilidad, que bajo los aportes de Fuentes (2024) proporciona el fundamento ético y conceptual para interpretar los ciclos del entorno, la Dimensión Lúdico-Territorial, que según Guzmán y Arana (2025) actúa como un puente motivacional mediante herramientas tecnológicas offline conectadas con la geografía local y los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) analizados por Caballero y Castro (2025), los cuales materializan el saber científico en soluciones reales de emprendimiento rural como la acuaponía y la agricultura sostenible.

Esta integración pedagógica logra disolver la dicotomía entre teoría y práctica al situar el aprendizaje en el territorio, fomentando una alfabetización científica situada que responde directamente a los desafíos del municipio de Codazzi. Mediante estrategias como el Aprendizaje Basado en Indagación (ABI), el estudiante puede validar el conocimiento químico en contextos de gestión de suelos y productividad, transformando la percepción de la materia a menudo vista como difícil o abstracta en una herramienta de empoderamiento ciudadano y transformación socio-productiva.

Evidencias técnicas de autores como Linares (2024) refuerzan esta postura al concluir que la indagación es la estrategia más efectiva para superar la memorización pasiva y fomentar la autonomía del aprendiz. Complementariamente, Umbarila y Cárdenas (2023) demuestran que el aprendizaje en contexto potencia el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, mientras que Estupiñán (2022) resalta la urgencia de contextualizar los contenidos con fenómenos cotidianos para rescatar a la química de su estigma como una asignatura tradicional y memorística. En todo caso, la enseñanza en ambientes naturales se instituye como un modelo que permite al estudiante reconocerse como un actor estratégico capaz de generar soluciones tangibles y sostenibles para su región.

Estrategias de enseñanza de la química en ambientes naturales

Los hallazgos de la revisión sistemática, demuestra que las estrategias de enseñanza de la química en ambientes naturales constituyen la categoría central que articula la transformación educativa en la I.E. “Francisco de Paula Santander”. como la categoría central que articula la transformación educativa, representando una ruptura con el modelo tradicional al emplear el entorno como un laboratorio vivo y dinámico. Bajo esta categoría matriz, se integran de manera sistémica cuatro categorías emergentes que garantizan su efectividad pedagógica: la mediación tecnológica situada, la química verde y el modelo circular, alfabetización científica territorial y productividad pedagógica transformadora

La mediación tecnológica situada, de Guzmán y Arana (2025) se fundamenta en el uso de herramientas TIC "A la Materia", diseñadas para superar la brecha de conectividad rural, destacando la aplicación la cual permite una ubicuidad offline para transportar el conocimiento científico directamente al escenario natural.

La química verde y la sostenibilidad, derivada de la necesidad de sostenibilidad (Agenda 2030). Es la categoría emergente que aporta el componente ético a la enseñanza en ambientes naturales, que proporcionan la comprensión de cómo la química regula el equilibrio ambiental en los laboratorios vivos y sustitución de reactivos industriales por sustancias naturales o residuos biodegradables propios de la región.

Alfabetización Científica Territorial, basada en los postulados de Broman et al. (2022) sobre la relevancia. Es el proceso de traducir la química simbólica a la química real del entorno de Codazzi, permitiría estudiar reacciones de oxidación, fotosíntesis, pH. Como eventos vivos y no como ecuaciones en un tablero. Igualmente, la validación del conocimiento empírico del entorno rural mediante el rigor del método científico.

Productividad Pedagógica Transformadora Vinculada directamente a los Proyectos Pedagógicos Productivos de Caballero y Castro (2025). Tendrías la capacidad del estudiante para generar productos como abonos, bioinsumo que evidenciaría su competencia química y el empoderamiento de ser un estudiante pasivo a un actor estratégico para el desarrollo económico de su comunidad. Estas estrategias confirman que el rigor científico puede ser percibido como una herramienta de lectura del propio territorio, lo que contribuye a disolver la apatía escolar y a superar las limitaciones de infraestructura mediante un aprendizaje académicamente sólido y socialmente relevante.

Gamificación e Integración de TIC y entornos digitales interactivos

La integración de TIC y entornos digitales García et al. (2025), constituye una categoría fundamental para modernizar la enseñanza científica, actuando como el soporte tecnológico que permite la gestión de contenidos en escenarios no convencionales. Esta integración se enfrenta directamente a las brechas tecnológicas educativas, categoría que describe no solo la falta de infraestructura física, sino la disparidad en el acceso a información actualizada en zonas rurales,

ante esto, la investigación propone soluciones de conectividad limitada mediante recursos offline que garantizan la equidad en el aprendizaje.

Para articular estos recursos con el interés del estudiante, emerge la gamificación y estrategias motivacionales como una dimensión esencial que transforma la percepción de la química. A través de dinámicas de juego, retos y sistemas de recompensas, se logra mitigar la apatía histórica hacia las ciencias exactas, facilitando el tránsito hacia las metodologías activas. Estas metodologías, centradas en el aprender haciendo, desplazan el rol pasivo del alumno y convierten el entorno en un laboratorio escolar contextualizado. En esta última categoría, el entorno natural de la institución se resignifica como un espacio de experimentación rigurosa donde los fenómenos químicos se estudian en su estado real, permitiendo que la teoría se valide a través de la observación directa y la resolución de problemas del territorio.

Conclusiones

La revisión sistémica realizada tuvo como propósito consolidar un sustento teórico que oriente la praxis docente en la Institución Educativa “Francisco de Paula Santander”, transformando la enseñanza tradicional de la química en un modelo situado, pertinente y transformador. En ese sentido, la enseñanza en ambientes naturales se erige como el eje articulador que permite desplazar el aula hacia escenarios vivos, rompiendo con la resolución mecánica de ejercicios descontextualizados que históricamente ha generado apatía en el estudiantado.

Este enfoque integra un fundamento ético y social donde, a través de la Química Verde y los objetivos de la Agenda 2030, la naturaleza deja de ser un paisaje para convertirse en un objeto de estudio activo donde se analizan ciclos de materia y energía bajo criterios de sostenibilidad. Asimismo, el aprendizaje alcanza su madurez mediante los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), espacios donde la teoría química se valida en procesos reales de emprendimiento rural, como la acuaponía y la agricultura orgánica, convirtiendo al estudiante en un actor estratégico del desarrollo regional.

Complementariamente, la revisión identifica una ruptura con el modelo normativo para adoptar una praxis de mediación contextual sustentada en diversas herramientas de indagación. Entre ellas destaca la mediación tecnológica situada, específicamente mediante la integración de la aplicación TIC "A la Materia", la cual permite superar la brecha de conectividad rural gracias a su funcionamiento offline y mecánicas de gamificación que transportan el saber científico directamente al territorio. Esta alfabetización científica territorial se fortalece con estrategias como la cartografía química y el safari de los elementos, que permiten traducir el lenguaje simbólico de fórmulas y ecuaciones a fenómenos tangibles del entorno del municipio Codazzi, tales como el pH del suelo o los procesos de oxidación locales.

Por otro lado, la gamificación y la integración de las TIC actúan como el soporte motivacional necesario para modernizar la enseñanza en escenarios no convencionales, mitigando la percepción de la química como una asignatura inaccesible y fomentando el interés intrínseco

del aprendiz. Para ello, se propone el uso de laboratorios escolares contextualizados que emplean modelización tecno-natural e Inteligencia Artificial para facilitar el tránsito entre lo macroscópico observado en la naturaleza y lo microscópico de la teoría química.

Es imperativo destacar que el éxito de este corpus teórico para la enseñanza de la química en ambientes naturales reside en la figura de un docente reflexivo. Este debe trascender la instrucción técnica para convertirse en un investigador de su propia práctica y en un facilitador de una ciencia escolar autónoma. Bajo este enfoque, se logra democratizar el saber científico al integrar tecnologías de vanguardia con una sólida conciencia ecológica, empoderando así a los jóvenes de la Institución Educativa "Francisco de Paula Santander" para resolver problemas socioambientales reales mediante un pensamiento científico con profunda vocación ciudadana.

Referencias

Aragón, L., Cabarcas, K. y Romo, R. (2025). Finalidades de la Enseñanza-aprendizaje de la Química Escolar desde las experiencias de docentes y estudiantes. *Revista Latinoamericana Ogmios,* 5(13), 80–88. https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i10.133

Barcia, M. (2022). *Reflexiones sobre la formación docente desde las prácticas de la enseñanza*. En J. Bernik, V. Baraldi, O. Lossio, & V. Luna (Comps.), Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico (pp. 92-106). Ediciones UNL. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248306/1/conversaciones-Ensenanza.pdf

Bravo, A. (2022). *La Didáctica Específica de las Ciencias Naturales. Y la construcción de la ciencia escolar*. En J. Bernik, V. Baraldi, O. Lossio, & V. Luna (Comps.), Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico (pp. 10-23). Ediciones UNL. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248306/1/conversaciones-Ensenanza.pdf

Broman, K., Bernholt, S. y Christensson, C. (2022). ¿Relevante o interesante según los estudiantes de secundaria superior? Aspectos afectivos de los problemas de química contextualizados. Investigación en Educación Científica y Tecnológica, 40(4), 478–498. https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1824177

Caballero, A. y Castro, H. (2025). Enseñanza de la química aplicando transformación a través de la implementación de laboratorios de proyectos pedagógicos productivos. Una revisión sistemática *Latin American Journal* (MLAJ),3(2), 297-318.https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N2-020

Castro, A. (2025). *Constructo para la enseñanza de la química desde la perspectiva de los docentes. Aportes desde la educación comparada en contextos rurales y urbanos del departamento Norte de Santander*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Rubio, Venezuela

Díaz, T., & Alemán, PA (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual* Universidad Católica del Norte, núm. 23, febrero-mayo, 2008, pp. 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006

Departamento Nacional de Planeación *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026

Estupiñán, M. (2022). *Constructos teóricos para la práctica pedagógica de la química en los contextos escolares.* [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Rubio, Venezuela. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/177/177

Fuentes, M. (2024. La Enseñanza de la Química Desde una Perspectiva Integral. *DIALÉCTICA,* 1(23). https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i23.3083

Furman, M., y Podestá, M. E. (2009). *La aventura de enseñar ciencias naturales. Siglo XXI Editores.* https://www.researchgate.net/publication/262935260_La_Aventura_de_Ensenar_Ciencias_Naturales

García, M., García, R., Montaño, E., Armijo, A., & Loor, J. (2025). Estrategias Didácticas Innovadoras para la Enseñanza de la Química en la Educación secundaria: Propuesta desde la didáctica actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 4039-4065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18035

Garritz, A., & Talanquer, V. (2012). *Las ideas de los profesores sobre la química y su enseñanza*. Educación Química.

Guzmán, R. y Arana, C. (2025). Usabilidad de la Aplicación TIC "A la Materia" en la enseñanza química: un análisis en entornos rurales de Montería, Colombia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa,* 2(2), 72-84. https://doi.org/10.70625/rlce/164

Haddaway, NR, Page, MJ, Pritchard, CC y McGuinness, LA (2022). PRISMA2020: Un paquete R y una aplicación Shiny para producir diagramas de flujo compatibles con PRISMA 2020, con interactividad para optimizar la transparencia digital y la síntesis abierta. Campbell Systematic Reviews, 18, e1230. https://doi.org/10.1002/cl2.1230 .

Izquierdo, M. (2004). *Un nuevo enfoque de la enseñanza de la química: contextualizar y modelizar*. *Anales de la Asociación Química Argentina.* Vol. 92 - Nº 4/6, 115-136. https://www.aqa.org.ar/images/anales/pdf9246/9246art13.pdf

Linares, G. (2024). Potenciando el Aprendizaje en Química: Una Propuesta de un Modelo Didactico Enfocado en el Aprendizaje Basado en Investigación para Mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes de Décimo y Onceavo Grado en el Municipio de Guamo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 5050-5062. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787325

Martin, M., De Rojas, F. & Sánchez, M. (2004). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la química. Universidad Complutense, España. Extraído el 10 de mayo de 2006. De: http://www.javeriana.edu.co/universitas_scientiarum/vol5/art4.HTM

Ministerio de Educación Nacional. (2014*). Documento Guía Docente de Media Ciencias Naturales y Educación Ambiental - Química*. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá, Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Plan Estratégico Institucional* 2022 - 2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413730_recurso_32.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2024). *Sistema educativo colombiano.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Page M. J, Joanne E. McKenzie, Patrick M. Bossuyt, Isabelle Boutron, Tammy C. Hoffmann, Cynthia D. Mulrow, Larissa Shamseer, Jennifer M. Tetzlaff, Elie A. Akl, Sue E. Brennan, Roger Chou, Julie Glanville, Jeremy M. Grimshaw, Asbjørn Hróbjartsson, Manoj M. Lalu, Tianjing Li, Elizabeth W. Loder, Evan Mayo-Wilson, Steve McDonald, Luke A. McGuinness, Lesley A. Stewart, James Thomas, Andrea C. Tricco, Vivian A. Welch, Penny Whiting, David Moher (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*. Volumen 74, Número 9, páginas 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Parga, D. y Piñeros, G. (2018). Enseñanza de la química desde contenidos contextualizados. *Educación química*, 29(1), 55-64. https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2018.1.63683

PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (2020). *Diagrama de flujo PRISMA*. https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram

Ruiz, D. (2023). Propuesta de modelo de planeación didáctica para la enseñanza de la química a partir del CDC. Discimus. *Revista Digital de Educación*, 2(1), 88-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9350909

UNESCO. (s.f.). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Recuperado el 8 de julio de 2026, de https://www.unesco.org/es/futures-education

Umbarila, X. y Cárdenas, F. (2023). La estrategia i4c: una estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento y el aprendizaje de la química. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED,* (53), 275-292. *Epub* https://doi.org/10.17227/ted.num53-13085

Velásquez, C. (2023). Competencias científicas en la enseñanza de la química: Un aporte desde la realidad formativa del nivel de educación básica media en el contexto colombiano [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/734

El autor

Lic. MSc. Algemiro, Cujia Fragozo
Licenciado en Ciencias Naturales y Educacion AmbientalUniversidad Pupular del Cesar (Colombia).M en Gestión de la Tecnología Educativa
Universidad del Santander (UDES) (Colombia).
15 años de experiencia laboral docente en el magisterio colombiano
Doctorante en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela).
Afiliación Institución Educativa Francisco de Paula Santander(Colombia).

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED
Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (202) año 2026, pp. 98-40
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

LA RECREACIÓN INCLUSIVA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES COMUNITARIOS
INCLUSIVE RECREATION AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN THE TRAINING OF COMMUNITY LEADERS

Lic. Carlos Andrés, Miranda González
carroaran@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3421-8054
Universidad de Ciencias Médicas Camagüey. Cuba.

Lic. MSc. Lenier, Borges Primelles
lenierbp@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0835-6899
Universidad de Ciencias Médicas Camagüey. Cuba.

Lic. MSc. Isabel, Primelles Justino
lenierbp@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0002-7528-7355
Universidad de Ciencias Médicas Camagüey. Cuba.

Recibido: 05-02-2026
Aceptado: 26-04-2026

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo el diseño de un proyecto de recreación inclusiva como estrategia pedagógica en la formación dirigido a la formación de líderes del Consejo Popular San Agustín, en Nuevitas, Camagüey. La investigación se enmarca en la modalidad de Proyecto Factible, de nivel descriptivo y diseño no experimental, con enfoque cualitativo apoyado en elementos cuantitativos, La recolección de la información se realizó mediante las técnicas de análisis documental, observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y consulta a expertos mediante el método Delphi modificado, empleando como instrumentos fichas de análisis, diario de campo, guiones de entrevista, guías de grupo focal y cuestionarios validados por juicio de expertos. Las conclusiones del diagnóstico proyectan impactos significativos en el perfil de los líderes y en la dinamización participativa del Consejo, ofreciendo una herramienta concreta para instituciones locales en la promoción de un desarrollo comunitario participativo, resiliente y alineado con los principios del Poder Popular. La propuesta utiliza la recreación como un laboratorio pedagógico para desarrollar competencias psicosociales clave: diálogo, cooperación y gestión de la diversidad. El estudio caracteriza el contexto local, diseña una metodología adaptada a los recursos del territorio y evalúa su viabilidad técnica, operativa, de recursos y social.

Palabras clave: recreación inclusiva, liderazgo comunitario, capacitación, factibilidad de proyectos.

Abstract

This article aims to design an inclusive recreation project as a pedagogical strategy in training aimed at the training of leaders of the San Agustín Popular Council, in Nuevitas, Camagüey. The research is framed in the modality of Feasible Project, of descriptive level and non-experimental design, with a qualitative approach supported by quantitative elements, The collection of information was carried out through the techniques of documentary analysis, participant observation, semi-structured interviews, focus groups and consultation with experts through the modified Delphi method, using analysis sheets as instruments, field diary, interview scripts, focus group guides, and questionnaires validated by expert judgment. The conclusions of the diagnosis project significant impacts on the profile of the leaders and on the participatory dynamization of the Council, offering a concrete tool for local institutions in the promotion of participatory, resilient community development aligned with the principles of People's Power. The proposal uses recreation as a pedagogical laboratory to develop key psychosocial competencies: dialogue, cooperation and diversity management. The study characterises the local context, designs a methodology adapted to the resources of the territory and assesses its technical, operational, resource and social viability.

Keywords: inclusive recreation, community leadership, training, project feasibility

Introducción

En el contexto específico del desarrollo local cubano, la efectividad de las estructuras de gobierno y participación comunitaria descansa, en última instancia, en la capacidad de acción y liderazgo de sus bases. El Consejo Popular, como célula fundamental del Poder Popular en Cuba (Constitución de la República, 2019, Artículo 200), tiene la compleja misión de articular las necesidades vecinales, movilizar recursos endógenos y fomentar la cohesión social en su demarcación. En el Consejo Popular San Agustín, municipio Nuevitas, provincia de Camagüey, esta misión se desarrolla en un escenario comunitario con características, potencialidades y desafíos propios, donde la formación de líderes locales emerge como una prioridad estratégica para impulsar un desarrollo participativo, resiliente y sostenible.

La recreación ha sido reconocida en las últimas décadas como un recurso estratégico para el fortalecimiento de capacidades sociales, organizativas y culturales en los grupos de trabajo locales. En el contexto cubano, donde la participación comunitaria constituye un eje transversal de las políticas públicas, la recreación adquiere un papel fundamental como herramienta pedagógica y social que contribuye a la cohesión grupal, la inclusión y la sostenibilidad. El Consejo Popular San Agustín, en el municipio Nuevitas, se presenta como un escenario idóneo para la implementación de estrategias de gestión recreativa que permitan potenciar las habilidades de su Grupo de Trabajo Comunitario, favoreciendo la integración de los actores sociales y la construcción de un tejido comunitario más sólido.

La capacitación de los grupos comunitarios mediante la recreación inclusiva a través de las actividades físico–recreativas inclusivas responde a la necesidad de articular la dimensión lúdica con la formación de valores sociales y ambientales. En este sentido, la recreación no se concibe únicamente como un espacio de esparcimiento, sino como un proceso formativo que, al integrar principios de inclusión y sostenibilidad, contribuye al desarrollo integral de los participantes. Autores como Álvarez de Zayas (2019) y Sierra Salcedo (2007) han señalado que las estrategias pedagógicas, cuando se diseñan en correspondencia con las características de los educandos y las condiciones del contexto, se convierten en instrumentos eficaces para la transformación social. De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) enfatiza que la educación inclusiva es clave para garantizar igualdad de oportunidades y respeto a la diversidad, principios que pueden ser aplicados en la recreación comunitaria como medio de capacitación.

En ese sentido, la inclusión, entendida como la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o sociales, constituye un eje esencial de la propuesta. En el ámbito comunitario, la recreación inclusiva permite superar barreras sociales y culturales, fomentando la solidaridad y la cohesión grupal. Hernández Álvarez, et al. (2019) destacan que la práctica físico–recreativa adaptada favorece la integración plena de los participantes, incrementa la autoestima y fortalece la percepción de autoeficacia. En el caso del Consejo Popular San Agustín, donde confluyen actores sociales diversos, la inclusión se convierte en un requisito indispensable para garantizar la efectividad de cualquier estrategia de capacitación.

Por otra parte, la Agenda 2030 de Naciones Unidas (2015) plantea la necesidad de formar ciudadanos conscientes del impacto de sus acciones en el medio ambiente, promoviendo prácticas responsables y sostenibles. En este marco, las actividades recreativas comunitarias pueden convertirse en espacios de sensibilización ambiental, mediante el uso de materiales reciclados, la organización de caminatas ecológicas y la realización de dinámicas que vinculen la práctica física con el cuidado del entorno. Baena Morales, et al. (2023) subrayan que la Educación Física y la recreación ofrecen oportunidades únicas para integrar la sostenibilidad en el currículo y en la vida comunitaria, generando aprendizajes significativos que trascienden el ámbito escolar.

En este caso, la literatura sobre desarrollo comunitario en Cuba ha destacado cómo, tras los procesos de actualización del modelo económico y social, se ha reforzado el llamado a potenciar la iniciativa local y la capacidad de gestión desde las comunidades (Garcés 2021 y Espina 2019). Sin embargo, los modelos tradicionales de capacitación para delegados, presidentes de Consejo, activistas de organizaciones de masas y líderes naturales suelen privilegiar enfoques verticales de transmisión de contenidos (normativas, procedimientos), dejando en un plano secundario el desarrollo de las competencias transversales y psicosociales indispensables para el liderazgo efectivo en el siglo XXI, facilitación del diálogo, mediación de

conflictos, gestión de la diversidad, innovación social y promoción de la inclusión activa de todos los sectores poblacionales.

Es precisamente en este ámbito donde la actividad físico-recreativa puede reconfigurarse como una herramienta pedagógica de alto valor para el contexto cubano y, específicamente, para San Agustín. Lejos de ser una mera distracción, la recreación, enraizada en la cultura popular y deportiva de la nación, constituye un espacio privilegiado para la socialización, la construcción de identidad colectiva y el ejercicio práctico de valores (Sosa, 2018).

Los juegos y dinámicas recreativas, cuando son intencionalmente diseñados, actúan como micro-laboratorios sociales donde se reproducen y pueden gestionarse de forma segura y creativa situaciones análogas a las de la vida comunitaria: la necesidad de planificación conjunta, la distribución equitativa de tareas, la solidaridad ante el desafío y la celebración compartida del logro. Estos aprendizajes experienciales, avalados por la psicología social y la pedagogía crítica (Freire, 1970; Parlebas, 2001), tienen un poder de fijación y transferencia superior al de la mera instrucción teórica.

No obstante, para que este potencial se realice plenamente en función del desarrollo comunitario de San Agustín, es imperativo superar un enfoque recreativo meramente ofertista o segmentado. Se requiere una mirada inclusiva, que reconozca y valore la diversidad interna del Consejo Popular (juventud, adultez, adultos mayores, personas con diferentes capacidades físicas o cognitivas, diversos niveles de escolaridad y ocupaciones) como un activo y no como una limitación. La inclusión, entendida desde una perspectiva revolucionaria y martiana de justicia social y equidad, implica diseñar actividades donde cada vecino y vecina, independientemente de sus características individuales, encuentre un rol significativo, se sienta valorado y contribuya al objetivo común. Una recreación así concebida no solo es un fin lúdico en sí mismo, sino un medio poderoso para probar y construir el tipo de comunidad participativa e integrada que se aspira a consolidar.

Esta investigación se sitúa, por tanto, en la intersección de tres necesidades concretas del Consejo Popular San Agustín:

1) la necesidad de renovación y fortalecimiento de las capacidades de liderazgo local de una forma práctica y motivadora;

2) la necesidad de dinamizar la vida sociocultural comunitaria con propuestas innovadoras que aprovechen los recursos locales.

3) la necesidad de fomentar una cultura de inclusión y cohesión social que active a todos los sectores poblacionales. Se postula que un proyecto de actividades físico-recreativas, diseñado con un enfoque inclusivo explícito y dirigido a la formación de competencias de liderazgo, puede dar una respuesta integrada y factible a estas tres necesidades.

Sin embargo, en la revisión de la literatura y las experiencias prácticas aplicables al contexto cubano, se identifica una brecha significativa. Existen programas de recreación y de formación política, pero son escasísimas las iniciativas documentadas que, de forma sistemática, utilicen la recreación inclusiva como metodología central para la formación de líderes

comunitarios en un Consejo Popular específico, con un diseño que parta de sus características particulares y sea evaluado en términos de factibilidad real (Hernández & Pérez, 2020). Muchas propuestas o bien son genéricas, o bien carecen de un análisis riguroso sobre su viabilidad en términos de recursos humanos (potencial de facilitadores locales), infraestructura (espacios disponibles en San Agustín), materiales (adaptación con medios de bajo costo) y aceptación social.

La relevancia social de esta investigación para San Agustín y Nuevitas es directa. El proyecto resultante pretende ser un insumo concreto para la Asamblea Municipal del Poder Popular, la Dirección Municipal de Deportes, la Casa de la Cultura, las organizaciones de masas (CDR, FMC, ANAP según corresponda) y la propia dirección del Consejo Popular. Ofrece una metodología práctica, participativa y de bajo costo para fortalecer el capital humano local, dinamizar la vida comunitaria y promover valores socialistas de solidaridad, cooperación y equidad desde el hacer colectivo y lúdico.

En tal sentido, se formula el siguiente problema científico: ¿cómo diseñar un proyecto factible de actividades físico-recreativas inclusivas que contribuya efectivamente a la formación de líderes comunitarios en el Consejo Popular San Agustín, municipio Nuevitas? Como objetivo de la investigación, se determina: diseñar un proyecto de actividades físico-recreativas inclusivas para la formación de líderes comunitarios del Consejo Popular San Agustín, municipio Nuevitas.

Referentes Teóricos

La presente investigación se sustenta en un marco teórico-conceptual que integra tres campos de conocimiento fundamentales para comprender la intersección entre la actividad lúdica, la inclusión social y la formación de capacidades de gestión local: liderazgo comunitario, recreación inclusiva y pedagogía experiencial. Estos referentes permiten fundamentar una propuesta donde la recreación opera como un dispositivo pedagógico complejo para la formación de competencias de liderazgo en el contexto específico del Consejo Popular San Agustín.

Liderazgo Comunitario

En cuanto al liderazgo comunitario, la investigación asume una concepción que trasciende la visión tradicional centrada en la autoridad formal o el carisma individual del dirigente. Autores como Chaskin (2001) y Speer y Christens (2012) definen el liderazgo comunitario como un proceso de facilitación y empoderamiento colectivo, donde el líder actúa como un catalizador de las capacidades ya existentes en el tejido social, más que como un mero ejecutor de directivas externas o un proveedor de soluciones.

Desde esta perspectiva, el liderazgo no es un atributo individual innato, sino una capacidad distribuida que se construye y se manifiesta en la interacción social cotidiana. Implica la habilidad de tender puentes entre actores diversos, de traducir las necesidades vecinales en acciones colectivas y de movilizar los recursos endógenos del territorio hacia objetivos comunes. Speer y Christens (2012) enfatizan que el liderazgo comunitario efectivo se caracteriza por la

capacidad de construir "poder relacional", es decir, la habilidad para conectar a personas y grupos que de otra manera permanecerían aislados, generando así un capital social que fortalece la resiliencia de la comunidad frente a desafíos internos y externos.

Esta concepción dialoga de manera directa y coherente con el modelo de desarrollo comunitario participativo que caracteriza la experiencia cubana y que ha sido ampliamente documentado en la literatura reciente sobre transformaciones locales en la isla. Espina (2019) ha destacado cómo los procesos de actualización del modelo económico y social han reforzado la necesidad de potenciar la iniciativa local y la capacidad de gestión autónoma desde las bases del Poder Popular. En la misma línea, Garcés (2021) subraya que la sostenibilidad de los proyectos de desarrollo local en Cuba depende críticamente de la existencia de un liderazgo comunitario capacitado no solo en aspectos técnicos o normativos, sino fundamentalmente en competencias relacionales y de facilitación.

En el contexto específico del Consejo Popular, órgano local del Poder Popular establecido en la Constitución de la República de Cuba (2019, Artículo 200), esta concepción del liderazgo implica un tránsito necesario: desde un liderazgo centrado exclusivamente en la gestión administrativa y la rendición de cuentas (funciones necesarias, pero no suficientes para la dinamización social) hacia un liderazgo relacional y transformador. Este nuevo tipo de liderazgo debe ser capaz de generar espacios de encuentro, confianza y acción colectiva que trasciendan las convocatorias formales y logren involucrar activamente a todos los sectores poblacionales, incluyendo a aquellos tradicionalmente marginados de la vida sociocultural, como las personas con discapacidad o los adultos mayores frágiles.

Recreación Inclusiva

Respecto a la recreación inclusiva, la investigación parte de una fundamentación teórica sólida basada en el Modelo Social de la Discapacidad propuesto por Oliver (1990) y en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018). Estos enfoques plantean un cambio de paradigma fundamental y necesario: las barreras para la participación social y recreativa no residen en las limitaciones funcionales o corporales de las personas, sino que son el resultado de entornos físicos, comunicativos y actitudinales que no han sido diseñados ni adaptados para acoger la diversidad humana en todas sus manifestaciones.

Oliver (1990), al formular el Modelo Social, desplazó el foco de atención desde el déficit individual de la persona hacia las "barreras" impuestas por la sociedad. Aplicado al ámbito recreativo, esto significa que si una persona en silla de ruedas no puede participar en un juego comunitario, el problema no es su condición motora, sino el hecho de que el juego fue diseñado asumiendo erróneamente que todos los participantes caminan, corren y saltan de manera homogénea. La recreación inclusiva, por tanto, implica un ejercicio deliberado de diseño y adaptación de las actividades para ofrecer múltiples formas de participación, expresión y compromiso motor.

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) proporcionan un marco operativo concreto para lograr esta inclusión. Proponen proporcionar múltiples formas de representación (la información del juego puede ser visual, auditiva y táctil), múltiples formas de acción y expresión (los participantes pueden contribuir al equipo de diversas maneras, no solo mediante el rendimiento físico estandarizado) y múltiples formas de compromiso (la motivación para participar puede surgir de la colaboración, la estrategia o el sentido de pertenencia, no solo de la competencia).

En el contexto cubano, estas aproximaciones teóricas han sido adaptadas y validadas en experiencias comunitarias que demuestran su viabilidad y su potencial para fortalecer el tejido social (Hernández et al., 2019). Devís-Devís y Fuentes-Miguel (2016) advierten, sin embargo, sobre la necesidad de ir más allá de un discurso superficial de inclusión y adoptar una perspectiva crítica que cuestione las prácticas recreativas tradicionales que, de manera implícita, reproducen lógicas de exclusión basadas en el rendimiento, el género o la edad.

En este proyecto, la inclusión deja de ser un apéndice técnico, una concesión especial o una actividad aparte para ciertos grupos, y se convierte en el eje estructurante del diseño pedagógico completo. La inclusión se operacionaliza diseñando juegos cooperativos que dependen estructuralmente de la complementariedad de habilidades diversas, donde el éxito del equipo requiere tanto de la agudeza visual de unos participantes como de la memoria auditiva, la precisión motora fina o la paciencia estratégica de otros. Este enfoque no solo garantiza la participación de todos, sino que educa a los futuros líderes en la valoración activa de la diversidad como un activo comunitario y no como una limitación a gestionar.

Pedagogía Experiencial

En el plano pedagógico, la investigación se fundamenta en una sólida tradición de pensamiento crítico y aprendizaje activo. Se retoma la obra fundamental de Freire (1970) y su crítica radical a lo que denominó la educación bancaria, un modelo en el cual el educando es concebido como un recipiente vacío que debe ser llenado con los contenidos que el educador deposita. Freire propuso, en contraposición, una pedagogía dialógica y problematizadora, donde el educando es reconocido como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje y donde el conocimiento se construye de manera colaborativa a partir de la reflexión sobre la realidad concreta.

Complementando este enfoque crítico, el modelo de aprendizaje experiencial formulado por Kolb (1984) ofrece una descripción detallada de cómo se construye efectivamente el conocimiento a partir de la acción. Kolb propone un ciclo de aprendizaje que consta de cuatro fases interconectadas: (a) la experiencia concreta, donde el participante se involucra directamente en una actividad; (b) la observación reflexiva, donde se toma distancia para analizar lo sucedido y las emociones generadas; (c) la conceptualización abstracta, donde se extraen principios

generales y lecciones aprendidas a partir de la reflexión; y (d) la experimentación activa, donde esos nuevos conceptos se ponen a prueba en situaciones futuras, reiniciando el ciclo.

Este ciclo es particularmente potente en el contexto de la formación de líderes comunitarios porque permite que los participantes no solo jueguen, sino que sistematicen lo vivido en el juego para extraer lecciones directamente aplicables a la gestión cotidiana del Consejo Popular. Por ejemplo, un juego de simulación donde el grupo debe consensuar una estrategia para transportar un objeto con recursos limitados puede ser seguido de una reflexión guiada sobre cómo se tomaron las decisiones, quién asumió el liderazgo en diferentes momentos y cómo se manejaron los desacuerdos. Esas reflexiones se traducen luego en principios generales sobre negociación y construcción de consensos que los líderes pueden aplicar en una reunión real de rendición de cuentas o en la planificación de una obra comunitaria.

Definitivamente, desde el campo específico de las ciencias de la actividad física y el deporte, Parlebas (2001), a través de su propuesta de la praxiología motriz, aporta herramientas conceptuales precisas para analizar y diseñar situaciones lúdicas que generan aprendizajes significativos en el plano de las interacciones sociales. Parlebas clasifica los juegos en función de la lógica interna de sus relaciones (cooperación, oposición, cooperación-oposición) y del tipo de comunicación motriz que generan. Este marco permite seleccionar y diseñar intencionalmente juegos que entrenen competencias específicas de liderazgo: los juegos puramente cooperativos (donde todos ganan o pierden juntos) son ideales para desarrollar cohesión grupal y confianza; los juegos de simulación con roles diferenciados permiten practicar la negociación y la gestión de la diversidad de intereses.

La integración articulada de estos tres referentes liderazgo comunitario, recreación inclusiva y pedagogía experiencial permite fundamentar una propuesta donde la recreación inclusiva opera como un dispositivo pedagógico complejo: un escenario simulado, seguro y placentero donde los futuros líderes del Consejo Popular San Agustín pueden ensayar nuevas formas de comunicarse, colaborar y gestionar la diversidad, consolidando así las competencias psicosociales necesarias para dinamizar la participación y fortalecer el tejido social de su comunidad.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo la modalidad de Proyecto Factible, que según el Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales (UPEL, 2025) consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas o necesidades de organizaciones o grupos sociales (p. 21). El estudio es de nivel descriptivo, pues busca especificar las características del fenómeno estudiado y evaluar las distintas dimensiones de factibilidad del proyecto (Hernández et al., 2010).

El diseño es no experimental, ya que no se manipulan variables, sino que se observa el fenómeno tal como ocurre en su contexto natural. Se empleó un enfoque cuantitativo. Apoyado en elementos cualitativos.

Población e Informantes clave

La investigación se desarrolló íntegramente en el Consejo Popular San Agustín, perteneciente al municipio de Nuevitas, provincia de Camagüey, Cuba. La población estuvo conformada por los 16 sujetos directamente vinculados a la gestión y representación comunitaria del Consejo, quedando la muestra como el 100% de la población, siendo así una muestra censal (ver tabla 1).

Tabla 1

Población y muestra del estudio

Nivel	Actor	Rol en la investigación	Cantidad
Población	Presidente del Consejo Popular	Diagnóstico, validación	1
	Delegados a la Asamblea Municipal	Diagnóstico, validación	3
	Coordinadores de organizaciones de masas (CDR, FMC, UJC)	Diagnóstico, validación	5
	Especialistas municipales (Deporte, Cultura, Salud)	Diagnóstico, validación	4
	Líderes naturales	Diagnóstico	3
	Total		16

Fuente: Elaborado por los autores

Para el componente cualitativo de grupos focales, se contó con la participación de 56 informantes clave segmentados por edad, condición y rol comunitario, cuya distribución detallada se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Informantes claves

Instrumentos	Edades
12 jóvenes	15 a 30 años
10 adultos	31 a 59 años
8 adultos mayores de	60 años en adelante
5 personas con discapacidad o sus cuidadores	Variable (25 a 65 años)
21 líderes comunitarios / Gestores del Consejo Popular	25 a 65 años
Total	**56**

Fuente: Elaborado por los autores

Validez y Confiabilidad

La validez del contenido de los instrumentos aplicados durante la fase de diagnóstico se determinó mediante el juicio de expertos. Para ello, se seleccionó un panel de siete (7) especialistas con amplia trayectoria en las áreas de desarrollo comunitario, recreación inclusiva y metodología de la investigación, conformado por cuatro académicos de la Universidad de Camagüey y tres especialistas institucionales de las Direcciones Municipales de Deportes,

Cultura y Salud Pública de Nuevitas. Los expertos evaluaron la claridad, coherencia, pertinencia y relevancia de los ítems del cuestionario aplicado a la población beneficiaria, así como la solidez metodológica del diseño preliminar de la propuesta. El juicio unánime de los expertos confirmó la validez de los instrumentos y la pertinencia del diseño para el contexto comunitario.

En cuanto a la confiabilidad del cuestionario de percepción aplicado a los 5 sujetos no sujetos a la muestra, se calculó el coeficiente Kuder-Richardson (KR-20), obteniendo un valor de 0.85. De acuerdo con la escala de interpretación establecida por Hernández, Fernández y Baptista (2010), este valor se ubica en el rango de confiabilidad muy alta (0.81 a 1.00), lo que garantiza la consistencia interna del instrumento y la fiabilidad de los datos cuantitativos obtenidos durante el diagnóstico.

En cuanto a la validez y fiabilidad de los instrumentos cualitativo, la calidad de la información se sustenta bajo los criterios de rigor del paradigma cualitativo, asegurando que los hallazgos sean un reflejo fiel de la realidad estudiada en el contexto hospitalario y educativo.

La Credibilidad Interna, se garantizó a través de la triangulación de técnicas y fuentes. Al contrastar la información obtenida para la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, se logra una visión integral del fenómeno. Se contrastó la información recolectada a través de la Observación Participante en las jornadas recreativas, las visiones individuales obtenidas en las Entrevistas Semiestructuradas y los consensos logrados en los Grupos Focales. Este cruce de datos permite reducir los sesgos individuales del investigador

Los guiones de entrevista y protocolos de observación fueron sometidos a la revisión de tres (03) expertos en el área de Educación Física y Discapacidad. Previo a su aplicación, los guiones de las entrevistas y las guías de observación fueron validados por juicios de expertos constituidos por tres (03) expertos en Recreación, Educación Física y Metodología. Se evaluó la pertinencia de los ítems respecto al objetivo de formar liderazgo comunitario inclusivo, para asegurar la pertinencia y claridad de las categorías.

Procedimiento de la investigación

Siguiendo las pautas del Proyecto Factible establecidas por la UPEL (2019), el estudio se estructuró en tres etapas secuenciales e interrelacionadas:

Etapa I: estudio diagnóstico (2 meses)

En esta primera etapa se realizó la caracterización profunda y participativa del contexto del Consejo Popular San Agustín, con el propósito de identificar las necesidades, recursos disponibles, actores clave y percepciones de la población en materia de liderazgo comunitario y recreación inclusiva. Las actividades desarrolladas durante esta etapa incluyeron:

- análisis documental: revisión sistemática de actas del Consejo Popular correspondientes a los dos últimos años de funcionamiento, diagnósticos socioculturales municipales, planes de desarrollo local y programas de trabajo de las organizaciones de masas con presencia en el territorio.

- observación participante: inmersión en el territorio durante 8 semanas consecutivas, con un total de 16 sesiones de observación en los espacios públicos de mayor concurrencia (parque central, áreas deportivas, Casa de la Cultura y portales de adultos mayores). Se empleó un diario de campo y una guía de observación estructurada para el registro sistemático de los hallazgos.
- entrevistas semiestructuradas: aplicación de 16 entrevistas a informantes clave, incluyendo al presidente del Consejo Popular, los tres delegados de circunscripción, los cinco coordinadores de organizaciones de masas, los cuatro especialistas municipales de los sectores de Deporte, Cultura y Salud, y tres líderes naturales identificados durante el trabajo de campo.
- grupos focales: se realizaron cinco grupos focales segmentados por edad, condición y rol comunitario, con la participación total de 56 informantes del Consejo Popular San Agustín (ver distribución detallada en tabla 2). Se empleó una guía de temas para dinamizar las discusiones y asegurar la participación equitativa de todos los integrantes.
- inventario de recursos comunitarios: catalogación de la infraestructura disponible (parque central, tabloncillo de usos múltiples, áreas deportivas, Casa de la Cultura) y del potencial humano calificado existente en el territorio, mediante una ficha de inventario complementada con un mapa de activos comunitarios.

Los hallazgos de esta etapa diagnóstica permitieron construir una línea base sólida sobre la situación del liderazgo y la recreación en el Consejo Popular San Agustín, identificando tanto las potencialidades existentes como las debilidades y necesidades que justifican la intervención propuesta.

Etapa II: estudio de factibilidad y diseño de la propuesta (2 meses), en la segunda etapa se evaluó la viabilidad del proyecto en cuatro dimensiones fundamentales (técnica, operativa-organizativa, de recursos y social) mediante la construcción de una matriz de factibilidad que cruzó los requisitos del proyecto con la realidad diagnosticada en el territorio. Paralelamente, se elaboró el diseño metodológico preliminar del proyecto "Comunidad en Juego", estructurado en cinco módulos formativos de carácter vivencial. Las actividades desarrolladas durante esta etapa incluyeron:

- Consulta a expertos mediante el método Delphi modificado: se sometió el diseño preliminar de la propuesta a la evaluación de un panel de siete expertos, conformado por cuatro académicos de la Universidad de Camagüey (especialistas en Desarrollo Comunitario, Sociología, Cultura Física y Recreación) y tres especialistas institucionales locales (representantes de las Direcciones Municipales de Deportes, Cultura y Salud Pública de Nuevitas). Los expertos evaluaron la claridad de los objetivos, la coherencia metodológica, la pertinencia social, la factibilidad técnica y la adecuación de las actividades al contexto del Consejo Popular, mediante un cuestionario con escalas Likert y preguntas abiertas. El juicio

unánime de los expertos confirmó la solidez metodológica del diseño y su alta pertinencia para el contexto comunitario.

- Taller de validación comunitaria: se realizó un taller participativo en el propio Consejo Popular San Agustín, con la participación de los 16 informantes clave del diagnóstico y una representación de 15 beneficiarios de todos los segmentos poblacionales. Mediante técnicas participativas como Philips 66 y Jurado 13, se socializó el diseño preliminar del proyecto y se recogieron sugerencias y ajustes que fueron incorporados a la versión final de la propuesta. Este proceso de validación social garantizó que el proyecto no solo fuera técnicamente viable, sino que contara con la legitimidad y el respaldo activo de la comunidad a la que está destinado.
- Elaboración de la matriz de factibilidad: se construyó una matriz que evaluó la dimensión técnica, operativo-organizativa, de recursos y social del proyecto, identificando los fundamentos de cada valoración y las condicionantes que debían ser atendidas para garantizar el éxito de la implementación.

Etapa III: elaboración de la propuesta definitiva y proyección de impacto (1 mes), en la tercera y última etapa se procedió a la elaboración de la versión definitiva de la propuesta "Comunidad en Juego", incorporando los ajustes y sugerencias derivados de la consulta a expertos y del taller de validación comunitaria. Las actividades desarrolladas incluyeron:

- Diseño definitivo del proyecto: se consolidó la estructura de los cinco módulos formativos progresivos, detallando para cada uno los objetivos específicos, las actividades tipo, la duración, los recursos requeridos y los criterios de evaluación.
- Establecimiento de la teoría del cambio: se explicitó la lógica causal que sustenta la intervención, identificando cómo las actividades propuestas en cada módulo conducirían a los resultados esperados a corto y mediano plazo, y cómo estos resultados contribuirían al fortalecimiento del liderazgo comunitario inclusivo en el Consejo Popular San Agustín.
- Elaboración de proyecciones de impacto: se definieron los resultados esperados a corto plazo (al finalizar los cinco módulos) y a mediano plazo (6 a 12 meses posteriores a la implementación), estableciendo indicadores observables que permitirán evaluar la efectividad del proyecto una vez que sea ejecutado.
- Redacción del informe final: se documentó todo el proceso investigativo, integrando los hallazgos del diagnóstico, el análisis de factibilidad, el diseño de la propuesta y las proyecciones de impacto en un informe académico que constituye el producto final del Proyecto Factible.

Instrumento de Recolección de los datos

Se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos, organizados según cada etapa del Proyecto Factible:

- Análisis documental: ficha de análisis para la revisión de actas del Consejo Popular, diagnósticos socioculturales municipales, planes de desarrollo local y programas de organizaciones de masas.
- Observación participante: diario de campo y guía de observación estructurada, aplicados durante 8 semanas de inmersión en el territorio.
- Entrevistas semiestructuradas: guion de entrevista con bloques temáticos sobre percepción del liderazgo, oferta recreativa, inclusión y recursos disponibles, aplicado a informantes clave.
- Grupos focales: guía de temas para dinamizar discusiones con segmentos diferenciados de la población (jóvenes, adultos, adultos mayores, personas con discapacidad).

Técnicas de análisis de los datos

El tratamiento de la información se fundamentó en una estrategia de triangulación metodológica, la cual permitió contrastar sistemáticamente los hallazgos provenientes de diversas fuentes y técnicas. Para el componente cualitativo, se empleó el análisis de contenido, procesando la información textual recolectada en las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y los registros de observación participante, este proceso permitió identificar categorías emergentes sobre el liderazgo comunitario y la recreación inclusiva.

Simultáneamente, el componente cuantitativo se abordó mediante el análisis estadístico descriptivo, utilizando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para organizar los datos en tablas y gráficos de alta legibilidad. Luego, se diseñó una matriz de factibilidad que permitió cruzar los requerimientos del proyecto pedagógico con la realidad diagnosticada en cuatro dimensiones estratégicas: técnica, operativa-organizativa, de recursos y social. Esta integración de enfoques garantiza que las estrategias de formación propuestas no solo sean teóricamente sólidas, sino técnica y socialmente viables en el contexto comunitario.

Diagnóstico que sustenta la propuesta

Los resultados del estudio diagnóstico evidenciaron un escenario comunitario con potencialidades significativas y desafíos claros en materia de liderazgo y recreación inclusiva. A continuación, se presentan los resultados más relevantes, organizados según la técnica de recolección de información aplicada.

Hallazgos de la Observación Participante

Durante las ocho semanas de inmersión en el territorio del Consejo Popular San Agustín, se realizaron 16 sesiones de observación participante en los espacios públicos de mayor concurrencia: el parque central, las áreas deportivas aledañas, la Casa de la Cultura y los portales habitualmente frecuentados por los adultos mayores. Los registros sistemáticos del diario de campo permitieron identificar patrones recurrentes en la dinámica sociocomunitaria del territorio.

Se evidenció una alta afluencia de población joven, mayoritariamente del sexo masculino, al parque central en el horario vespertino comprendido entre las 4:00 p.m. y las 6:30 p.m. No obstante, esta presencia se caracterizaba por una marcada segmentación espacial y de género: los varones adolescentes y adultos jóvenes ocupaban las áreas deportivas improvisadas para la práctica de béisbol y fútbol callejero, mientras que las mujeres jóvenes, las adultas y los adultos mayores se ubicaban en las áreas periféricas, asumiendo un rol de espectadores pasivos de la actividad deportiva.

Se observó que las actividades organizadas por las instituciones locales (Combinado Deportivo, Casa de Cultura y Promotoría de Salud) eran esporádicas y carecían de una programación sistemática y articulada. Cuando se realizaban, seguían formatos tradicionales de competencia deportiva, como topes de béisbol entre barrios o simultáneas de ajedrez, y actividades culturales de tarima, como presentaciones de aficionados. Estas propuestas excluían de manera implícita a quienes no poseían habilidades deportivas específicas, condición física óptima o experiencia previa en dichas disciplinas.

Este constituye uno de los hallazgos más relevantes de la observación, en ninguna de las 16 sesiones realizadas se registró una actividad recreativa adaptada o una convocatoria explícita dirigida a personas con discapacidad visible o adultos mayores con movilidad reducida. Las personas con limitaciones funcionales que transitaban por el parque lo hacían exclusivamente como acompañantes o transeúntes, sin encontrar espacios de participación activa diseñados para acoger sus necesidades específicas.

Igualmente, se constató la existencia de infraestructura comunitaria subutilizada con potencial para el desarrollo de actividades recreativas inclusivas: el parque central dispone de un tabloncillo de usos múltiples que permanecía cerrado la mayor parte del tiempo; existen áreas verdes con potencial para actividades recreativas pasivas y de bajo impacto que no eran aprovechadas; y la Casa de la Cultura cuenta con espacios interiores adecuados que podrían albergar actividades inclusivas en horarios alternativos a los actualmente programados.

Hallazgos de las Entrevistas Semiestructuradas

El análisis de contenido de las 16 entrevistas semiestructuradas aplicadas a los informantes clave reveló una tensión significativa entre el discurso institucional y la práctica cotidiana en materia de liderazgo y recreación comunitaria. Todos los entrevistados reconocieron, sin excepción, la importancia de la recreación como factor de cohesión social y formación de valores, pero también identificaron carencias concretas en la gestión actual.

El presidente del Consejo Popular expresó con claridad la necesidad de renovar las capacidades de liderazgo local, manifestando textualmente: "necesitamos líderes más preparados para motivar a la comunidad, que sepan cómo organizar actividades que realmente convoquen a todos, especialmente a los jóvenes y a los adultos mayores".

Esta percepción fue ratificada por los tres delegados de circunscripción entrevistados, quienes coincidieron en señalar que su formación ha sido fundamentalmente adquirida sobre la

marcha y basada en la transmisión de normativas legales y directivas de los niveles superiores de gobierno. Uno de los delegados expresó: "uno aprende a ser delegado ejerciendo. Los cursos que recibimos son importantes, pero se centran en leyes, en cómo llenar planillas. Cuando llega el momento de organizar una actividad para integrar a los vecinos, uno se queda sin herramientas".

Los cinco coordinadores de organizaciones de masas manifestaron voluntad de colaboración y disposición para apoyar iniciativas comunitarias, pero señalaron la ausencia de un espacio articulador que integrara sus perfiles y recursos en una estrategia común de trabajo. La representante de la Federación de Mujeres Cubanas expresó: "cada organización hace lo suyo por separado. La UJC atiende a los jóvenes, nosotros a las mujeres, los CDR a la cuadra. Pero no hay un espacio donde todos nos juntemos a planificar algo que sea para toda la comunidad, sin distinción".

Los cuatro especialistas municipales de los sectores de Deporte, Cultura y Salud reconocieron la existencia de recursos humanos calificados y cierta infraestructura disponible en el territorio, pero identificaron como principales obstáculos la ausencia de una demanda articulada desde el Consejo Popular y la falta de un plan de capacitación específico en metodologías inclusivas para el trabajo comunitario.

Los tres líderes naturales identificados durante el trabajo de campo una promotora cultural con amplia trayectoria, un profesor de Educación Física retirado y una enfermera de la comunidad expresaron su disposición a involucrarse activamente en cualquier iniciativa orientada a la integración comunitaria, pero manifestaron sentirse subutilizados en sus capacidades y experiencias. El profesor de Educación Física retirado expresó: "Yo tengo experiencia organizando juegos y festivales deportivos. Pero ya no me llaman para nada. A veces los muchachos juegan pelota y yo los miro desde el banco. Podría ayudar, pero nadie me lo ha pedido".

Hallazgos de los Grupos Focales

Se realizaron cinco grupos focales segmentados por edad, condición y rol comunitario, con la participación total de 56 informantes del Consejo Popular San Agustín. El análisis de contenido de las discusiones grupales arrojó percepciones diferenciadas pero complementarias entre los distintos segmentos poblacionales.

Jóvenes (15-30 años, 12 participantes): expresaron un marcado desinterés por las actividades formales y las convocatorias institucionales tradicionales. Demandaron espacios de participación menos formales y más dinámicos, donde pudieran asumir roles protagónicos y no limitarse a ser receptores pasivos de actividades diseñadas por otros. Valoraron positivamente la posibilidad de aprender haciendo y mostraron alta receptividad hacia la idea de formarse como facilitadores de actividades recreativas para su propia comunidad.

Adultos (31-59 años, 10 participantes): señalaron como principal limitante la sobrecarga de responsabilidades laborales y familiares. Indicaron que la oferta recreativa actual no se adapta a sus horarios disponibles ni a sus intereses, los cuales se centran fundamentalmente en la

integración familiar. Este segmento valoró especialmente la posibilidad de contar con actividades intergeneracionales que permitieran la participación conjunta de todos los miembros del núcleo familiar.

Adultos mayores (60 años en adelante, 8 participantes): expresaron un profundo sentimiento de invisibilización y exclusión de la vida recreativa comunitaria. Señalaron que las actividades existentes son muy rápidas, muy lejos o simplemente no están diseñadas considerando sus limitaciones funcionales y su ritmo de vida. No obstante, manifestaron un fuerte deseo de sentirse útiles y visibles dentro de la comunidad, así como una gran disposición a compartir sus saberes, experiencias y tradiciones con las generaciones más jóvenes.

Personas con discapacidad o cuidadores (5 participantes): constituyó el segmento con mayor sentimiento de exclusión entre todos los grupos consultados. Una participante con movilidad reducida, usuaria de silla de ruedas, expresó una frase que resume de manera elocuente la situación diagnosticada: siempre me quedo mirando, nunca puedo participar porque todo es muy rápido o muy lejos. Los participantes señalaron la existencia de múltiples barreras para su participación: arquitectónicas (aceras en mal estado, ausencia de rampas en el parque central), comunicativas (actividades que dependen exclusivamente de instrucciones verbales sin apoyo visual o táctil) y actitudinales (percepción generalizada de que su participación entorpece o retrasa el desarrollo normal de las actividades).

Líderes comunitarios y representantes del Consejo Popular (21 participantes): este grupo, incorporado para triangular la información desde la perspectiva de la gestión local, reconoció la existencia de las brechas señaladas por los beneficiarios. Si bien manifestaron voluntad institucional para mejorar la oferta recreativa, identificaron limitaciones objetivas relacionadas con la disponibilidad de recursos materiales, transporte y personal especializado para atender la diversidad de demandas. Coincidieron en la necesidad de fomentar alianzas con los propios vecinos y las organizaciones de base para diseñar una estrategia de recreación comunitaria más inclusiva y sostenible.

Resultados del Cuestionario

Los datos cuantitativos se recogieron mediante un cuestionario breve de percepción aplicado a los 56 participantes de los grupos focales de manera previa a la discusión grupal. Para el segmento de beneficiarios (n=35), el instrumento indagó sobre la oferta recreativa y la percepción de inclusión. Para el segmento de líderes comunitarios y representantes del Consejo Popular (n=21), el instrumento se adaptó para explorar la percepción sobre la preparación institucional y los recursos disponibles para la gestión recreativa. Los resultados se procesaron estadísticamente y se presentan a continuación organizados en tres indicadores fundamentales (ver tabla 3).

Tabla 3

Percepción de la oferta recreativa y el liderazgo en el Consejo Popular San Agustín

Indicador evaluado	Percepción Alta / Buena (%)	Percepción Regular (%)	Percepción Baja / Deficiente (%)
Satisfacción con la oferta recreativa actual	8.9	28.6	62.5
Percepción de inclusión en las actividades recreativas	7.1	19.6	73.3
Percepción de preparación de los líderes para motivar la participación	16.1	41.1	42.8

Fuente: Elaborado por los autores

Los datos presentados en la tabla 3 evidencian una situación claramente desfavorable en los tres indicadores evaluados. En primer lugar, el 62.5% de los encuestados manifestó una satisfacción baja con la oferta recreativa actual, lo que confirma la percepción cualitativa de una oferta esporádica, fragmentada y poco estructurada. En segundo lugar, el 73.3% percibe un nivel bajo de inclusión en dichas actividades, porcentaje que asciende a 92.9% si se suman las categorías Baja y Regular.

Este dato se triangula de manera consistente con los hallazgos del grupo focal de personas con discapacidad, donde emergió con claridad el sentimiento de exclusión. Finalmente, el 83.9% de los encuestados, sumando las categorías Regular y Baja, percibe deficiencias en la preparación de los líderes locales para motivar y dinamizar la participación comunitaria, resultado que coincide con lo expresado por el propio presidente del Consejo Popular durante la entrevista semiestructurada. La triangulación metodológica de los hallazgos cualitativos y cuantitativos permitió construir una matriz de síntesis que contrasta las potencialidades y las debilidades identificadas en el territorio, la cual se presenta a continuación.

Tabla 4

Síntesis de los hallazgos del diagnóstico — Consejo Popular San Agustín

Dimensión	Potencialidades identificadas	Debilidades / Necesidades
Liderazgo comunitario	Líderes naturales identificados (promotora cultural, profesor de Educación Física, enfermera, joven organizador, veterano deportivo). Disposición explícita del presidente del Consejo a innovar en la formación de líderes.	Liderazgo predominantemente administrativo y reactivo. Formación adquirida sobre la marcha y centrada en contenidos normativos. Ausencia de competencias de facilitación y comunicación inclusiva.
Oferta recreativa	Infraestructura subutilizada disponible (parque central, áreas deportivas, Casa de la Cultura). Tradición cultural y deportiva local arraigada en la comunidad.	Oferta esporádica y no sistemática. Actividades no inclusivas, centradas mayoritariamente en béisbol juvenil. Ausencia total de actividades adaptadas. Adultos mayores y personas con discapacidad excluidos de facto.

Tabla 4 (cont.)

Dimensión	Potencialidades identificadas	Debilidades / Necesidades
Participación comunitaria	Disposición institucional de los sectores (Deporte, Cultura, Salud) para apoyar iniciativas articuladas. Alta expectativa entre los jóvenes para asumir roles protagónicos en la organización de actividades.	Segmentación etaria y de género en la participación comunitaria. Baja integración de adultos mayores y personas con discapacidad. Resistencia potencial de algunos líderes tradicionales a modificar prácticas establecidas.
Recursos	Espacios comunitarios adecuados y actualmente subutilizados. Potencial humano calificado disponible en el territorio (especialistas municipales, líderes naturales con experiencia acumulada).	Escasez de materiales adaptados (pelotas sonoras, conos de alto contraste, implementos de bajo costo). Inexistencia de un presupuesto específico asignado a recreación inclusiva.

Fuente: Elaborado por los autores

Los datos sintetizados en la tabla 4 reflejan una situación paradójica que resulta característica de contextos comunitarios con un fuerte capital social latente, pero con una débil articulación operativa entre sus componentes. Por una parte, existe un consenso generalizado entre los informantes clave y la población beneficiaria acerca de la necesidad de renovar las prácticas de liderazgo y dinamizar la vida sociocultural del Consejo Popular San Agustín, lo que otorga un alto grado de legitimidad social a cualquier propuesta de intervención que se formule en este ámbito.

Por otra parte, la principal amenaza identificada en el diagnóstico radica en la inercia institucional y la segmentación histórica de la participación comunitaria, la cual tiende a reproducir patrones de exclusión que afectan de manera particular a los grupos más vulnerables del territorio: los adultos mayores, las personas con discapacidad y las mujeres en el ámbito de las actividades deportivas.

Esta constatación empírica fundamenta la pertinencia social y la urgencia práctica de una intervención que integre, de manera articulada, la formación de capacidades de liderazgo con la dinamización de la vida sociocultural, desde un paradigma explícitamente inclusivo y con una metodología experiencial que permita a los futuros líderes aprender haciendo en un entorno seguro, facilitado y respetuoso de la diversidad.

El análisis documental complementario de las actas del Consejo Popular correspondientes a los dos últimos años de funcionamiento reveló que la mayoría de los acuerdos y puntos de discusión en las reuniones formales se concentraban en la solución de problemas de infraestructura y servicios básicos, mientras que una proporción considerablemente menor se refería a la realización de actividades socioculturales o recreativas.

Este hallazgo confirma que el desarrollo del capital humano, la cohesión social y la inclusión, aunque valorados en el discurso institucional, no ocupan aún un lugar prioritario en la agenda operativa cotidiana del poder local, lo que refuerza la necesidad de un proyecto

específico que instale el tema de la recreación inclusiva como una estrategia efectiva de formación de liderazgo en la práctica concreta del Consejo Popular San Agustín.

Conclusiones del Diagnostico

Los hallazgos obtenidos en las tres etapas del Proyecto Factible evidencian que la recreación inclusiva constituye una estrategia pedagógica viable y pertinente para la formación de líderes comunitarios en el Consejo Popular San Agustín, municipio Nuevitas, provincia de Camagüey. El estudio diagnóstico validó una necesidad concreta y un vacío de intervención en el territorio, donde, se confirmó la existencia de un liderazgo comunitario predominantemente administrativo y reactivo, sustentado en una formación adquirida sobre la marcha y centrada en la transmisión de contenidos normativos, con una marcada ausencia de competencias para la facilitación del diálogo, la mediación de conflictos y la comunicación inclusiva.

Asimismo, se constató una oferta recreativa esporádica, fragmentada y no inclusiva, que excluye de facto a los adultos mayores y a las personas con discapacidad, así como una infraestructura comunitaria subutilizada que representa un activo latente para el desarrollo de actividades recreativas. Esta constatación empírica fundamenta la pertinencia social y la urgencia práctica de una intervención que integre la formación de capacidades de liderazgo con la dinamización de la vida sociocultural desde un paradigma explícitamente inclusivo. En ese sentido, la integración de la recreación inclusiva con la formación de liderazgo, propuesta en este proyecto, coincide con experiencias previas documentadas que han utilizado el juego y el movimiento como dispositivos pedagógicos para el desarrollo de competencias psicosociales (Parlebas, 2001; Velázquez, 2004).

A diferencia de los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de normativas, la estrategia lúdica experiencial permite que los participantes experimenten en su propia corporalidad y en la interacción grupal las dinámicas de cooperación, negociación y toma de decisiones, facilitando una comprensión más significativa y duradera de los aprendizajes. Estos resultados se insertan en un contexto más amplio de transformación de la participación comunitaria en Cuba, que demanda metodologías activas capaces de superar los enfoques verticales de capacitación (Espina, 2019; Garcés, 2021).

La identificación de líderes naturales no formales en el territorio promotora cultural, profesor de Educación Física retirado, enfermera de la comunidad, joven organizador y veterano deportivo y la disposición institucional observada en los sectores de Deporte, Cultura y Salud, constituyen activos comunitarios que la propuesta Comunidad en Juego aprovecha intencionalmente, en correspondencia con el enfoque de capacidades propuesto por Chaskin (2001).

El análisis de factibilidad multidimensional, desarrollado como segunda etapa del Proyecto Factible, indica una viabilidad alta en las dimensiones técnica y social, y media-alta en la dimensión operativa-organizativa. La valoración técnica se fundamenta en el conocimiento

base existente en cultura física y trabajo social a nivel municipal, así como en la validación experta que confirmó la solidez metodológica del diseño.

La valoración social se sustenta en el alto nivel de aceptación registrado durante el taller de validación comunitaria, donde una líder natural expresó: Esto es lo que hace falta, que nos organicemos, pero de manera divertida, que todos podamos participar. La implicación de los actores locales desde la fase de diagnóstico hasta la validación del diseño contribuyó a generar un sentido de apropiación y legitimidad del proyecto, aspectos esenciales para la sostenibilidad de cualquier intervención comunitaria (Putnam, 2000).

La dimensión de recursos presenta la valoración más moderada (Media), lo que constituye la principal condicionalidad del proyecto. Si bien se dispone de espacios comunitarios adecuados y actualmente subutilizados (parque central, Casa de la Cultura, canchas deportivas), existe una carencia de materiales adaptados específicos para la recreación inclusiva (pelotas sonoras, conos de alto contraste, implementos de bajo costo) y no se cuenta con un presupuesto específico asignado a este fin. Esta situación exige una gestión articulada con proyectos de desarrollo local, mecanismos de autogestión comunitaria y la utilización creativa de materiales reciclados o de bajo costo.

La propuesta Comunidad en Juego, como producto central del Proyecto Factible, constituye una contribución aplicada tangible al ofrecer un diseño metodológico completo de cinco módulos progresivos que articula el marco teórico integrador liderazgo comunitario, pedagogía experiencial y modelo social de la discapacidad con una metodología vivencial contextualizada a las características específicas del Consejo Popular San Agustín.

Las proyecciones de impacto delinean una ruta plausible hacia el fortalecimiento del capital social y la renovación del liderazgo local, con resultados esperados a corto plazo (formación de líderes en recreación inclusiva, banco de actividades documentadas, constitución de un grupo promotor recreativo) y a mediano plazo (mejoras observables en competencias de facilitación, comunicación inclusiva, resolución colaborativa de conflictos y aumento de la oferta y participación en actividades recreativas inclusivas).

La investigación demuestra la utilidad del enfoque de Proyecto Factible para cerrar la brecha existente entre la academia y la gestión comunitaria, al producir un conocimiento útil, contextualizado y directamente transferible a la acción transformadora. El proceso metodológico adoptado no solo generó datos empíricos sobre la realidad del Consejo Popular, sino que inició un proceso de legitimación y apropiación social del proyecto por parte de los actores locales, sentando las bases para su futura implementación y sostenibilidad.

El estudio reconoce como limitación el alcance reducido a un solo Consejo Popular, lo que impide generalizar los resultados sin las adecuadas adaptaciones a las características específicas de otros contextos. No obstante, en términos de transferibilidad, la estrategia metodológica propuesta puede ser implementada en otros Consejos Populares con características socioculturales similares, particularmente en aquellos territorios que busquen fortalecer la participación comunitaria y la formación de líderes desde enfoques inclusivos y experienciales.

Propuesta

Programa de Actividades Físico-Recreativas Inclusivas "Comunidad en Juego" dirigido a Líderes del Consejo Popular San Agustín

Presentación

La presente propuesta constituye el producto central del Proyecto Factible desarrollado en el Consejo Popular San Agustín, ubicado en el municipio de Nuevitas, provincia de Camagüey. Se trata de un programa de formación vivencial estructurado en cinco módulos progresivos, diseñado específicamente para fortalecer las competencias de liderazgo comunitario inclusivo en delegados de circunscripción, activistas de organizaciones de masas, líderes naturales y vecinos interesados. Esta iniciativa, denominada 'Comunidad en Juego', trasciende la capacitación teórica al concebirse como un proceso cíclico de acción-reflexión-acción, donde los participantes se transforman en multiplicadores de experiencias integradoras en sus propios barrios.

Para lograrlo, cada unidad integra una sesión práctica de facilitación en la que los talleristas diseñan y ejecutan actividades recreativas abiertas a toda la población, con especial énfasis en la participación de adultos mayores y personas con discapacidad. Mediante esta dinámica constructiva, se genera un banco local de micro proyectos sostenibles y perfectamente adaptados a los recursos reales de la localidad.

El proyecto "Comunidad en Juego" surge como respuesta directa y contextualizada a las necesidades identificadas en el estudio diagnóstico realizado en el Consejo Popular. Dicho diagnóstico, que contó con la participación de 16 informantes clave y 56 beneficiarios segmentados por grupos etarios y condición, reveló un escenario caracterizado por: (a) un liderazgo comunitario predominantemente administrativo, con carencias en competencias de facilitación y comunicación inclusiva; (b) una oferta recreativa esporádica, fragmentada y no inclusiva, que excluye de facto a adultos mayores y personas con discapacidad; y (c) una infraestructura comunitaria subutilizada que representa un activo latente para el desarrollo de actividades recreativas.

La propuesta utiliza la recreación como un laboratorio pedagógico donde los participantes, a través del juego intencionalmente diseñado y la reflexión guiada, desarrollan competencias psicosociales clave para el ejercicio del liderazgo comunitario: autoconocimiento grupal, comunicación asertiva, escucha activa, negociación, construcción de consensos, manejo creativo de recursos limitados y facilitación de procesos participativos inclusivos.

En este caso, la población beneficiaria directa del proyecto se estima en 56 personas, cuya composición se detalla en la tabla 5, y que corresponde a los mismos segmentos poblacionales que participaron en los grupos focales del diagnóstico. Esta coincidencia intencional garantiza que la propuesta responda de manera precisa a las características, intereses y necesidades expresadas por cada grupo durante la fase de indagación.

Tabla 5

Población beneficiaria del proyecto "Comunidad en Juego"

Segmento poblacional	Rango de edad / Condición	Rol en el proyecto	Cantidad
Jóvenes	15 a 30 años	Participantes activos, futuros facilitadores juveniles	12
Adultos	31 a 59 años	Participantes, líderes operativos de las actividades	10
Adultos mayores	60 años en adelante	Participantes, asesores en memoria histórica comunitaria	8
Personas con discapacidad o cuidadores	Variable (25 a 65 años)	Participantes, validadores de la accesibilidad de las actividades	5
Líderes comunitarios / Gestores del Consejo Popular	25 a 65 años	Facilitadores en formación, articuladores institucionales	21
		Total	**56**

Fuente: Elaborado por los autores

Se reconoce que los líderes comunitarios del Consejo Popular San Agustín realizan un esfuerzo considerable para cumplir con las metas y responsabilidades asignadas desde las estructuras del Poder Popular. Sin embargo, el diagnóstico evidenció que su formación ha sido predominantemente adquirida sobre la marcha, centrada en aspectos normativos y administrativos, y carente de metodologías activas para la facilitación del diálogo, la mediación de conflictos vecinales y la promoción de una participación genuinamente inclusiva.

Esta propuesta se presenta como una herramienta metodológica concreta para transformar las prácticas de liderazgo local. Busca superar los estilos tradicionales de capacitación vertical basados en la transmisión unidireccional de contenidos y propone, en su lugar, un enfoque donde el juego cooperativo, la reflexión guiada y la acción colectiva se convierten en los ejes articuladores del aprendizaje. Se asume que el conocimiento experiencial, construido a partir de la vivencia compartida y la reflexión crítica, es el más adecuado para guiar procesos de transformación social en organizaciones comunitarias de base como el Consejo Popular.

Justificación

La propuesta "Comunidad en Juego" se justifica por la necesidad imperiosa de superar el modelo de capacitación vertical y teórico identificado en el diagnóstico del Consejo Popular San Agustín. Los hallazgos empíricos demostraron que los líderes locales, a pesar de su compromiso y dedicación, carecen de herramientas prácticas para dinamizar la participación comunitaria de manera inclusiva y para gestionar la diversidad poblacional del territorio.

Desde una perspectiva teórica, la propuesta se fundamenta en la integración de tres campos de conocimiento ampliamente validados: el liderazgo comunitario como proceso de

facilitación y empoderamiento colectivo (Chaskin, 2001; Speer y Christens, 2012); la recreación inclusiva basada en el Modelo Social de la Discapacidad y los principios del Diseño Universal (Oliver, 1990; CAST, 2018); y la pedagogía experiencial sustentada en el ciclo de aprendizaje de Kolb (1984) y la pedagogía crítica de Freire (1970). Esta integración otorga a la propuesta una sólida fundamentación conceptual y metodológica.

Desde una perspectiva práctica y social, "Comunidad en Juego" ofrece una alternativa metodológica que responde directamente a las debilidades identificadas en el diagnóstico: transforma la oferta recreativa esporádica en un proceso formativo continuo y sistemático; aborda la segmentación etaria y de género mediante el diseño inclusivo universal; y fortalece el liderazgo relacional mediante la práctica reflexiva en un entorno seguro y facilitado.

Desde una perspectiva social, la pertinencia del proyecto radica en su alineación con las políticas de desarrollo local del Poder Popular cubano y con los principios de participación y equidad consagrados en la Constitución de la República (2019, Artículo 200). La propuesta contribuye directamente al fortalecimiento del capital social del Consejo Popular San Agustín, promoviendo una cultura de inclusión activa que reconoce y valora la diversidad interna de la comunidad como un activo y no como una limitación.

Desde una perspectiva económica y operativa, el proyecto ha sido diseñado para ser implementado con un mínimo de recursos externos, maximizando el aprovechamiento de los activos endógenos del territorio: espacios comunitarios subutilizados, potencial humano calificado disponible y materiales de bajo costo o reciclados. Esta característica incrementa significativamente su factibilidad y sostenibilidad a mediano plazo.

Objetivos de la Propuesta

General

Fortalecer las competencias de liderazgo comunitario inclusivo en los actores locales del Consejo Popular San Agustín a través de la implementación de un programa de actividades físico-recreativas adaptadas, diseñado con base en los principios del Diseño Universal y la pedagogía experiencial.

Específicos

- Sensibilizar a los líderes comunitarios sobre la importancia del Diseño Universal en la programación de actividades recreativas locales, promoviendo una cultura de inclusión activa que valore la diversidad como un activo comunitario.
- Desarrollar habilidades de autoconocimiento grupal, cohesión y comunicación asertiva en contextos de diversidad funcional, etaria y de género, mediante juegos cooperativos adaptados a las características de los participantes.
- Fomentar la capacidad de planificación colaborativa, negociación y resolución pacífica de conflictos, utilizando dinámicas de simulación de problemas comunitarios reales del Consejo Popular San Agustín.

- Capacitar a los participantes para el diseño, facilitación y evaluación autónoma de actividades recreativas inclusivas que puedan ser replicadas en sus respectivos sectores y circunscripciones del Consejo Popular.
- Constituir un grupo promotor recreativo en el Consejo Popular San Agustín, integrado por los participantes del programa, que garantice la sostenibilidad y continuidad de las acciones formativas y recreativas inclusivas en el territorio.

Plan Operativo e Instruccional

Como producto central del Proyecto Factible, se presenta el diseño del proyecto "Comunidad en Juego", estructurado en cinco módulos formativos vivenciales, cuya organización se detalla en la tabla 6.

Tabla 6

Plan Operativo e Instruccional del proyecto "Comunidad en Juego"

Módulo	Título	Objetivo	Actividad	Duración
1	Yo y el Nosotros	Desarrollar autoconocimiento y cohesión grupal en contextos de diversidad.	Juegos de presentación y confianza adaptados con variantes sensoriales.	3 horas
2	Comunicación que Incluye	Fortalecer la escucha activa y la comunicación no violenta.	Teléfono descompuesto con variantes sensoriales y juegos de comunicación no verbal.	3 horas
3	Tomar Decisiones entre Todos	Practicar la negociación y la construcción de consensos.	Juegos de rol y simulación de problemas comunitarios reales del Consejo Popular.	3 horas
4	Creatividad para la Solución	Fomentar la innovación y el manejo de recursos limitados.	Retos recreativos con materiales no convencionales y reciclados.	3 horas
5	Facilitar desde la Inclusión	Diseñar y conducir una actividad recreativa inclusiva para la comunidad	Diseño colaborativo y facilitación grupal de una actividad recreativa para el Consejo Popular	4 horas

Fuente: Elaborado por los autores

Características del proyecto:

- Duración total: 12 semanas (sesiones quincenales de 3 a 4 horas cada una).
- Participantes previstos: 20 a 25 personas por sesión (delegados, activistas de organizaciones de masas, líderes naturales y vecinos interesados del Consejo Popular San Agustín).
- Principio metodológico central: diseño Universal aplicado a la Recreación, garantizando múltiples formas de participación, expresión y compromiso para todos los participantes, independientemente de sus características funcionales, etarias o de género.
- Recursos requeridos: espacios comunitarios existentes (parque central, Casa de la Cultura, canchas deportivas, tabloncillo de usos múltiples); materiales de bajo costo o reciclados (papel, cartón, cuerdas, telas, envases plásticos); y facilitadores locales capacitados (especialistas municipales de Deporte y Cultura, líderes naturales con experiencia).

- Proyecciones de impacto: las proyecciones de impacto indican que, tras la implementación del proyecto, se lograrán los siguientes resultados: a corto plazo (al finalizar los 5 módulos): líderes comunitarios formados en los principios y prácticas de la recreación inclusiva. Un banco de al menos 15 actividades físico-recreativas inclusivas documentadas y validadas.
- Constitución formal de un grupo promotor recreativo en el Consejo Popular San Agustín.
- A mediano plazo (6 a 12 meses posteriores a la implementación): mejoras observables en las competencias de facilitación, comunicación inclusiva y resolución colaborativa de conflictos entre los líderes participantes. Aumento significativo en la oferta y participación en actividades recreativas inclusivas organizadas por el grupo promotor.
- Reducción de la brecha de exclusión identificada en el diagnóstico, con una mayor integración de adultos mayores y personas con discapacidad en la vida sociocultural del Consejo Popular.
- Estudio de Factibilidad
- La evaluación multidimensional del proyecto "Comunidad en Juego" mediante la matriz de factibilidad arrojó los resultados que se presentan en la tabla 7.

Tabla 7

Matriz de factibilidad del proyecto "Comunidad en Juego"

Dimensión	Valoración	Fundamento	Condicionante
Técnica	Alta	Conocimiento base en cultura física y trabajo social a nivel municipal. Validación experta confirmó solidez metodológica del diseño.	Capacitación breve a facilitadores en técnicas específicas de inclusión y Diseño Universal.
Operativa-organizativa	Media-Alta	Voluntad de coordinación entre Consejo Popular, Dirección de Deportes y Casa de Cultura confirmada en entrevistas y taller de validación.	Crear un grupo gestor comunitario que distribuya responsabilidades y garantice la articulación interinstitucional.
De recursos	Media	Espacios comunitarios adecuados y disponibles (parque central, Casa de la Cultura, canchas deportivas). Potencial humano calificado en el territorio.	Gestionar presupuesto mínimo para materiales adaptados (pelotas sonoras, conos de alto contraste) y transporte para participantes con movilidad reducida.
Social	Alta	Alto nivel de aceptación registrado en el taller de validación comunitaria. Una líder natural expresó: "Esto es lo que hace falta, que nos organicemos, pero de manera divertida, que todos podamos participar".	Involucrar a líderes tradicionales desde las fases iniciales del diseño para mitigar posible resistencia al cambio y garantizar la legitimidad del proceso.

Fuente: Elaborado por los autores

Consideraciones éticas

La investigación se rigió por los principios establecidos en el Reglamento de Investigación e Innovación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2019). Se

garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, la confidencialidad de los datos, el anonimato y el derecho a retirarse voluntariamente en cualquier fase del estudio.

Referencias

Ander-Egg, E. (2003). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad (Vol. 1). *Lumen/Hvmanitas.*

Baena-Morales, S., Martínez-Galindo, C., & García-Taibo, O. (2023). La sostenibilidad en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Retos,* 47, 123-135. https://doi.org/10.47197/retos.v47.95123

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Chaskin, R. J. (2001). Building community capacity: A definitional framework and case studies from a comprehensive community initiative. *Urban Affairs Review*, 36 (3), 291–323. https://doi.org/10.1177/10780870122184876

Constitución de la República de Cuba. (2019). *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, Edición Extraordinaria No. 5.

Devís-Devís, J., & Fuentes-Miguel, J. (2016). La inclusión en educación física desde una perspectiva crítica: Más allá del discurso dominante. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18 (2), 87-103. https://doi.org/10.24197/aefd.2.2016.87-103

Espina, M. (2019). Desarrollo, desigualdades y políticas en Cuba. Temas, (97-98), 42-51.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Garcés, R. (2021). Participación y desarrollo local en Cuba: Apuntes desde la experiencia. Estudios del Desarrollo Social: *Cuba y América Latina*, 9 (1), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322021000100002

Hernández, J., & Pérez, L. (2020). La recreación física como herramienta de transformación comunitaria en Cuba: Experiencias y desafíos. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 39 (4), e789. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002020000400013

Hernández, J., Pérez, L., & Rodríguez, M. (2019). Recreación inclusiva y desarrollo comunitario. *Revista de Investigación en Actividad Física*, 5 (2), 45-58.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Macmillan.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_spa

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Paidotribo.

Pérez Serrano, G. (2004). Elaboración de proyectos sociales: Casos prácticos. Narcea Ediciones.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

Sierra Salcedo, L. (2007). La investigación educativa como herramienta de transformación social. *Educación y Sociedad*, 28(5), 45-62.

Sosa, J. L. (2018). Cultura física y recreación en la comunidad cubana: Una mirada desde la historia. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 23 (240). https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/240

Speer, P. W., & Christens, B. D. (2012). Local community organizing and change: Altering policy in the housing and community development system in Kansas City. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22 (5), 414–427. https://doi.org/10.1002/casp.1120

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (2da ed.). Ediciones Morata.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2019). Reglamento de Investigación e Innovación. Resolución N° 2019.4.390. UPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). Reglamento de Investigación e Innovación. Resolución N° 2019.4.390. UPEL.

Velázquez, R. (2004). La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Ministerio de Educación y Ciencia.

Los autores

Lic. Carlos Andrés, Miranda González
Licenciado en la Especialidad de Educación Física, Universidad Camagüey. Cuba. Maestrante de la maestría de Desarrollo Regional. Univerisidad de Camagüey. Cuba. Profesor Asistente de la Filial de Ciencias Médicas. Universidad de Ciencias Médicas Camagüey. Cuba

Lic. MSc. Lenier, Borges Primelles
Licenciado en Cultura Física. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" Universidad de Camagüey. Cuba. Licenciado en Educación Informática. Universidad de Camagüey. Cuba. Master en Ciencias de la Educación. Universidad de Camagüey. Cuba. Maestrante de la maestría de Desarrollo Regional. Univerisidad de Camagüey. Cuba. Doctorante en Ciencias del Deporte y la Cultura Física, Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" Universidad de Camagüey. Cuba. Profesor Auxiliar e Investigador Agregado en la Filial de Ciencias Médicas Nuevitas. Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey. Cuba.

Lic. MSc. Isabel, Primelles Justino
Licenciada en Geografía. Instituto Superior Pedagógico Camagüey. Cuba. Master en Ciencias de la Educación. Universidad de Camagüey. Cuba. Profesora Auxiliar de la Filial de Ciencias Médicas Nuevitas. Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey. Cuba.

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (205) año 2026, pp. 118-133
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL DE TENDENCIAS Y DESAFÍOS PEDAGÓGICOS
ICT IN PHYSICAL EDUCATION: A DOCUMENTARY REVIEW OF PEDAGOGICAL TRENDS AND CHALLENGES

Lic. Mg. Edwin Hernán, Torres Chacón
lic.edwintorres03@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-0164-1734
Institución educativa Helena Santos Rosillo, Charalá. Santander. Colombia

Lic. Mg. Joan Sebastián, Chacón Tavera
chaconjoanupelciider@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7226-4556
Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García, Socorro. Santander.

Recibido: 07-02-2026
Aceptado: 01-05-2026

Resumen

El presente artículo de revisión documental tuvo como propósito principal analizar las tendencias y enfoques didácticos reportados en la literatura científica respecto a la Educación Física (EF), en un entorno educativo cada vez más digital. Esta disciplina enfrenta el desafío de modernizar sus metodologías para fomentar el desarrollo integral y la consolidación de hábitos saludables en las nuevas generaciones. Asimismo, se delinean las tipologías y tendencias emergentes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas al área, destacando el uso de la gamificación, aplicaciones móviles, dispositivos vestibles (wearables) y tecnologías inmersivas. Posteriormente, se explora el impacto pedagógico y los beneficios de esta integración, destacando la mejora en la motivación estudiantil y la personalización del aprendizaje. A continuación, se identifican los desafíos y barreras persistentes, como la brecha tecnológica y la resistencia docente, resaltando el papel crucial de la formación del profesorado bajo modelos como el TPACK. Posteriormente, se discuten las brechas de investigación y se proponen futuras líneas para el avance de la disciplina. La revisión concluye que la implementación de las TIC en Educación Física no es solo una tendencia, sino una necesidad estratégica para revitalizar la disciplina y potenciar su rol formativo en el siglo XXI.

Palabras clave: educación física, tecnologías de la información y comunicación, innovación educativa.

Abstract

The main purpose of this documentary review article was to analyze the trends and didactic approaches reported in the scientific literature regarding Physical Education (PE), in an increasingly digital educational environment. This discipline faces the challenge of modernizing its methodologies to promote

the integral development and consolidation of healthy habits in the new generations. Likewise, the typologies and emerging trends of Information and Communication Technologies (ICT) applied to the area are outlined, highlighting the use of gamification, mobile applications, wearable devices (wearables) and immersive technologies. Subsequently, the pedagogical impact and benefits of this integration are explored, highlighting the improvement in student motivation and the personalization of learning. It then identifies persistent challenges and barriers, such as the technological gap and teacher resistance, highlighting the crucial role of teacher training under models such as TPACK. Subsequently, research gaps are discussed and future lines for the advancement of the discipline are proposed. The review concludes that the implementation of ICT in Physical Education is not only a trend, but a strategic need to revitalize the discipline and enhance its formative role in the twenty-first century.

Keywords: physical education, information and communication technologies, educational innovation.

Introducción

La creciente La Educación Física (EF) ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, transformando su proceso de instrucción de solo habilidades motrices para consolidarse como una disciplina fundamental en el desarrollo integral del individuo (Fernández y Ladrón, 2015). Su relevancia radica en la promoción de hábitos de vida saludables, el fomento de valores sociales y el desarrollo de competencias transversales esenciales para el siglo XXI. Sin embargo, en un mundo con mayor presencia y aplicación del uso de las nuevas tecnologías, la EF se enfrenta al desafío de adaptar sus metodologías y recursos para seguir siendo influyente y atractivo para las nuevas generaciones, inmersas en un entorno dominado por la era digital.

En este contexto, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han irrumpido en todos los ámbitos de la sociedad, transformando radicalmente la forma en que las personas interactúan, aprenden y se desarrollan. Su impacto en el sector educativo ha sido innegable, ofreciendo nuevas posibilidades pedagógicas y herramientas innovadoras que, aplicadas de manera estratégica, pueden enriquecer significativamente los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. En particular, la integración de las TIC en la Educación Física representa una oportunidad sin precedentes para modernizar la práctica docente, diversificar las actividades y motivar a los estudiantes hacia la actividad física de una manera más dinámica y personalizada (González, 2020).

La adopción de las TIC en la EF va más allá de la simple inclusión de dispositivos electrónicos; implica una reconfiguración de los enfoques pedagógicos para aprovechar al máximo el potencial de estas herramientas. Esto abarca desde el uso de aplicaciones móviles para el seguimiento del rendimiento físico, plataformas interactivas para la creación de rutinas de ejercicio, hasta la gamificación para hacer las clases más atractivas y desafiantes (González, et al., 2018). La literatura reciente ha comenzado a explorar cómo estas tecnologías pueden facilitar la adquisición de habilidades motrices, mejorar la comprensión de conceptos teóricos y fomentar la participación activa de los estudiantes, rompiendo con los modelos tradicionales de enseñanza.

La irrupción de fenómenos globales como la pandemia de COVID-19, y sus consecuentes restricciones, también aceleraron la necesidad de integrar las TIC en la educación, incluyendo la Educación Física, obligando a los docentes a adaptarse rápidamente a modalidades de enseñanza

a distancia (Quilindo, 2023). Este escenario puso de manifiesto tanto el potencial como las barreras en la implementación de estas herramientas, destacando la importancia de una formación docente adecuada y un conocimiento profundo de las posibilidades didácticas que ofrecen (Fernández et al., 2018; García et al., 2022). Así, la integración de las TIC en la EF no es solo una tendencia, sino una necesidad primordial para asegurar una educación relevante y de calidad en el presente y futuro.

A pesar del creciente reconocimiento del potencial de las TIC en la Educación Física y la disponibilidad de numerosas herramientas y recursos digitales, su implementación efectiva en el aula sigue enfrentando desafíos significativos. Según Barahona et al., 2020, si bien existe un interés general por parte de los docentes en incorporar estas tecnologías, persisten barreras relacionadas con la falta de formación específica, la escasez de recursos adecuados y, en algunos casos, una percepción sobre cómo integrar didácticamente las TIC en las sesiones de EF. Esto refleja una problemática entre el potencial de las TIC y su aplicación práctica en el aula, porque a pesar de los avances en investigación, el área de educación física tiene una historia muy marcada por el uso de metodologías tradicionales.

Adicionalmente, la diversidad de herramientas TIC disponibles para la Educación Física es considerable, abarcando desde aplicaciones de seguimiento de actividad física y plataformas de gamificación, hasta el uso de realidad virtual o aumentada (González, 2020; Hernando et al., 2015). Esta amplia gama de opciones genera una necesidad sobresaliente de comprender cuáles son las más adecuadas para cada contexto educativo y, crucialmente, cómo pueden ser aplicadas de manera efectiva para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. La adopción de estas tecnologías, en muchos casos, no se produce de forma uniforme ni responde a una planificación didáctica sólida, lo que puede derivar en un uso superficial que, en última instancia, no logra maximizar el potencial educativo de las TIC. El desconocimiento sobre las mejores prácticas y la falta de un marco pedagógico claro para su implementación limitan una verdadera innovación didáctica.

Este escenario complejo y multifacético revela una problemática central: la necesidad de comprender a fondo las tendencias actuales en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación Física y las implicaciones didácticas que estas tienen para el desarrollo profesional docente y la mejora continua de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Con el fin de contribuir al conocimiento sobre la innovación pedagógica en la disciplina, esta revisión documental buscó analizar críticamente las principales tendencias y enfoques didácticos reportados en la literatura científica sobre la integración de las tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en el campo de la Educación Física.

Este documento se centra exclusivamente en una revisión documental y bibliográfica de la literatura científica sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el

ámbito de la Educación Física. La revisión se basó en artículos científicos, estudios de caso y revisiones previas publicadas en revistas académicas y bases de datos especializados. El enfoque principal estuvo en la identificación de tendencias, el análisis de metodologías de aplicación, la evaluación de beneficios y desafíos, y la discusión sobre el impacto en la formación docente y el aprendizaje de los estudiantes.

El alcance temporal de la bibliografía analizada comprendió principalmente publicaciones de los últimos diez años, aunque se podrán incluir referencias anteriores si se consideran fundamentales para contextualizar la evolución del tema. Las referencias proporcionadas servirán como punto de partida fundamental para esta revisión, complementándose con una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicos relevantes.

Geográficamente, el estudio no se limitó a un contexto específico, sino que buscó integrar hallazgos de diversas regiones, priorizando la literatura en español para facilitar la comprensión y aplicación en contextos educativos hispanohablantes, como el colombiano. El análisis se centró en el uso de las TIC en la Educación Física en niveles de educación primaria y secundaria, aunque es posible hacer mención de su aplicación en otros niveles si la literatura lo justifica y es relevante para los objetivos planteados.

El presente artículo se justifica por la necesidad de integrar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la Educación Física (EF), una disciplina fundamental para el desarrollo integral y la promoción de hábitos de vida saludables en un mundo dominado por la era digital. A pesar de su reconocido potencial para enriquecer el aprendizaje, aumentar la motivación estudiantil y modernizar las prácticas pedagógicas, la implementación de las TIC en la EF aún presenta desafíos significativos (Díaz et al., 2020; González, 2020). Este estudio busca, mediante una revisión documental, ofrecer una visión sintetizada y crítica de las tendencias actuales y los enfoques didácticos que permiten aprovechar al máximo estas herramientas.

Desde una perspectiva académica y pedagógica, esta revisión contribuirá significativamente al cuerpo de conocimiento existente al consolidar y analizar críticamente la literatura dispersa sobre el tema. Se busca identificar las mejores prácticas y las herramientas más efectivas, así como los desafíos persistentes en la formación y adopción tecnológica por parte de los docentes de Educación Física (Fernández et al., 2018). Este análisis ofrecerá una guía valiosa para educadores, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre la integración de las TIC, además, señalará áreas de investigación aún inexploradas. Comprender cómo la tecnología puede fomentar una mayor participación y desarrollar competencias clave en los estudiantes es crucial para la transformación de esta disciplina fundamental en el currículo escolar.

La relevancia del estudio radica en su impacto potencial en la calidad de la enseñanza de la Educación Física y en el bienestar de los estudiantes, contribuyendo a formar individuos más activos, saludables y digitalmente competentes, preparados para los desafíos del siglo XXI. Se subraya, por tanto, la importancia estratégica de la tecnología no como un mero complemento, sino como un elemento transformador capaz de revitalizar la Educación Física y maximizar su impacto formativo en las nuevas generaciones.

A nivel internacional, la integración de las TIC en Educación Física ha sido impulsada por políticas públicas que buscan digitalizar la enseñanza y optimizar la calidad educativa. En España, el Plan de Cultura Digital en la Escuela (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) estableció la dotación tecnológica y formación docente como ejes prioritarios, incluyendo el área de EF en programas piloto de gamificación y seguimiento de actividad física. En América Latina, según Sunkel et al. (2011), "el proceso de instalación de una infraestructura tecnológica en las escuelas se encontraba en pleno desarrollo, con el computador ya instalado en una gran proporción de las escuelas, si bien la conectividad todavía sigue siendo insuficiente en la mayoría de los países" (p. 8). Iniciativas posteriores como el Plan Ceibal en Uruguay y Computadores para Educar en Colombia han ampliado el acceso a dispositivos y conectividad, aunque la adaptación específica de estas políticas al área de Educación Física constituye un campo aún emergente que demanda mayor investigación contextualizada.

El presente artículo de revisión documental, guiado por el objetivo de analizar críticamente las tendencias y enfoques didácticos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Educación Física, se organizó en cuatro ejes temáticos. El primero examina las tipologías de herramientas tecnológicas que están reconfigurando la enseñanza de la disciplina, desde la gamificación hasta las tecnologías inmersivas. El segundo eje analiza cómo estas herramientas inciden en la práctica pedagógica, particularmente en lo referente a la motivación del estudiantado y la individualización de los procesos de aprendizaje. El tercer apartado identifica los obstáculos que limitan la integración efectiva de las TIC, con especial atención a la formación del profesorado y al modelo TPACK como marco orientador. Por último, se discuten las brechas detectadas en la literatura y se trazan proyecciones investigativas, subrayando la urgencia de una transformación digital contextualizada en la Educación Física.

Desarrollo

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha reconfigurado sustancialmente los paradigmas educativos en las últimas décadas, extendiendo su influencia a disciplinas tradicionalmente análogas como la Educación Física (EF). Este apartado se adentra en un análisis crítico de la literatura científica reciente para dilucidar las principales tendencias, los enfoques didácticos emergentes y los desafíos inherentes a la implementación de las TIC en este campo vital. La revisión sistemática de estudios permite no solo identificar el panorama actual, sino también proyectar futuras direcciones para la investigación y la práctica pedagógica.

La adopción de herramientas tecnológicas en la EF no se limita a una mera incorporación instrumental; por el contrario, implica una transformación profunda de las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje. Se exploran las diversas categorías de TIC empleadas, desde

aplicaciones móviles y plataformas gamificadas hasta innovaciones como la realidad virtual y aumentada, examinando cómo cada una contribuye a la mejora del rendimiento, la motivación y el bienestar integral de los estudiantes. Este análisis detallado proporciona una comprensión robusta de las oportunidades que las TIC ofrecen para revitalizar la Educación Física en el siglo XXI.

Tipologías y tendencias de las TIC en Educación Física

La diversidad de herramientas tecnológicas que han permeado el ámbito de la Educación Física es notable, reflejando un esfuerzo por adaptar la disciplina a las exigencias de un entorno digitalizado. Las principales tendencias apuntan hacia el uso de dispositivos móviles, aplicaciones especializadas y plataformas interactivas que facilitan la gestión de datos, el monitoreo del rendimiento y la personalización de las rutinas de actividad física.

Estas herramientas se han convertido en aliados pedagógicos esenciales para el docente contemporáneo. Una de las tendencias más prominentes es la gamificación, que emplea elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos para incrementar el compromiso y la motivación de los estudiantes. Según Quintero González et al. (2018), "la gamificación mediada con TIC constituye una alternativa de innovación que trasciende el uso tradicional del libro de texto, posibilitando experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas en Educación Física" (p. 344). En la práctica, esto se manifiesta a través de aplicaciones que convierten el ejercicio en desafíos interactivos, sistemas de puntos, insignias y tablas de clasificación, transformando la percepción de la actividad física y el deporte.

Paralelamente, las aplicaciones móviles y los dispositivos vestibles han ganado terreno considerable en la monitorización y el análisis del rendimiento físico. Estas herramientas permiten a los estudiantes y docentes registrar datos sobre la frecuencia cardíaca, los pasos, las calorías quemadas y la distancia recorrida, proporcionando una retroalimentación instantánea y precisa. Dicha información empodera a los alumnos en su autogestión de la actividad física y facilita a los educadores la individualización de los programas de entrenamiento, adaptándolos a las necesidades específicas de cada población e individuo.

Más allá de la gamificación y las aplicaciones de monitoreo, la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA) representan una frontera emergente con un potencial didáctico significativo en la Educación Física. La RV puede sumergir a los estudiantes en entornos simulados para practicar deportes o explorar movimientos complejos sin riesgos físicos, mientras que la RA superpone información digital al mundo real, enriqueciendo las actividades al aire libre o en el gimnasio. Aunque su implementación es incipiente, estas tecnologías prometen experiencias de aprendizaje inmersivas y altamente motivadoras (Hernando et al., 2015).

La evolución de las plataformas de aprendizaje en línea y los entornos virtuales también ha influido en la flexibilidad de la enseñanza de la EF, especialmente evidente durante el período de confinamiento por la pandemia de COVID-19. Estas plataformas permitieron la continuidad pedagógica a distancia, facilitando la entrega de contenidos teóricos, la demostración de ejercicios y la interacción síncrona o asíncrona entre docentes y estudiantes. La experiencia de la pandemia

subrayó la capacidad de las TIC para mantener la conexión y el aprendizaje activo incluso en condiciones adversas (Quilindo, 2023).

Un campo emergente en la aplicación de TIC en EF es el uso de plataformas de análisis biomecánico y sistemas de big data para la optimización del rendimiento motor en contextos escolares. Estas herramientas, originalmente diseñadas para el alto rendimiento deportivo, se han adaptado a la educación básica mediante dispositivos portátiles y software de visualización que analizan patrones de movimiento, posturas y distribución del esfuerzo físico. Al procesar grandes volúmenes de datos, es posible generar perfiles motrices individuales que permiten al profesorado ofrecer un feedback más personalizado (Universidad Europea, 2024).

Asimismo, la inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje automático están comenzando a integrarse en aplicaciones educativas que predicen el progreso del estudiante, ajustan la intensidad de las actividades y recomiendan intervenciones específicas para mejorar la condición física. Por ejemplo, Zhou et al. (2019) desarrollaron modelos de predicción de adherencia utilizando datos de actividad física medidos objetivamente, demostrando que "el aprendizaje automático puede predecir la recaída en el ejercicio usando datos de acelerómetro" (p. 1).

De manera complementaria, Dijkhuis et al. (2018) implementaron algoritmos de Random Forest para generar retroalimentación personalizada sobre el progreso diario hacia metas de pasos, logrando una precisión del 93% en la predicción individual. Esta tendencia sugiere un futuro donde la EF será altamente personalizada, combinando la experiencia docente con la capacidad analítica de la tecnología.

Además de las aplicaciones y dispositivos especializados, las redes sociales educativas y los entornos colaborativos han adquirido un papel relevante en la enseñanza de la EF. Plataformas como Edmodo, Google Classroom o Moodle permiten a los docentes diseñar foros de discusión, compartir recursos audiovisuales y proponer retos semanales que los estudiantes pueden documentar y socializar de manera digital. Este enfoque fomenta la interacción asincrónica y el aprendizaje entre pares, fortaleciendo la construcción de comunidad educativa (Liu et al., 2024).

En síntesis, las tipologías de TIC aplicadas a la Educación Física abarcan un espectro amplio que va desde herramientas de gamificación y aplicaciones móviles de uso cotidiano, hasta tecnologías emergentes como la realidad virtual, la inteligencia artificial y el análisis de big data. Esta diversidad ofrece al profesorado múltiples opciones para enriquecer su práctica pedagógica, aunque plantea simultáneamente el desafío de seleccionar las herramientas más pertinentes para cada contexto educativo.

Impacto Pedagógico y beneficios de las TIC en la Educación Física

La profunda permeabilidad de las TIC en la sociedad actual, característica de la era de la información y el conocimiento, representa un imperativo para la Educación Física. Los

profesionales de esta disciplina no pueden ignorar esta transformación ni adoptar las herramientas tecnológicas de manera superficial. Es fundamental que la integración de las TIC se realice con criterio pedagógico, buscando que estas contribuyan efectivamente a los objetivos de la materia.

En palabras de Díaz Barahona (2012), "gracias a las TIC, la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física se puede personalizar y adaptar a los diferentes ritmos y capacidades de cada alumno individualmente, favoreciendo el aprendizaje de aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo" (p. 1050). Así, la Educación Física responderá a las exigencias contemporáneas, empleando las TIC para potenciar y enriquecer el proceso educativo.

La integración estratégica de las TIC en la educación física trasciende la mera incorporación de dispositivos, configurándose como un catalizador para la mejora de los procesos de la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Uno de los beneficios más destacados es el incremento sustancial de la motivación y la participación de los estudiantes. Las características interactivas y lúdicas de las herramientas digitales, como la gamificación, transforman actividades potencialmente monótonas en experiencias atractivas y desafiantes, fomentando una implicación más profunda y un compromiso sostenido con la actividad física.

Asimismo, las TIC facilitan una mayor personalización y adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades individuales de cada estudiante. Mediante el uso de aplicaciones de seguimiento o plataformas de evaluación, los maestros pueden obtener datos precisos sobre el progreso y las áreas de mejora de cada alumno, permitiéndoles diseñar planes de trabajo específicos. Esta aproximación individualizada no solo optimiza el aprendizaje de habilidades motrices, sino que también atiende a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

La incorporación tecnológica también juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, una habilidad transversal e indispensable en la sociedad contemporánea. Al interactuar con diversas herramientas y entornos digitales en el contexto de la educación Física, los educandos no solo adquieren destrezas tecnológicas, sino que también aprenden a utilizarlas de manera crítica y responsable para mejorar su bienestar físico. Esta dualidad de desarrollo físico y digital prepara a los jóvenes para los desafíos del mundo actual.

Otro beneficio relevante es la expansión de las oportunidades de aprendizaje más allá del aula física. Las TIC permiten el acceso a una vasta cantidad de recursos didácticos, como videos explicativos, simulaciones y tutoriales, que complementan y enriquecen las clases presenciales. Además, fomentan la continuidad de la actividad física fuera del horario escolar, al proporcionar herramientas para el auto entrenamiento y la autoevaluación, promoviendo hábitos saludables de manera autónoma y a largo plazo.

Las TIC están cambiando las formas de enseñar, aprender, participar, trabajar y divertirse (Coll, 2010). Las TIC forman parte de la vida de los estudiantes y por ello deben ser integradas en la educación, además, el uso de las TIC también optimiza la gestión y evaluación del aprendizaje para los docentes. Las plataformas digitales facilitan el registro de datos, el seguimiento del progreso de los estudiantes y la elaboración de informes detallados, liberando tiempo que puede dedicarse a la interacción pedagógica directa. Esta eficiencia en la administración permite a los

educadores centrarse en la retroalimentación formativa y en la planificación de actividades más innovadoras, mejorando la calidad general de la enseñanza.

Un aspecto adicional es la capacidad de las TIC para mejorar la condición física y las habilidades motrices de los estudiantes. Estudios recientes han demostrado que la interacción con exergames o aplicaciones de entrenamiento puede tener un impacto positivo en variables como el rendimiento en natación (Papastergiou et al., 2021) o el incremento general de la actividad física (Duran et al., 2021). Esto sugiere que la tecnología puede ser un medio eficaz para lograr objetivos físicos concretos, complementando las metodologías tradicionales.

Otro ámbito relevante es el de la educación inclusiva mediada por TIC. Las tecnologías adaptativas han abierto oportunidades para que estudiantes con discapacidad motriz o sensorial participen activamente en las clases de EF. Herramientas como sensores hápticos, aplicaciones con retroalimentación auditiva o visual adaptada, y videojuegos activos con interfaces accesibles, permiten que las actividades se ajusten a las capacidades y necesidades de cada alumno, ofreciendo oportunidades para que los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje puedan acceder al contenido de manera adaptada a sus capacidades, fomentando la inclusión y promoviendo un entorno de aprendizaje donde cada alumno se sienta valorado. Estas plataformas digitales facilitan la creación de foros de discusión, compartir recursos audiovisuales y proponer retos que los estudiantes pueden documentar, amplificando así el tiempo y espacio de aprendizaje y fortaleciendo la construcción de comunidad educativa inclusiva (Maqueira, 2024). Según Fernández et al. (2020), "las TIC constituyen un instrumento eficaz de apoyo para la inclusión educativa, haciendo hincapié en el alumnado con discapacidad" (p. 850), evidenciando que tecnologías como la realidad virtual, tablets y aplicaciones adaptativas favorecen el desarrollo cognitivo, comunicativo y social de este colectivo.

Finalmente, las TIC favorecen la interdisciplinariedad al permitir la conexión de contenidos de Educación Física con otras áreas del currículo, como las ciencias naturales o las matemáticas, a través de la recogida y análisis de datos de rendimiento. Esta transversalidad enriquece la comprensión holística del estudiante y refuerza la relevancia de la actividad física en un contexto más amplio. Asimismo, el entorno digital facilita la comunicación entre alumnos y profesores, creando un espacio de aprendizaje más dinámico y conectado (Fundación Telefónica, 2023).

En definitiva, el impacto pedagógico de las TIC en la Educación Física trasciende la mera innovación instrumental para configurarse como un elemento transformador de la práctica docente. Los beneficios documentados en términos de motivación, personalización, desarrollo de competencias digitales e inclusión educativa confirman el potencial de estas herramientas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre que su integración responda a criterios pedagógicos sólidos y objetivos educativos claros.

Desafíos y barreras en la implementación de las TIC en educación física

A pesar del manifiesto potencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación física (EF), su integración efectiva en la práctica docente no está exenta de obstáculos. La limitada integración de las TIC en la enseñanza de la EF se atribuye a diversas causas, entre las que se destacan la insuficiente formación y la resistencia al cambio por parte del profesorado. Además, la escasez de recursos y medios tecnológicos adecuados en los entornos educativos representa un obstáculo significativo; como señala Díaz (2012), "la falta de infraestructuras, medios o mantenimiento tecnológico en las aulas específicas como gimnasio, patio y departamentos de EF, es otro argumento que explica la ausencia de enseñanzas y aprendizajes implementados con recursos digitales" (p. 1048).

Otro impedimento considerable es la resistencia al cambio por parte de algunos educadores, arraigados en metodologías pedagógicas tradicionales. Esta resistencia puede deberse a la percepción de que la tecnología es un mero distractor, al temor a lo desconocido, o a la falta de confianza en sus propias habilidades digitales. Superar esta barrera requiere no solo capacitación técnica, sino también un cambio cultural que valore la innovación y la experimentación en el aula. La adopción exitosa demanda una mentalidad abierta y proactiva.

La escasez de tiempo y recursos para la planificación didáctica es también un desafío crítico. Integrar las TIC de manera significativa no implica simplemente usarlas, sino repensar las actividades, adaptar los contenidos y diseñar secuencias didácticas que maximicen su potencial. Este proceso demanda tiempo y apoyo institucional, elementos que a menudo son limitados para los docentes de Educación Física, quienes ya manejan cargas horarias extensas y grupos numerosos. La falta de acompañamiento puede desalentar iniciativas.

Además, la saturación de información y la dificultad para seleccionar herramientas adecuadas representan otra barrera. El vasto ecosistema de aplicaciones y plataformas TIC puede ser abrumador, dificultando la elección de aquellas que verdaderamente se alineen con los objetivos pedagógicos de la EF. Según Díaz (2012), la falta de infraestructuras, medios o mantenimiento tecnológico en las aulas específicas (gimnasio, patio y departamentos de EF), es otro argumento que explica la ausencia de enseñanzas y aprendizajes implementados con recursos digitales. Sin un criterio claro y una guía experta, los docentes pueden caer en el uso superficial de la tecnología, sin explotar su valor didáctico intrínseco.

En regiones andinas, por ejemplo, las clases de EF dependen en gran medida de métodos tradicionales debido a la falta de recursos tecnológicos y a la escasa capacitación docente en entornos virtuales. Esta desigualdad no solo limita el alcance de las innovaciones pedagógicas, sino que también amplía las diferencias en el desarrollo de competencias digitales y motrices entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos. Superar esta barrera implica políticas focalizadas que contemplen la dotación de infraestructura, programas de formación contextualizados y el desarrollo de contenidos adaptados a realidades locales.

El rol crucial de la formación docente y el modelo TPACK

Ante los desafíos mencionados, la formación docente emerge como el pilar fundamental para una integración exitosa y significativa de las TIC en la educación física. No basta con

proporcionar acceso a la tecnología; es imperativo capacitar a los educadores en el uso pedagógico y didáctico de estas herramientas. La literatura subraya la necesidad de programas de formación continua que trasciendan la mera instrucción técnica para abordar la dimensión didáctica y curricular de la tecnología.

Frente a esta necesidad, el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) ofrece un marco orientador para la formación del profesorado de Educación Física; Según Fernández et al. (2018), "la integración eficaz de la tecnología requiere la convergencia de tres tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico" (p. 68). En términos prácticos, esto implica que el docente de Educación Física no solo debe dominar las herramientas digitales, sino también saber qué enseñar, cómo enseñarlo y de qué manera la tecnología puede potenciar ambos aspectos. La intersección de estos componentes constituye la base para una práctica pedagógica verdaderamente innovadora.

Numerosos estudios, como los de Díaz et al. (2020) y Díaz (2015), enfatizan que la competencia digital del profesorado no solo abarca el dominio instrumental de las TIC, sino también la capacidad de adaptarlas a situaciones de aprendizaje específicas, evaluar su pertinencia y diseñar actividades que las integren con propósitos claros. La formación debe, por tanto, enfocarse en desarrollar esta competencia digital pedagógica, permitiendo a los docentes ir más allá del uso básico y convertirse en mediadores tecnológicos efectivos.

La evidencia sugiere que la actitud y el interés de los docentes hacia las TIC son factores determinantes en su adopción y uso pedagógico (Díaz et al., 2019). Los programas de formación deben, por lo tanto, no solo transmitir conocimientos técnicos y didácticos, sino también fomentar una actitud positiva hacia la innovación y la experimentación con nuevas metodologías. La creación de comunidades de práctica y el intercambio de experiencias exitosas pueden ser estrategias valiosas para este fin.

Discusión de tendencias, brechas y proyecciones

La revisión de la literatura ha evidenciado una clara tendencia hacia la gamificación y el uso de dispositivos móviles como herramientas predominantes en la integración de las TIC en la educación física. Estas tecnologías son valoradas por su capacidad para elevar la motivación y permitir una personalización adaptativa del aprendizaje. Sin embargo, la exploración de tecnologías más avanzadas, como la realidad virtual y aumentada, aunque prometedora, se encuentra aún en fases incipientes de investigación y aplicación a gran escala.

Una de las brechas de conocimiento más significativas identificadas es la escasez de estudios longitudinales y de gran escala que evalúen el impacto a largo plazo de las TIC en el desarrollo integral de los estudiantes de EF. La mayoría de las investigaciones son de corte exploratorio o estudios de caso, lo que limita la generalización de sus hallazgos. Se requiere mayor

investigación empírica que cuantifique los beneficios y desafíos en diversos contextos y poblaciones estudiantiles.

Otro aspecto crítico es la necesidad de marcos pedagógicos más robustos que guíen la integración didáctica de las TIC, más allá de la mera implementación técnica. Si bien el modelo TPACK ofrece una base sólida, se requiere profundizar en estrategias pedagógicas específicas para la EF que optimicen el uso de cada tipo de tecnología, asegurando que la herramienta sea un medio y no un fin en sí misma. La investigación debe enfocarse en la efectividad didáctica.

La literatura también revela una heterogeneidad en el nivel de competencia digital docente y en el acceso a recursos. Esta disparidad subraya la urgencia de diseñar políticas educativas que garanticen una formación equitativa y un soporte tecnológico adecuado para todos los profesionales de la Educación Física. La colaboración entre instituciones académicas, el sector tecnológico y las administraciones educativas es crucial para superar estas barreras estructurales.

Por otra parte, las experiencias derivadas de la pandemia de COVID-19 (Quilindo, 2023) han acelerado la adopción de modalidades de enseñanza remota y el uso de plataformas virtuales, destacando la resiliencia y capacidad de adaptación del profesorado. Esta experiencia reciente abre nuevas líneas de investigación sobre el aprendizaje híbrido en EF y la sostenibilidad de las prácticas mediadas por TIC en escenarios post-pandemia, configurando un futuro donde la flexibilidad metodológica será clave.

De cara al año 2030, las proyecciones sobre el papel de las TIC en EF se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, especialmente el ODS 3 (salud y bienestar) y el ODS 4 (educación de calidad). Se espera que la EF aproveche herramientas de monitoreo en tiempo real, entornos de aprendizaje inmersivos y plataformas colaborativas globales para promover hábitos saludables desde la infancia (UNESCO, 2021). Esto implicará no solo avances tecnológicos, sino también un cambio en la cultura escolar, donde la alfabetización digital y la actividad física se integren como competencias esenciales e interdependientes para la formación de ciudadanos saludables, críticos y participativos.

Conclusiones y Futuras Líneas de Investigación

La presente revisión documental tuvo como objetivo principal analizar críticamente las principales tendencias y enfoques didácticos sobre la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación Física. Esta exploración se desarrolló en un contexto donde la disciplina busca activamente modernizarse y adaptarse a las demandas de un entorno educativo cada vez más digital, abordando las complejidades que surgen de la persistencia de metodologías tradicionales frente al potencial innovador de las herramientas tecnológicas.

Los hallazgos de esta revisión destacan una evolución prometedora en el uso de las TIC en Educación Física, con la gamificación y las aplicaciones móviles emergiendo como herramientas predominantes para mejorar la motivación y personalizar el aprendizaje. Se ha confirmado que la integración estratégica de la tecnología no solo enriquece las experiencias pedagógicas, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de la competencia digital y al fomento de

hábitos de vida saludables en los estudiantes, posicionando a la EF en la vanguardia de la innovación educativa.

En relación con las tipologías y tendencias de las TIC en Educación Física, se identificaron cuatro categorías principales que están transformando la disciplina. La gamificación emerge como la tendencia más consolidada, empleando mecánicas de juego para incrementar la motivación y el compromiso estudiantil mediante sistemas de puntos, insignias y desafíos interactivos. Las aplicaciones móviles constituyen herramientas cada vez más utilizadas para el seguimiento del rendimiento físico, permitiendo registrar datos de frecuencia cardíaca, distancia y calorías en tiempo real. Los dispositivos vestibles (wearables) complementan esta tendencia al ofrecer retroalimentación instantánea sobre el desempeño físico. Finalmente, las tecnologías inmersivas como la realidad virtual y aumentada representan una frontera emergente con potencial significativo para crear experiencias de aprendizaje innovadoras, aunque su implementación a gran escala aún es incipiente.

Respecto al impacto pedagógico y los beneficios de la integración de TIC, los hallazgos evidencian mejoras sustanciales en dos dimensiones fundamentales. Por un lado, se observa un incremento significativo en la motivación estudiantil, donde las herramientas digitales transforman actividades potencialmente monótonas en experiencias atractivas y desafiantes que fomentan una participación más activa y sostenida. Por otro lado, las TIC facilitan la personalización del aprendizaje, permitiendo a los docentes obtener datos precisos sobre el progreso individual de cada estudiante y diseñar planes de trabajo adaptados a sus necesidades específicas. Esta dualidad de beneficios posiciona a la tecnología como un catalizador efectivo para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

En cuanto a los desafíos y barreras persistentes, se identificaron dos obstáculos principales que limitan la implementación efectiva de las TIC. La brecha tecnológica representa un reto crítico, especialmente en contextos latinoamericanos donde la disparidad entre zonas urbanas y rurales dificulta el acceso equitativo a dispositivos y conectividad. La resistencia docente constituye otra barrera significativa, manifestada en la percepción de la tecnología como distractor, el temor a lo desconocido y la falta de confianza en las propias habilidades digitales. Adicionalmente, la escasez de tiempo para la planificación didáctica, la saturación de información sobre herramientas disponibles y la carencia de infraestructura tecnológica en espacios específicos de Educación Física agravan estas dificultades.

Sobre el papel crucial de la formación del profesorado bajo modelos como el TPACK, se concluye que la capacitación docente constituye el pilar fundamental para superar las barreras identificadas. La literatura revisada evidencia que la competencia digital del profesorado de Educación Física no se limita al dominio técnico de las herramientas, sino que requiere la integración del conocimiento tecnológico con el pedagógico y el disciplinar, tal como propone el modelo TPACK (Fernández et al., 2018). La formación efectiva debe, por tanto, trascender la

instrucción técnica instrumental para desarrollar competencias que permitan a los docentes adaptar las TIC a situaciones de aprendizaje específicas, evaluar su pertinencia pedagógica y diseñar actividades con propósitos didácticos claros. La actitud positiva hacia la innovación y la creación de comunidades de práctica para el intercambio de experiencias exitosas emergen como estrategias complementarias fundamentales según los estudios analizados.

Como síntesis integradora, la revisión concluye que la implementación de las TIC en Educación Física no es solo una tendencia pedagógica pasajera, sino una necesidad estratégica para revitalizar la disciplina y potenciar su rol formativo en el siglo XXI. La tecnología ofrece herramientas poderosas para hacer la actividad física más atractiva, personalizada y relevante, preparando a las nuevas generaciones para un futuro donde la competencia digital y el bienestar físico son dimensiones inseparables del desarrollo integral.

De cara al futuro, se sugieren líneas de investigación prioritarias: estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de programas específicos de TIC en la adquisición de habilidades motrices y la adopción de estilos de vida saludables; investigaciones sobre metodologías de formación docente más efectivas para desarrollar la competencia TPACK; y análisis comparativos de la implementación de TIC en diversos contextos socioeconómicos que permitan diseñar políticas educativas equitativas y contextualizadas.

La resignificación de la Educación Física a través de las TIC no es una opción, sino una necesidad estratégica que la posiciona como pilar fundamental en la construcción de ciudadanos del siglo XXI.

Referencias

Coll, C. (2010). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Fundación Santillana. https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MVHQQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf

Díaz Barahona, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Educación Física y Deporte*, 31(2), 1047-1056. https://doi.org/10.17533/udea.efyd.14409

Díaz Barahona, J. (2015). *La competencia digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje* [Tesis doctoral, Universitat de València]. RODERIC. https://producciocientifica.uv.es/documentos/5eb09cc3299952764111f154

Díaz Barahona, J., Molina-García, J. y Monfort-Pañego, M. (2019). Estudio de las actitudes y el interés de los docentes de primaria de educación física por las TIC en la Comunidad Valenciana. *Retos*, (35), 267-272. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63355

Díaz Barahona, J., Molina-García, J. y Monfort-Pañego, M. (2020). El conocimiento y la intencionalidad didáctica en el uso de TIC del profesorado de educación física. *Retos*, (38), 497-504. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74370

Dijkhuis, T. B., Blaauw, F. J., van Ittersum, M. W., Velthuijsen, H. y Aiello, M. (2018). Personalized physical activity coaching: A machine learning approach. *Sensors,* 18(2), 623. https://doi.org/10.3390/s18020623

Durán-Vinagre, M. Á., Leador Albano, V. M., Sánchez Herrera, S. y Feu Molina, S. (2021). Motivación y TIC como reguladores de la actividad física en adolescentes: una revisión sistemática. *Retos*, (42), 785-797. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88120

Fernández-Batanero, J. M., Sañudo, B., Montenegro-Rueda, M. y García-Martínez, I. (2020). Impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad en el área de Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, (39), 849-856. https://doi.org/10.47197/retos.v39i0.78602

Fernández-Espínola, C. y Ladrón de Guevara, L. (2015). El uso de las TIC en la Educación Física actual. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (5), 17-30. https://doi.org/10.33776/remo.v0i5.2740

Fernández-Espínola, C., Ladrón de Guevara, L., Almagro, B. J. y Rebollo, J. A. (2018). Formación del profesorado de Educación Física en TIC: Modelo TPACK. *EA, Escuela Abierta*, 21, 65-76. https://revistascientificas.uspceu.com/EA/article/view/3400

García, R. E., Rojas, B. I., Medina, M. M. y Morente-Oria, H. (2022). Las TIC como herramientas didácticas para el profesorado de educación física en la formación reglada utilizando el modelo Flipped Classroom. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11, 7. https://doi.org/10.6018/sportk.467971

García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2018). Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para aumentar la motivación del alumnado en educación física. *Revista Fuentes*, 20(1), 77-86. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.05

González, C. V. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (71), 67-83. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1453

Hernando, M. M., Arévalo, C. G. y Catasús, M. G. (2015). Diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 63-82. https://doi.org/10.35362/rie682185

Lim, W. X., Ng, J. L., Seah, C. S. y Er, M. H. (2024). Machine learning in physical activity, sedentary, and sleep behavior research. *Journal of Activity, Sedentary and Sleep Behaviors*, 3(1), 5. https://doi.org/10.1186/s44167-024-00045-9

Liu, G., Zhang, C., Wang, Y. y Chen, L. (2024). The role of artificial intelligence in enhancing sports education and public health in higher education: Innovations in teaching models, evaluation systems, and personalized training. *Frontiers in Public Health*, 12, 1484848. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1484848

Maqueira, G. C. (2024). Adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad física a la clase de Educación Física. *PODIUM - Revista de Ciencia y*

Tecnología en la Cultura Física, 19(3), 1-15. https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1603

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Plan de Cultura Digital en la Escuela. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).* https://intef.es/recursos-educativos/

Papastergiou, M., Natsis, P., Vernadakis, N. y Antoniou, P. (2021). Introducing tablets and a mobile fitness application into primary school physical education. *Education and Information Technologies,* 26(1), 799-816. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10289-y

Quilindo, V. H. (2023). Concepciones docentes sobre la educación física mediada por las TIC en tiempos de COVID-19: Estudio de caso. *Retos,* (48), 901-910. https://doi.org/10.47197/retos.v48.91823

Quintero González, L. E., Jiménez Jiménez, F. y Area Moreira, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, (34), 343-348. https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514

Sunkel, G., Trucco, D. y Möller, S. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/35969

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Universidad Europea. (2024, mayo 6). *TIC en educación física: usos y ventajas*. *Blog Universidad Europea.* https://universidadeuropea.com/blog/tic-educacion-fisica/

Zhou, M., Fukuoka, Y., Goldberg, K., Vittinghoff, E. y Aswani, A. (2019). Applying machine learning to predict future adherence to physical activity programs. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 19(1), 169. https://doi.org/10.1186/s12911-019-0890-0

Los autores

Lic. Mag. Edwin Hernán, Torres Chacón

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona. Colombia. Magíster en TIC para la Educación de la Universidad de Investigación y Desarrollo UDI. Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Venezuela. Docente de área de área de educación física Institución educativa Helena Santos Rosillo, Charalá. Santander. Colombia.

Lic. Mag. Joan Sebastián, Chacón Tavera

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes de la Universidad de Pamplona. Colombia. Magíster en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Pamplona. Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Venezuela. Docente de área de área de educación física Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García, Socorro. Santander. Colombia.

CC BY NC SA

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (206) año 2026, pp. 134-157
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

ESTRATEGIAS RECREATIVAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA RURALIDAD

RECREATIONAL STRATEGIES FOR EDUCATIONAL INCLUSION IN RURAL AREAS

Lic. MSc. Tulia María, Díaz Assia
byaponte@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0006-4390-9064
Institución Educativa La Inmaculada Concepción. Colombia.

Recibido: 20-02-2026
Aceptado: 15-05-2026

Resumen

Se asume como principio la importancia de la educación como un derecho para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad, fortalecer el respeto a las libertades fundamentales y favorecer la tolerancia, reconociendo a la dignidad sin embargo en la práctica suelen negarse estos principios desde la misma actuación del docente. El objetivo fue proponer propósito una propuesta de estrategias recreativas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa "la Inmaculada Concepción", ubicada en el corregimiento de Varsovia, municipio de Toluviejo departamento de Sucre, Colombia. Metodológicamente se fundamentó en el paradigma cuantitativo siendo una investigación de campo de nivel descriptivo, diseño no experimental con la modalidad de Proyecto Factible dirigido a la población de 15 docentes, quienes constituyeron la muestra. Para la recolección de la información se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario tipo Likert o escala policotómica. Según las conclusiones del diagnóstico revela una contradicción fundamental, mientras existe una alta disposición docente y una percepción positiva del clima escolar en un 73%, la práctica pedagógica se ve truncada por una barrera estructural crítica, el 74% de los sujetos encuestados carece de materiales didácticos variados Esta carencia no representa un simple déficit de materiales, sino que se erige como la principal barrera estructural que impide transitar de la integración física a una inclusión sustantiva, limitando la participación equitativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Palabras clave: estrategias recreativas, inclusión educativa, discapacidad intelectual.

Abstract

The importance of education as a right to guarantee the full development of the personality, strengthen respect for fundamental freedoms and promote tolerance is assumed as a principle, recognizing dignity, however, in practice these principles are usually denied from the very action of the teacher. The objective was to propose a proposal for recreational strategies for the educational inclusion of students with intellectual disabilities at the level of Basic Secondary

Education of the Educational Institution "La Inmaculada Concepción", located in the township of Warsaw, municipality of Toluviejo department of Sucre, Colombia. Methodologically, it was based on the quantitative paradigm, being a field research of descriptive level, non-experimental design with the modality of Feasible Project aimed at the population of 15 teachers, who constituted the sample. For the collection of information, the survey technique was applied and a Likert-type questionnaire or polychotomous scale was used as an instrument. According to the conclusions of the diagnosis, it reveals a fundamental contradiction, while there is a high teaching disposition and a positive perception of the school climate in 73%, pedagogical practice is truncated by a critical structural barrier, 74% of the subjects surveyed lack varied teaching materials. rather, it stands as the main structural barrier that prevents the transition from physical integration to substantive inclusion, limiting the equitable participation of students with intellectual disabilities.

Keywords: recreational strategies, educational inclusion, intellectual disability.

Introducción

El derecho a la educación ha transitado por una profunda evolución conceptual, dejando de ser entendido como la simple garantía de acceso a un aula física para convertirse en la exigencia de una participación plena, equitativa y significativa de todos los seres humanos. En la actualidad, la transformación de las escuelas en entornos capaces de albergar la diversidad no es solo un imperativo ético, sino una condición indispensable para el desarrollo de sociedades democráticas. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (NICEF, 2024) sostiene que la verdadera inclusión no se agota con la escolarización formal, sino que exige una reconfiguración sistémica orientada a derribar las barreras actitudinales y los estigmas sociales que históricamente han invisibilizado las capacidades de las infancias con diversidad funcional.

Pese a este consenso global sobre la urgencia de erradicar los prejuicios institucionales, la inclusión educativa se ha consolidado como uno de los desafíos más apremiantes para los sistemas escolares en América Latina en la región, persisten barreras normativas, estructurales y sociales que limitan el acceso equitativo a una formación de calidad (Villegas et al., 2025). Aunque el propósito regional es garantizar el aprendizaje y derribar los obstáculos que enfrentan las minorías y personas con discapacidad.

En Colombia, el marco normativo ha evolucionado significativamente desde la Ley 115 de 1994, que define a las personas con discapacidad como sujetos de especial protección, y posteriormente con el Decreto 1421 de 2017, que reglamentó la atención educativa para esta población en todos los niveles. No obstante, las brechas entre la norma y la realidad son profundas, según el DANE (2024), en el país residen más de 3.5 millones de personas con discapacidad, aunque si se considera el subregistro, la cifra podría ascender a 7.8 millones, lo que representa el 14% de la población total. A pesar de ello, la inclusión en el sistema público es crítica, dado que solo el 15% logra matricularse, el 8% termina la básica primaria y un escaso 2.3% culmina la

secundaria (SIMAT, 2016), cifras que cuestionan seriamente la capacidad de retención del sistema educativo nacional.

Esta encrucijada nacional configura una profunda paradoja institucional al descender al plano territorial. De manera antitética a las estadísticas de exclusión, la Secretaría de Educación Departamental de Sucre (2026) recibió recientemente un importante reconocimiento nacional al ser seleccionada entre las cinco entidades territoriales de Colombia destacadas en la visibilización de experiencias que fortalecen la gestión de la educación inclusiva. Si bien esta distinción posiciona al departamento como un referente administrativo en el diseño de políticas integradoras, devela una alarmante brecha entre el discurso técnico institucional y la praxis cotidiana en las escuelas rurales. El galardón evidencia que el problema de la inclusión en la región no radica en la ausencia de lineamientos políticos, sino en la desconexión fáctica entre las directrices del nivel central y las realidades materiales y subjetivas que se viven en las periferias del territorio.

Al examinar el escenario local, el informe técnico derivado del Foro de las Regiones (Centro Democrático, 2023) ofrece un diagnóstico riguroso que desnuda las profundas limitaciones operativas y sociales que sabotean las directrices gubernamentales en municipios vulnerables como Toluviejo. En primer lugar, la región afronta una crisis de equidad caracterizada por elevados índices de pobreza monetaria extrema que impactan con mayor severidad a las comunidades rurales dispersas, donde la falta de ingresos familiares y la marcada informalidad económica se consolidan como las principales barreras para la permanencia escolar.

Aunado a este adverso panorama socioeconómico, se enfatiza un histórico rezago en la infraestructura física y de servicios públicos esenciales dentro del territorio sucreño, identificando una alarmante brecha de conectividad digital y un acceso sumamente irregular a redes de agua potable y energía eléctrica estable en los planteles escolares de las zonas rurales. Estas carencias materiales, sumadas a las grandes distancias geográficas que los estudiantes deben recorrer y al deficiente mantenimiento de las plantas físicas e instalaciones recreativas, terminan por precarizar el entorno escolar, restringiendo significativamente la capacidad institucional para diseñar ambientes de aprendizaje flexibles y accesibles.

Este entramado de precariedad material y vulnerabilidad social afecta drásticamente la operatividad de la inclusión educativa en el contexto rural de Toluviejo, convirtiendo el entorno escolar en un espacio de exclusión sistémica. Al carecer las instituciones de servicios públicos básicos estables y de conectividad tecnológica, se anula la posibilidad real de aplicar las adaptaciones curriculares y tecnológicas necesarias para estudiantes con discapacidad intelectual, quienes requieren mediadores didácticos específicos y estímulos visuales o digitales que el medio físico les niega. Asimismo, el deterioro y la falta de adecuación arquitectónica de las plantas físicas especialmente en las áreas recreativas y deportivas se consolidan como barreras que pudieran

impedir la accesibilidad, segregando a los alumnos durante las jornadas lúdicas y limitando su derecho a la autonomía y al liderazgo compartido.

Con el propósito de analizar las dinámicas internas de este fenómeno dentro de las aulas, el presente estudio retoma la propuesta de González y Triana (2018), quienes identifican tres dimensiones esenciales en la actitud docente cognoscitiva, afectiva y conductual y profundizan en variables determinantes como el clima de aula, la formación y el desarrollo emocional. Si bien estas teorías fundamentan el estudio, resultan insuficientes para explicar por sí solas la complejidad de una institución rural específica, donde existe un vacío crítico entre la teoría y la praxis inclusiva. Cuando el currículo y las estrategias no se adaptan a las necesidades del estudiante, se produce una exclusión fáctica. Por ello, esta investigación busca tender un puente teórico que explique cómo las actitudes se transforman en prácticas pedagógicas reales a través de la mediación recreativa.

Esta discordancia es evidente en la realidad local del plantel objeto de estudio, aunque su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se adscribe al modelo constructivista, según la observación directa asistemática de la investigadora el centro educativo carece de las condiciones físicas para atender la diversidad de manera óptima. A pesar de que desde 2019 existe un proyecto de inclusión fortalecido con los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), su implementación real tropieza con barreras subjetivas ligadas directamente a la actitud de los maestros. Aún persisten en el cuerpo docente cuestionamientos implícitos sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad intelectual para integrarse al proceso formal, lo que genera una problemática donde se terminan vulnerando los principios de equidad e invisibilizando el potencial del alumno. En consecuencia, estudiar la actitud docente es un imperativo metodológico, pues esta actúa como el principal facilitador u obstáculo para el ejercicio del derecho a la educación. Bajo este escenario, surge la necesidad de proponer una propuesta de estrategias recreativas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa “la Inmaculada Concepción”, ubicada en el corregimiento de Varsovia, municipio de Toluviejo departamento de Sucre, Colombia.

Enfoque Teórico

El análisis de la Inclusión Educativa requiere una exploración profunda de los marcos conceptuales que dan sentido y estructura a la respuesta pedagógica a la diversidad. Dado que la Educación Inclusiva se basa en el derecho universal y la eliminación sistemática de barreras, es imprescindible profundizar en su enfoque teórico.

Educación Inclusiva en el sector Rural Colombiano

La educación se concibe como un proceso continuo, flexible y multidimensional, cuya finalidad es dar respuesta a la diversidad de necesidades que convergen en el ecosistema escolar. Este paradigma encuentra su fundamento ético y legal en el Artículo 26 de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos (1948), el cual trasciende la visión del simple acceso formal para determinar que la instrucción debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana. Bajo este precepto, el acto educativo se despoja de su rigidez tradicional para transformarse en un escenario de autorrealización y dignidad.

Este enfoque supera la noción de integración entendida como la mera presencia física del alumno en el aula para centrarse en la garantía de una participación activa y significativa. El objetivo primordial es asegurar el éxito académico y social de todos los educandos, independientemente de sus particularidades cognitivas o de las variables socioeconómicas que condicionen su entorno. En este sentido, la inclusión genuina se materializa a través de una praxis pedagógica que identifica y elimina las barreras al aprendizaje, proporcionando los ajustes razonables necesarios para que cada individuo alcance su máximo potencial.

En la actualidad, la educación inclusiva se ha consolidado como un eje central en el debate pedagógico contemporáneo. Este auge no es un fenómeno fortuito, sino el resultado de una profunda evolución en el enfoque conceptual sobre la atención a la discapacidad. Históricamente relegado a una visión clínica o segregadora, el paradigma actual ha transitado hacia un modelo social y de derechos, donde la discapacidad no se interpreta como una limitación individual, sino como el producto de la interacción desfavorable entre el estudiante y las barreras físicas, actitudinales y curriculares que el entorno le impone.

Bajo esta concepción, el MEN (2022) define la inclusión y la equidad como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses y expectativas de todas las personas a lo largo de su trayectoria educativa. Este esfuerzo institucional busca garantizar que el sistema se adapte al educando y no a la inversa, promoviendo entornos que aseguren el éxito en el aprendizaje.

Complementando esta visión, la Organización Panamericana de la Salud (2025) reafirma la inclusión de la discapacidad como un derecho humano fundamental que garantiza la plena participación social sin discriminación. Este enfoque se cimienta en el principio ético de "Nada sobre nosotros sin nosotros", el cual asegura que cualquier decisión que afecte a las personas con discapacidad incluya, de manera imperativa, sus voces y perspectivas. En definitiva, la educación inclusiva se presenta hoy como la herramienta política y pedagógica para materializar una sociedad más justa, donde la diversidad sea el motor de la transformación escolar. Bajo esta perspectiva, Gómez, et al. (2024) definen la educación inclusiva como:

> un enfoque pedagógico que busca maximizar el potencial de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o capacidades. Este principio fundamental refleja el compromiso de la sociedad con la equidad y la justicia en el ámbito educativo, promoviendo un sistema que valora y respeta la diversidad humana (p.8).

Esta definición refuerza la idea de que la inclusión no es una acción aislada, sino una

transformación estructural que exige a las instituciones educativas manifestar prácticas positivas de equidad. En el entorno rural, este compromiso adquiere una dimensión mayor, pues implica que el sistema no solo debe respetar la diversidad, sino utilizar los recursos del territorio para garantizar que ese potencial de aprendizaje mencionado por los autores anteriores sea una realidad tangible para el estudiante con discapacidad intelectual.

La educación inclusiva demanda una continua reflexión y evaluación de los métodos y técnicas utilizadas por los docentes. Este proceso de autoanálisis y ajuste regular garantiza que las prácticas educativas se mantengan pertinentes y se adapten de manera efectiva a las necesidades en constante cambio de los alumnos. Obtener retroalimentación directa de los estudiantes, sus familias y colegas puede ofrecer perspectivas valiosas para mejorar y modificar los métodos de enseñanza.

A través de este ciclo de reflexión y acción, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje que sea verdaderamente inclusivo, en el que todos los alumnos se sientan apreciados, respetados y en capacidad de lograr su máximo potencial. Así, la educación inclusiva no se limita a un conjunto de estrategias concretas, sino que se erige como una filosofía educativa que promueve la equidad y la excelencia para todos.

En relación a la política de educación inclusiva y equidad en Colombia se concibe como un proceso permanente orientado a reconocer, valorar y responder a la diversidad de todos los estudiantes, eliminando las barreras que limitan su participación y desarrollo integral. Bajo el liderazgo del MEN (2022), se han estructurado los Lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en Educación, los cuales funcionan como una carta de navegación para transitar de una atención parcial hacia una educación para todas las personas sin excepción, fundamentada en principios como la interculturalidad, la flexibilidad, la accesibilidad y la interseccionalidad. Esta apuesta se alinea con marcos internacionales como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y el Compromiso de Cali, reafirmando que la inclusión es un proceso transformador que debe permear las culturas, políticas y prácticas de todas las instituciones educativas.

Para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, el país implementa el Decreto 1421 de 2017, el cual establece herramientas pedagógicas clave como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), permitiendo que los currículos se adapten a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. la verdadera inclusión requiere un compromiso sistémico que trascienda lo administrativo, enfocándose en la formación docente continua y en la creación de entornos acogedores que celebren la diferencia como una riqueza colectiva.

En cuanto, a las estrategias para la atención educativa de las personas con discapacidad a partir del marco normativo establecido en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 1346 de 2009, que aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, y la Ley estatutaria 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, se expide el Decreto 1421 de 2017, por el cual

se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a personas con discapacidad.

Este decreto establece la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a las personas con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, de manera tal que se garantice el ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo; determina como ámbito de aplicación, todo el territorio nacional, a las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores, así como al MEN, las entidades territoriales y los establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado, y a las entidades del sector educativo del orden nacional tales como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

Las Estrategias Recreativas como Mediación Pedagógica Situada e Inclusiva

Las estrategias recreativas en la Educación Básica Secundaria parten de un respeto profundo por el desarrollo evolutivo y la adecuación a las necesidades singulares de los estudiantes con discapacidad intelectual. En la actualidad, estas se definen como dispositivos pedagógicos que transforman el clima del aula en un ecosistema de bienestar. Al respecto, Pineda y Alastre (2025) aseguran que "Las estrategias recreativas emergen como una alternativa innovadora y transformadora, capaces de reconfigurar la experiencia educativa y de promover el desarrollo integral de los alumnos en las zonas rurales" (p. 208).

Bajo esta mirada, las estrategias recreativas se erigen como un elemento trascendental que adquiere una dimensión crítica en el sector rural colombiano. Más allá de concebirse como un recurso de entretenimiento periférico, la lúdica actúa como un ecualizador pedagógico que permite una flexibilización curricular de facto, facilitando que conceptos abstractos se traduzcan en experiencias vivenciales. Para el estudiante con discapacidad intelectual, esta modalidad no es opcional, sino una ruta necesaria para la estimulación cognitiva y la integración social; es el lenguaje que desdibuja las barreras del aprendizaje y legitima su participación en el aula.

Al aprovechar el capital territorial, actividades como la dramatización de roles sociales y la exploración del medio natural se constituyen en vehículos de aprendizaje significativo. Este enfoque no solo mitiga las brechas de infraestructura, sino que garantiza que el proceso educativo sea pertinente y profundamente arraigado a la realidad del estudiante. En concordancia, Tamayo y Restrepo (2017) afirman que:

> A través de una mirada pedagógica, el juego tiene el valor en sí mismo al abordar diferentes dimensiones del ser humano: lo corporal, lo emocional y lo racional; permitiendo con ello la estimulación de los distintos aspectos relacionados con el aprendizaje, la adaptación social, la liberación personal y la posibilidad de dar a conocer y transformar la cultura en la que está inmerso cada sujeto (p.107).

Consecuentemente, el propósito es capacitar a cada educando para que sea un participante autónomo, fundamentándose en que el juego es una necesidad cognitiva que favorece la neuroplasticidad en sujetos con necesidades educativas especiales. En este escenario, el docente asume el rol de arquitecto de experiencias, planificando ambientes donde la validación del entorno genere un ciclo de retroalimentación positiva entre el logro personal y el desarrollo de la personalidad. Como sostiene Rivera (2025) que:

> En un contexto educativo donde la diversidad de los estudiantes es cada vez más amplia, la mediación pedagógica se presenta como una herramienta eficaz para atender las diferentes necesidades de aprendizaje, favoreciendo la inclusión y el desarrollo integral de todos los alumnos (p.61).

Esta mediación cobra relevancia al considerar que mediar implica diseñar escenarios de baja presión académica donde el educando con discapacidad intelectual se convierta en un actor autónomo. La relevancia de esta práctica se sustenta en los postulados clásicos de Vygotsky (1981), quien afirma que "A través de la mediación el individuo será habilitado con los prerrequisitos cognitivos necesarios para aprender y beneficiarse de la experiencia y llegar a ser modificados. (p.59). Se podría decir entonces que la figura del docente como mediador de aprendizaje es de vital importancia, por esta razón debe formarse y prepararse para brindarles a los estudiantes las mejores formas de interacción social. Al respecto, Gómez et al. (2024) enfatizan que:

> La capacitación y el desarrollo profesional continuo de los docentes son cruciales para la enseñanza inclusiva. Los educadores necesitan estar constantemente actualizados sobre las mejores prácticas y estrategias pedagógicas inclusivas, así como desarrollar una comprensión profunda de las necesidades y desafíos específicos que enfrentan sus estudiantes (p.48).

Esto implica un compromiso con el desarrollo profesional continuo a lo largo de la trayectoria como docente. Fomentar la involucración activa de los alumnos en su proceso educativo es fundamental en la enseñanza inclusiva. Los docentes pueden fortalecer a los estudiantes al animarlos a definir sus propias metas de aprendizaje, analizar su avance y participar en decisiones relacionadas con su educación. Lo anterior, promueve la independencia, la autoeficacia y el deseo de aprender. Colaborar con las familias y la comunidad también es crucial para apoyar las estrategias de enseñanza inclusivas.

De ahí, que el despliegue de estas estrategias responde a la necesidad de fomentar la autonomía mediante la ludificación por roles. Al proponer escenarios donde la toma de decisiones y la interacción entre pares son el motor del proceso, las estrategias se erigen como un eje transversal que garantiza el respeto al ritmo evolutivo. Este enfoque contemporáneo no solo mitiga las barreras de aprendizaje, sino que fortalece el sentido de pertenencia y desdibuja las etiquetas

de la discapacidad, legitimando al estudiante como un actor productivo dentro de su contexto social y productivo.

En el contexto rural, esta mediación se fundamenta en la participación periférica legítima, pero se actualiza con el concepto de aprendizaje territorializado, y no puede limitarse a una transferencia de contenidos, sino que debe fundamentarse en la participación periférica legítima, donde el estudiante con discapacidad intelectual es validado como un actor social capaz de aprender a través de la inmersión en prácticas comunitarias y recreativas. Bajo esta mirada, la inclusión se actualiza con el concepto de aprendizaje territorializado, una visión donde el espacio geográfico deja de ser un obstáculo para convertirse en un recurso didáctico inagotable.

Al respecto, autores como Pineda y Alastre (2025) sostienen que, en el escenario de la ruralidad colombiana marcado por una rica diversidad cultural frente a brechas persistentes en la disponibilidad de recursos las estrategias recreativas adquieren una relevancia pedagógica fundamental. Su flexibilidad intrínseca permite que la labor docente trascienda las limitaciones materiales y la rigidez del currículo convencional mediante una mediación situada, la cual transforma el entorno geográfico en un laboratorio de aprendizaje vivo. Este enfoque no solo compensa las carencias de infraestructura, sino que resignifica la escuela rural como un espacio de justicia social, donde el territorio se convierte en el lenguaje que permite al estudiante con discapacidad desarrollar su autonomía, fortalecer su identidad y alcanzar una participación plena y soberana en su comunidad.

Enfoque Metodológico

La metodología se caracteriza por ser un grupo de actividades que tienen como propósito describir y examinar el trasfondo de la problemática presentada, utilizando métodos de observación y recolección de información, estableciendo el cómo se llevará a cabo la investigación. Esta labor implica hacer funcionales los conceptos y componentes del problema que estamos analizando.

La investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo. Según Rusque (2001), este enfoque es característico de las ciencias naturales y exactas, ya que emplea la recolección de datos para la comprobación de hipótesis mediante la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y validar teorías preexistentes.

En este sentido, el estudio se sustentó bajo un diseño no experimental, observando los fenómenos en su contexto natural sin manipulación deliberada de variables, realizándose bajo la modalidad de proyecto factible, definido por Palella y Martins (2006) como la elaboración de una propuesta viable destinada a atender necesidades específicas, formulada a partir de una base diagnóstica previa, en este caso, orientada a ofrecer una solución operativa mediante estrategias recreativas frente a la problemática de inclusión detectada.

También se apoyó en un trabajo de campo de nivel descriptivo, dado que los datos fueron recolectados directamente en la Institución Educativa "Inmaculada Concepción" para caracterizar la realidad del corregimiento de Varsovia.

Población y Muestra

La población es un conjunto de elementos sometidos a un estudio estadístico; así lo concibe Méndez (1998) "la población es el universo de la investigación, cuyos elementos poseen características comunes y dan origen a los datos de la investigación "(p.146). Para efecto del artículo la población objeto de estudio, En este sentido, la población estuvo representada por quince (15) docentes que laboran en la Educación Básica Secundaria en la Institución a objeto de estudio.

Al referirnos a la muestra, quedo constituida por la totalidad de los sujetos descritos en la población, por lo que constituye una muestra censal. Ello implica tomar la totalidad de la población sin utilizar técnicas de muestreo, es decir la población en este caso, se convierte en la muestra de estudio.

Técnica e Instrumentos para la recolección de los datos

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, como instrumento se utilizó el cuestionario, denominado Cuestionario sobre Estrategias Recreativas para la Inclusión Educativa (CERIE) tuvo como objetivo recolectar información sobre la incidencia de las estrategias recreativas en los procesos de inclusión de los estudiantes de la Educación Básica Secundaria. El mismo, estuvo estructurado por una lista de ítema a las que se debe contestar por escrito con el fin de recabar información de interés. así como lo percibe, Palella y Martins (2012) definen el cuestionario como un instrumento estructurado que recopila un conjunto de preguntas vinculadas directamente con la labor investigada, a través de este, el informante ofrece sus respuestas a los reactivos formulados, proporcionando los datos primarios que le permitirán al analista examinar la información y derivar las conclusiones del estudio.

El cuestionario se aplicó a los docentes y se diseñaron tomando en cuenta los las dimensiones y las variables, el mismo. Se hizo con preguntas dimensionadas de tipo Likert o escala policotómica contentivo de veinte (20) ítems, de alternativas de respuesta: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca.

Validez y Confiabilidad

El criterio de validez estuvo determinado por la presencia del juicio de expertos, el cual consiste en someter los instrumentos a la revisión y análisis de un grupo de especialistas con los contenidos que sustentan la temática planteada. Participaron dos (2) expertos en el tema de inclusión y un (1) Especialista en Metodología de la Investigación. Los cuales establecieron y analizaron la correspondencia entre los objetivos e indicadores de la investigación.

Con respecto a la confiabilidad del instrumento, esta se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, técnica que permite evaluar la consistencia interna a través de una única

aplicación. Para validar este proceso, se ejecutó una prueba piloto con cinco (5) sujetos que presentaban atributos equivalentes a la población objeto de estudio, pero que no formaron parte de la muestra definitiva. El procesamiento de los datos se realizó con el software estadístico IBM®-SPSS, arrojando un resultado de 0,90. Este valor denota una alta confiabilidad, considerando el postulado de Hernández et al. (2014), quienes señalan que los coeficientes de fiabilidad oscilan en un rango de cero a uno, donde el cero representa una nula consistencia y el uno la máxima confiabilidad. Por consiguiente, el puntaje obtenido certifica que el instrumento posee la precisión necesaria para la recolección de información.

Procedimiento Metodológico

El estudio se estructuró en fases sistemáticas que, según Tamayo y Tamayo (2003), comprenden las etapas descriptivas de las actividades orientadas a la consecución de los objetivos. El proceso se articuló de la siguiente manera:

- Fase I. Diagnóstica: Identificación y delimitación del problema de inclusión, determinando sus causas y pronósticos.
- Fase II. Teórica: Revisión documental y arqueo bibliográfico para sustentar científicamente el estudio.
- Fase III. Metodológica: Definición de los métodos, técnicas y procedimientos para el abordaje de la realidad.
- Fase IV. Instrumental: Elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de información.
- Fase V. Analítica: Tabulación y análisis estadístico de los datos obtenidos para formular conclusiones.
- Fase VI. Propositiva: Diseño y presentación de la propuesta de estrategias recreativas y recomendaciones.

Análisis de Datos

El tratamiento de la información constituye una fase crítica de la investigación, pues define las acciones posteriores a la obtención de los datos primarios. La tabulación de los datos se llevó a cabo mediante una distribución de frecuencias y porcentajes, organizando la información en tablas estadísticos de acuerdo con la recurrencia de las respuestas emitidas para cada ítem. Este agrupamiento facilitó un análisis estadístico descriptivo que permitió la interpretación sistemática de los resultados.

Diagnóstico que Sustenta de la propuesta

Tras la aplicación del instrumento de recolección de información a la muestra seleccionada, se procede al análisis de los resultados, los cuales constituyen el diagnóstico fundamental que

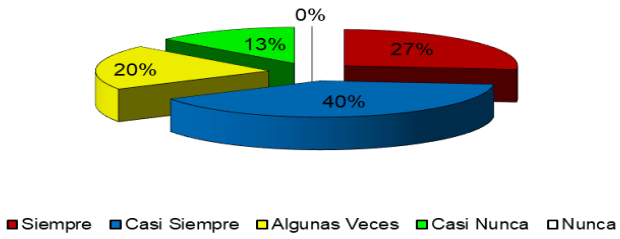
sustenta la propuesta inclusiva. Para este fin, se empleó la estadística descriptiva, herramienta que facultó al investigador para recolectar, presentar, caracterizar e interpretar sistemáticamente la serie de datos obtenidos.

La tabulación de la información se ejecutó mediante distribuciones de frecuencias y porcentajes, organizando los resultados en tablas estadísticas de acuerdo con la recurrencia de las respuestas. Este procesamiento permitió, a través del análisis descriptivo, realizar una interpretación crítica de los resultados, representados gráficamente para dar respuesta efectiva a los objetivos planteados en la investigación. A continuación, se presentan:

Dimensión: Planificación Pedagógica evalúa cómo se diseñan las actividades recreativas integrando la diversidad.

Gráfico 1

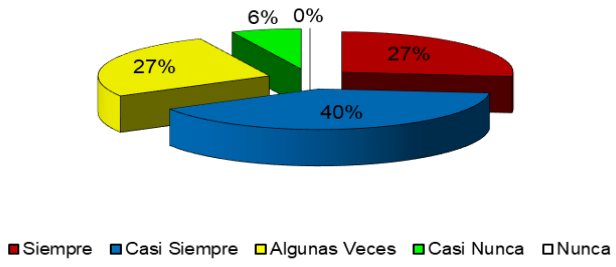
Las actividades lúdicas están integradas en las planeaciones de área de básica secundaria



En atención a los resultados obtenidos en el gráfico 1, se observa una tendencia predominante de un 67% de los docentes reporta una frecuencia entre las opciones siempre y casi siempre, de la integración las actividades lúdicas en las planeaciones de área de básica secundaria. No obstante, existe un 33% significativo que se ubica en las categorías de casi nunca y nunca, lo que evidencia una brecha en la implementación práctica que podría estar limitando el potencial inclusivo de las áreas fundamentales.

Gráfico 2

Se establecen objetivos de inclusión claros antes de ejecutar jornadas recreativas

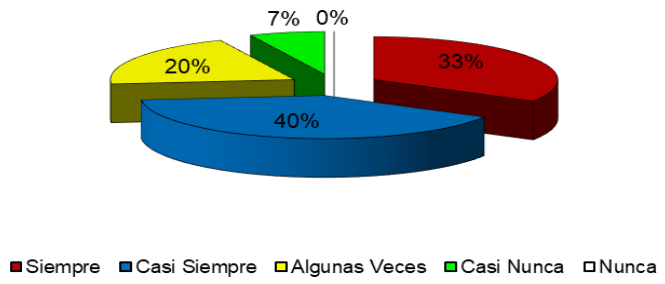


En relación al gráfico 2, indica el 67% de los docentes establecen objetivos de inclusión claros antes de ejecutar jornadas recreativas, estos datos revelan una tendencia positiva, ya que, se sitúa entre las opciones de respuestas siempre y casi siempre. Esta mayoría indica una predisposición institucional hacia la planificación con enfoque inclusivo.

Dimensión Interacción Social: mide el fortalecimiento de vínculos y convivencia entre estudiantes.

Gráfico 3

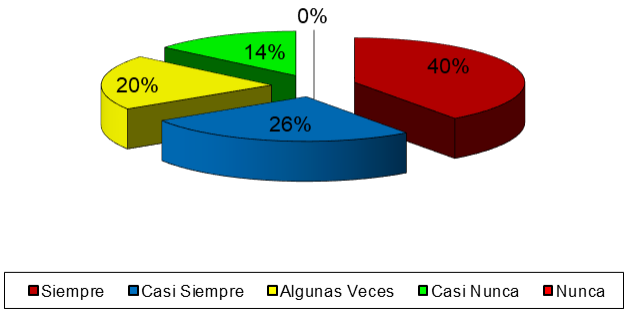
Las estrategias recreativas facilitan la inclusión de alumnos nuevos o en riesgo de aislamiento



En el grafico 3, relación con el papel de las estrategias recreativas como facilitadoras de la inclusión, los hallazgos son altamente favorables: el 73% de los docentes afirma que estas prácticas contribuyen siempre y casi siempre a la integración de estudiantes nuevos o en riesgo de aislamiento. Este porcentaje mayoritario sugiere que las estrategias recreativas son reconocidas por los docentes como una herramienta eficaz para fortalecer la inclusión en los procesos en el aula.

Gráfico 4

Las estrategias recreativas dirigidas contribuyen a evidenciar un liderazgo compartido entre estudiantes con diferentes capacidades

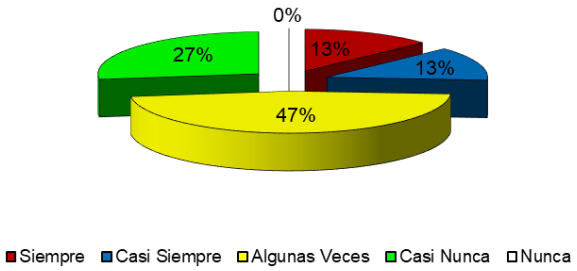


Los resultados del gráfico 4, indican el 66% como una tendencia favorable hacia el liderazgo compartido, no obstante, el 34% de la muestra se sitúa en los rangos de algunas veces y casi nunca. Esta fragmentación sugiere que, si bien las estrategias recreativas facilitan que los estudiantes con discapacidad intelectual asuman roles de responsabilidad de manera constante.

Dimensión Adaptación Curricular: analiza si los recursos y espacios son accesibles para todos.

Gráfico 5

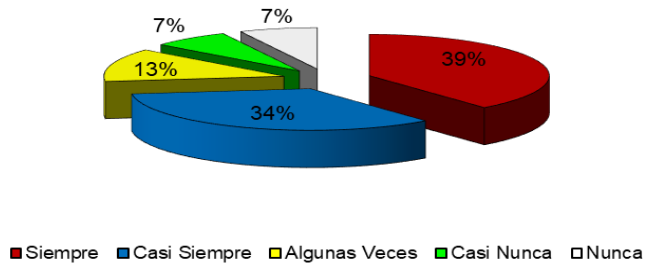
Se utilizan materiales didácticos variados que facilitan la participación de todos



En cuanto al uso de materiales didácticos variados, los resultados del grafico 5, evidencian una limitación significativa en la práctica pedagógica. Solo un 26% de los docentes utiliza recursos diversos de manera recurrente siempre y casi siempre. Por el contrario, la gran mayoría 74% reporta una disponibilidad de materiales irregular o insuficiente, situándose principalmente en la opción de respuesta algunas veces. Esta carencia de recursos ajustados a la diversidad funcional representa una de las principales barreras para garantizar la participación equitativa en el aula.

Gráfico 6

La infraestructura recreativa es accesible para la totalidad de los estudiantes.



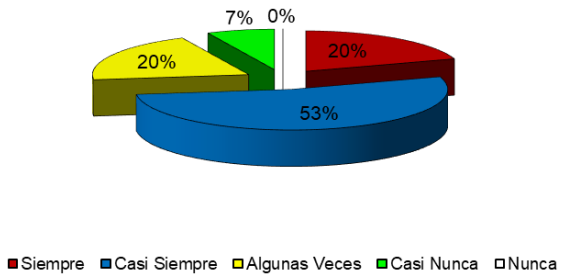
Los resultados descritos en el gráfico 6, nos revelan una tendencia mayoritariamente favorable respecto a las condiciones de la infraestructura recreativa, al constatar que el 73% de los estudiantes ubica la accesibilidad a los espacios recreativos en las opciones siempre y casi siempre.

No obstante, desde la perspectiva de la educación inclusiva, resulta imperativo examinar el 27% restante concentrado en las opciones algunas veces, casi nunca y nunca. Este porcentaje minoritario pero significativo devela barreras en la infraestructura recreativas que restringen el pleno uso del entorno recreativo para la totalidad del alumnado, evidenciando que los esfuerzos institucionales aún enfrentan el desafío de alcanzar una accesibilidad para todos.

Dimensión Impacto en el Clima Escolar: determina la percepción de pertenencia y reducción de la exclusión

Gráfico 7

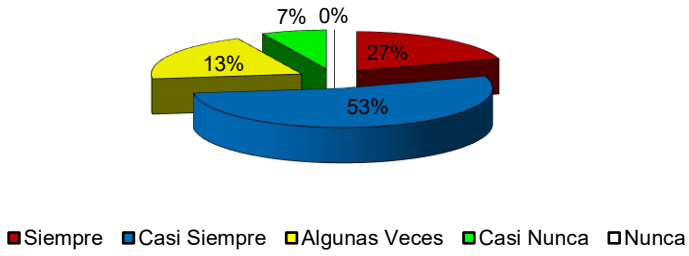
Los estudiantes se sienten valorados por igual durante el desarrollo de las actividades



Los resultados del grafico 7, muestran que la mayoría de los estudiantes percibe un trato igualitario, sin embargo, la concentración de respuestas en la opción siempre y casi siempre el 73%. El 27% revela intermitencia en la valoración representa un riesgo de exclusión emocional. Esto refuerza la necesidad de la propuesta, la cual busca consolidar un sentido de pertenencia genuino al reconocer al estudiante como un actor productivo en contextos reales de su comunidad.

Gráfico 8

El ambiente en que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad intelectual es acorde a sus intereses y necesidades



En el grafico 8, el ambiente en que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad intelectual, el 80% de los docentes considera que el ambiente es siempre y casi siempre acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. Si bien estos datos reflejan un esfuerzo institucional por la adaptación del entorno, persiste un 20% de la muestra que reporta una adecuación inconsistente o insuficiente. Esta brecha indica que las condiciones físicas y pedagógicas actuales no logran cubrir la totalidad de los requerimientos específicos de la población estudiantil en todos los escenarios.

Conclusiones del diagnóstico

Las conclusiones del diagnóstico, según los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones evaluadas, son las siguientes:

Los resultados en el gráfico 1, revelan una evolución significativa en los enfoques didácticos de la Educación Básica Secundaria, el 67% de los docentes afirma incorporar de manera regular actividades lúdicas en sus planeaciones curriculares. Sin embargo, desde la perspectiva de la equidad pedagógica, el 33% develan que no hay un reconocimiento de la lúdica como mediadora del aprendizaje, persistiendo en enfoques tradicionales que limita el potencial motivacional de las clases.

Los datos derivados del gráfico 2, evidencian un avance significativo en la gestión curricular de la institución, toda vez que el 67% de los docentes manifiesta establecer objetivos de inclusión claros en la fase previa a la ejecución de jornadas recreativas. Este resultado demuestra una sólida intencionalidad pedagógica y una predisposición institucional hacia el diseño de actividades con enfoque inclusivo.

En lo que respecta al gráfico 3, en el cual la dimensión de interacción social, se identifica que la facilitación de la inclusión constituye una de las áreas con mayor solidez pedagógica, toda vez que los docentes reconoce la eficacia de las estrategias recreativas como herramientas dinamizadoras para integrar a alumnos nuevos o en situación de riesgo de aislamiento. No obstante, la existencia de un parte del profesorado que prescinde en facilitar las estrategias recreativas representa un desafío crítico.

Los resultados expuestos en el gráfico 4, muestran un escenario favorable en términos de empoderamiento, al constatar que la muestra percibe una tendencia positiva hacia la consolidación de un liderazgo compartido. Sin embargo, la fragmentación evidenciada por el 34% sugiere que este liderazgo aún no se suscita de manera generalizada, Así que, limitan el impacto inclusivo y transformador de las actividades lúdicas.

Los resultados derivados del gráfico 5, evidencian una limitación crítica en el ejercicio pedagógico institucional, al constatar que solo un 26% de los docentes incorpora recursos didácticos diversos de manera recurrente. En contraposición, la gran mayoría reporta que no utilizan materiales didácticos variados que facilitan la participación de todos, concentrándose en la opción Algunas veces. Este déficit, de recursos ajustados a la diversidad funcional del

estudiantado se consolida como una barrera estructural que restringe la flexibilización curricular, limitando la participación equitativa de los estudiantes.

Los resultados gráficos 6, muestran una tendencia mayormente positiva en relación a las condiciones de la infraestructura, ya que la mayoría de los estudiantes identifica la facilidad de acceso a las áreas recreativas. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación inclusiva, este pequeño pero relevante porcentaje revela obstáculos en la infraestructura recreativa que limitan el uso completo del entorno recreativo para todo el alumnado, lo que indica que los esfuerzos de las instituciones todavía deben superar el reto de lograr una accesibilidad total de los estudiantes a dichos espacios.

Por otro lado, al analizar el impacto en el clima escolar, se observa que el 73% de los participantes considera que los estudiantes se sienten valorados por igual durante el desarrollo de las actividades. No obstante, persiste un 27% los estudiantes no se sienten valorados por igual durante el desarrollo de las actividades. Desde una perspectiva pedagógica crítica, este porcentaje minoritario pero significativo representa un síntoma de exclusión emocional y aislamiento socioafectivo latente dentro del aula.

En el gráfico 8 revelan un escenario mayoritariamente favorable respecto al entorno escolar, toda vez que el 80% de los docentes considera que el ambiente responde de manera regular a los intereses y necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este indicador refleja un valioso avance institucional en materia de adaptabilidad general. No obstante, el 20% restante que reporta que el ambiente en que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad intelectual considera que no es acorde a sus intereses y necesidades. Lo cual, la adecuación inconsistente o insuficiente devela un desafío crítico, esta brecha confirma que está fallando los ajustes razonables necesarios en espacios específicos, lo que restringe el principio de equidad en la totalidad de la experiencia educativa, subrayando la necesidad de continuar fortaleciendo la infraestructura y el diseño de espacios inclusivos.

Las necesidades observadas, justifica la creación de la propuesta de Estrategias Recreativas para la Inclusión, la cual busca compensar la falta de infraestructura y recursos mediante el uso de los materiales del medio y la ludificación por roles.

Proyecto Inclusivo

Presentación

La presente propuesta surge como una respuesta pedagógica situada para cerrar la brecha entre el marco normativo de inclusión en Colombia y la praxis docente en la Institución Educativa “Inmaculada Concepción” del corregimiento de Varsovia, Toluviejo. El proyecto se fundamenta en la implementación de Estrategias Recreativas para la Inclusión (ERI), diseñadas específicamente para el nivel de básica secundaria, donde la complejidad de los contenidos

abstractos suele convertirse en una barrera de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad intelectual (Villegas et al., 2025). El enfoque central trasciende la visión del juego como una actividad lúdica aislada, posicionándolo como un mediador pedagógico capaz de operativizar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) a través de la vivencia, el movimiento y el reconocimiento del entorno rural, conforme a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2017; 2023).

La arquitectura de esta propuesta se sostiene sobre el aprendizaje multisensorial y la flexibilización curricular. En la educación básica secundaria, la transición hacia conceptos más complejos requiere de andamios pedagógicos que permitan al estudiante con discapacidad intelectual acceder al conocimiento sin depender exclusivamente de la lectoescritura o la abstracción pura. Por ello, las estrategias propuestas integran procesos agrícolas y la minería de caliza para contextualizar saberes de áreas como matemáticas, ciencias y lenguaje. Al trasladar el aula hacia senderos de aprendizaje o implementar ludificación por roles basados en oficios locales, se fomenta una educación funcional que no solo garantiza la participación académica, sino que prepara al joven para una vida autónoma y productiva en su comunidad.

Desde la dimensión actitudinal del docente, el proyecto busca transformar la percepción de la discapacidad, pasando de una visión de limitación a una de capacidad diversa. La creación de recursos didácticos mediante el modelo "Eco-PIAR" faculta al maestro para innovar con materiales del medio, superando las carencias de infraestructura física y tecnológica propias de la ruralidad.

Esta metodología fortalece el desarrollo socioemocional y los vínculos interpersonales, mitigando los procesos de marginalización y el sesgo subjetivo sobre las competencias de los estudiantes, atendiendo a los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual descritos por González y Triana (2018). En última instancia, la propuesta busca que los docentes de la Institución Educativa Inmaculada Concepción se consoliden como un escenario de equidad, donde las estrategias recreativas actúen como el puente definitivo que transforma la teoría legal en una realidad inclusiva y con profunda pertinencia territorial (ver tabla 1).

Justificación

La implementación de estrategias recreativas en el nivel de básica secundaria de la Institución Educativa “Inmaculada Concepción” representa una respuesta táctica y situada frente a las barreras de aprendizaje que enfrenta la población con discapacidad intelectual. Esta propuesta se aleja de la visión de estrategias recreativas como una actividad meramente distractora para convertirlo en un mediador pedagógico que operativiza el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en un entorno de alta vulnerabilidad.

En el contexto rural de Toluviejo, la viabilidad de estas estrategias radica en su capacidad de transformar contenidos abstractos en experiencias concretas y funcionales, utilizando el "capital territorial" como el principal recurso didáctico. Al implementar los senderos de aprendizaje sensorial, por ejemplo, el docente de secundaria logra que conceptos complejos de ciencias o

matemáticas sean aprehendidos a través del contacto directo con la biodiversidad y la actividad minera de la zona, eliminando la carga de abstracción que suele excluir al estudiante con limitaciones cognitivas.

Asimismo, la ludificación por roles inspirada en los saberes de la tierra y la creación de recursos lúdicos mediante el modelo "Eco-PIAR" permiten que el ajuste razonable deje de ser una carga administrativa para el docente y se convierta en una práctica colectiva. En estos escenarios, el estudiante con discapacidad intelectual asume funciones activas que potencian sus competencias socioemocionales y su autonomía, mientras que el uso de materiales tangibles del medio rural compensa la histórica carencia de infraestructura tecnológica.

Estas acciones impactan directamente en la dimensión actitudinal del profesorado, pues al observar resultados tangibles en la participación y motivación de los jóvenes, se desvanecen los prejuicios sobre la incapacidad de aprendizaje. De este modo, las pausas activas folclóricas y las narrativas multimodales no solo enriquecen el clima de aula, sino que validan la identidad cultural del corregimiento de Varsovia, convirtiendo la escuela en un espacio donde el desarrollo del sujeto se centra en sus capacidades y no en sus limitantes, garantizando así una educación inclusiva con pertinencia territorial.

Objetivos

General

Transformar las prácticas pedagógicas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Inmaculada Concepción (Varsovia, Toluviejo), mediante la implementación de Estrategias Recreativas para la Inclusión (ERI).

Específicos

- Sensibilizar y motivar a la triada educativa (familia – escuela – comunidad) hacia la implementación de la propuesta ERI, mediante el diseño de secuencias didácticas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa “Inmaculada Concepción”.
- Promover una cultura de la diversidad en la triada educativa (familia – escuela – comunidad) de la Institución Educativa “Inmaculada Concepción”, mediante talleres vivenciales y espacios de reflexión colectiva, que transformen los prejuicios sobre la discapacidad intelectual en una visión de capacidad diversa, motivando el compromiso ético y pedagógico de docentes, padres y estudiantes.
- Valorar el impacto de la propuesta ERI en el desarrollo socioemocional y la percepción docente, buscando reducir la marginación y fortalecer los vínculos interpersonales dentro del aula inclusiva.

Tabla 1

Acciones del Proyecto Inclusivo

Estrategia Recreativa	Descripción de la Actividad	Dimensión de la Actitud Docente a Transformar	Impacto en la Inclusión (Contexto Varsovia, Toluviejo)
1. Talleres de sensibilización y motivación a la triada educativa (familia – escuela – comunidad).	– Talleres vivenciales y espacios de reflexión colectiva. – Charla sobre el rol del docente en el proceso de desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.	– Despertar el interés de triada educativa para que participen en la el desarrollo de la propuesta ERI.	Integración de la triada educativa en la valoración del proceso de desarrollo de la propuesta ERI.
2. Senderos de Aprendizaje Sensorial	– Recorridos pedagógicos como: caminatas, visitas de observación visitas guiadas por el entorno natural de la institución utilizando elementos del medio (semillas, piedras calizas, hojas) para abordar contenidos curriculares. – Involucrar los docentes de Ciencias Naturales o Física. Para actividades como se miden distancias, se clasifican tipos de suelo o se estudian procesos de erosión en la zona minera de Toluviejo.	– Cognoscitiva: Cambia la percepción de que el aprendizaje solo ocurre dentro del aula y con textos impresos. – Concreción: El estudiante no tiene que imaginar la erosión; la toca y la ve. Se trabaja con instrucciones paso a paso (secuenciación).	Reduce la exclusión fáctica al permitir que estudiantes con discapacidad intelectual o sensorial aprendan a través de la experiencia directa y el entorno rural.
3. Ludificación por Roles: "Saberes de mi Tierra"	– Juegos de roles basados en los oficios de la región (agricultor, minero, comerciante) para resolver problemas matemáticos o sociales en equipo. – Involucrar a los docentes de en Ciencias Sociales o Ética. Para simular asambleas comunitarias o procesos de economía local (costos de producción de la yuca vs. precio de venta).	– Afectiva: Fomenta la empatía y el reconocimiento de las capacidades del estudiante más allá de su limitación física o cognitiva. – Concreción: El estudiante no tiene que imaginar la erosión; la toca y la ve. Se trabaja con instrucciones paso a paso (secuenciación).	Potencia la inteligencia emocional y la cohesión social, eliminando la marginalidad y los prejuicios docentes sobre las capacidades del alumnado con discapacidad. Mediante un modelo de aprendizaje multisensorial, se eliminan las barreras de la lectoescritura, facultando al estudiante para evidenciar sus aprendizajes a través de la producción manual y creativa.

Tabla1 (cont.)

Estrategia Recreativa	Descripción de la Actividad	Dimensión de la Actitud Docente a Transformar	Impacto en la Inclusión (Contexto Varsovia, Toluviejo)
4. Taller de Recursos Lúdicos "Eco-PIAR"	– Creación cooperativa de materiales didácticos (tableros sensoriales, ábacos rústicos) utilizando recursos reciclables y materiales de la zona. – En secundaria, los estudiantes pueden diseñar sus propios apoyos. Por ejemplo, crear "infografías táctiles" o maquetas 3D sobre sistemas del cuerpo humano.	– Conductual: Transforma la práctica docente de una enseñanza magistral a una mediación creativa y participativa. – Concreción: Supera la barrera de falta de recursos de infraestructura, convirtiendo los ajustes razonables en herramientas tangibles y divertidas para todo el grupo.	– Supera la barrera de falta de recursos de infraestructura, convirtiendo los ajustes razonables en herramientas tangibles y divertidas para todo el grupo.
5. Pausas Activas Folclóricas	– Intervenciones recreativas de 10 minutos basadas en ritmos típicos de Sucre (porro, fandango) y juegos tradicionales de la ruralidad. – Cuentos narrativos interculturales, como fomento del respeto hacia la diversidad cultural al presentar historias que reflejan diferentes tradiciones, valores.	– Clima de Aula: mejora la disposición emocional y reduce los niveles de estrés y frustración en el proceso de enseñanza.	Incrementa la motivación y la retención escolar al validar la identidad cultural del estudiante, permitiendo que destaque en habilidades motrices y rítmicas.
6. Narrativas Creativas Multimodales	– Creación de un Mural de Voces donde los estudiantes relatan la historia de Varsovia mediante dibujos, grabaciones o representaciones teatrales. – Uso de tecnología básica (celulares para grabar audio) o artes visuales para explicar procesos históricos o literarios.	– Creencias: desafía el prejuicio de que el rendimiento académico solo se mide mediante la escritura o evaluación estandarizada. – Concreción: eliminación de barreras del estudiante que tiene dificultades de lectoescritura, puede "contar" la historia mediante un guion gráfico (storyboard) o una dramatización.	Garantiza la participación y el acceso al aprendizaje de estudiantes con barreras comunicativas, centrando el desarrollo en las capacidades y no en las limitantes.

Fuente: Elaborado por la autora

Valoración y Seguimiento

Para valorar la propuesta ERI, se propone un proceso de valoración integral que trascienda la métrica tradicional y se enfoque en la transformación de las dinámicas humanas en el aula. En primera instancia, se tomará en cuenta el componente de sensibilización y motivación y lo socioemocional cómo la implementación de y la ludificación que mitigan el sentimiento de marginalidad en los estudiantes con discapacidad intelectual.

El éxito de la propuesta ERI, se evidenciará cuando el estudiante no solo participa, sino que desarrolla un sentido de pertenencia genuino al reconocerse como un actor productivo y valorado dentro de su comunidad escolar. Simultáneamente, la valoración de la percepción docente constituye un eje crítico para garantizar la sostenibilidad del proyecto inclusivo en la ruralidad de Toluviejo.

Seguidamente, el fortalecimiento de los vínculos interpersonales se valorará mediante la observación directa de la cohesión grupal y la reducción de las barreras sociales en el aula. La meta es consolidar un escenario de equidad donde la interacción entre pares se base en la colaboración y el respeto mutuo, eliminando sesgos subjetivos sobre las competencias de la población con discapacidad.

El seguimiento de la propuesta ERI, se llevará a cabo de manera continua y sistemática mediante grupos de discusión y el intercambio de experiencias. Este proceso permitirá valorar la aplicación de cada componente, verificando logros y detectando debilidades para la retroalimentación oportuna del programa. Por su parte, la valoración de los participantes se basará en criterios concertados entre el facilitador y los actores involucrados, garantizando un enfoque participativo.

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución 217 A [III]). https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Centro Democrático. (2023). *Foro de las Regiones 2023: Diagnóstico departamental de Sucre.* https://www.centrodemocratico.com/wp-content/uploads/2023/02/foro_regiones_2023_sucre_presentacion.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2009, 31 de julio). Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial No. 47.427. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html

Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024). Estadísticas de discapacidad en Colombia: Cifras y brechas de inclusión. Bogotá, Colombia. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional

Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. Revista de ciencias sociales, 28(Extra 5), 18-35Canales, F. (2006). *Metodología de la investigación: Pasos para realizar una investigación*. OPS.

González, Y., y Triana, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 125-140. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M. & Parra, M. (2024). *Educación Inclusiva y Diversidad*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1047

Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas una introducción práctica*. D.F., México: Manual Moderno.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología Investigación Científica.* (6ta ed.). McGraw-Hill. Mexico.

Méndez, C. E. (1998). Metodología: Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Ministerio de Educación Nacional (2022*). Inclusión Y Equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

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

https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Lineamientos de Implementación para los PIAR.* Bogotá D.C. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/11---PRESENTACION--LOS-PIAR.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2025). *Informe mundial sobre la equidad en materia de salud para las personas con discapacidad*. Washington, D.C. https://doi.org/10.37774/9789275330234.

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 3ra Ed. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Pineda, W. & Alastre, J. (2025). Estrategias Recreativas para una enseñanza innovadora en las aulas de Educación Básica Primaria del sector rural colombiano. *DIALÉCTICA*, 2(26). https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i26.4686

Rivera, W. (2025). La Mediación Pedagógica en el contexto educativo. *DIALÉCTICA*, 2(25). https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.3999

Rusque, A. (2001). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Vadell Hermanos.

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Tamayo, A. y Restrepo, J. El Juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* Colombia, vol. 13, núm. 1, pp. 105-128, 2017. Universidad de Caldas. DOI: https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6

Villegas, A., Farfán, J., Rivera, J., & Ruiz, G. (2025). Avances y desafíos en la inclusión educativa en América Latina: revisión sistemática de la producción científica (2020-2024). *Revista InveCom 6(1)*, 1-18.

Vygotsky, L. (1981). *Obras Escogidas*. Ministerio de Educación. Madrid, España.

La autora

Lic. MSc. Tulia María, Díaz Assia

Licenciada en Matemáticas de la Universidad de Sucre (Colombia). Especialista en administración de la informática educativa. De la Universidad de Santander (Colombia) Magister en Educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia). Doctorante en Educación de la UPEL (Venezuela) Laboro en la Institución Educativa La Inmaculada Concepción Zona Rural del corregimiento de Varsovia municipio de Toluviejo-Sucre (Colombia). Docente de aula de Educación Básica Secundaria Colombia.

ACTIVIDAD FISICA Y CIENCIAS
Revista semestral arbitrada
REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, SALUD, DEPORTE, RECREACIÓN Y DANZA - EDUFISADRED
Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (207) año 2026, pp. 158-173
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

PRAXIS PEDAGÓGICAS SUSTENTADAS EN LA LÚDICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

PEDAGOGICAL PRAXIS BASED ON PLAY FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES

Lic. MSc. Sandra Patricia, Saltarin Gómez
ssaltarin@ineran.edu.co
https://orcid.org/0009-0005-3229-2372
Institución Educativa "Rafael Núñez" de Sincelejo-Sucre. Colombia.

Recibido: 01-03-2026
Aceptado: 05-06-2026

Resumen

Enmarcadas en las exigencias de la educación contemporánea, las competencias socioemocionales se erigen como pilares esenciales vinculados al fortalecimiento del desempeño académico, lo cual trasciende la simple instrucción, toda vez que, al fundamentarse en la internalización de procesos críticos como la colaboración, la empatía, la autorregulación y la toma responsable de decisiones, reconfiguran tanto la subjetividad del estudiante como su interacción con el entorno pedagógico. El propósito de este estudio consistió en fundamentar la construcción de un corpus teórico que sustente las praxis pedagógicas lúdicas, asumiendo que estas no constituyen solamente un ejercicio de abstracción académica, sino una necesidad imperativa para dotar de sentido y sistematicidad al desarrollo socioemocional en el aula. El estudio se contextualizó en la labor docente de educación básica secundaria en las Instituciones Educativas Rafael Núñez, Simón Araujo y La Unión, ubicadas en Sincelejo, Sucre (Colombia), en la intencionalidad de ofrecer un marco referencial orientado a la transformación integral de la realidad educativa. Los hallazgos concluyen que este andamiaje teórico evidencia la naturaleza determinante de las competencias socioemocionales para el éxito académico y el bienestar estudiantil, particularmente en entornos vulnerables donde el estrés permea el clima escolar. Asimismo, se ratifica que el aprendizaje lúdico humaniza la educación, convirtiendo el aula en un escenario de experiencias significativas que potencian la empatía y la resiliencia.

Palabras clave: educación emocional, competencias socioemocionales, lúdica, praxis pedagógicas.

Abstract

Socio-emotional competencies are fundamental in contemporary education, promoting the development of collaboration, empathy, self-regulation and decision-making, factors that directly affect the improvement of academic performance. The purpose of this essay was to support the construction of a theoretical corpus that supports playful pedagogical praxis, assuming that these are not a simple exercise in academic abstraction, but an imperative need to give meaning and systematicity to socio-emotional development in the classroom. The study is contextualized in the practices of Basic Secondary Education teachers of the 'Rafael Núñez', 'Simón Araujo' and 'La Unión' Educational Institutions in the city of Sincelejo, department of Sucre, Colombia. It seeks to offer a referential framework that transforms educational reality from an integral perspective. It was concluded that: The theoretical corpus shows that socio-emotional competencies are fundamental for the academic success and well-being of students, especially in vulnerable environments where stress affects the school environment. In the same way, playful learning humanizes education, transforming the classroom into a space of experiences that promote empathy and resilience.

Keywords: emotional education, socio-emotional competencies, playfulness, pedagogical praxis.

Introducción

Las competencias socioemocionales configuran dimensiones esenciales del ser humano, de cuya profundidad emergen áreas afectivas como la autoconciencia y la gestión emocional, procesos que no operan de forma aislada, sino que se vinculan directamente en los mecanismos cognitivos facilitadores del relacionamiento social y la toma de decisiones responsables. Al respecto, Morales (2021) sostiene que su desarrollo conforma el cimiento para construir espacios de convivencia armónicos indispensables para alcanzar niveles superiores de satisfacción vital. En este sentido, las prácticas pedagógicas contemporáneas han transitado hacia la superación de la visión tradicional, al reconocer que el desempeño académico está intrínsecamente ligado a una formación integral donde las emociones actúan como el fundamento del aprendizaje (Arango, 2023).

Sin embargo, entre este reconocimiento teórico y su implementación, persiste una brecha significativa, sobre todo en el ámbito regional. Al respecto, la UNESCO (2020) señala que, si bien el estudiante latinoamericano valora positivamente la diversidad y la autorregulación, en la mayoría de los casos no logra gestionar sus emociones, lo cual deriva en dificultades de convivencia y bajo rendimiento, tendencia que se replica en el contexto colombiano, aun cuando el Ministerio de Educación Nacional MEN (2024) subraya que la resiliencia y la empatía son predictores del éxito académico, acotando que las actitudes del docente inciden directamente sobre este proceso. Del mismo modo, la realidad internacional y local evidencia una contradicción persistente: diversos estudios en México, España y Chile confirman que la educación

socioemocional no se ha integrado de forma transversal en el currículo, priorizando la dimensión cognitiva sobre la formación del ser (Sepúlveda et al. 2022). Este vacío genera una desconexión entre la teoría y la praxis, donde el docente reconoce la importancia de lo emocional, pero manifiesta carecer de las herramientas metodológicas para afrontarlo (Lozano, 2022).

Si bien desde los lineamientos del MEN se promueve una formación integral bajo un enfoque humanista y socio-cognitivo, la realidad en las aulas de las instituciones seleccionadas refleja una marcada distancia entre estas directrices y las dinámicas de convivencia cotidianas signadas por conflictos, irrespeto a la autoridad y debilidades en la resolución de problemas. Según informes internos de psico-orientación, estos déficits en la gestión del estrés y la baja autoestima impactan negativamente en el clima escolar, traduciéndose en desmotivación y ansiedad, donde la teoría pedagógica parece no encontrar asidero en la práctica diaria.

Este panorama se refleja de manera contundente en los resultados académicos. Entre 2021 y 2024, se ha evidenciado un bajo desempeño en Matemáticas y Lenguaje. Según la Secretaría de Educación Municipal (2024), en las pruebas SABER, estas instituciones ocuparon los lugares 24, 20 y 34 entre los 36 planteles públicos de la ciudad, situación que ratifica la tesis de la OCDE (2015) y Fernández-Berrocal (2008): la inteligencia cognitiva es insuficiente para garantizar el éxito si no se equilibra con competencias sociales y emocionales. Por tanto, la medición del éxito escolar no puede seguir limitándose a escalas normativas que ignoran los factores de la educación emocional (Soto et al., 2023).

Ante este escenario, surge la necesidad imperativa de transformar la praxis pedagógica tradicional integrando las competencias socioemocionales sustentadas en la lúdica. Es pertinente aclarar que la lúdica no debe entenderse como un simple recurso recreativo, sino como una estrategia mediadora que permita a los estudiantes de Sincelejo experimentar el aprendizaje desde el goce y la interacción, facilitando la internalización de normas y la gestión emocional en un entorno seguro. La ausencia de estrategias lúdicas intencionadas ha convertido a la educación socioemocional en una teoría sin aplicación práctica, imposibilitando el cierre de la brecha entre formación académica y bienestar.

Bajo esta premisa, la presente investigación propone la construcción de un corpus teórico que sustente las praxis pedagógicas lúdicas. Este esfuerzo no constituye un mero ejercicio de abstracción académica, sino el fundamento necesario para dotar de sentido y sistematicidad al desarrollo socioemocional en el aula. Al posicionar la lúdica como un eje epistemológico, se garantiza que la empatía y la resiliencia se integren de manera orgánica en el currículo, permitiendo al docente transitar de una práctica intuitiva hacia una intervención intencionada y transformadora. La relevancia de este abordaje trasciende el entorno escolar, proyectándose hacia el futuro desempeño laboral y social del individuo (Arango et al., 2024), consolidando una visión donde las competencias emocionales emergen genuinamente de las experiencias educativas y sociales vividas.

Del mismo modo, en la realidad internacional y local se evidencia una contradicción persistente: diversos estudios en México, España y Chile Este vacío genera una desconexión entre la teoría y la praxis. Los docentes reconocen y confieren relevancia a lo emocional; sin embargo, manifiestan carecer de las herramientas metodológicas para afrontarlo (Lozano, 2022).

Esta problemática adquiere matices críticos al considerar el entorno sociodemográfico de las instituciones Rafael Núñez, Simón Araujo y La Unión, situadas en el sector sur-occidental de Sincelejo. Estos planteles albergan una población de estrato 1 marcada por la alta vulnerabilidad y el impacto directo del desplazamiento forzado en Sucre (ICER, 2024). En este escenario, la heterogeneidad de las aulas no es solo académica, sino emocional; la falta de diálogo y las debilidades en la resolución de conflictos no son eventos aislados, sino manifestaciones de un tejido social fracturado que los informes de psico-orientación vinculan directamente con déficits en la autoestima y una gestión deficiente del estrés.

Este complejo entramado socioemocional tiene un correlato directo en el rendimiento académico en estas instituciones. Los resultados académicos entre 2021 y 2024 muestran una marcada tendencia hacia el bajo desempeño en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Según la Secretaría de Educación Municipal (2024), en las pruebas SABER, las mencionadas instituciones ocuparon los lugares 24, 20 y 34 con un promedio medio-bajo entre los 36 planteles públicos de la ciudad, situación que ratifica la tesis de la OCDE (2015) y Fernández-Berrocal (2008): la inteligencia cognitiva es insuficiente para garantizar el éxito si no se equilibra con competencias sociales y emocionales. Por tanto, la medición del éxito escolar no puede limitarse a escalas normativas que ignoran los factores de la educación emocional (Soto et al., 2023).

Esta configuración de factores deriva en la necesidad imperiosa de transformar la praxis pedagógica tradicional en una praxis pedagógica sustentada en la lúdica, interpretada como una estrategia mediadora capaz de posibilitar a los estudiantes de Sincelejo vivir la experiencia del aprendizaje desde el goce y la interacción, a partir de la internalización de normas y la gestión emocional en un entorno seguro. La ausencia de estrategias lúdicas intencionadas ha convertido a la educación socioemocional en una teoría sin aplicación práctica. Por consiguiente, resulta imperativo investigar cómo la integración de la lúdica en el quehacer docente puede cerrar la brecha entre la formación académica y el bienestar emocional, promoviendo una verdadera transformación social desde los espacios áulicos.

Bajo esta premisa, la investigación propone la construcción de un corpus teórico que sustente las praxis pedagógicas lúdicas. Este esfuerzo no constituye un ejercicio de abstracción académica, sino el fundamento preciso capaz de dotar de sentido y sistematicidad al desarrollo socioemocional. Al posicionar la lúdica como un eje epistemológico y no meramente como un recurso recreativo, se garantiza que la gestión emocional, la empatía y la resiliencia se integren de manera orgánica y transversal en el currículo, permitiendo al docente transitar de una práctica intuitiva hacia una intervención pedagógica intencionada y transformadora, capaz de responder a las realidades de vulnerabilidad de los estudiantes.

La relevancia de este abordaje trasciende el entorno escolar, puesto que el fortalecimiento socioemocional proyecta su impacto hacia el futuro desempeño laboral y social del individuo (Arango et al. 2024), consolidándose como un factor crucial para el éxito en los diversos marcos de interacción humana. En última instancia, la valoración de estas competencias debe superar la restricción de los logros académicos tradicionales o las pruebas de coeficiente intelectual, para ser comprendidas como un conjunto de acciones, pautas de pensamiento y respuestas emocionales que emergen genuinamente de las experiencias educativas y sociales vividas.

Fundamentos teóricos

La fundamentación teórica de la presente investigación se erige como el eje analítico a cuyo alrededor converge la complejidad de la relación entre pensamiento y emoción. Abordaje que va más allá de la simple descripción conceptual al integrar las praxis pedagógicas, las teorías de las facultades socioemocionales y los postulados de la lúdica, tríada esencial para comprender el fenómeno educativo contemporáneo.

Competencias Socioemocionales

En el actual escenario educativo, las competencias socioemocionales representan un imperativo en la formación integral, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Esto significa que el fin último de estas competencias se orienta hacia el aporte de valor agregado a las funciones profesionales y a la promoción del bienestar personal y social (Bisquerra, 2020) dado que, el éxito vital no se mide exclusivamente por el capital intelectual acumulado, para centrarse en la capacidad del individuo de gestionar su universo afectivo e interactuar de manera asertiva con su entorno, donde la relevancia de las competencias socioemocionales se deja sentir. Al respecto, Goleman (1998) sostiene que estas facultades no son rasgos innatos e inmutables, sino habilidades aprendidas basadas en la inteligencia emocional que determinan un desempeño sobresaliente tanto en el ámbito pedagógico como en el profesional.

A favor de una mayor precisión analítica, es pertinente adoptar la clasificación propuesta por Goleman (1998), quien organiza estas competencias en dos dimensiones vinculantes:

1. Competencia Personal: Referida a la relación del individuo consigo mismo, integrando la autoconciencia (reconocimiento de estados internos), la autorregulación (gestión de impulsos) y la motivación (tendencias que facilitan el logro de metas).
2. Competencia Social: Centrada en la alteridad, abarcando la empatía y las habilidades sociales necesarias para inducir respuestas deseables en los otros.

Complementando esta visión, Pineda et al. (2024) subrayan que los procesos procesos cognitivos, emocionales y sociales posibilitan la adaptación exitosa del individuo a las demandas del entorno, fomentando la resiliencia y optimizando la resolución de problemas. Los mencionados

autores coinciden en cuanto a que las competencias emocionales son esenciales para una vida activa y responsable, toda vez que facilitan la adaptación social y la resiliencia, en tanto su desarrollo mejora el aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas y el éxito laboral. Esta evolución conceptual marca un hito en la educación moderna, desplazando el modelo convencional —donde el docente era el único depositario del saber— hacia una pedagogía donde el estudiante y su desarrollo integral constituyen el núcleo del proceso educativo.

Desde el ámbito teórico-investigativo en el contexto colombiano, la indagación científica ha permitido identificar y mitigar los déficits reflejados en el bajo desempeño académico, los cuales suelen estar asociados a vacíos en las competencias socioemocionales. Esto conlleva la necesidad de asumir posturas científicas diversas que analicen la relación intrínseca entre el comportamiento en el aula y el rendimiento escolar, dimensiones estrechamente vinculadas al éxito educativo.

Desde esta perspectiva, se aprecia que la diversidad y complejidad de las necesidades educativas en las regiones urbanas y rurales colombianas exigen posicionar el desarrollo de las competencias socioemocionales como una prioridad estratégica, a objeto de promover la formación de ciudadanos íntegros y resilientes, capaces de adaptarse a entornos cambiantes (Sistema Saberes - MEN, 2024). En este sentido, La investigación científica contemporánea corrobora la correlación intrínseca entre el equilibrio emocional y el rendimiento académico. En el contexto colombiano, estudios recientes aportan datos críticos para esta discusión. Ramírez (2026), en su análisis respecto a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de quinto grado realizado en la Institución Educativa COMFASUCRE, demuestra que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan una mejor regulación del estrés y, por ende, resultados académicos superiores, hallazgo que resalta la importancia de integrar estrategias de desarrollo emocional en el currículo escolar.

La investigación de Palencia y Ureña (2026) en la institución educativa Loperena de Valledupar, Colombia, sugiere, que la integración de estos aspectos en el modelo pedagógico depende de la consolidación de procesos de formación docente y de políticas institucionales que protejan el bienestar emocional del profesorado.

En la perspectiva de Gómez (2025) la formación socioemocional no debe percibirse como un evento aislado, sino como un componente intrínseco de la dinámica escolar que requiere de una cualificación continua en procesos de enseñanza-aprendizaje desde una retroalimentación constructiva en atención a que, durante la niñez y la adolescencia, estas competencias representan pilares esenciales para el éxito académico, el equilibrio emocional y el compromiso social del estudiante, en tanto operan como normas de actuación que aseguran el respeto mutuo y el cumplimiento de las obligaciones sociales; su carencia suele derivar en estados de frustración, rechazo social y una disminución de la autoestima, factores que permean negativamente el clima de aula.

En virtud de lo expuesto, es oportuno destacar la perspectiva de Grijalba et al. (2021) para quienes la integración de la formación socioemocional en los diseños curriculares representa una oportunidad valiosa para identificar las fortalezas y debilidades de las comunidades académicas, en tanto y en cuanto se trata no solo de sensibilizar al colectivo, sino de potenciar ambientes escolares propicios para el manejo efectivo de las habilidades sociales y emocionales, tanto desde la dimensión individual como desde la lateralidad.

Ante la evidente prevalencia de lo socioemocional como eje rector de las relaciones interpersonales, es imperativo priorizar estas facultades durante las etapas del pleno desarrollo emocional y formación de la personalidad (Abarca, 2003), de donde se desprende el compromiso ineludible ético y pedagógico de garantizar el equilibrio entre lo académico y lo socioemocional, de modo que la educación adquiera un nuevo sentido como vehículo para la construcción de una sociedad pacífica y capaz de gestionar sus diferencias.

El Modelo Pentagonal y el Marco Normativo: Hacia una Praxis Lúdica en Sincelejo

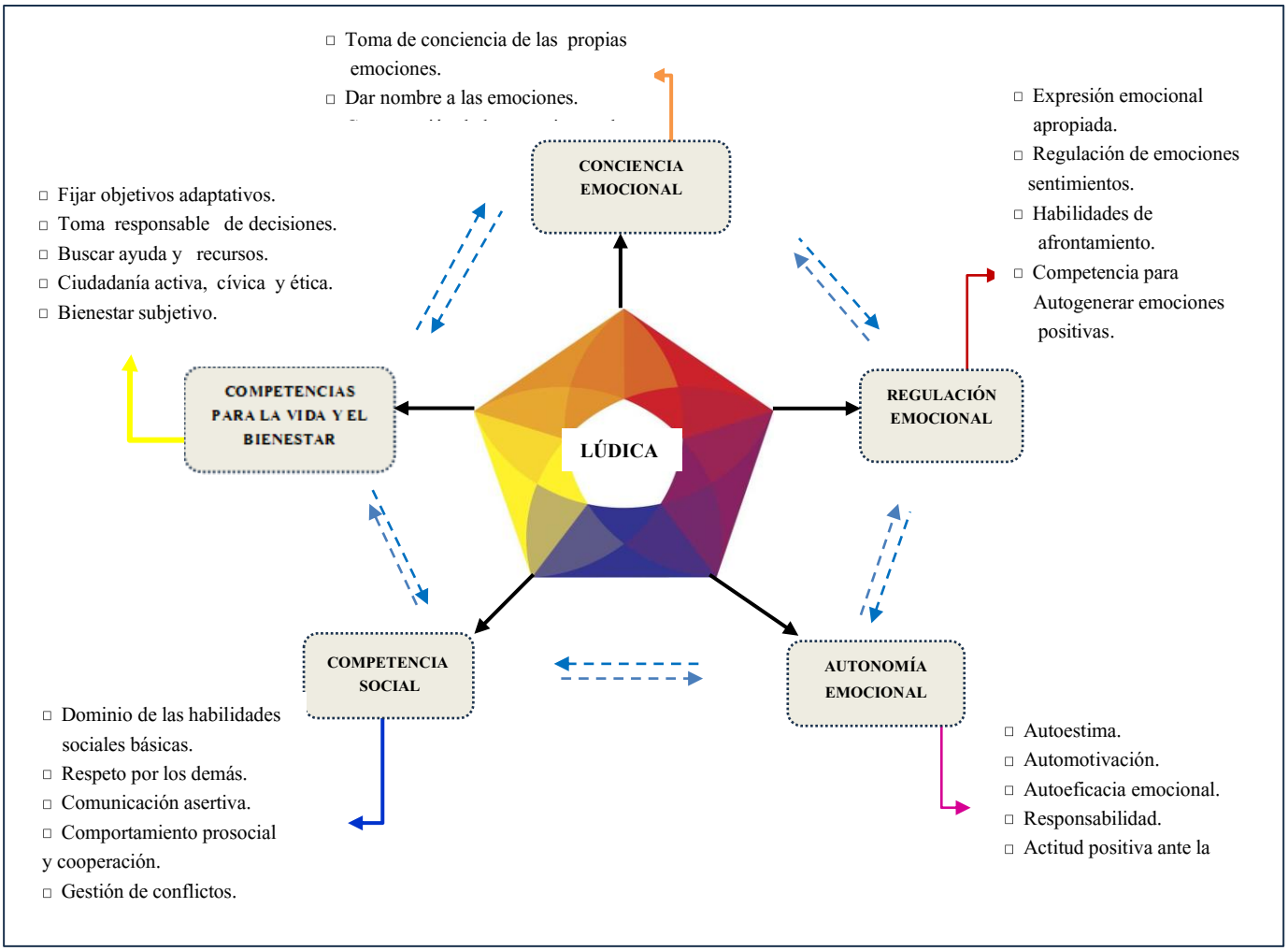
El Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (2020) se asume aquí como referente sistémico, en el cual se proponen cinco dimensiones interrelacionadas: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional (autoestima y autoeficacia), la competencia social, y las competencias para la vida y el bienestar. La relevancia de este modelo reside en que no se desarrolla de forma fragmentada, sino que requiere una práctica transversal y continuada en el currículo para consolidarse como aprendizaje significativo conducente al logro de un entorno empático y afectivo. Para ello, es pertinente establecer políticas institucionales que aseguren el acompañamiento y la capacitación permanente del profesorado, de modo de proteger su bienestar emocional y, paralelamente, elevar la calidad educativa.

Adaptar este modelo a las realidades de las instituciones educativas Rafael Núñez, Simón Araujo y La Unión en Sincelejo, Sucre, implica incorporar la lúdica como el vehículo epistemológico fundamental. Bajo este enfoque, la lúdica pasa, de ser un recurso recreativo esporádico, a transformarse en una metodología pedagógica activa capaz de catalizar la empatía y el trabajo en equipo en entornos de alta vulnerabilidad. (ver figura 1). El fomento de la atención plena y la resolución pacífica de conflictos desde este abordaje holístico fortalecerá la inteligencia emocional, tanto en discentes como en docentes, consolidando una sana autoestima y promoviendo relaciones interpersonales basadas en el bienestar.

Este abordaje encuentra un respaldo jurídico sólido en la Ley 2383 de 2024 de la República de Colombia, normativa que demanda a las instituciones educativas, promover el desarrollo integral mediante la gestión de emociones desde el preescolar hasta la educación media. Así, la construcción de este corpus teórico no solo responde a una necesidad pedagógica situada en el departamento de Sucre, sino que se alinea con las directrices nacionales que buscan transformar la realidad educativa desde la integralidad y el bienestar humano.

Figura 1

Modelo pentagonal de competencias emocionales



Nota: Fundamentada en la Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995) y el Modelo de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2020). Adaptada por la Autora.

La Figura 1 presenta las dimensiones del Modelo Pentagonal, así como el desglose de los micro conceptos que configuran cada competencia. En esta visualización analítica subyace la complejidad del desarrollo socioemocional como un sistema interconectado donde cada facultad nutre y se nutre de las demás, sustentando así la intervención pedagógica situada en Sincelejo.

Teorías Emocionales y La Lúdica: Una simbiosis Pedagógica

Desde la integración de las teorías emocionales al currículo escolar, el aprendizaje trasciende la frontera de lo puramente cognitivo para redimensionarse como un proceso formativo integral, anclado profundamente en la afectividad. Bajo esta premisa, la inteligencia emocional —

articulada mediante el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía (Salovey & Mayer; Goleman, 1995)— se posiciona como un predictor de éxito vital superior al cociente intelectual tradicional. En este escenario, la lúdica se erige como el andamiaje pedagógico sobre el cual se despliegan estas facultades, funcionando como un laboratorio de experimentación social donde el estudiante no solo acata normas, sino que gestiona en tiempo real un complejo espectro de respuestas afectivas.

Desde la neuropsicología, se sostiene que no existe aprendizaje significativo sin una impronta emocional que lo sustente. En el juego subyace la emoción como detonante de un "estado de flujo" (*flow*), el cual optimiza la arquitectura cerebral al reducir los niveles de cortisol y liberar dopamina. Esta configuración neuroquímica genera un estado de alerta relajada, donde la motivación intrínseca impulsa la perseverancia y la resiliencia ante la frustración. Al respecto, Yturralde (2024) argumenta que la lúdica satisface una necesidad humana de comunicación y goce, dotando de sentido al aprendizaje; por tanto, una praxis pedagógica que ignore esta dimensión soslaya la naturaleza funcional del cerebro humano.

Para Jiménez (1987), la lúdica no se limita al acto de jugar, sino que representa una dimensión transversal del desarrollo que fomenta el crecimiento psicosocial y la conformación de la personalidad. Bajo esta perspectiva, el *círculo mágico* del juego permite que las competencias del Modelo Pentagonal de Bisquerra (2020) transiten de la abstracción teórica a la vivencia práctica. Así, el estudiante ensaya la autonomía emocional frente al desafío y potencia la competencia social mediante el intercambio con sus pares, convirtiendo la lúdica en una forma ontológica de vivir la cotidianidad escolar.

Praxis Pedagógica: De la Educación Bancaria a la Lúdica Transformadora

La concepción de la enseñanza fundamentada en el desarrollo de las competencias emocionales se alinea con la postura crítica de Freire (1970) ante lo que denomina educación bancaria, modelo donde el estudiante es reducido a un receptáculo pasivo de depósitos informativos. Frente a esta inercia, la praxis pedagógica lúdica no se limita a la recreación, sino que se constituye como una acción dialógica que rompe la verticalidad del saber. Al jugar, el estudiante deja de ser un contenedor para convertirse en un sujeto activo que interviene su propia realidad; así, la lúdica se transforma en una herramienta de concientización, donde la unión entre teoría y acción (praxis) se orienta hacia la autonomía y la justicia social.

En este sentido, Espinoza (2023) sostiene que una praxis contemporánea efectiva depende de la capacidad reflexiva del docente, quien ha de transitar del rol de transmisor al rol de arquitecto de entornos de aprendizaje. Esta transición exige humanizar el proceso educativo (Intriago et al., 2024), asumiendo la lúdica no como una pausa activa o un evento aislado, sino como una dimensión existencial que redefine la naturaleza del aula. Según Jiménez (2022), este giro implica

distanciarse de los paradigmas conductistas-positivistas —anclados en lo mensurable— para explorar la subjetividad y el universo simbólico del sujeto que juega.

Bajo esta mirada, el rol del educador se transforma radicalmente en el de un mediador de conflictos y facilitador de experiencias vivenciales. Para Yagüe (2018), la lúdica configura la atmósfera necesaria para que la rigidez tradicional sea sustituida por la *frescura dinámica,* garantizando una seguridad psicológica que es la base de la edificación integral del individuo. Según Gallardo y Gallardo (2021), el juego opera como un mecanismo de interpretación del tejido cultural, permitiendo que el niño asimile el mundo físico y los valores sociales de manera orgánica, ya que el diseño del ambiente lúdico motiva al sujeto a mantener un equilibrio afectivo para alcanzar el objetivo propuesto. En última instancia, la integración de una lúdica con rigor pedagógico garantiza que el uso adaptativo de las emociones se consolide como una herramienta de pensamiento crítico y acción asertiva en el desarrollo del estudiante.

Finalmente, esta praxis garantiza que el Modelo Pentagonal deje de ser una prescripción externa para convertirse en una herramienta de pensamiento crítico. Al jugar, el estudiante se sumerge en una valoración constante de sus manifestaciones emocionales y las de sus pares para adaptarse al flujo del juego (Salovey & Mayer). Esta integración de una lúdica con rigor pedagógico asegura que el desarrollo socioemocional sea, ante todo, una experiencia de vida compartida y solidaria (Sierra, 2022). Su implementación exitosa requiere, por tanto, de una formación docente robusta capaz de equilibrar el goce estético con el aprendizaje profundo.

Estrategias lúdicas para el desarrollo de las Competencias Socioemocionales

El diseño y aplicación de estrategias lúdicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales, bajo el rigor del modelo de Bisquerra (2020), constituye un eje fundamental para transformar la realidad pedagógica desde la integralidad. En el contexto específico de las Instituciones Educativas *Rafael Núñez, Simón Araujo y La Unión* en la ciudad de Sincelejo, Sucre, estas estrategias adquieren una relevancia social profunda, al responder a las necesidades particulares de la Educación Básica Secundaria en el territorio colombiano. En este contexto educacional, la lúdica se erige como el medio esencial para el fortalecimiento del ser, posibilitando a los estudiantes la exploración y la comprensión de su universo afectivo de manera creativa, en un entorno donde la convivencia y la resiliencia son pilares del éxito escolar.

Se destaca el impacto de las estrategias lúdicas sobre el desarrollo de competencias socioemocionales, toda vez que, al jugar los niños ponen en práctica la empatía, la cooperación y la negociación. Al respecto, Villalva y Copo (2020), afirman que la implementación de estrategias lúdicas facilita al docente la transformación de su estilo de enseñanza, al procurar elementos pedagógicos enmarcados en un proceso donde el estudiante se involucra de manera protagónica. Esta transformación adquiere relevancia vital, en virtud de que la inteligencia emocional, facilita la comprensión de las necesidades, pensamientos y vivencias del ser humano. Asimismo, el juego

actúa como una herramienta de indagación que permite validar y retroalimentar los aprendizajes adquiridos en los entornos familiar y social.

Cabe enfatizar que las estrategias lúdicas basadas en competencias socioemocionales posibilitan espacios seguros para que, a través del juego los estudiantes experimenten emociones, resuelvan conflictos y fortalezcan sus relaciones sociales de manera orgánica, alejando la enseñanza y de lo simplemente mecánico o impuesto. En otros términos, la lúdica representa un ecosistema donde el proceso de aprendizaje se desarrolla sin traumas, dado que prevalece la naturalidad sobre la artificiosidad, lo cual se ancla al respeto de los ritmos biológicos y psicológicos de los niños.

Se logra así, que el aprendizaje y el fortalecimiento social ocurran como una consecuencia natural de la actividad del juego y no como el resultado de instrucciones directas del docente. El estudiante socializa o a resuelve un conflicto, no en atención a normas escritas, sino porque la dinámica del juego se lo exige. Al igual que en el campo de la biología, donde lo orgánico implica que todas las partes funcionan como un todo, las estrategias lúdicas operan para que la emoción, la resolución de conflictos y la relación social se entrelacen simultáneamente y no separadamente. Es decir, el sentir y el hacer se fusionan mientras los estudiantes juegan, piensan y negocian al mismo tiempo. Visto así, puede decirse sin dudar, que el desarrollo de las competencias socioemocionales se genera desde la propia subjetividad del estudiante; el crecimiento viene de su interior; desde esta facultad los estudiantes cultivan su conocimiento a partir de vivencias experienciales en el juego, y no desde un conocimiento *bancario* que el docente deposita.

Estas actividades promueven la autoconciencia, la regulación emocional y la inteligencia social, elementos que resultan esenciales en la formación integral del estudiante. Su implementación en contextos educativos resulta altamente efectiva, especialmente en la educación básica, donde el aprendizaje basado en la experiencia se consolida como la clave para un desarrollo humano equilibrado y resiliente.

En correspondencia con lo anterior, se enfatiza que al integrar estas estrategias en las prácticas cotidianas de los docentes de Sincelejo, los espacios áulicos trascienden la instrucción mecánica para convertirse en un espacio de alfabetización emocional, en virtud de que, la praxis pedagógica deja de ser un acto aislado para ofrecerse como una respuesta situada que reconoce la identidad del estudiante, permitiendo que la conciencia y la regulación emocional se trabajen desde la realidad cultural propia. Esta visión se fundamenta en lo planteado por Amaya, et al (2024). quienes afirman que:

> el manejo de las emociones en los espacios educativos se convierte en un factor que determina la forma de actuar y con ello las acciones de los individuos que se relacionan entre sí; cuando los sujetos logran comprender que las emociones hacen parte de su biología y que dependen de las interpretaciones que tenga sobre el mundo, comienzan a hacerse responsables de sus acciones y de las repercusiones en su entorno (p.3).

Amaya (2024) sugiere que la emoción no es un estado pasivo, sino un factor que motoriza el comportamiento. En los espacios educativos, el clima escolar depende de la manera en que tanto docentes como estudiantes gestionan sus sentimientos. El mal manejo de la frustración genera conflicto, caso contrario, genera la persistencia. Por tanto, siguiendo a Bisquerra diremos que la conciencia es el corazón de la autonomía emocional, entendida como el momento en que el sujeto se apropia de sus actos y comprende que su bienestar influye en el bienestar de los otros.

De este modo, la sinergia entre la teoría de Bisquerra y la aplicación lúdica en estas instituciones sucreñas no solo mejora el clima escolar, sino que dota a los jóvenes de herramientas adaptativas fundamentales para su proyecto de vida, demostrando que la emoción y el juego son, en última instancia, los verdaderos motores de la transformación educativa en la región.

Sobre la base de las estrategias lúdicas se pretende orientar a los docentes en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y, simultáneamente generar en los estudiantes niveles óptimos de autoconfianza, conducente a la adecuada identificación y expresión de sus afectos y a la optimización de las interacciones interpersonales. La metodología de enseñanza basadas en la lúdica como estrategia y respaldada por el acompañamiento pedagógico pertinente, facilita un procesamiento profundo del aprendizaje vivencial. Es imperativo que, durante el desarrollo de las dinámicas, el docente fomente activamente actitudes de respeto, solidaridad y tolerancia, valores que constituyen la base para la construcción de la conciencia emocional y las habilidades sociales.

A la luz de este enfoque, la praxis educativa ha de priorizar la enseñanza de la expresión emocional fusionando el lenguaje verbal y el corporal, permitiendo la reproducción de estados afectivos en escenarios simulados, donde la incorporación de técnicas de respiración y relajación consciente se consolida como una herramienta esencial para que el estudiante logre una gestión y regulación emocional asertiva frente a los desafíos de su entorno. A continuación, se recomiendan algunas estrategias que pueden adaptarse y desarrollarse en función del contexto y el nivel educativo (ver tabla 1).

Tabla 1

Estrategias lúdicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales

DIMENSIÓN(MODELO PENTAGONAL)	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN LÚDICA	DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LA PRAXIS
1. Conciencia Emocional	Dispositivos de dramatización proyectiva y cartografías corporales.	Implementación de escenarios de simulación donde el estudiante identifica, etiqueta y localiza somáticamente sus estados afectivos, transitando del reconocimiento intuitivo a la alfabetización emocional consciente.
2. Regulación Emocional	Dinámicas de gamificación para la gestión de la impulsividad y el afrontamiento.	Aplicación de sistemas lúdicos con reglas escalonadas de dificultad, diseñados para someter al sujeto a retos de tolerancia a la frustración, promoviendo el tránsito de la reactividad impulsiva hacia respuestas adaptativas y controladas.

Tabla 1(cont.)

DIMENSIÓN (MODELO PENTAGONAL)	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN LÚDICA	DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LA PRAXIS
3. Autonomía Emocional	Desafíos de autoeficacia y laboratorios de retos intelectuales individuales.	Experiencias lúdicas orientadas al fortalecimiento del autoconcepto, donde la superación autónoma de obstáculos consolida la seguridad personal y disminuye la dependencia de reforzadores externos, validando el potencial interno.
4. Competencia Social	Metodologías de interdependencia positiva y juegos de cooperación asertiva.	Dinámicas de participación colectiva que exigen la negociación de significados, la escucha dialógica y el ejercicio de la empatía situacional, convirtiendo el aula en un microsistema de convivencia pacífica y respeto mutuo.
5. Competencias para la Vida y el Bienestar	Talleres de expresión polivalente, juegos de roles y dinámicas de cohesión grupal.	Actividades integradoras que simulan desafíos de la cotidianidad social, fomentando la toma responsable de decisiones y el bienestar subjetivo mediante la resolución creativa de problemas y la proyección ética del individuo.

Nota: Fundamentada en la Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995) y el Modelo de Competencias Emocionales (Bisquerra, 2020). Adaptada por la autora.

Conclusiones

A partir del análisis de la realidad educativa en las instituciones de Sincelejo, escenario del estudio, se revalida que la construcción de un corpus teórico para las praxis pedagógicas lúdicas no es solamente un ejercicio académico, sino una necesidad imperiosa de dotar de sistematicidad y sentido al desarrollo socioemocional en los espacios áulicos. Este corpus teórico, muestra que las competencias socioemocionales operan como el cimiento sobre el cual se edifica tanto el éxito académico como el bienestar integral de los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad donde factores como el estrés y la falta de autorregulación impactan negativamente en el clima escolar.

En este sentido, la lúdica se erige como un eje epistemológico y un dispositivo de mediación capaz de humanizar el proceso educativo, transformando el aula, de un espacio de recepción pasiva en un ecosistema de experiencias vivenciales donde la empatía, la resiliencia y la autonomía emocional se consolidan a través del goce y la interacción segura. Por ello, La integración de las competencias socioemocionales en la educación contemporánea representa un cambio de paradigma donde el éxito vital ya no se mide únicamente por el capital intelectual, sino por la capacidad del individuo para gestionar sus emociones e interactuar de forma eficiente con su entorno.

De acuerdo con los fundamentos teóricos, estas competencias son habilidades aprendidas que permiten un desempeño sobresaliente de los sujetos a lo largo de su vida enmarcado en la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. En este contexto, el Modelo Pentagonal de Bisquerra propone un enfoque integral que incluye la conciencia y regulación emocional, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida, las cuales han de integrarse transversalmente al currículum académico y practicarse de manera continuada de modo que se consoliden como aprendizajes significativos.

Para que este desarrollo ocurra de manera efectiva, la lúdica ha de asumirse, más que como un recurso recreativo, como un eje epistemológico fundamental capaz de superar la visión limitada subyacente en la enseñanza rígida y mecánica. Desde la neuropsicología educativa, se sustenta que el juego genera un estado de flujo o bienestar que reduce los niveles de cortisol y libera dopamina, facilitando una alerta relajada ideal para la apertura cerebral hacia nuevos conocimientos, toda vez que no existe aprendizaje significativo sin una emoción que lo respalde. Así, la lúdica funciona como un laboratorio de entrenamiento social donde el estudiante experimenta y gestiona un espectro complejo de emociones en tiempo real, permitiendo que conceptos abstractos se transformen en vivencias prácticas y significativas.

Esta transformación requiere una praxis pedagógica innovadora que rompa con el modelo de educación bancaria donde el estudiante es un contenedor pasivo, para avanzar hacia una educación liberadora y crítica basada en la acción consciente. Bajo este enfoque, la práctica docente se redefine como una síntesis dialéctica entre la reflexión teórica y la acción transformadora en los espacios áulicos vistos como ecosistemas de experiencias vivenciales. En consecuencia, el rol del educador evoluciona de ser solo un transmisor de contenidos a convertirse en un diseñador de entornos lúdicos y un mediador de conflictos al crear una atmósfera de seguridad psicológica que humaniza el proceso educativo y garantiza el desarrollo integral del individuo.

Referencias

Abarca, M. (2003). La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica. Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/42457

Amaya, K., Cataño, A. y Colina, M. (2024). La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”. *Revista UNIMAR,* 42(1), 189-206. https://doi.org/10.31948/ru.v42i1

Bisquerra, R. (2020). *Un modelo de competencias emocionales* https://www.rafaelbisquerra.com/un-modelo-de-competencias-emocionales/

Caballero, A. (2026). Competencias socioemocionales y cultura de paz en el contexto escolar colombiano. *EPISTEME KOINONIA*, 9(17), 326–336. https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4918

Carter, N. (2019). El impacto del estrés académico en el bienestar estudiantil. Journal of Student Affairs Research, 54(2), 115-128

Espinoza, A. (2023). La praxis pedagógica: fundamentos y dimensiones en el contexto educativo actual. Sinopsis Educativa, 23(1), 69-80.

Gallardo, J. y Gallardo, P. (2021). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, Nº. 24, 2018, págs. 41-51 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602

Goleman, D. (1998). *La Práctica de la inteligencia emocional*. Traducido del inglés por F. Mora y D. González Raga, Trads. Editorial Kairós. https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual.* Le Libros. https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf

Gómez, M. (2025). Componentes esenciales de las competencias socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía,* 10(20), 158-174. https://doi.org/10.35381/r.k.v10i20.4634

Grijalba, N., García, L., & Pérez, Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Rev. Foro Educacional* 36(1), 133-148

Intriago, L., Casa, S., Hernández, F., Sornoza, C. & Cedeño, R. (2024). Estrategia lúdica para desarrollar las competencias emocionales a los estudiantes de tercer año de educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12945

Jiménez, C. (marzo 24, 2022). *La lúdica y juego* https://carlosalbertojimenez.com.co/la-ludica-y-juego/

Jiménez, C. (1987). La Lúdica como Experiencia Cultural. Etnografía y hermenéutica del juego. Editorial: Magisterio

Palencia, J. y Ureña, Y. (2026). Educación Emocional como Eje Estructurante del Discurso Pedagógico en el Contexto Escolar Colombiano. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 1(22), 59-70. https://doi.org/10.24054/kvp02k83

Pineda, R., Suárez, N. & Figueroa, T. (2024). Competencias socioemocionales en educación: Una mirada reflexiva de su evolución e importancia para la formación integral de los estudiantes. *Línea Imaginaria*, (19), 1261-1290 https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i19.3262

Pino, Y. y Runge. A. (2021). Aproximaciones teóricas a la lúdica como dimensión antropológica en *Revista Lúdicamente*, Vol. 10, N° 19, Buenos Aires. https://dialnet.unirioja.es

Palchucán Fuentes, N. R., Andramuño Bermeo, M. J., Pailiacho Yucta, H. R., & Rodríguez Galarza, G. P. (2026). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica e Inicial. Revista De Investigación Educativa Niveles, 3(1), 41–52. https://doi.org/10.61347/rien.v3i1.85

Ramírez, K. (2026). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes del grado 5°2 de la Institución Educativa COMFASUCRE, Sincelejo, durante el año 2025.* Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Disponible en: https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/11666

Ruiz, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil. Grado de Maestro en Educación Infantil. Universidad de Cantabria. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf

Sierra, V. (2022). La lúdica: Instrumento para fortalecer los procesos de aprendizaje en niños. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (42), 171–192. https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.513

Villalva, M. y Copo, J. (2020). Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de preparatoria de la Unidad Educativa 19 de septiembre. Revista Científico – Educacional de la provincia Granma. Cuba pp. 324-333. https://dialnet.unirioja.es

Yagüé, L. (2018). El método lúdico para la formación de valores ético-cívicos en básica secundaria. *Revista Conrado*, 14(65), 106–111. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/822

Yturralde, E. (2024). *La Lúdica, el Constructivismo y el Aprendizaje Experiencial*. www.yturralde.com.

La autora

Lic. MSc. Sandra Patricia, Saltarin Gómez

Licenciada en Matemáticas de la Universidad de Sucre (Colombia). Especialista en Administración de la Informática Educativa. Universidad de Santander (Colombia). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Universidad de Santander (Colombia). Doctorante en Educación de la UPEL (Venezuela) Laboro en la Institución Educativa "Rafael Núñez" de Sincelejo-Sucre (Colombia). Docente de aula de Básica Secundaria Media colombiana.

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº1 (208) año 2026, pp. 174-191
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

LA PRAXIS RECREATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

RECREATIONAL PRAXIS IN THE TEACHING OF MATHEMATICS: A CRITICAL VIEW FROM BASIC SECONDARY EDUCATION

Ing. MSc. Nolberto José, Corzo Peralta
ing.nolbertocorzo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-4749-4287
Institución Educativa Juan Jacobo Aragón. Colombia.

Recibido: 13-03-2026
Aceptado: 17-06-2026

Resumen

El objetivo principal del presente artículo se centró en analizar las prácticas recreativas vinculadas a la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas públicas del municipio de Fonseca, La Guajira. Colombia. A fin de comprender su incidencia en la motivación escolar y la construcción de significados matemáticos en los estudiantes. La metodología se enmarcó en el paradigma cuantitativo con un alcance descriptivo. La población quedo constituida por ocho (8) docentes, distribuidos equitativamente en las siguientes instituciones: dos (2) en la I.E. Agropecuaria de Fonseca, dos (2) en la I.E. Ernesto Parodi Medina, dos (2) en la I.E. Roig y Villalba y dos (2) en la I.E. Juan Jacobo Aragón. Siendo así una muestra censal, integrada por la totalidad de población. Como conclusión relevante, se tiene que la integración de actividades recreativas no actúa como un elemento accesorio, sino como un eje central de la mediación pedagógica que facilita el tránsito desde la abstracción pura hacia la comprensión significativa. Lejos de percibirse como un distractor, la praxis recreativa se configura como la estrategia de mayor impacto para dinamizar la curiosidad intelectual, permitiendo que el estudiante encuentre un propósito práctico y motivacional en la resolución de problemas matemáticos.

Palabras clave: praxis recreativa, pensamiento crítico, enseñanza de las matemáticas

Abstract

The main objective of this article was to analyze the recreational practices linked to the teaching of mathematics in Basic Secondary Education of public educational institutions in the municipality of Fonseca, La Guajira. Colombia. In order to understand their impact on school motivation and the construction of mathematical meanings in students. The methodology was framed in the quantitative paradigm with a descriptive scope. The population consisted of eight

(8) teachers, distributed equally in the following institutions: two (2) in the I.E. Agropecuaria de Fonseca, two (2) in the I.E. Ernesto Parodi Medina, two (2) in the I.E. Roig y Villalba and two (2) in the I.E. Juan Jacobo Aragón. Thus, it is a census sample, made up of the entire population. As a relevant conclusion, it is necessary to conclude that the integration of recreational activities does not act as an accessory element, but as a central axis of pedagogical mediation that facilitates the transition from pure abstraction to meaningful understanding. Far from being perceived as a distraction, recreational praxis is configured as the strategy with the greatest impact to stimulate intellectual curiosity, allowing the student to find a practical and motivational purpose in solving mathematical problems.

Keywords: recreational praxis, critical thinking, mathematics teaching

Introducción

La educación constituye el pilar fundamental para el desarrollo de las naciones, actuando como un catalizador esencial para el crecimiento socioeconómico y la mejora sostenida de la calidad de vida ciudadana. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha articulado directrices estratégicas orientadas a la formación integral, con un énfasis particular en la enseñanza de las matemáticas, constructo que constituye el objeto central de la presente investigación.

A pesar de esta prioridad, los resultados en evaluaciones estandarizadas reflejan un panorama complejo. Según los datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2024), si bien el puntaje promedio global aumentó dos puntos en 2024, este avance fue impulsado mayoritariamente por una mejora marginal de un punto en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales. Este incremento, aunque positivo, coexiste con brechas estructurales significativas: las instituciones no oficiales superan a las oficiales por 35 puntos promedio, y la disparidad entre zonas urbanas (265 puntos) y rurales (235 puntos) evidencia una geografía de la desigualdad que condiciona el éxito académico.

Esta problemática se extiende al ámbito internacional, donde los informes PISA (2022) sitúan a Colombia ante un escenario de contrastes. Aunque se observa un progreso histórico de 13 puntos desde 2006, la persistencia de retos estructurales es evidente: el 71% de los estudiantes colombianos se sitúa en niveles de desempeño inferiores al nivel 2, una cifra que contrasta drásticamente con el 31% promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estos datos subrayan que, a pesar de la resiliencia demostrada por los estudiantes de entornos desfavorecidos, el sistema educativo aún no logra democratizar el acceso a un pensamiento matemático profundo y funcional.

Desde una perspectiva epistemológica, las matemáticas representan un constructo social y cultural fundamental (Bishop, 1988), cuya enseñanza, según D'Ambrosio (1990) y Vygotsky (1978), debería fomentar el desarrollo holístico de las capacidades cognitivas y afectivas del educando. Sin embargo, en el contexto educativo colombiano persiste un distanciamiento crítico entre el enfoque constructivista promovido formalmente por el MEN y la práctica real en el aula. Las instituciones públicas a menudo operan bajo un modelo de instrucción mecanicista que,

condicionado por la rigidez curricular y la escasez de recursos, minimiza la creatividad y desconecta el saber matemático de la realidad del estudiante.

Esta situación se agudiza en contextos de alta vulnerabilidad, como los observados en las Instituciones Educativas (I.E.) del municipio de Fonseca, La Guajira como I.E. Agropecuaria de Fonseca, I.E. Ernesto Parodi Medina, I.E. Roig y Villalba y I.E. Juan Jacobo Aragón. En estos escenarios, el accionar docente se ve desafiado por múltiples factores socioculturales que exigen una mediación pedagógica innovadora. Es aquí donde la praxis recreativa emerge no como un recurso accesorio, sino como una estrategia transdisciplinaria fundamental para revitalizar la enseñanza. Al integrar la lúdica, el arte y la experimentación situada con el pensamiento lógico-variacional, es posible anclar las estructuras cognitivas en significados duraderos (Ausubel, 1968).

Por consiguiente, esta investigación se propone analizar las prácticas recreativas en la enseñanza de las matemáticas dentro de la Educación Básica Secundaria en Fonseca, articulándolo con las demandas curriculares y la realidad sociocultural del contexto, examinando su potencial como mecanismo para transformar la motivación y el desempeño académico en un aprendizaje significativo.

Desarrollo

Horizontes teóricos para la enseñanza de las matemáticas

El proceso de enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria colombiana está profundamente influenciado por diversas concepciones epistémicas que implícitas en la práctica docente. Una de las perspectivas históricamente dominantes es la visión formalista y platonista, la cual concibe las matemáticas como un cuerpo de verdades abstractas, objetivas e inmutables, preexistentes e independientes de la actividad humana.

Desde esta perspectiva, el rol del estudiante se reduce a asimilar y reproducir algoritmos y definiciones previamente establecidos, promoviendo un aprendizaje de carácter simplemente mecanicista, como señala Ernest (1998): "La creencia de que las matemáticas son un cuerpo de conocimiento objetivo, inmutable y ahistórico conduce a una pedagogía de la instrucción y la memorización" (p. 23). Esta concepción formalista, al desvincular el conocimiento matemático de la realidad y la construcción social, a menudo resulta en una enseñanza que privilegia lo operativo sobre el pensamiento analítico y la resolución de problemas, dificultando la comprensión profunda de los conceptos por parte de los estudiantes.

Un análisis contemporáneo de esta persistencia, pese a los cambios curriculares, lo proporciona Demera, et al. (2020), quien mencionan que las reformas actuales intentan superar el modelo tradicional para fomentar un pensamiento crítico en lugar de uno memorístico, existe una tensión irresuelta. La memoria no es antagónica a la reflexión, de hecho, en las ciencias exactas es una herramienta necesaria que debe trabajar en conjunto con la comprensión.

El riesgo de las nuevas metodologías es que, al evitar el rigor de la memoria, se puede caer en una falta de práctica cognitiva. Así, los sistemas que valoran la repetición por encima del entendimiento real persisten, incluso cuando el diseño curricular pretende lo contrario. Esto sugiere que la inercia institucional es un factor crítico en la conservación de la episteme formalista en las aulas colombianas, demandando una intervención que afecte no solo la práctica, sino la cultura evaluativa del sistema.

En contraste con la visión formalista, emergen concepciones de naturaleza más constructivista y socio-cultural, las cuales reconocen el conocimiento matemático como una construcción humana dinámica y contextualizada. Teóricos En este sentido, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje es intrínsecamente un proceso social, lo cual, aplicado a la enseñanza de las matemáticas, sugiere que el conocimiento se desarrolla a través de la interacción, el diálogo y la mediación cultural mediante el uso del lenguaje y las herramientas.

Esta visión se complementa con la propuesta de Bishop (1999), quien sostiene que la matemática debe entenderse como un producto cultural, donde actividades universales como jugar y explicar permiten que el saber adquiera sentido en el entorno del estudiante. Bajo esta premisa, la praxis pedagógica no puede ser un acto aislado, pues como postula Vygotsky (1978) "Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero, el social, y después, el psicológico; primero, entre la gente como una categoría interpsicológica, y luego, dentro del niño como una categoría intrapsicológica" (p. 57). El análisis de esta cita revela que una enseñanza efectiva de las matemáticas debe trascender la formación individual para fomentar la interacción y debate argumentado en las clases áulicas, haciendo de los conceptos matemáticos objetos de negociación y significación compartida, lo cual es vital para el desarrollo de competencias en el contexto educativo colombiano.

Profundizando en el aspecto social, Goos (2017) resalta la importancia de la colaboración mediada por la tecnología en la construcción del significado: "El aprendizaje colaborativo asistido por tecnología ofrece nuevos espacios para la externalización del pensamiento, haciendo visible el razonamiento matemático para la crítica y la mejora mutua" (p. 42). Esto subraya la necesidad de que la práctica docente contemporánea no solo promueva el diálogo, sino que integre herramientas que permitan a los estudiantes compartir, debatir y construir colectivamente modelos y soluciones matemáticas, fortaleciendo el constructivismo social en la educación básica secundaria.

Otra concepción epistémica de gran relevancia es la que se alinea con el enfoque de la resolución de problemas, defendida por autores como Díaz y Díaz (2020) quienes sostienen que, en el actual escenario de desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, la relación entre el sujeto y el conocimiento se ha vuelto una cuestión esencial. Bajo esta perspectiva, el aprender a aprender se posiciona como uno de los pilares fundamentales de la educación contemporánea, transformando la resolución de problemas en un acto epistemológico connatural y cotidiano que favorece la incorporación de nuevos saberes al sistema de conocimientos del individuo. Este enfoque no solo permite enfrentar la incertidumbre y la complejidad de la era de la información, sino que además actúa como una herramienta de mediación que faculta al estudiante para gestionar

su propio proceso de aprendizaje, convirtiendo el desafío intelectual en una oportunidad para la construcción de pensamiento crítico y adaptativo frente a los constantes cambios del entorno.

Esta postura de los autores citados, no solo define la resolución de problemas como una habilidad técnica, sino que se adapta a la actividad matemática misma, donde la episteme fundamental reside en que el conocimiento que se adquiere y se profundiza a través del proceso heurístico de enfrentar, analizar y superar desafíos intelectuales. Bajo esta premisa, la experiencia investigativa sugiere que un problema matemático bien planteado puede ser tan estimulante para el pensamiento como un dilema físico o filosófico, siempre que se aleje de la repetición mecánica.

En consecuencia, la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria no debe limitarse a la presentación de contenidos ya elaborados o fórmulas preestablecidas. Por el contrario, debe orientarse a la creación de un ambiente investigativo donde los estudiantes desarrollen la capacidad de formular conjeturas, diseñar estrategias propias y reflexionar sobre la validez de sus soluciones. Esta transición metodológica transforma el aula en un espacio de descubrimiento guiado, donde la mediación docente potencia el razonamiento crítico y convierte el aprendizaje en un proceso dinámico de exploración y construcción de sentido.

En esta línea, Lesh y Zawojewski (2020) han redefinido la resolución de problemas bajo el paradigma de la modelación matemática, argumentando que las "actividades de modelación auténtica implican ciclos iterativos de interpretación, construcción, prueba y revisión de modelos matemáticos" (p. 10). Los citados autores sugieren que la concepción epistémica moderna de la resolución de problemas en el currículo debe ir más allá de la simple aplicación de algoritmos, enfocándose en la competencia de modelar situaciones reales, propósito principal en los currículos actuales, lo que requiere del docente una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la indagación tomando en consideración el contexto sociocultural.

Se explica, que la concepción crítica o emancipadora añade una dimensión ética y política a la enseñanza de las matemáticas, teóricos como D'Ambrosio (1990) introducen el concepto de Etnomatemática, reconociendo que existen diversas formas culturales de hacer matemáticas y que estas deben ser valoradas. Desde esta óptica, la matemática no es neutra, sino que está entrelazada con el contexto social, económico y cultural. Para el citado autor, la etnomatemática es "el estudio de las ideas matemáticas de los grupos socioculturales y sus formas de hacer las cosas" (p. 24). La implicación para el currículo colombiano es profunda: requiere que los docentes promuevan una enseñanza que contextualice los saberes, permitiendo a los estudiantes ver la utilidad de las matemáticas en su entorno y utilizar esta disciplina como una herramienta para comprender y transformar su realidad desarrollando su pensamiento crítico, contrastando con el tradicionalismo al otorgarle al estudiante un papel activo y socialmente responsable en la construcción de su conocimiento matemático.

En concordancia, desde la mirada contemporánea de la perspectiva crítica la ofrece Skovsmose (2018), quien enfatiza la necesidad de desarrollar una "competencia en el uso crítico de los modelos matemáticos" para que los ciudadanos puedan cuestionar las decisiones sociales y

políticas basadas en estadísticas o algoritmos (p. 15). Este análisis contemporáneo extiende la Etnomatemática al ámbito de la crítica social proponiendo que la matemática se convierta en una herramienta de empoderamiento para la población estudiantil de básica secundaria, permitiéndoles identificar y analizar sesgos en los datos y modelos que rigen la sociedad.

El Marco Normativo y el Rol de las Matemáticas en el Sistema Educativo Colombiano

El sistema educativo colombiano se configura como una estructura compleja de normas, instituciones y recursos, articulados para garantizar la formación integral, personal, cultural y social del individuo. Bajo el amparo de la Constitución Política (1991, artículo 67), la educación se ratifica como un derecho fundamental y un servicio público de función social, cuya rectoría y vigilancia recaen sobre el Estado a través del MEN. Esta instancia, como ente dinamizador del acto educativo, no solo asegura el acceso y la permanencia, sino que promueve una calidad orientada a la formación moral, intelectual y física de los educandos, impulsando estrategias que trascienden la transmisión técnica del saber hacia un modelo pedagógico que integra las dimensiones emocionales, sociales y axiológicas del sujeto.

En el marco de la política educativa colombiana, los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) definen a las matemáticas y la lógica como herramientas esenciales para la interpretación del mundo y el despliegue de los procesos vitales. Desde esta perspectiva, la matemática no se constituye como un fin pedagógico en sí mismo, sino como un lenguaje de síntesis, preciso y monosémico, que permite trascender las descripciones cualitativas hacia explicaciones científicas formales y predictivas.

Este enfoque subraya tres pilares fundamentales para la práctica docente: primero, la abstracción como idealización del entorno, donde conceptos geométricos o aritméticos surgen de una experiencia cotidiana purificada, exigiendo al docente mediar este tránsito desde el objeto real hacia la abstracción; segundo, la necesidad de una transición pedagógica gradual que advierte contra el uso prematuro de la formalización simbólica, priorizando el lenguaje natural para que el estudiante comprenda el sistema concreto antes de incursionar en la rigurosidad de las ecuaciones; y tercero, la modelación como eje integrador que permite establecer relaciones cuantitativas entre fenómenos, fomentando que el educando desarrolle la capacidad de formular modelos algebraicos para describir, estimar y comprender problemas complejos de su realidad inmediata.

En consecuencia, el currículo nacional demanda una integración armónica entre las matemáticas y otras ciencias naturales, reconociendo que el conocimiento matemático surge originalmente de la necesidad de comprender el entorno. Esta relación permite que el estudiante no solo aprenda a operar mecánicamente, sino que desarrolle una visión integral donde la disciplina se convierta en una herramienta para explicar y transformar su entorno. Bajo esta premisa, la enseñanza en la educación secundaria debe dejar de ser una acumulación de fórmulas aisladas para constituirse en un espacio donde el saber se construye de forma situada, vinculando las exigencias de precisión técnica del Ministerio con la capacidad del estudiante para aplicar estos modelos en el análisis crítico de su propia realidad social y cultural.

En el nivel de Educación Básica Secundaria, específicamente desde el séptimo hasta el noveno grado, los lineamientos de Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1998) establecen que las matemáticas deben abordarse como un lenguaje formalizado y un instrumento esencial para la construcción del conocimiento científico y la modelación de la realidad. Esta aproximación curricular exige una integración armónica entre ambas áreas, garantizando que el aprendizaje sea un proceso coherente e integral que permita al educando trascender las descripciones cualitativas. En esta etapa, el desarrollo de competencias matemáticas se estructura sobre tres ejes fundamentales: la transición hacia el pensamiento cuantitativo, donde el estudiante debe superar las relaciones meramente ordinales para expresar procesos a través de magnitudes precisas; el uso de modelos algebraicos, que habilita al alumno para emplear ecuaciones lineales y relaciones funcionales en la descripción de sistemas físicos; y la consolidación de la medida como una competencia central, indispensable para la contratación de teorías y la formulación rigurosa de hipótesis. De este modo, la enseñanza matemática en la secundaria deja de ser un cúmulo de operaciones aisladas para convertirse en un andamiaje lógico que permite al estudiante cuantificar fenómenos del entorno, transformando los datos observados en modelos predictivos y explicativos que fortalecen su capacidad analítica frente al mundo natural.

Igualmente, los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2014) definen los aprendizajes fundamentales que los estudiantes deben alcanzar a través de un marco integrador que articula contenidos desde la educación básica para asegurar una formación sólida y coherente con las necesidades del desarrollo humano. Bajo la visión del Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026), este nivel educativo busca transformarse mediante políticas inclusivas y justas que prioricen la calidad y la equidad, con el fin de empoderar a los jóvenes de sectores vulnerables y mitigar las brechas históricas de cobertura.

En este contexto, los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, elaborados por el MEN (1998) define la educación matemática en la básica secundaria como un periodo de transición fundamental, donde el estudiante debe evolucionar de razonamientos informales hacia formas de pensamiento lógico-formales más elaboradas. Esta etapa trasciende la enseñanza fragmentada de contenidos al priorizar el desarrollo de campos conceptuales organizados en torno a cinco pensamientos esenciales.

En primer lugar, el pensamiento variacional y los sistemas algebraicos se presentan como el núcleo para modelar situaciones de cambio; el álgebra se posiciona aquí no como un fin procedimental, sino como una herramienta potente para interpretar relaciones funcionales a través de tablas, gráficas y fórmulas. En paralelo, el pensamiento espacial y los sistemas geométricos promueven una geometría activa que transita de la visualización intuitiva hacia el análisis deductivo de propiedades.

De ahí, el pensamiento aleatorio introduce el tratamiento de la incertidumbre mediante la estadística y la probabilidad, dotando al estudiante de capacidades para recolectar datos y tomar

decisiones informadas ante el azar. Este modelo curricular, al integrar el uso de tecnologías digitales como soporte para el análisis dinámico, busca liberar al estudiante de rutinas mecanizadas, permitiéndole centrarse en la comprensión profunda y la aplicación creativa del saber matemático en el análisis de su realidad.

Asimismo, el ejercicio profesional se apoya en competencias pedagógicas para la planeación organizada de la práctica educativa, atendiendo a las características de la población escolar y actuando como mediadores en ambientes participativos. Significa, que la efectividad en el aula se ve potenciada por competencias comportamentales como el liderazgo, la comunicación asertiva y la autoeficacia, cualidades que permiten al educador alcanzar estándares de excelencia y responder a las necesidades emocionales y sociales de sus estudiantes incluso en condiciones de dificultad.

En ese sentido, las matemáticas se posicionan no solo como un cuerpo de contenidos instrumentales, sino como el lenguaje fundamental para desarrollar el pensamiento lógico, la capacidad analítica y la resolución de problemas en entornos reales. Su integración en la Educación Básica Secundaria trasciende las exigencias meramente académicas, consolidándose como un eje articulador que dota al estudiante de las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía crítica en una sociedad tecnificada. Esta visión se alinea con la meta constitucional de forjar ciudadanos reflexivos, lo cual exige una ruptura definitiva con la enseñanza mecanicista y memorística, a favor de modelos didácticos dinámicos que sitúen el razonamiento crítico en el centro del aprendizaje.

En este escenario de transformación, la praxis recreativa emerge no como un recurso accesorio, sino como una estrategia transdisciplinaria fundamental para materializar este cambio. Al articular la lúdica, el arte y la experimentación situada con el pensamiento lógico-variacional, el docente de secundaria tiene la oportunidad de revitalizar la disciplina, convirtiendo los conceptos abstractos en experiencias vivenciales que responden a las necesidades biopsicosociales del educando. En última instancia, la convergencia entre la rigurosidad de los estándares nacionales y la flexibilidad de la recreación constituye el camino más eficaz para alcanzar una educación matemática que sea, simultáneamente, intelectualmente desafiante, socialmente pertinente y profundamente significativa para el estudiante.

La Praxis Recreativa en la enseñanza de las matemáticas

La resignificación de los procesos de mediación en el aula de matemáticas exige que el docente trascienda la clase magistral y adopte estrategias que rescaten el interés y la curiosidad del estudiante. En este sentido, Campos (2020) plantea que la recreación es un medio estratégico para que la matemática deje de ser un cuerpo aislado de conceptos y se convierta en una herramienta útil vinculada a la realidad cotidiana y profesional del educando. Desde luego, la recreación no debe ser vista como un espacio de simple esparcimiento ajeno al currículo, sino como una categoría pedagógica que dinamiza el encuentro entre el sujeto y el saber desde una dimensión emocional y

pragmática. Esta perspectiva permite que la enseñanza se convierta en una experiencia movilizadora, capaz de generar estructuras de pensamiento más flexibles y contextualizadas.

Al respecto, resulta pertinente considerar la visión de Vera y Hómez (2021), quienes sostienen que: "La recreación es una herramienta indispensable de la práctica pedagógica del docente debido a que le permite proponer múltiples y diversas actividades con las cuales se logra el aprendizaje vivencial, promueve la participación y favorece un ambiente lleno de alegría" (p. 59). La importancia de la recreación reside en su capacidad para fomentar un aprendizaje interactivo y crítico mediante la estimulación de la creatividad y la imaginación. Al proponer las diferentes actividades de la recreación, donde el docente logra que el educando se convierta en el protagonista de su formación, apropiándose del conocimiento de manera orgánica y agradable. Bajo esta premisa, la praxis docente requiere de una cuidadosa selección de acciones recreativas que brinden experiencias vivenciales capaces de sostener el interés del alumno en la enseñanza de las matemáticas en Educación Básica Secundaria.

Bajo esta perspectiva, Vera y Hómez (2021) define La praxis recreativa como un proceso complejo y transdisciplinario orientado a la formación integral del educando, integrando el esparcimiento y la libertad con los pilares de aprender a crear, convivir, valorar y reflexionar. Esta práctica pedagógica se fundamenta en una concatenación circular de reflexión-acción y acción-reflexión, donde la acción sirve de base para la reflexión y esta última permite una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica docente. Al asumir una perspectiva transdisciplinar, la recreación deja de ser una experiencia parcelada para convertirse en una reconstrucción colectiva abierta y flexible que permite integrar saberes disciplinares en una dialógica autónoma y recursiva.

De esta manera, la praxis recreativa exige que el docente transforme su pensamiento hacia modelos educativos emergentes, donde el aprendizaje deje de ser una transferencia lineal para convertirse en un proceso inesperado y divertido. Esta transición no es meramente técnica, sino que responde a las necesidades biopsicosociales del alumno, potenciando su salud mental, física y espiritual dentro de una cultura de gozo humano que dignifica el acto de aprender. Bajo esta perspectiva, la praxis recreativa se convierte en el vehículo ideal para trasladar los conceptos abstractos del pensamiento lógico-matemático al plano de la experiencia vivencial, despojándolos de su aridez tradicional.

Al hacerlo, el docente de secundaria no solo facilita la apropiación del saber técnico, sino que cumple con la demanda de formar un sentido crítico en el estudiante, permitiéndole ver en el número y la forma herramientas vivas para interpretar y transformar su propia realidad social. De este modo, la matemática deja de ser una asignatura intimidante y se revela como un lenguaje de acción, donde el juego y la lúdica actúan como el andamiaje necesario para que el educando desarrolle habilidades de resolución de problemas desde la curiosidad y la imaginación, integrando su bienestar integral con la excelencia académica.

En lo esencial, la integración de la praxis recreativa en la enseñanza de las matemáticas trasciende la mera incorporación de actividades lúdicas como un recurso didáctico accesorio, posicionándose en su lugar como una mediación pedagógica profunda que redefine la interacción del estudiante con el pensamiento crítico. Al concebir la matemática no como un sistema cerrado de abstracciones, sino como una estructura viviente, la praxis recreativa permite que el alumno transforme la acción motriz y el juego en herramientas de descubrimiento lógico, donde la resolución de problemas deja de ser una respuesta mecánica para convertirse en un ejercicio de exploración situada y consciente.

Este enfoque, al vincular la corporeidad y la lúdica con la construcción de significados complejos, desafía las barreras del modelo tradicional, convirtiendo el aula en un laboratorio social donde el saber matemático se siente, se experimenta y, sobre todo, se reconstruye a partir de la realidad cotidiana del estudiante en la Educación Básica Secundaria.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un paradigma cuantitativo con un alcance descriptivo, orientado a examinar la relación entre las prácticas pedagógicas recreativas y el aprendizaje matemático en las instituciones de Educación Básica Secundaria del municipio de Fonseca, La Guajira. Este enfoque permite caracterizar el fenómeno educativo desde la perspectiva de los actores involucrados, sin manipular las variables del entorno natural de aula.

Población y Muestra

La población estuvo constituida por todos los sujetos, integrada por la totalidad de los docentes de matemáticas que laboran en el ciclo de Educación Básica Secundaria de las instituciones educativas públicas focalizadas en el municipio de Fonseca. La Guajira. Al respecto, Aguilar y Quiñones (2026) aseguran que "El universo o población de investigación estuvo constituido por todas las personas, objetos que sirvieron de base para plantear el problema y que por su naturaleza presenta características importantes dentro de un contexto determinado objeto de estudio" (p.71). Es por ello, que la población quedo constituida por ocho (8) docentes, distribuidos equitativamente en las siguientes instituciones: dos (2) en la I.E. Agropecuaria de Fonseca, dos (2) en la I.E. Ernesto Parodi Medina, dos (2) en la I.E. Roig y Villalba y dos (2) en la I.E. Juan Jacobo Aragón.

Para el caso de la presente investigación, se tomó el 100% de la población de docentes, por lo que se considera una muestra censal dado que la misma será pequeña y finita. Al respecto, Bussot (2001) esta técnica se caracteriza por el análisis de la totalidad del universo, lo que implica incluir a todos los elementos del estudio sin realizar muestreo. Al emplear un enfoque censal, se garantiza que los resultados reflejen la realidad íntegra de la población objeto de estudio.

Validez y Confiabilidad

El criterio de validez fue definido por la opinión de expertos, quienes evaluaron y determinaron la relación entre los objetivos y los indicadores de la investigación. Para conseguir

la validación del instrumento, se tomó en cuenta cuatro (4) especialistas: uno (1) en recreación, dos (2) en matemática y uno (1) en Metodología, ya que ellos fueron quienes emitieron el juicio sobre el instrumento utilizado.

En cuanto a la confiabilidad, se evaluó según Ruiz (2019) utilizando el modelo de Kuder-Richardson que es aplicable en las pruebas de ítems dicotómicos en los cuales existen respuestas correctas e incorrectas. la cual otorgó un valor que permitió el análisis de las preguntas de un examen, mostrando el nivel de dificultad de cada elemento. Así, para establecer la confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un ensayo preliminar con 5 sujetos que no formaban parte de la muestra final, y se verificó su fiabilidad, que fue calculada con el software de estadística descriptiva. Al recibir los resultados, el cuestionario presentó una puntuación de 0,91, indicando una muy alta fiabilidad, de acuerdo Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad de Ruíz (2019), demuestra que el instrumento es confiable y la información obtenida sirvió de insumo para realizar las correcciones pertinentes y conformar la versión definitiva del instrumento.

Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de información, se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento fue el cuestionario, el cual, se diseño por ocho ítems estructurado bajo una escala dicotómica (Sí/No). organizados en tres dimensiones clave para el cumplimiento del objetivo general:

- Dimensión de Práctica Pedagógica: enfocada en identificar la frecuencia y tipo de mediaciones recreativas aplicadas por los docentes.
- Dimensión de Motivación Escolar: orientada a capturar la disposición emocional y el interés del estudiante hacia la asignatura.
- Dimensión de Construcción de Significados: centrada en evaluar si las actividades recreativas facilitan la conexión del conocimiento matemático con el contexto de vida del estudiante.

Análisis de los Datos

Los datos obtenidos serán procesados mediante estadística descriptiva, permitiendo calcular frecuencias y porcentajes. Este análisis permitirá triangular la información para comprender la incidencia de la praxis recreativa. A través de la comparación de resultados entre las dimensiones, se busca identificar patrones que permitan responder a cómo estas prácticas inciden en la construcción de significados y el compromiso estudiantil.

Resultados

Tras la aplicación del instrumento, los datos fueron codificados y tabulados en una matriz de frecuencias porcentuales, la cual sirvió de base para la construcción de los gráficos. Cada gráfico de sectores permite observar la distribución de las respuestas Sí o No, facilitando la interpretación descriptiva de la incidencia de la praxis recreativa en el contexto de las instituciones a objeto de estudio del municipio Fonseca.

Gráfico 1

Integración de actividades recreativas

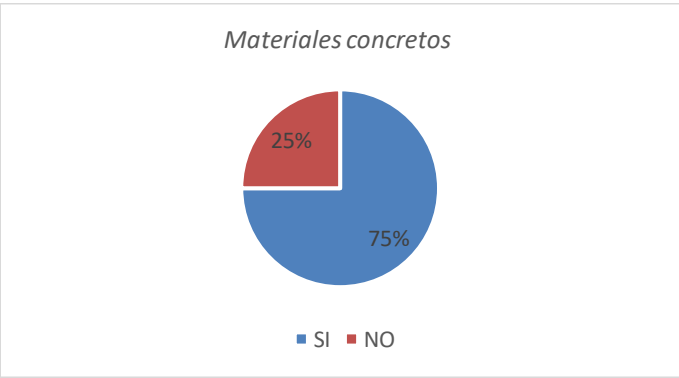


Fuente: Elaborado por el autor

De acuerdo al grafico 1, la integración de actividades recreativas de juegos, retos, acertijos el 87.5% de los sujetos reporta incluir actividades recreativas frecuentemente, frente a un 12.5% que prescinde de ellas. Estos resultados evidencian una brecha en la praxis pedagógica de las instituciones del municipio Fonseca. La persistencia de la respuesta negativa en la adopción de prácticas recreativas refleja cómo la rigidez curricular en los docentes que prescinde de prácticas recreativas, lo cual podría limitar la motivación escolar y la capacidad de los estudiantes para construir significados matemáticos vinculados a su realidad sociocultural.

Gráfico 2

Materiales concretos o herramientas digitales interactivas



Fuente: Elaborado por el autor

De acuerdo a los datos obtenidos en gráfico 2, se puede observar que el 75% de los docentes involucrados en la muestra no integrar materiales concretos ni herramientas digitales en sus sesiones, manteniendo una metodología de enseñanza de carácter tradicional. Sin embargo, el 25% si lo integra. Este resultado negativo, permite identificar posibles brechas críticas en la praxis pedagógica local y la falta de infraestructura tecnológica adecuada, la escasez de kits manipulativos y una formación docente limitada en el uso pedagógico de software matemático.

Dimensión de Motivación Escolar

Gráfico 3

Experiencias vivenciales recreativas



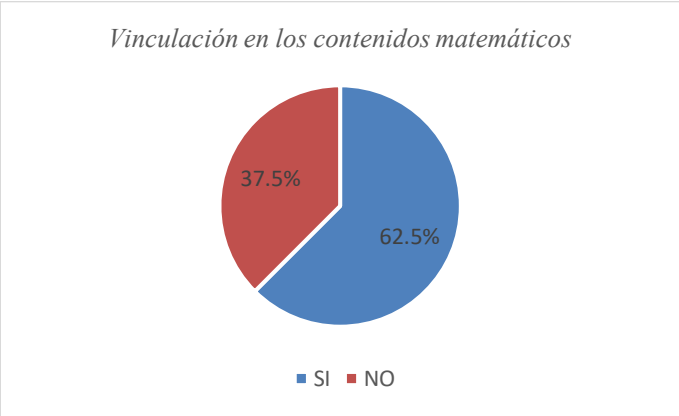
Fuente: Elaborado por el autor

Se visualiza en la gráfica 3, que los sujetos encuestados indican que un 87.5% de los hay un aumento significativo en el interés y la curiosidad de los estudiantes cuando los conceptos abstractos se abordan mediante experiencias vivenciales recreativas. Mientras un 12.5% manifiesta no observar este cambio. La alta tendencia de respuestas afirmativas sugiere que, en el contexto del municipio Fonseca, las experiencias vivenciales recreativas no es vista como un distractor, sino como una estrategia pedagógica potente para dinamizar la curiosidad intelectual y reducir la brecha entre el currículo formal y el compromiso del estudiante.

Dimensión de Construcción de Significado

Gráfico 4

Vinculación en los contenidos matemáticos

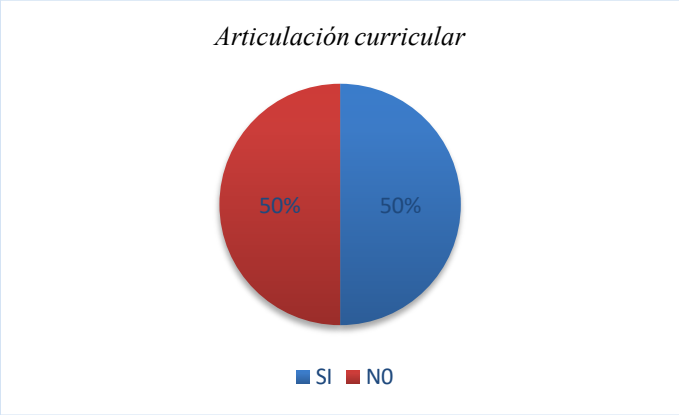


Fuente: Elaborado por el autor

En atención a los resultados obtenidos del grafico 4, los encuestados involucrados en el estudio, se puede observar que el 62.5% no diseña actividades recreativas que vinculen los contenidos matemáticos con los problemas reales o las tradiciones socioculturales del municipio Fonseca. Y 37.5% si los diseña. Tal vez, el resultado de no diseñar actividades por parte de algunos docentes pudiera ser una desarticulación pedagógica que revela una persistencia del modelo de enseñanza descontextualizado, donde el contenido matemático se imparte como un cuerpo de saber abstracto y universal, ajeno a las realidades de La Guajira.

Gráfico 5

Articulación Curricular



Fuente: Elaborado por el autor

Los resultados del grafico 5, indican que un 50% de los docentes manifiesta dificultades para conciliar las metas de aprendizaje exigidas por el MEN con estrategias recreativas, mientras que el otro 50% reporta una integración exitosa. Esta desarticulación pedagógica evidencia que, para una parte significativa del cuerpo docente, los estándares nacionales son percibidos como un marco rígido que prioriza el cumplimiento de contenidos programáticos sobre la praxis recreativa o mediación lúdica.

Discusión de los resultados

En el grafico 1, La prevalencia del 87.5% en la adopción de estrategias lúdico-recreativas sugiere que, en el municipio de Fonseca, existe una tendencia favorable hacia la innovación pedagógica en el área de matemáticas. Sin embargo, la persistencia de un 12.5% que prescinde de estas dinámicas pone de relieve una desarticulación pedagógica latente.

Esta brecha evidencia que, si bien la mayoría de los docentes reconoce el potencial de los retos y acertijos, la rigidez curricular actúa como un factor limitante que constriñe la flexibilidad necesaria para integrar las actividades de la recreación como una constante. Dicha rigidez no solo restringe la autonomía del docente, sino que, en última instancia, impacta negativamente en el estudiante. En ese sentido, al reducir la matemática a una enseñanza desprovista de vivencias lúdicas, se compromete la construcción de significados matemáticos. Es decir, la ausencia de una praxis recreativa consolidada dificulta que el estudiante logre conectar los conceptos abstractos

con su realidad sociocultural, transformando una disciplina potencialmente estimulante en una asignatura mecánica y desvinculada de su entorno.

De acuerdo con el gráfico 2, se observa una prevalencia del 75% en la implementación de métodos tradicionales, frente a un 25% que integra materiales concretos o herramientas digitales interactivas. Esta distribución porcentual permite identificar una desarticulación entre los recursos didácticos disponibles y la praxis pedagógica en el aula. Más que una elección metodológica, esta tendencia refleja una brecha crítica en la infraestructura tecnológica y en la disponibilidad de kits manipulativos, factores que, sumados a una formación docente limitada en el uso pedagógico de software adaptados a la enseñanza de las matemáticas. En consecuencia, restringen la transición hacia una praxis de enseñanza dinámica. Por tanto, hay la necesidad urgente de fortalecer la dotación didáctica y la alfabetización tecnológica como condiciones sine qua non para transformar el aprendizaje de las matemáticas.

El gráfico 3, donde el 87.5% de los docentes reporta un incremento significativo en el interés y la curiosidad del estudiantado al abordar conceptos abstractos mediante experiencias vivenciales recreativas, frente a un 12.5%. Esta tendencia, marcada por una alta receptividad, sugiere que, en el contexto del municipio de Fonseca, las actividades recreativas no son percibida como un elemento distractivo, sino como una estrategia pedagógica de alto impacto para dinamizar la curiosidad intelectual y por supuesto las praxis recreativas que dinamizan los docentes.

La predominancia de esta percepción positiva permite inferir que lo recreativo actúa como un puente efectivo para reducir la brecha entre el currículo formal y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje. Al transformar la abstracción matemática en una vivencia recreativa, el docente logra que el contenido curricular adquiera una dimensión significativa, facilitando que el alumno transite desde una recepción pasiva hacia una participación activa. En última instancia, este hallazgo valida la tesis central de la investigación: la integración de lo recreativo en el aula no solo mejora la motivación escolar, sino que constituye una condición necesaria para la construcción de aprendizajes matemáticos duraderos y vinculados a la realidad del estudiante.

Los datos del gráfico 4, evidencian que un 62.5% de los docentes no integra explícitamente problemas reales o tradiciones socioculturales del municipio Fonseca en sus contenidos matemáticos, mientras que un 37.5% sí lo realiza. Esta desarticulación pedagógica revela la persistencia de un modelo de enseñanza tradicionalista, donde el conocimiento matemático se transmite como un saber abstracto, universal y, en gran medida, ajeno a las realidades locales de La Guajira.

Esta brecha en la praxis docente sugiere que la enseñanza continúa centrada en la reproducción de algoritmos y teorías estandarizadas, omitiendo la oportunidad de resignificar el saber mediante el aprendizaje situado y recreativo. Al mantener el contenido matemático aislado del entorno, el estudiante no logra visualizar la utilidad práctica ni cultural de la asignatura, lo que

erosiona su interés y capacidad de aplicación. Por tanto, esta asimetría curricular subraya la necesidad de transitar hacia un enfoque que incorpore la identidad regional como una fuente de datos y problemas, transformando la matemática recreativa de un objeto de estudio inalcanzable en una herramienta de lectura y transformación del contexto cotidiano.

Los resultados del Gráfico 5, revelan una distribución equitativa: un 50% de los docentes reporta dificultades para articular las metas de aprendizaje exigidas por el MEN con estrategias recreativas, mientras que el otro 50% logra una integración exitosa. Esta desarticulación pedagógica, sugiere que la recreación es tratada frecuentemente como una actividad complementaria ajena a la exigencia académica, en lugar de ser comprendida como el vehículo idóneo para el desarrollo de competencias matemáticas. Por lo tanto, el desafío institucional no radica en la norma en sí misma, sino en la necesidad de resignificar el currículo nacional no como una restricción, sino como un eje flexible. Esta flexibilidad permitiría que la transversalidad lúdica y el rigor conceptual coexistan, transformando la enseñanza de las matemáticas en una praxis que armonice las exigencias del MEN con el compromiso motivacional que demanda el estudiantado actual.

Conclusiones

La investigación ha permitido establecer que la praxis recreativa es el componente determinante para la dinamización de la enseñanza de las matemáticas en la Educación Básica Secundaria del municipio de Fonseca. A través del análisis realizado, se concluye que la integración de actividades recreativas no actúa como un elemento accesorio, sino como un eje central de la mediación pedagógica que facilita el tránsito desde la abstracción pura hacia la comprensión significativa. Lejos de percibirse como un distractor, la praxis recreativa se configura como la estrategia de mayor impacto para dinamizar la curiosidad intelectual, permitiendo que el estudiante encuentre un propósito práctico y motivacional en la resolución de problemas matemáticos.

No obstante, la consolidación de esta praxis recreativa enfrenta una desarticulación pedagógica derivada de factores estructurales y normativos. El estudio revela que, aunque existe una disposición favorable hacia los juegos, la falta de infraestructura tecnológica y de recursos manipulativos limita su aplicación constante en el aula. Esta carencia, sumada a la percepción de que las metas del MEN exigen un modelo rígido, ha perpetuado un enfoque de enseñanza donde la recreación se ve desplazada por una instrucción tradicionalista, desvinculada de las tradiciones y realidades socioculturales del contexto guajiro.

En consecuencia, se determina que la transformación de la enseñanza de las matemáticas en el municipio Fonseca depende de una resignificación de la praxis recreativa, integrándola no como una actividad aislada, sino como el vehículo fundamental para la construcción del pensamiento matemático. Es imperativo transitar hacia un modelo donde la recreación y la etnomatemática aplicada se articulen para convertir el entorno del estudiante en una fuente de problemas reales. Donde la profesionalización docente priorice las didácticas recreativas y se

integre una planificación que armonice el rigor académico con lo recreativo, creando las condiciones indispensables para que las matemáticas dejen de ser una disciplina árida y se consoliden como una herramienta potente para que el estudiante del municipio Fonseca lea, comprenda y transforme su propio territorio.

Referencias

Angeles, B. C., Candiotti, G. M. V., Gonzales, J. A. L., & Mendoza, J. C. (2024). Calidad educativa en Educación Básica: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, *4*(9), 560-578. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.93

Aguilar de Sánchez, G. & Quiñones, J. (2026). El Líder Transformacional para el fortalecimiento de la Educación Física en la Educación Inicial. *ACTIVIDAD FÍSICA Y CIENCIAS / PHYSICAL ACTIVITY AND SCIENCE*, 18(1), 64–84. https://doi.org/10.56219/afc.v18i1.3947

Bishop, A. J. (1999). Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. https://mmsrcapital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/1991-enculturacic3b3n-matemc3a1tica-alan-j-bishop1.pdf

Busot, A. (2001). Investigación Educacional. (2ª edición). Maracaibo, Venezuela. LUZ. Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. Caracas.

Constitución Política de Colombia. (1991). http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988

D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática:* Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer. Ática.

Demera, K., López, L., Zambrano, M. y Alcívar, N. (2020). Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje. *Revista científica Dominio las Ciencias*. Vol. 6, núm. 3, julio-septiembre, pp. 474-495. DOI: http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1294

Díaz, J. & Díaz, J. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación,* 18(2), 191-209. doi: http://dx.doi.org/10.14516/ fde.694

Ernest, P. (1998). *El constructivismo social como filosofía de las matemáticas*. Editorial de la Universidad Estatal de Nueva York.

Fernández, M. (2021). Influencia de las matemáticas recreativas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de la ESO en el Baix Llobregat y el Garraf - Catalunya. Universitat de Lleida. http://hdl.handle.net/10803/672151

Goos, M. (2017). *Una perspectiva sociocultural sobre la práctica en el aula: resolución colaborativa de problemas, argumentación y tecnologías digitales*. En H. J. Forgasz, F. Rivera & K. S. Chew (eds.), Teorías de la educación matemática: buscando nuevas fronteras (pp. 37-56). Springer.

Lesh, R. A., & Zawojewski, J. S. (2020). Actividades de Evocación de Modelos (MEAs) y la Evaluación de la Comprensión Matemática. Routledge.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Lineamientos Curriculares. Santa Fe de Bogotá, D.C.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Matemáticas. Lineamientos curriculares*. MEN. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_matematicas.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). 2014_DG17 Documento Guía Docente de Media Ciencias Naturales y Educación Ambiental - Química. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Adelantos y desafíos de las Pruebas PISA 2022: estudiantes colombianos mejoran en Matemáticas y Lectura* https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/421231:Adelantos-y-desafios-de-las-Pruebas-PISA-2022-estudiantes-colombianos-mejoran-en-Matematicas-y-Lectura

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *En el último año aumentó el puntaje global de los resultados individuales de Saber 11 calendario A* https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/422331:En-el-ultimo-ano-aumento-el-puntaje-global-de-los-resultados-individuales-de-Saber-11-calendario-A

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Plan Estratégico Institucional* 2022 - 2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413730_recurso_32.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2025). *Pruebas PISA 2022: Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad

Ruiz, C. (2019). *Confiabilidad*. Universidad Autónoma del Estado de México. https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-del-estado-de-mexico/estadistica-inferencial/ruiz-bolivar-2019-confiabilidad/58119111

Skovsmose, O. (2018). Diálogo y aprendizaje crítico: Una filosofía crítica de la educación. Editores de Sentido.

Vera, S., & Hómez, Y. (2021). Visión Transdisciplinaria de la Praxis Recreativa. Investigación Y Formación Pedagógica Revista Del CIEGC, (14), 45 https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/1693

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

El autor

Ing. MSc. Nolberto José, Corzo Peralta

Ingeniero Electrónico egresado de la Universidad Popular del Cesar (Colombia), con 7 años de experiencia laboral como docente de matemáticas en el sector público. Magíster en Recursos Educativos Digitales Aplicados a la Educación egresado de la Universidad de Cartagena (Colombia). Doctorante en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Afiliación Institución Educativa Juan Jacobo Aragón (Colombia).

Revista Actividad Física y Ciencias
Vol. 18 Nº2 (209) año 2026, pp. 192-207
ISSN (digital) 2244-7318
Segundo semestre julio / diciembre

RECONFIGURACIÓN DEL HECHO EDUCATIVO MATEMÁTICO: LÚDICA Y MAYÉUTICA COMO MEDIACIONES EN LA RURALIDAD COLOMBIANA

RECONFIGURATION OF THE MATHEMATICAL EDUCATIONAL FACT: PLAYFULNESS AND MAIEUTICS AS MEDIATIONS IN COLOMBIAN RURALITY

Lic. MSc. Óscar Iván, Moreno Sarmiento
ivanmore3@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0007-1050-5546
Institución Educativa "Arsenio Gutiérrez Barbosa. Colombia.

Recibido: 22-03-2026
Aceptado: 29-06-2026

Resumen

La presente investigación asumió como propósito fundamentar teóricamente la incidencia de la lúdica y la mayéutica como mediaciones pedagógicas para la reconfiguración del hecho educativo matemático en la ruralidad de Tamalameque, Cesar. Colombia. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo y la hermenéutica dialéctica, empleando el análisis documental sistemático para dialogar con teorías universales y saberes situados. Asimismo, el estudio se sustenta en la hermenéutica documental, entendida como la técnica que facilita la exégesis de las fuentes que configuran el pensamiento pedagógico contemporáneo. Los hallazgos revelan la existencia de una fractura ontológica y cognitiva provocada por modelos educativos centralistas que ignoran la riqueza de la sabiduría popular rural. Esta desconexión se supera mediante una Matemática Situada basada en la ecología de saberes, donde la lúdica actúa como una tecnología didáctica y andamiaje sensorial que facilita el tránsito del pensamiento concreto al formal. Por su parte, la mayéutica se consolida como un catalizador de la conciencia que permite validar formalmente los saberes locales (pesca y siembra) como variantes legítimas del saber matemático universal.

Palabras clave: Educación rural, hecho educativo matemático, lúdica, mayéutica.

Abstract

The purpose of this research was to theoretically substantiate the incidence of play and maieutics as pedagogical mediations for the reconfiguration of the mathematical educational fact in the rurality of Tamalameque, Cesar. Colombia. The study is framed in a qualitative approach under the interpretative paradigm and dialectical hermeneutics, using systematic documentary analysis to dialogue with universal theories and situated knowledge. Likewise, the study is based on documentary hermeneutics, understood as the technique that facilitates the exegesis of the sources that make up contemporary pedagogical thought. The findings reveal the existence of an ontological and cognitive fracture caused by centralist educational models that ignore the richness

of rural popular wisdom. This disconnection is overcome by means of a Situated Mathematics based on the ecology of knowledge, where play acts as a didactic technology and sensory scaffolding that facilitates the transition from concrete to formal thinking. For its part, maieutics is consolidated as a catalyst of consciousness that allows the formal validation of local knowledge (fishing and sowing) as legitimate variants of universal mathematical knowledge.

Keywords: Rural education, mathematical educational fact, playfulness, maieutics

Introducción

El lenguaje se reconoce a nivel mundial no solo como un canal de transmisión de información, sino como el diseño fundamental en la construcción de la identidad y la autopercepción del ser humano. A través de este, el sujeto estructura su pensamiento, codifica sus experiencias y se posiciona ante el mundo en su condición de sistema de signos, el lenguaje facilita la introspección y la configuración de un yo coherente. Al respecto, Marcano (2020) expresa que: "El lenguaje expresa la cultura de una sociedad, forma parte de la construcción social de una colectividad no agrupada en países, sino en signos culturales de una misma raíz" (p.655).

En esta misma línea, el lenguaje se constituye como un derecho fundamental que garantiza la libre expresión, el acceso a la información y la participación plena en las dimensiones social, política y jurídica de la vida. Como herramienta esencial de comunicación, su salvaguarda asegura la igualdad de oportunidades, con especial relevancia para los pueblos originarios, personas con discapacidad y comunidades marginadas. Asimismo, Rios (2010) plantea que el lenguaje ha reconfigurado la conciencia humana al potenciar nuevas estructuras del pensamiento y la aprehensión del conocimiento. Esta premisa exige una fundamentación teórica sobre la tríada dialéctica entre pensamiento, lenguaje y acción, así como su incidencia directa en la determinación de la praxis del receptor.

En el sistema educativo colombiano, la Lengua Castellana y Humanidades desempeña un papel relevante, ya que va más allá de lo básico en gramática y ortografía, abarcando el fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, la comprensión lectora, la expresión tanto escrita como oral, y la valoración cultural. Por ello, esta materia es fundamental para educar a individuos competentes y pensantes, que puedan comunicarse de manera eficaz y entender el entorno que les rodea. Además, el aprendizaje del idioma estimula la habilidad para analizar y resumir información, capacidades esenciales para el éxito en el ámbito académico y laboral.

En este sentido, la enseñanza de la Lengua Castellana persigue la formación de personas al potenciar sus competencias lingüísticas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. De esta manera, los alumnos pueden desarrollar una comprensión profunda de su contexto social. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998), el desarrollo de estas cuatro competencias se convirtió en la piedra angular de los currículos. No obstante, la manera en que se aplicó este enfoque en Colombia frecuentemente tomó una dirección demasiado utilitaria, ignorando las dimensiones socioculturales, éticas e incluso políticas del lenguaje.

De allí, en la Educación Básica Secundaria, el lenguaje trasciende su función instrumental para consolidarse como el eje de la arquitectura del pensamiento abstracto y la construcción de la identidad juvenil. Esta dimensión ontológica sugiere que el proceso comunicativo es, en esencia, la herramienta con la que el joven aprehende su realidad sociocultural. En este orden de ideas, Lomas (2002) sostiene que: "el objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza primaria y en la secundaria es la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que el lenguaje" (p.11). Por consiguiente, resulta imperativo orientar la comunicación hacia el dominio de los usos verbales y no verbales, favoreciendo desde el entorno escolar la adquisición de competencias comunicativas esenciales: el habla, la escucha, la lectura y la escritura

Asimismo, la competencia lectora y el razonamiento lógico en esta etapa no son simples procesos de adquisición técnica, sino ejercicios de hermenéutica del mundo que definen la capacidad del adolescente para ejercer una ciudadanía crítica. Bajo esta perspectiva, Cassany (2006) enfatiza que la lectura crítica en el aula contemporánea implica una práctica social donde el estudiante descubre la ideología tras el texto, desarrollando la capacidad de cuestionar los discursos establecidos. Por lo tanto, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la adolescencia depende directamente de la mediación del lenguaje, lo cual, según el postulado de Vygotsky (1978), actúa como un andamiaje intelectual que le permite liberarse de la inmediatez del contexto físico para proyectar realidades posibles y abstractas.

Desde la vertiente del pensamiento lógico, el hecho educativo matemático se entrelaza con el lenguaje para estructurar el mundo. Como refiere Maturana (citado en Ortiz, 2015), todo quehacer humano ocurre en el lenguaje y, en consecuencia, la educación debe ser un espacio de convivencia donde el aprendizaje de las ciencias sea un aprendizaje de nuevas formas de estar en la realidad. Así, la reconfiguración de la enseñanza matemática no es un cambio de contenidos, sino una transformación del lenguaje pedagógico que vincula el dato científico con la emoción y la historia del sujeto que aprende.

No obstante, esta labor pedagógica enfrenta desafíos estructurales agudos en la geografía colombiana, como es el caso, en el municipio de Tamalameque, Cesar, donde la enseñanza debe navegar en entornos marcados por la escasez de infraestructura y una conectividad limitada, factores que condicionan el acceso al conocimiento global. Existe una desconexión ontológica entre la abstracción del currículo formal -diseñado a menudo desde una visión urbana y centralista- y la vitalidad de la experiencia cotidiana rural. Al respecto, Fals Borda (2015) advertía que la educación en estos contextos suele ignorar la riqueza de la sabiduría popular, generando un conocimiento colonizado que no responde a las necesidades del territorio.

En este sentido, como señala Van Manen (2016), el aprendizaje auténtico debe ocurrir en el horizonte del mundo vivido de lo contrario, la escuela se convierte en un agente de enajenación. Cabe destacar, que el estudiante rural de Tamalameque calcula tiempos de cosecha, estima rendimientos de pesca en la ciénaga y distribuye semillas de forma intuitiva con una precisión

lógica admirable, pero estos procesos permanecen invisibilizados por el sistema formal, de allí que Freire (1970) describe esta situación como una manifestación de la educación bancaria, donde se asume al estudiante como un recipiente vacío, ignorando que su praxis cotidiana ya contiene una estructura matemática situada.

Aunado a esto, Passo (2023) sostiene que, para lograr una educación inclusiva y equitativa en comunidades rurales, es crucial adaptar los enfoques educativos a sus particularidades y necesidades. Esto requiere mayor inversión en infraestructuras educativas, formación docente, y el desarrollo de programas y políticas educativas específicas. Esta situación no solo afecta el rendimiento académico, sino que genera desinterés y deserción, pues el adolescente no encuentra utilidad práctica en una matemática que parece hablar un lenguaje ajeno a su campo. Visto desde esta perspectiva, la problemática, entonces, radica en la ausencia de mediaciones que actúen como traductores entre la lógica empírica del campesino y la lógica formal de la academia. Tomando en consideración lo antes planteados surge el objetivo fe fundamentar teóricamente la incidencia de la lúdica y la mayéutica como mediaciones pedagógicas para la reconfiguración del hecho educativo matemático, mediante el análisis documental de los saberes intrínsecos en la ruralidad de Tamalameque, Cesar, en procura de su integración con el proceso de enseñanza-aprendizaje formal en la Educación Básica Secundaria.

Desarrollo

Para cumplir con el objetivo propuesto a partir de las unidades de análisis se desarrollaron tres apartados que a continuación se detallan:

El Saber en el Mundo Vivido: perspectiva de la epistemología de lo cotidiano y los saberes territoriales

Desarrollo

Para cumplir con el objetivo propuesto a partir de las unidades de análisis se desarrollaron tres apartados que a continuación se detallan:

El Saber en el Mundo Vivido: perspectiva de la epistemología de lo cotidiano y los saberes territoriales

La educación en áreas rurales tiene particularidades socioculturales y rasgos distintivos según las regiones en las que se encuentran. Estos aspectos que las separan de las zonas urbanas están relacionados con los métodos de producción que sustentan a sus habitantes, las características geográficas de los lugares y las interacciones dentro de la comunidad, entre otros factores. En este contexto, ver la educación desde un enfoque urbano ha obligado a las escuelas rurales a adoptar planes de estudio y regulaciones estandarizadas que no toman en cuenta las diversas culturas y particularidades territoriales que existen en las áreas rurales.

De acuerdo con Freire (2018), “La invasión cultural es la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la

medida en que estos últimos ven frenada su creatividad inhibiendo su expansión" (p. 137). Lo afirma el autor se llama centralización educativa, al imponer currículos, normativas y estándares desde centros urbanos, opera a menudo como una forma de educación bancaria que ignora los saberes locales, las identidades rurales y las prácticas de grupos minoritarios. La persistencia de una mirada centralista en la educación no es un hecho neutral, sino un factor determinante en la erosión de las identidades locales.

Esta perspectiva impone una jerarquía donde el saber urbano se posiciona como el único válido, provocando que las prácticas culturales de las comunidades rurales y grupos minoritarios sean relegadas al estatus de saber incompleto. Esta pérdida no es solo prácticas culturales ancestrales, sino intelectual, ya que despoja al estudiante de las herramientas cognitivas con las que interpreta su propia realidad.

Por su parte, Restrepo (2007) advierte las identidades son amalgamas complejas y plurales, sin embargo, el sistema centralista presiona al individuo para que reniegue de su dimensión local y étnica. Esta desconexión ignora las tensiones y articulaciones propias del joven en su territorio, forzándolo a una identidad singular y ajena que fractura su sentido de pertenencia y anula la riqueza de su diversidad cultural. Este fenómeno obliga al sujeto rural a reconstruir su discurso y su identidad para encajar en las prácticas de los grupos dominantes, generando una ruptura ontológica. En este sentido, la escuela, en lugar de ser un espacio de liberación, puede convertirse en un escenario donde el estudiante aprende a avergonzarse de su condición étnica, económica o cultural para buscar una validación externa que nunca termina de ser plena.

Bajo esta perspectiva, se comprende que el aprendizaje de la matemática en contextos rurales constituye un fenómeno complejo y multidimensional que desafía las visiones simplistas de la pedagogía tradicional. En la ruralidad, la matemática no se experimenta como una entidad abstracta o aislada, por el contrario, los estudiantes construyen significado a partir de sus interacciones constantes con el entorno natural, sus pares y los referentes comunitarios. Según San Martín Aedo (2026) el aprendizaje de la matemática en la ruralidad es un proceso situado que cobra sentido al integrar los saberes culturales y productivos de la comunidad. Esta vinculación no solo fortalece la identidad y el pensamiento crítico del alumno, sino que actúa como una herramienta de justicia social frente a la estandarización del currículo oficial.

Vargas et al. (2021) develan que el conocimiento matemático en el aula en el entorno rural se reduce frecuentemente a la enseñanza de operaciones básicas, dejando de lado la profundidad de la disciplina. Aunque los docentes reconocen que las vivencias y especificidades de sus estudiantes son fundamentales, en la práctica cotidiana estas experiencias se utilizan únicamente como un saludo o punto de partida para contextualizar el tema, pero no se integran de manera real en el desarrollo de la clase.

Los autores citados, están fuertemente ligado a la labor del profesor y guiada por una estandarización de las prácticas, impuesta por la planificación pedagógica, la selección de materiales y la presión por cumplir con una lista rígida de contenidos curriculares. El currículo

termina funcionando como un organizador estricto que dicta qué y cómo enseñar, influyendo en la forma en que los docentes perciben su trabajo y en cómo organizan a sus alumnos, llegando incluso a separarlos por niveles de manera mecánica. En última instancia, el texto concluye que, mientras el sistema priorice el cumplimiento de contenidos sobre la realidad del sujeto, la enseñanza de las Matemáticas seguirá siendo un desafío pendiente y una tarea difícil de conectar con la vida de los estudiantes en las zonas rurales.

Siguiendo los planteamientos de Santos (2017), es imperativo reconocer una ecología de saberes que valide el conocimiento campesino frente a la hegemonía del saber académico eurocéntrico. Esta justicia epistemológica, es entendida como el reconocimiento de la validez de los conocimientos no formales, es el primer paso para reconfigurar el hecho educativo, permitiendo que el aula no sea un espacio de imposición, sino de encuentro de racionalidades diversas. Bajo esta perspectiva, la fenomenología de la práctica invita a valorar la experiencia del docente como un mediador cultural.

Como sostiene Heidegger (2001) en sus reflexiones sobre el habitar, el ser humano construye su comprensión del mundo a partir de la cercanía con las cosas y su utilidad. En Tamalameque, esto se traduce en una matemática del cuidado y la producción. Van Manen (2016) recalca que las condiciones de la ruralidad configuran un escenario de resiliencia donde el sujeto no es un receptor pasivo, sino un agente activo que negocia constantemente entre la norma institucional y las demandas pragmáticas del campo. Esta negociación implica que el docente debe habitar el contexto del estudiante, reconociendo que el cálculo de áreas para el pastoreo o la estimación de cosechas son actos matemáticos de alta complejidad que poseen una estructura lógica rigurosa, aun cuando carezcan de la notación simbólica tradicional del álgebra escolar.

La Lúdica como Tecnología Didáctica: Desde el tránsito del pensamiento concreto al formal

La lúdica, más allá de ser una herramienta instrumental o un conjunto de acciones recreativas, se constituye como una dimensión ontológica esencial del ser humano que articula la curiosidad, la creatividad y la exploración del entorno. En el ámbito educativo, esta emerge como una mediación pedagógica fundamental capaz de resignificar el acto de aprender al posibilitar escenarios de interacción comunicativa donde el individuo asume roles con libertad, autonomía y responsabilidad. Su integración en la praxis docente permite trascender la mera transmisión de contenidos, facilitando una construcción de saberes donde la emoción y el intelecto convergen de manera orgánica para dotar de sentido a los conceptos abstractos dentro de la realidad inmediata del estudiante. Al respecto, Betancourt, et al. (2019) afirman que:

> la lúdica es un medio que posibilita escenarios de interacción comunicativa en donde cada individuo asume un rol en el cual se apropia de reglas y normas aceptadas con libertad, autonomía y responsabilidad, acciones que le permiten descubrir habilidades y potenciar su creatividad, en donde el juego como actividad lúdica implica el ser y hacer (p.31).

Esta visión refuerza la idea de que integrar la lúdica en la praxis docente trasciende la mera transmisión de contenidos para dar paso a una construcción de saberes donde la emoción y el intelecto convergen. Bajo esta perspectiva, la lúdica se erige como un pilar del proceso educativo contemporáneo. Como señala Motta (2004), la lúdica es un procedimiento pedagógico que permite romper con las estructuras rígidas del aula, propiciando un aprender haciendo que resulta vital en contextos donde la realidad del estudiante está ligada a la acción y al territorio.

En sintonía con esto, Romero (2023) propone entender la lúdica como el arte de instrumentalizar el juego en favor del aprendizaje; al operar como una estrategia flexible, esta activa la atención del sujeto y facilita una aproximación más orgánica a los contenidos matemáticos en la Educación Básica Secundaria. El interés por asumir la lúdica como una estrategia innovadora radica en su capacidad para constituir ambientes de creatividad que activan el pensamiento divergente. En esta interrelación compartida, se visibiliza la necesidad de ofrecer respuestas originales a los retos que impone la realidad rural, posicionando a la lúdica como un eje transversal que dinamiza la enseñanza y valida la identidad cultural del estudiante.

Esta concepción se vincula con la búsqueda de sentido de la vida. Como afirma Oñate (2020), la lúdica constituye un proceso complejo e inherente al crecimiento humano en todas sus dimensiones: psíquica, cognitiva, social, cultural y biológica. Por consiguiente, su integración en el aula no solo potencia el rendimiento académico, sino que facilita la sistematización de experiencias vitales, mejorando la calidad de vida y el bienestar del ser humano en su totalidad. Por supuesto, es fundamental entender que la lúdica es un medio en el que se manifiestan las interacciones humanas, abarcando lo sociocultural como un aspecto en el que se intercambian vivencias.

Esta dinámica fortalece la construcción del conocimiento, justificando plenamente la integración de la lúdica en el ámbito de las matemáticas. Es imperativo reconocer que el aprendizaje de esta ciencia requiere de componentes culturales y sociales que permitan al estudiante dotar de sentido a los conceptos abstractos dentro de su realidad inmediata. Al combinar el saber matemático con el contexto social, se logra que los aspectos teóricos se articulen orgánicamente en el proceso de enseñanza, garantizando así la consolidación de aprendizajes relevantes y significativos.

En el contexto de la educación rural, la lúdica se despliega como una estrategia de aprendizaje situado que permite armonizar la rigidez del currículo nacional con la fluidez de la vida en el campo. No se trata simplemente de jugar en el campo, sino de convertir la praxis cotidiana en un evento pedagógico. Como mediación, la lúdica en la ruralidad actúa como un traductor cultural que permite al estudiante transitar desde su lógica empírica aquella que utiliza para calcular rendimientos de pesca o tiempos de siembra hacia la lógica formal de la academia, garantizando que el conocimiento no sea una imposición externa, sino una expansión de su propia realidad.

En este contexto, la lúdica representada por el juego como acción recreativa en la ruralidad a menudo involucra saberes de los abuelos y padres, integrando a la comunidad en el hecho educativo. Explica, Piaget (1994) que el sujeto asimila el mundo a través de la acción directa, en este proceso, el juego permite doblar la realidad a las estructuras mentales del estudiante, facilitando la creación de esquemas de conocimiento más fuertes. En la ruralidad, el juego con elementos del medio permite que el joven se despoje de la presión de la presión escolar y la calificación punitiva, sumergiéndose en una exploración genuina de patrones, simetrías y regularidades numéricas.

Complementariamente, las teorías de gamificación moderna propuestas por autores como Kapp (2012) y Gee (2004) sugieren que el juego actúa como un simulador de realidad que genera una lógica de compromiso y lo que se denomina optimismo urgente. En este escenario, los recursos naturales funcionan como un hardware pedagógico de alta fidelidad, ya que un sistema de coordenadas trazado en la arena o el uso de semillas para representar conjuntos permiten modelar operaciones algebraicas con una carga significativa que el papel y el lápiz difícilmente logran transmitir. Asimismo, Vygotsky (1978) el juego crea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) donde el estudiante logra comportarse más allá de su edad cronológica y de su conducta cotidiana, por tanto, la lúdica no representa un retroceso hacia el pensamiento infantil, sino que constituye un andamiaje sensorial y sociocultural indispensable para la construcción de conceptos de orden superior, especialmente en entornos donde la infraestructura convencional es limitada.

Bajo esta premisa, el juego, como método primordial en la implementación de estrategias pedagógicas, integra elementos metodológicos que armonizan la actividad placentera con la consecución de objetivos académicos programados. En consecuencia, la lúdica no solo favorece el enriquecimiento de la personalidad y la vivencia de valores fundamentales, sino que se orienta a la adquisición de saberes complejos mediante una praxis donde interactúan la satisfacción, la creatividad y el conocimiento, tanto instantáneo como perenne. Esta mediación pedagógica permite que el aula en la ruralidad se transforme en un espacio de libertad intelectual donde el estudiante, motivado por el goce del descubrimiento, logre una comprensión profunda de la realidad matemática, garantizando así un desarrollo humano integral y una educación con verdadera justicia epistemológica.

La Mayéutica como estrategia de develación y diálogo crítico

La mayéutica socrática como un método dialéctico para que los profesores susciten la lógica empírica de los estudiantes y la formalicen en conocimiento científico. Al confrontar a los estudiantes con sus propias verdades y opiniones, la mayéutica socrática tiene como objetivo facilitar un conocimiento significativo y existencialmente valioso a través de la duda y el cuestionamiento. Al respecto, Vargas y Quintero (2023) manifiestan que:

> la mayéutica genera la capacidad de que los estudiantes cuestionen y analicen rigurosamente el conocimiento. También promueve las habilidades de la comunicación, dado que este método motiva al estudiante a expresar sus ideas y puntos de vista respecto

> a una cuestión particular. De igual manera, fomenta el respeto y la empatía, porque en la mayéutica se valora la diversidad de los puntos de vista para llegar a construir juntos la verdad (p.76).

Esta visión refuerza la necesidad de una educación que no solo transmita datos, sino que configure destrezas comunicativas y valores de convivencia. Lo anterior permite inferir que la mayéutica desarrolla la habilidad de interrogar y examinar de manera crítica el saber, animando al estudiante a compartir sus pensamientos en un ambiente que aprecia la variedad de perspectivas. Bruner (1960) sostiene que cualquier tema puede enseñarse de forma intelectualmente honesta siempre que se respete la etapa de desarrollo y el lenguaje del estudiante.

En este sentido, Bruner (1960) sostiene que cualquier tema puede enseñarse de forma intelectualmente honesta, siempre que se respete la etapa de desarrollo y el lenguaje del estudiante. Por consiguiente, la integración de la mayéutica en la educación dialógica contemporánea propone un cambio ontológico profundo, donde el proceso de enseñanza trasciende la transmisión pasiva para buscar una transformación integral en el ser y el hacer. Como señala Ordini (2013), el conocimiento no es un cúmulo de datos para ser consumidos, sino un proceso de dar a luz la propia conciencia, donde la función del maestro es generar la inquietud necesaria para que el alumno descubra su propia sed de saber. Bajo esta premisa, la intervención docente debe provocar perplejidad y asombro, convirtiendo el conocimiento en una conquista propia mediada por la interacción dialógica.

Desde esta perspectiva, Kohan (2020) sostiene que el ejercicio docente bajo la inspiración socrática implica abandonar la posición de posesión de la verdad absoluta para convertirse en alguien que habita la pregunta junto al estudiante. Este desplazamiento rompe con las asimetrías tradicionales del aula, permitiendo que el hecho educativo sea una construcción dialógica donde el maestro es un facilitador del descubrimiento. En disciplinas con un alto componente técnico, como la educación matemática, la mayéutica plantea el reto de trascender la instrucción operativa para buscar el sentido existencial de lo aprendido.

Al enfrentar a los estudiantes con sus propias certezas a través del diálogo riguroso, se fomenta un aprendizaje autónomo. Este método permite que el alumno recorra su propio camino de descubrimiento, logrando que el saber deje huella y tenga un propósito real. En la ruralidad de Tamalameque, por ejemplo, el aprendizaje de la proporcionalidad o la estadística es significativamente más potente cuando se vincula a la distribución de una cosecha entre socios o al análisis del rendimiento de la pesca según las fases lunares. El docente, a través de la pregunta incisiva, no entrega la fórmula acabada, sino que acompaña al estudiante en el proceso de generar el conocimiento que ya ha cultivado en su praxis diaria.

Desde la pedagogía crítica de Freire (1970), el diálogo es una práctica de libertad que rompe con la asimetría alienante de la educación bancaria. Al preguntar sistemáticamente sobre la realidad del territorio, el docente permite que el estudiante visibilice sus propios procesos mentales, logrando que el dato matemático deje de ser un objeto de consumo para transformarse

en una herramienta de empoderamiento territorial. Cuando el estudiante descubre que su forma de calcular no es un error, sino una variante legítima y aplicable del saber universal, ocurre una transformación ontológica. Lo anterior, se apoya en la mediación pedagógica en la ruralidad que debe funcionar como el andamiaje propuesto por Vygotsky (1978), donde la lúdica permite al joven alcanzar niveles de abstracción matemática que no lograría de forma aislada.

En ese sentido, la educación matemática debe dotar al estudiante de la capacidad de cuestionar y modelar su realidad, convirtiendo la disciplina en un lenguaje para la defensa de la vida rural y la mejora de las condiciones socioproductivas de su comunidad.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, fundamentado en la hermenéutica dialéctica. Según Martínez (2006), este enfoque permite descubrir el significado de los fenómenos a través de un proceso de comprensión profunda donde el investigador interactúa con el texto en su contexto. Asimismo, el estudio posee un carácter descriptivo-explicativo, ya que no solo se limita a caracterizar el evento de estudio, sino que busca determinar las causas y sentidos subyacentes.

Se adoptó el análisis documental, en palabras Dulzaides y Molina (2004), afirman que este método trasciende la simple recopilación de datos, pues permite la recuperación sistemática y el análisis crítico de la información existente para generar nuevas síntesis teóricas que respondan a realidades situadas. En este sentido, la investigación documental no es un proceso pasivo, sino un ejercicio intelectual activo donde el investigador dialoga con los autores para deconstruir y reconstruir significados.

Asimismo, el estudio se sustenta en la hermenéutica documental, entendida como la técnica que facilita la exégesis de las fuentes que configuran el pensamiento pedagógico contemporáneo. Al respecto, Bardin (2002) sostiene que el análisis de contenido y la interpretación de documentos permiten desentrañar las estructuras de sentido latentes en los discursos educativos. Para este artículo, dicha exégesis se aplicó con el fin de confrontar las teorías universales del aprendizaje con la particularidad del hecho educativo en la ruralidad de Tamalameque. Este proceso de interpretación crítica es lo que permite validar la lúdica y la mayéutica no como simples actividades, sino como categorías epistemológicas de mediación.

Para organizar y dar profundidad al análisis de los textos, se establecieron unidades de análisis que permitieron categorizar la información bajo criterios de relevancia y pertinencia. Como refieren Hernández y Mendoza (2018), la definición de estas unidades es fundamental en los estudios cualitativos para asegurar que el análisis sea coherente con el objetivo trazado. Para efectos de esta investigación, las categorías rectoras fueron: la lúdica como andamiaje, la mayéutica socrática como diálogo liberador y la reconfiguración del saber matemático en el territorio rural (ver tabla 1). Esta arquitectura metodológica permite que el estudio trascienda la

descripción y proponga una transformación real del hecho educativo en el contexto de estudio. A continuación, se detalla la estructura que guio la fase analítica de la investigación:

Tabla 1

Unidades de Análisis Documental

Unidad de Análisis	Definición Operacional	Referentes Clave	Indicadores de Análisis
El Saber en el Mundo Vivido	Validación de la epistemología del conocimiento empírico y situado frente a la hegemonía del saber abstracto.	Heidegger (2001), Van Manen (2016), Santos (2017), Restrepo (2007), San Martín Aedo (2026), Vargas et al. (2021)	– Identificación de saberes territoriales. – Tensión formalidad vs. practicidad. – Validación de la lógica rural.
La Lúdica como Tecnología Didáctica	Revisión de fuentes que conceptualizan el juego como una tecnología de mediación cognitiva para el tránsito del pensamiento concreto al formal.	Vygotsky (1978) Piaget (1994) Betancourt et al. (2019) Kapp (2012) y Gee (2004). Motta (2004) y Romero (2023) Oñate (2020)	– La lúdica como andamiaje cognitivo. – Tránsito del pensamiento concreto al formal. – La lúdica como implicación del ser y hacer. – La lúdica como procedimiento pedagógico flexible. – El juego como simulador de realidad. – Dimensión ontológica y sociocultural.
La Mayéutica como Estrategia de Develación	Análisis del diálogo socrático como herramienta dialéctica para visibilizar la lógica matemática oculta en las prácticas rurales de los estudiantes.	Freire (1970), Bruner (1960), Piaget (1994).	– El arte de preguntar en el campo. – Develación de algoritmos espontáneos. – Metacognición y autodescubrimiento del saber.

Fuente: Elaborado por el autor

En cuanto, al proceso de investigación o análisis documental se realizó en base a los autores Aranda, et al. (2024). Según los autores, este proceso no es rígido ni estático, sino que es dinámico y flexible, adaptándose a las necesidades del investigador y a la profundidad que se desee alcanzar en el tema a desarrollar. Las cuales fueron adaptadas por el investigador para garantizar una comprensión progresiva y ajustar el método a las necesidades específicas de la educación rural en Tamalameque:

– Búsqueda y selección: se basó en la búsqueda de información y la localización de documentos de alto impacto y aplicación de criterios de inclusión/exclusión para consolidar el corpus documental que aportara valor real al estudio.

- Recolección, Sistematización y Organización de la Información: organización de textos completos y metadatos en matrices de análisis para categorizar la información y evitar duplicidades.
- Análisis y organización: descomposición analítica de los documentos para jerarquizar conceptos y establecer relaciones lógicas entre lo general y lo específico.
- Interpretación y análisis: síntesis hermenéutica de los hallazgos para la construcción de conocimiento nuevo y la redacción de las conclusiones.

Hallazgo de las Unidades del Análisis Documental

Los hallazgos derivados del análisis documental se estructuran a partir de la Unidades de Análisis Documental (ver tabla 2), la cual permitió sistematizar las evidencias en las tres unidades de análisis. A continuación, se presentan los hallazgos.

Tabla 2

Matriz de Hallazgos de las Unidades de Análisis Documental

Categoría de Análisis	Hallazgo	Impacto en el Pensamiento del Estudiante	Alcance en el Contexto Rural (Tamalameque)
El Saber en el Mundo Vivido	La identificación de una fractura ontológica y cognitiva provocada por la imposición de un modelo educativo centralista, la cual es superada únicamente mediante la transición hacia una Matemática Situada basada en la Ecología de Saberes.	Genera el tránsito del pensamiento concreto hacia una conciencia crítica y metacognitiva. El alumno experimenta la emergencia de saberes propios, logrando una seguridad intelectual que le permite posicionar su racionalidad rural a la par del rigor académico.	Logra la territorialización del currículo, vinculando la matemática con la pesca y la siembra. Fortalece el arraigo cultural y transforma la escuela en un espacio de resistencia contra la estandarización, promoviendo el desarrollo local.
La Lúdica como Tecnología Didáctica	Se identifica como una tecnología de mediación cultural y un andamiaje sensorial, no solo como recreación.	Facilita el tránsito del pensamiento concreto al formal mediante el optimismo urgente y la reducción de la presión punitiva.	Convierte el entorno (semillas, arena, ciclos naturales) en un hardware pedagógico de alta fidelidad que valida la identidad del joven.
La Mayéutica como Estrategia de Develación	Se halla como un catalizador de la conciencia situada que rompe la asimetría de la educación bancaria.	Transforma al alumno de consumidor pasivo a sujeto activo que "da a luz" su propio conocimiento mediante la duda metódica.	Promueve la justicia epistemológica al validar los saberes locales (pesca, siembra) como variantes legítimas del saber matemático universal.

Fuente: Elaborado por el autor

El análisis de la categoría el saber en el mundo vivido como se evidencia en la tabla 2, permiten comprender que los hallazgos de esta categoría revelan, en primera instancia, la existencia de una fractura ontológica y cognitiva en el estudiante rural, producto de la imposición histórica de un modelo educativo centralista. Esta desconexión, que se manifiesta cuando el

currículo oficial ignora las particularidades del entorno, es superada únicamente mediante la transición hacia una Matemática Situada fundamentada en la Ecología de Saberes.

Específicamente, este cambio de paradigma genera que el impacto en el pensamiento del estudiante se manifiesta como una transición del pensamiento concreto-operacional hacia una conciencia crítica y situada, permitiendo que el joven rural de Tamalameque deje de percibir la matemática como un lenguaje extraño y empiece a entenderla como una herramienta de interpretación de su propia realidad.

En cuanto al alcance en el contexto rural, trasciende las paredes del aula al involucrar los saberes de los padres y abuelos en el proceso de enseñanza, convirtiendo el saber local en el eje central de la formación académica y no en un residuo folclórico. Esto genera un fortalecimiento del tejido social y una revalorización del campo como un espacio de producción intelectual legítimo, combatiendo directamente la deserción escolar y el desarraigo. En última instancia, el alcance en Tamalameque se define por la formación de sujetos que no solo dominan el contenido matemático, sino que poseen la capacidad de aplicar ese conocimiento para la gestión sostenible de sus recursos y la defensa de su soberanía alimentaria, consolidando una educación que sirve para habitar y transformar el territorio.

La categoría de análisis de la lúdica como tecnología didáctica revela en la tabla 2, esta trasciende la concepción tradicional del juego recreativo para consolidarse como una interfaz de procesamiento cognitivo y mediación cultural. Su función primordial radica en actuar como un traductor que permite al estudiante rural transitar de manera fluida desde su lógica empírica basada en saberes prácticos como la agricultura o la pesca hacia la lógica formal de la abstracción matemática. la lúdica emerge en la investigación no como una simple recreación, sino como una tecnología de mediación cultural y un andamiaje sensorial indispensable para el aprendizaje. El impacto de esta mediación en el pensamiento del alumno facilita el tránsito del pensamiento concreto al formal a través del fenómeno denominado "optimismo urgente", el cual reduce la presión punitiva de la evaluación tradicional

El alcance práctico en la ruralidad se manifiesta al convertir el entorno natural en un hardware pedagógico de alta fidelidad, donde elementos como las semillas, la arena y los ciclos fluviales validan la identidad del estudiante y sirven como recursos didácticos de alta complejidad lógica En este proceso, el territorio de Tamalameque deja de ser un entorno carente de infraestructura para transformarse en un hardware pedagógico de alta fidelidad, donde elementos naturales como semillas y ciclos fluviales permiten construir esquemas de conocimiento más robustos que los obtenidos mediante métodos convencionales.

Por otro lado, la mayéutica se consolida como un catalizador de la conciencia situada que logra romper con la asimetría propia de la educación bancaria al posicionar al docente como un facilitador que habita la pregunta junto al alumno. A través de la duda metódica y el diálogo riguroso, este método permite formalizar la lógica empírica del estudiante, provocando una transformación integral que lo desplaza de su rol de consumidor pasivo de datos a un sujeto activo

capaz de crear su propio conocimiento. El alcance final de esta mediación en Tamalameque es la consecución de una justicia epistemológica, ya que se validan formalmente los saberes locales vinculados a la pesca, la siembra y los ciclos naturales como variantes legítimas y potentes del saber matemático universal, permitiendo que la disciplina se convierta en un lenguaje de empoderamiento y defensa de la vida rural.

Conclusiones

Según el objetivo generar y bajo el análisis documental se concluye que la implementación de estas mediaciones permite superar la fractura cognitiva generada por los modelos educativos centralistas.

- El saber en el mundo vivido, hay una necesidad de superar la fractura ontológica y cognitiva impuesta por el modelo centralista mediante una matemática situada basada en la ecología de saberes. Esta perspectiva valida el conocimiento campesino frente a la hegemonía académica, facilitando el tránsito del pensamiento concreto hacia una conciencia crítica y metacognitiva. En ese sentido, la territorialización del currículo, al integrar saberes ancestrales de pesca y siembra, fortalece el arraigo cultural y combate la deserción, empoderando al estudiante para la gestión sostenible de sus recursos y la defensa de la soberanía alimentaria.
- La convergencia de la lúdica y la mayéutica en la ruralidad de Tamalameque actúa como un mecanismo de resistencia frente a la fractura ontológica y cognitiva impuesta por los modelos educativos centralistas. Esta sinergia facilita la transición hacia una matemática situada, inscrita en la ecología de saberes, donde el estudiante trasciende el pensamiento concreto-operacional hacia una conciencia crítica y metacognitiva. En este escenario, la lúdica se redefine: deja de ser mera recreación para constituirse como una tecnología de mediación cultural y un andamiaje sensorial que resignifica el entorno natural como soporte pedagógico de alta fidelidad.
- Complementariamente, la mayéutica se consolida como el catalizador de una conciencia situada que subvierte la asimetría de la educación bancaria, desplazando al educando hacia un rol de sujeto activo y dialógico. El alcance de estas mediaciones trasciende el aula al lograr la territorialización del currículo; esto ocurre al validar las prácticas de la pesca y la siembra como dimensiones legítimas del saber universal. En última instancia, la matemática se despoja de su abstracción colonial para convertirse en una herramienta de empoderamiento, arraigo cultural y transformación del territorio rural.

Referencias

Aranda, M., Martínez, M. & Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido.* 3ra edición. Traducción Cesar Suarez. Torrejon de Ardoz. Madrid: Ediciones Akal.

Betancourt, C., Guzmán, D. y Torres. P. (2019). La lúdica como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Edición digital. Florencia - Caqueta, Colombia. https://goo.su/eU1zc

Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F. Siglo XXI Editores; Buenos Aires CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16358/1/AntologiaFalsBorda.pdf

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2018 [1970]). Pedagogía del oprimido. Ciudad de México: Siglo XXI Editores

Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo.* Archidona: Aljibe ISBN: 84-9700-168-0

Heidegger, M. (2001). *Conferencias y artículos.* 3ra edición. Ediciones del Serbal, S.A. España

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta,* Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill

Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). Análisis documental y de contenido: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, Vol. 12, Nº. 2, http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf

Kapp, K. (2012). *La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación.* Editor John Wiley & Sons.

Kohán, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. 1ra edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15526/1/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf

Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Editores Paidós. Barcelona, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=268257

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Ordini, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. 1ra edición. Editorial el Acantilado. traducción del italiano y el inglés de Jordi Bayod. Barcelona España.

Oñate, A. (2020). Lúdica como factor potenciador de la creatividad en los niños de Educación Preescolar. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología* Año VI. Vol. VI. N°1. DOI 10.35381/cm.v6i1.305

Passo, Y. (2023). Educación rural y desarrollo sostenible en Colombia: Perspectivas y desafíos. *Gaceta de Pedagogía*, (47), 254–275. https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2354

Piaget, J. (1994). Seis estudios de psicología. Volumen 2 de Colección Labor. https://trabajosocialucen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/756.pdf

Marcano, L. (2020). El lenguaje como elemento fundamental del derecho. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales,* Nº. 92 págs. 651-673 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7626836

Motta, J. (2004). *La lúdica: un aporte a la pedagogía*. Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Matemáticas. Lineamientos curriculares*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_matematicas.pdf

Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, *8*(2), 182-199. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802015000200011%20&script=sci_arttext

Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Jangwa Pana. *Revista del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena,* 5, 24-35. https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/90.pdf

Romero, L. (2023) la lúdica como estrategia de enseñanza innovadora en el área de matemática en la Educación Básica Primaria. *Revista Línea Imaginaria.* 1(15). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i15.2205

Ríos, (2010). El Lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, (72) https://doi.org/10.15517/2mm5jg87

Rueda, E. & Miranda, S. (2026). Transformación de la enseñanza de las Matemáticas en contextos rurales: el papel crítico de la tecnología en la educación. *Acción y Reflexión Educativa*, (51), 25-40.

San Martín Aedo, R. (2026). Matemáticas culturalmente relevantes en contextos rurales: Revisión de literatura 2014-2024. *Prometeica,* (33). https://doi.org/10.34024/prometeica.2026.33.19925

Santos, B. S. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio.* Ediciones Morata. Madrid - España

Vargas, C. & Quintero, D. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (35), 73-96. https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.02

Vargas, A., Werneck, E. y Josimar, F. (2021). Subjetividades nas práticas curriculares em Matemática na Educação de Jovens e Adultos. *Acta Scientiae*, 23(8), 24-46. https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.6487

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. EditorUniversidad de Cauca (Colombia).

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. 3ra edición en biblioteca de Bolsillo de 2009. https://n9.cl/31ozmr

Autor

Lic. MSc. Óscar Iván, Moreno Sarmiento
Licenciatura en matemática y física Universidad Tecnología del Choco. Colombia. Maestría en Gestión de la Informática Educativa. Universidad de Santander UDES, Colombia. Doctorando en el Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Docente en la Institución Educativa "Arsenio Gutiérrez Barbosa, municipio Tamalameque, corregimiento Palestina la Nueva. Colombia.

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA "*ACTIVIDAD FÍSICA Y CIENCIAS"*

Orientaciones para los Autores (as)

La Revista Actividad Física y Ciencias es una publicación electrónica arbitrada semestral (primera semana de enero y primera semana de julio), coordinada por el Centro de Investigación Estudios en Educación Física, Salud, Deporte, Recreación y Danza, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara", ubicado en Maracay, Venezuela. La misma está dirigida y primordialmente a profesionales e investigadores, estudiantes y todos aquellos interesados en el área de la educación física, deporte, recreación, danza y en general al estudio del movimiento humano. Además, a la difusión de investigaciones originales e inéditas, culminadas o en proceso, documentos, reseñas bibliográficas y otras informaciones de relevancia teórica o metodológica para investigadores del área. También se publicarán traducciones de trabajos que, de acuerdo al Consejo Editorial, sean de importancia en el área de interés de esta revista, en cualquier caso, todos los documentos enviados deben ser inéditos. Se podrá solicitar o aceptar réplicas a trabajos que aparezcan en el mismo número o en números anteriores, además se contará con un apartado informativo para ponencias y eventos.

El comité editorial tomará en cuenta principalmente documentos en el área de educación física, deporte, salud, recreación y danza, considerando la convergencia de distintas disciplinas que estudian al ser humano como una integración bio–psico–social, como, por ejemplo: pedagogía, psicología, medicina, lingüística, sociología, antropología, biología, biomecánica, kinesiología, kinantropometría, historia, nuevas tecnologías, filosofía, estudios comparados, de género, etc.

El objetivo principal es el de contribuir con un espacio para el intercambio, discusión y divulgación de trabajos académicos que están enmarcados en el estudio de las áreas antes mencionadas. La temática de estudio del movimiento del ser humano es sumamente amplia y abarca muchos aspectos, a saber:

- Juegos tradicionales e indígenas.
- Estudios de carácter histórico-pedagógico y filosófico.
- Análisis de políticas, planes y proyectos educativos.

- Aspectos gerenciales: organización, mercadeo y financiamiento.
- Estudios sobre el currículo y la pedagogía.
- Análisis y propuestas de proyectos del deporte para todos.
- Deporte de alto rendimiento.
- Diseño y evaluación de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tecnologías de la información y la educación.
- Medicina aplicada al deporte.

Los documentos serán enviados a la revista por el correo electrónico: actividadfisicayciencias64@gmail.com de acuerdo con las siguientes especificaciones:

Aspectos formales:

- Los artículos de investigación tendrán una extensión mínima de 15 y máximo de 30 cuartillas, a 1,15 espaciado entre líneas y párrafos.
- En el caso de las revisiones teóricas (ensayos) con un mínimo 15 y un máximo de 20 cuartillas para las reseñas de libros (de 5 a 10 cuartillas), el autor (res) edita el contenido según lo desee, siempre que la organización sea de naturaleza académica-científica y se proporcione coherencia, argumentación y apoyo.
- En cuanto, a las reseñas de libros debe tener una visión general de la obra, las ideas más importantes, los temas tratados y la importancia de uno u otro, además, debe ser crítica y contar el interés que puede generar la lectura.
- El formato será de hoja tamaño carta, en procesador de palabras Word u otro compatible con Windows 10 y versiones anteriores. En caso de usar Windows vista los autores se asegurarán de grabar los archivos en modo de compatibilidad.
- La fuente utilizada deberá ser Time New Roman, número 12, sin maquetación alguna, ni tabuladores.
- Los informes de investigación deberán seguir el esquema que se presenta a continuación:
  - Resumen.
  - Introducción.
  - Marco teórico o revisión bibliográfica.
  - Metodología o procedimientos.

  - Resultados.
  - Discusión.
  - Conclusiones.
  - Referencias.

- Las revisiones bibliográficas, disertaciones o productos teóricos se utilizará el siguiente esquema:
- Resumen.
- Introducción.
- Desarrollo (Fundamentación teórica y/o revisión de la literatura)
- Conclusiones
- Referencias
- Las tablas y figuras, irán en el lugar que ocupan en el texto.
- Las normas de redacción, presentación de tablas y figuras, uso de citas, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas de la American Psychological Association (APA), establecidas en el Publication Manual of the American Psychologicar Association (la más reciente publicació). También se podrá utilizar el Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral de la UPEL (2022).
- Los documentos pueden ser en español, inglés, portugués, italiano y francés. Los trabajos deberán incluir un resumen en el idioma en que se escriben y otro en inglés, que no exceda de 250 palabras. El mismo debe ser a un espacio y debajo las palabras claves (3 – 4).
- En la primera página del artículo debe aparecer el título, tanto en el idioma original como en inglés, nombre del autor o autores, correo electrónico, identificador ORCID y resúmenes. La segunda página se inicia con el título del trabajo y los resúmenes. No se debe incluir nombre de el (los) autor (es).
- Al final del artículo, luego de las referencias y anexos, se incluirá un breve currículum vitae del autor o autores, cuya longitud no excederá las 150 palabras. Es importante señalar, La institución principal donde labora (n).
- En relación al número de investigadores coautores del artículo se recomienda no sea superior a cuatro; de ser mayor solo se referirán los cuatro primeros nombres de los autores. En relación las revisiones teóricas (ensayos) solo se consideran un solo autor.

- En un archivo complementario debe enviarse una declaración de originalidad y que el artículo no ha sido enviado a otro medio de publicación. Es de acotar, que el autor (es) es libre de republicarlo en cualquier medio o plataforma que sea de su consideración, siempre y cuando cite el artículo y señale el URL de la revista "Actividad Física y Ciencias"
- En relación con las ponencias y conferencias publicadas, éstas deberán estar acompañadas de la reseña del evento donde fue realizadas.
- El contenido de los artículos es de entera responsabilidad del (de los) autor (es).

El Consejo Editorial someterá los manuscritos a la consideración de árbitros, mediante el procedimiento de doble ciego. El veredicto será notificado a los autores por el Consejo Editorial. El (los) autor (es) de los trabajos publicados serán notificados a través de una carta. Los artículos aceptados que tengan observaciones, serán enviados al (los) autor (es), para que, una vez realizada la revisión definitiva, lo regresen al consejo editorial en un lapso no mayor de 30 días para su publicación. Los trabajos no aceptados serán devueltos al (los) autor (es) con las observaciones correspondientes y no podrán ser arbitrados nuevamente.

NÚMEROS MONOGRÁFICOS EXTRAORDINARIOS

Normativa para Números Monográficos Extraordinarios

1. La Revista electrónica arbitrada Actividad Física y Ciencias, además de sus números regulares de publicación semestral, publicará hasta dos números monográficos extraordinarios al año, sobre temas específicos de actualidad y relevancia significativa, vinculados con las Ciencias aplicadas a la Actividad Física y a otras áreas de la revista como Educación Física, Deporte, Recreación y Danza.
2. El Comité Editorial seleccionará el tema del monográfico y designará a un(a) Coordinador(a), cuyo perfil académico e investigativo corresponda al tópico escogido.
3. La convocatoria para publicar puede ser abierta, por estricta invitación del Consejo Editorial, o mixta.

4. Todos los trabajos recibidos serán sometidos al mismo proceso de evaluación de la Revista Actividad Física y Ciencias, es decir, arbitraje mediante el arbitraje por pares mediante el sistema "doble ciego".
5. Los artículos serán enviados al correo actividadfisicayciencias64@gmail.com

Lo no previsto en estas normas, será resuelto por el Consejo Editorial.

Profa. Dra. Grisell Bolívar M.
Directora – Editora

La Revista Actividad Física y Ciencias es una publicación del Centro de Investigaciones en Estudios en Educación Física, Salud, Deporte, Recreación y Danza EDUFISADRED, registrado en la Subdirección de Investigación y Postgrado del Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" de Maracay. Por su periodicidad semestral, está destinada a difundir información actualizada sobre las áreas de educación física, deporte, recreación y danza. Su objetivo principal es generar un espacio para la investigación, intercambio, discusión y divulgación de trabajos académicos en las mencionados campos de estudio.

9 772244 731804

ISSN: 2244-7318

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela

Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" - Maracay