

Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del  
lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la  
Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

Bernardo León Alarcón

Director de tesis

Nataly Marcela Muñoz Murcia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación/Educación Intercultural/Educación Matemática

2025

## **Agradecimientos**

A Dios, por darme la fortaleza para reconocer mis limitaciones

y la luz para ver mis fortalezas en el camino.

A mi esposa, mi Sony, mi apoyo incondicional

y mi voz de aliento en todo momento.

A mi hija, Lorenita, por quien aprendí a esforzarme cada día más.

A mi mami, que desde el cielo me ilumina y me acompaña,

siento tu presencia como siempre en mi vida.

A mi profesora Nataly Muñoz, por su guía y sus valiosos aportes

en este proceso de investigación.

A mi comunidad Manuelista, por permitirme aprender de sus realidades.

Y a todos quienes me han acompañado, dándome el aliento necesario para llegar a esta meta.

## Resumen

Esta investigación aborda la desconexión existente entre el currículo estándar de Lenguaje y las realidades traumáticas de los estudiantes víctimas del conflicto armado en la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán. El problema central se identifica en el silencio defensivo y el rezago comunicativo de esta población, quienes enfrentan barreras de aprendizaje derivadas del desplazamiento y la invisibilización de sus saberes territoriales. El objetivo principal fue diseñar e implementar acciones pedagógicas interculturales que transformaran el aula en un escenario de reparación simbólica y fortalecimiento de competencias lingüísticas. Bajo una metodología de Investigación Acción Participativa, IAP, se desarrollaron estrategias centradas en la crónica, el diálogo de saberes y la pedagogía la potencia. Los resultados demuestran que, al validar la identidad del estudiante y fomentar vínculos horizontales, la auto percepción académica mejora y se activa la capacidad propositiva del sujeto. Se concluye que el mejoramiento de las competencias del lenguaje no es un proceso puramente técnico, sino un acto de justicia social. La escuela debe trascender la cobertura para consolidar una pedagogía de la hospitalidad que garantice el derecho a la palabra y la reconstrucción del tejido identitario en comunidades vulnerables.

***Palabras claves:*** Interculturalidad Crítica, Conflicto Armado, Competencias del Lenguaje, Investigación Acción Participativa (IAP), Justicia Restaurativa

### **Abstract**

This research addresses the existing disconnection between the standard Language curriculum and the traumatic realities of students who are victims of the armed conflict at the Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán. The central problem is identified as the defensive silence and communicative lag of this population, who face learning barriers derived from displacement and the invisibilization of their territorial knowledge. The main objective was to design and implement intercultural pedagogical actions to transform the classroom into a setting for symbolic reparation and the strengthening of linguistic scales. Under a Participatory Action Research (PAR) methodology, strategies focused on chronicles, the dialogue of knowledges, and the pedagogy of potency were developed. The results demonstrate that, by validating the student's identity and fostering horizontal bonds, academic self-perception improves and the subject's proactive capacity is activated. It is concluded that the improvement of language competencies is not a purely technical process but an act of social justice. The school must transcend mere coverage to consolidate a pedagogy of hospitality that guarantees the right to the word and the reconstruction of the identity fabric in vulnerable communities.

**Keywords:** Critical Interculturality, Armed Conflict, Language Competencies, Participatory Action Research (PAR), Restorative Justice.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	10
Planteamiento del Problema.....	11
Justificación .....	15
Objetivos .....	17
Estado del Arte.....	18
Marco Teórico.....	35
Una Visión Desde la Perspectiva de la Interculturalidad .....	35
Pedagogía de la Potencia el Afecto y el Lenguaje .....	36
Una Mirada que Incluye la Pedagogía Restaurativa .....	37
Posicionamiento Desde la Perspectiva del Sentido Comunitario y la Reconstrucción de la Memoria .....	39
Rezago en las Competencias del Lenguaje como Consecuencia de la Violencia y el Desplazamiento .....	40
Desde la Óptica del Conflicto Armado y el Desplazamiento.....	41
El Capital Social y las Redes de Apoyo en el Contexto Escolar.....	43
Marco Legal de las Acciones Pedagógicas Interculturales: Hacia la Excelencia en Lenguaje .....	45
Fundamento Constitucional.....	45
Víctimas del Conflicto Armado .....	46
Educación Inclusiva y Discapacidad.....	46
Gestión Integral del Riesgo y Emergencias .....	47
Mandato Internacional Vinculante .....	47
Marco Contextual.....	49
Contexto Socio Geográfico de Facatativá .....	49
La Vulnerabilidad como Eje Intercultural.....	50
Diseño Metodológico .....	52
Enfoque y Método de Investigación.....	52
Población y Muestra.....	53
Diseño de Investigación .....	54
Instrumentos y Técnicas de Investigación .....	57
La Entrevista Semiestructurada.....	58
Observación Participante con Registro Anecdótico .....	62
Grupo de Discusión .....	63
Identificación y Ética.....	65
El Territorio y la Identidad .....	66
El Nuevo Entorno .....	66
El Lenguaje y el Aprendizaje .....	66
Recolección de Datos .....	67
Criterios de Rigor y Ética Investigativa .....	69
Análisis y Discusión de los Resultados.....	70
Condiciones Socioculturales y Emocionales que Inciden en el Bajo Rendimiento en el Área de Lenguaje de los Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado y Desplazamiento en la IEM Manuela Ayala de Gaitán. ....	70
Bienestar y Adaptación .....	74
Prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares que influyen en el bajo desempeño escolar de los estudiantes víctimas del conflicto armado .....	81
Praxis Pedagógica. La Tensión entre Norma y Reconocimiento .....	86
Prácticas Didácticas. El Método y la Seguridad Emocional .....	86
Prácticas Curriculares. El Sentido de la Palabra sobre la Norma.....	87
Propuesta de estrategias pedagógicas interculturales para mejorar las competencias en el área del lenguaje de los estudiantes víctimas del conflicto armado y desplazamiento.....	88
Evaluación y metacognición para el reconocimiento y valoración de los aprendizajes de los estudiantes .....	102
Ruptura de la Rigidez Normativa y Priorización de la Semántica del Ser.....	102
La Literatura como Espejo de Competencia Crítica, El Reto Gabo.....	103
Fortalezas de la Metacognición, El Estudiante como Dueño de su Verbo .....	103
Conclusiones .....	105
Recomendaciones.....	107

Apéndice ..... 120

## Índice de Tablas

Tabla 1. Síntesis de instrumentos.....	65
Tabla 2. Descripción según las categorías .....	72
Tabla 3. Matriz de triangulación .....	76
Tabla 4. Matriz de hallazgos prácticas que influyen en el bajo rendimiento.....	81
Tabla 5. Triangulación y descripción de hallazgos.....	84
Tabla 6. Criterios de evaluación estrategia 1 .....	92
Tabla 7. Criterios de evaluación estrategia 2 .....	95
Tabla 8. Criterios de evaluación estrategia 3 .....	98
Tabla 9. Criterios de evaluación estrategia 4 .....	101

## Índice de Figuras

Figura 1. Publicación en facebook pasión, chocolate y poesía.....	90
Figura 2. Participación en clase de español de los procesos creativos pasión, chocolate y poesía.....	91
Figura 3. Publicación en el facebook manuelista de lectura con aroma a café.....	93
Figura 4. Promoción en facebook, foro educativo institucional .....	96
Figura 5. Participación y desarrollo de la actividad.....	97
Figura 6. Actividades de desarrolladas durante las 50 horas gabo .....	99
Figura 7. Muestra de los trabajos realizados durante el reto.....	100

## Índice de Apéndices

Apéndice A. Documento Validación De Expertos .....	120
Apéndice B. Entrevista Semi Estructurada 1 .....	122
Apéndice C. Entrevista Semi Estructurada 2 .....	127
Apéndice D. Entrevista Semi Estructurada Para Docentes .....	132
Apéndice E. Registro Anecdótico .....	138
Apéndice F. Actividad Grupo De Discusión .....	145
Apéndice G. Consentimientos Informados .....	147

## Introducción

Esta investigación analiza cómo el conflicto armado y el desplazamiento forzado inciden en el desempeño del área de lenguaje en la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán. A partir de una metodología de Investigación-Acción Participativa, IAP, el estudio identifica que el bajo rendimiento académico no es un problema aislado, sino que está ligado a las condiciones socioculturales y al impacto emocional que viven los estudiantes víctimas. Por ello, el trabajo propone que la enseñanza del lenguaje debe transformarse en una herramienta de reexistencia y comunicación real.

El proceso se desarrolló junto a cinco estudiantes de la institución, bajo un compromiso ético de confidencialidad y respeto a la dignidad humana (Bello Gómez, 2023), evitando en todo momento tratar su realidad como un simple objeto de estudio. La investigación se estructuró en cuatro momentos clave: la identificación de los factores que limitan el aprendizaje, el análisis de las prácticas pedagógicas actuales, la creación de estrategias interculturales y un ejercicio de metacognición donde el estudiante valora su propio progreso.

En conclusión, este trabajo sostiene que mejorar las competencias comunicativas solo es posible si la escuela reconoce las historias de vida de los alumnos. Siguiendo a Walsh y Monarca (2020), el aula debe dejar de ser un espacio de enseñanza tradicional para convertirse en un lugar de reconocimiento. Aquí, el lenguaje no se reduce a cumplir un currículo, sino que se convierte en el medio para que el estudiante recupere su autonomía y participe plenamente en la sociedad.

## Planteamiento del Problema

La Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán, ubicada en el municipio de Facatativá, Cundinamarca, recibe cada año estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano cuyas trayectorias se han visto afectadas por el desplazamiento forzado, la pérdida, la ruptura del tejido familiar y la discontinuidad educativa. Estas experiencias no solo transforman su identidad, sino también su manera de habitar la escuela, donde emergen lo que Niño Nieto (2025) denomina voces en tránsito, narrativas fragmentadas, marcadas por el duelo, el miedo y la incertidumbre, que buscan un espacio legítimo de expresión en el entorno escolar. Estas voces llegan cargadas de situaciones emocionales como ansiedad, silenciamiento e inseguridad, que impactan directamente su aprendizaje, sus prácticas de lenguaje y sus posibilidades de participación activa en la vida escolar.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2025) establece como eje fundamental la atención integral a poblaciones vulnerables, entre ellas, los estudiantes que se han visto afectados por el conflicto en Colombia. Este compromiso se hace evidente al constatar que de acuerdo al SIMAT (2025), de 1.677 estudiantes matriculados, 175 (10,43 %) han sido reconocidos como víctimas de violencias intrafamiliares o asociadas directamente al conflicto armado. La complejidad aumenta al observar que ocho de estos estudiantes presentan simultáneamente condición de víctimas y discapacidad, representando el 4,7 % del total de estudiantes con discapacidad. Asimismo, datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT, 2025) revelan que 13 estudiantes víctimas (7,4 %) registran repitencia o desempeños básicos o bajos en el área de humanidades lenguajes. Esta realidad evidencia una realidad enmarcada por la vulnerabilidad que aumenta los riesgos los riesgos de exclusión educativa y limita el ejercicio pleno del derecho a aprender en condiciones de equidad.

Los estudiantes víctimas llegan a la escuela con afectaciones emocionales derivadas de experiencias traumáticas que impactan su confianza y participación en el aula. Muchos optan por callar sus historias para evitar la burla o el rechazo, lo que los deja invisibilizados en los procesos escolares (Pinilla y Montenegro, 2021). Además, presentan discontinuidades en su trayectoria educativa que generan rezagos en lectura y escritura, acompañados de dificultades de adaptación al nuevo entorno escolar, especialmente cuando no existen apoyos pedagógicos orientados a sus necesidades específicas.

Diversos estudios confirman que los efectos del conflicto armado y la migración trascienden el ámbito académico. Castiblanco (2020) demuestra que el desplazamiento interrumpe las trayectorias escolares, generando inestabilidad y bajo rendimiento. A su vez, Henao et al. (2023) señalan que la migración plantea retos significativos para las familias y las instituciones educativas, especialmente en términos de adaptación sociocultural y emocional. Molina (2022) conceptualiza la escuela como un espacio caracterizado por violencias híbridas, armadas, sociales y culturales, que afectan profundamente la vida escolar. Por otra parte, Zúñiga (2021) expone ciertas representaciones de los docentes hacia los estudiantes que han sido víctimas del conflicto, que condiciona su integración emocional y académica, reforzando de esta manera las prácticas de exclusión y silenciamiento.

En este contexto, las dificultades de estos estudiantes exceden ampliamente el campo académico y exigen intervenciones pedagógicas situadas. Las investigaciones recientes muestran que las prácticas narrativas y la escritura pueden funcionar como formas de resistencia frente al silenciamiento, permitiendo que los estudiantes expresen su dolor, reconfiguren su identidad y encuentren un espacio seguro para expresarse dentro de la escuela, tal como lo evidencian Pinilla y Montenegro (2021). El testimonio, entendido como un acto de enunciación situada, se

convierte así en un puente entre la experiencia vivida y su transformación pedagógica, favoreciendo la comprensión crítica del conflicto y la reconstrucción del sentido de sí.

La literatura, a través de cuentos, crónicas, poesías y relatos, se consolida como una herramienta efectiva para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, comprensión lectora y conciencia histórica (Doria, 2023). El trabajo con crónicas permite a los estudiantes vincular la subjetividad con los hechos, humanizar la experiencia del conflicto y fortalecer la empatía, la reflexión ética y la comprensión de las implicaciones sociales de la violencia (Lopera y Ciro, 2023). Estas prácticas posibilitan la reconstrucción de la memoria individual y colectiva, y al mismo tiempo fortalecen competencias comunicativas fundamentales para su desempeño académico.

De igual manera, la pedagogía de la memoria se presenta como un enfoque esencial para atender a estudiantes víctimas del conflicto armado, pues contribuye a la comprensión de los episodios de violencia, a la reconstrucción del tejido social y al fortalecimiento de competencias ciudadanas como la empatía, la resiliencia y el respeto por la diferencia (Otálora y Suárez, 2025). La memoria, en este sentido, se convierte en una práctica transformadora que resignifica el presente y abre posibilidades para nuevas formas de participación y convivencia escolar.

En este marco, el papel del docente resulta central. El maestro que escucha y acompaña se convierte en un agente de convivencia que abre caminos para que las voces de los estudiantes víctimas se expresen y encuentren apoyo emocional, generando comunidades donde los jóvenes hallan reconocimiento y solidaridad (Niño Nieto, 2025). No obstante, la falta de formación docente, la ausencia de protocolos institucionales para la atención de víctimas y la presión por cumplir con los planes de estudio limitan la posibilidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas sensibles a las realidades del conflicto.

Por todo lo anterior, el problema no puede reducirse a un bajo desempeño escolar, sino que involucra la carencia de estrategias pedagógicas pertinentes que permitan reconocer, trabajar y transformar las necesidades emocionales, sociales y académicas de los estudiantes víctimas del conflicto. En este sentido, el lenguaje, a través de la lectura, la escritura, la oralidad y la memoria, se convierte en un dispositivo de intervención pedagógica que puede contribuir a su inclusión, a la reconstrucción de su identidad y al fortalecimiento de sus competencias comunicativas.

### **Pregunta de Investigación**

¿De qué manera el diseño de acciones pedagógicas interculturales sirve para mejorar las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán?

## Justificación

La pertinencia de este proyecto se fundamenta en la necesidad de que la escuela responda de manera adecuada a las realidades de los estudiantes que han vivido el conflicto armado y el desplazamiento, experiencias que suelen dejar trayectorias escolares interrumpidas y sentimientos de desarraigo. En la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán, estos estudiantes requieren espacios donde su palabra sea escuchada y su presencia reconocida con dignidad, tal como señalan Angulo y Rojas (2021), quienes advierten que la indiferencia institucional y el silenciamiento suelen profundizar la vulnerabilidad de quienes han atravesado estas situaciones. Frente a ello, la escuela debe convertirse en un sitio en el que sea posible reconstruir la confianza y recuperar la voz, propósito que coincide con la idea de promover, escenarios de paz, en la vida escolar, de acuerdo a lo señalado por Yepes y Giraldo (2023).

La urgencia de este compromiso se relaciona con la necesidad de fortalecer la resiliencia y el empoderamiento comunicativo de los estudiantes, tal como lo exponen Barreto y Urbano (2024). Bajo esta perspectiva, el área de lenguaje tiene un papel decisivo, pues permite desarrollar propuestas pedagógicas interculturales que no se limitan a enseñar estructuras lingüísticas, sino que integran la memoria, la identidad y la experiencia de los estudiantes como parte del aprendizaje.

El enfoque intercultural ofrece aportes centrales para acompañar a quienes han vivido el conflicto armado y el desplazamiento, porque reconoce su origen territorial, sus prácticas culturales y sus narrativas como saberes válidos y necesarios en el aula. De esta manera, el reconocimiento, entendido como justicia cognitiva, ha sido subrayado por Yepes y Giraldo (2023), quienes destacan la importancia de integrar un currículo vivenciado en las dinámicas escolares para fortalecer el sentido de pertenencia y la permanencia educativa. Desde esta perspectiva, el lenguaje se convierte en un medio para nombrar la experiencia, reconstruir la identidad y establecer vínculos más sólidos con el entorno escolar.

La narrativa y el testimonio cumplen un papel fundamental en este proceso. Otálora y Suárez (2025) señalan que estas prácticas permiten que los estudiantes expresen aquello que ha sido

silenciado y elaboren su propia historia en un ambiente seguro. Esto resulta especialmente relevante para las voces en tránsito, como las denomina Niño Nieto (2025), que buscan nuevos sentidos tras haber vivido rupturas familiares, comunitarias o territoriales. La posibilidad de relatar en un ambiente de respeto contribuye a superar el silencio, fortalece la oralidad y permite que los estudiantes desarrollen una comunicación con propósito y arraigo identitario.

Asimismo, las estrategias interculturales enriquecen la lectura y la escritura. La lectura de cuentos, poesías y crónicas vinculadas al conflicto o a experiencias de movilidad humana, como sugieren Doria y Vergara Osorio (2023), invita a los estudiantes a analizar situaciones, comprender distintos puntos de vista y construir interpretaciones críticas de su entorno. Por su parte, la escritura de crónicas, tal como exponen Caro y Ciro (2023), no solo mejora la coherencia textual, sino que permite articular la experiencia personal con el análisis de hechos, convirtiendo la escritura en un acto de interpretación, reflexión y reconstrucción de sentido.

Estas prácticas también inciden positivamente en la convivencia escolar. Al integrar la memoria y la diversidad como elementos pedagógicos, se fomentan la empatía, la alteridad y el respeto por la diferencia, aspectos que Otálora y Alberto (2025) identifican como esenciales para reconstruir el tejido social en entornos afectados por el conflicto armado y el desplazamiento. Cuando los estudiantes sienten que sus historias son acogidas sin juicio, participan con mayor seguridad y establecen relaciones más respetuosas con sus compañeros. En este marco, el lenguaje adquiere un valor político ya que permite argumentar, dialogar y proyectarse como agentes capaces de incidir en su entorno, en consonancia con los planteamientos de Otálora y Alberto (2025).

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Realizar un diagnóstico intercultural que favorezca el diseño de acciones pedagógicas con el propósito de atender estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Facatativá

### **Objetivos Específicos**

- Identificar las condiciones socioculturales, académicas y emocionales que inciden en el bajo rendimiento en el área de lenguaje de los estudiantes víctimas del conflicto armado y desplazamiento en la IEM Manuela Ayala de Gaitán.
- Analizar las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares que influyen en el bajo desempeño escolar de los estudiantes víctimas del conflicto armado y desplazamiento en la IEM Manuela Ayala de Gaitán, desde un enfoque pedagógico y didáctico.
- Evaluar la implementación de estrategias de metacognición que permitan a los estudiantes reconocer y valorar sus aprendizajes.

## Estado del Arte

La presente investigación parte de una revisión de la literatura acerca del tema de investigación prevista para esta tesis. A continuación, se presentan los autores y hallazgos clave organizados en categorías esenciales que fundamentan el abordaje pedagógico y social de esta tesis.

Desde la perspectiva de la interculturalidad, Walsh y Monarca (2020) reflexionan sobre la pedagogía decolonial como una herramienta clave para confrontar el orden social dominante en América Latina. A través de una entrevista, Walsh propone la creación de grietas en el sistema colonial, a partir una praxis educativa que prioriza la reexistencia y el diálogo de saberes. La autora destaca que la educación debe ser un espacio político donde se desaprendan las estructuras de poder impuestas y se fortalezcan las identidades del Abya Yala. Se concluye que la pedagogía es esencial para la transformación social, siempre que actúe como una siembra de reflexión-acción comprometida con la justicia y la dignidad humana.

Wences (2021) apoya la necesidad de una interculturalidad crítica y un estado de decolonialidad epistémica para establecer diálogos simétricos desde el pensamiento latinoamericano. El artículo analiza cómo el eurocentrismo ha contaminado diversos saberes del Sur Global, proponiendo así, una ruptura con los modelos predominantes. Se destaca el reconocimiento de la diversidad como paso previo para transformar las estructuras sociales y educativas desiguales. Concluye que un diálogo intercultural requiere tomar conciencia de las relaciones de poder para construir espacios de aprendizaje basados en la justicia y la equidad entre interlocutores.

Martins de Miranda et al. (2024) proponen en Encuentro de Saberes: Interculturalidad Crítica y Salud Colectiva, una práctica pedagógica descolonizada y multiepistémica en la

educación superior. A partir de la interculturalidad crítica, esta estrategia promueve la inversión de roles y la transdisciplinariedad, logrando articular salud, cultura y comunidad desde un arraigo territorial sólido. Los hallazgos demuestran que este modelo democratiza el conocimiento al romper estructuras eurocéntricas, favoreciendo la formación de profesionales críticos con una sensibilidad hacia el respeto cultural.

En el artículo Educación inclusiva, democrática e interculturalidad crítica: una revisión de la literatura en Latinoamérica, López Avella (2023) conceptualiza la escuela como un escenario de disputa política y cultural, en la que, la inclusión se fundamenta en la pedagogía de las diferencias y el diálogo de los saberes. En este sentido, se aprecia la interculturalidad crítica como una praxis de la cotidianidad que busca desarticular los currículos jerárquicos y las estructuras de poder tradicionales en la región. En así que la inclusión trasciende la dimensión técnica para constituirse en un proyecto de transformación social enfocado en la justicia, la equidad y el reconocimiento de las epistemologías históricamente subordinadas.

Continuando con el paradigma de la interculturalidad, la enseñanza de la literatura se redefine en el estudio de Jiménez y Abril (2024) como un dispositivo de rehumanización escolar. Su estudio, titulado Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura, sostiene que la integración de narrativas de resistencia en el currículo permite validar la memoria colectiva de los estudiantes desplazados. Al fijar el componente sociocultural en la coyuntura del análisis lingüístico, los autores concluyen que la escuela debe transformarse en un escenario de inclusión donde la actúa como pilar de reflexión crítica.

Medina y Ferreras (2023) en el artículo La literatura desde una perspectiva intercultural decolonial: el texto literario costumbrista latinoamericano en el aula de español con fines académicos, propone un enfoque transformador para la enseñanza del español desde el horizonte

de la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial. Todo se centra en el uso de la literatura costumbrista latinoamericana como un recurso para descolonizar el currículo y generar un diálogo de saberes. Además, plantea que este enfoque es pertinente para poblaciones víctimas del conflicto armado ya que reconoce las narrativas, las diversas identidades y la memoria. Concluyen que la lectura intercultural crítica amplía competencias socioculturales y contribuye a una formación más justa, inclusiva y transformadora.

Lizarazo Cordero (2024), en su artículo *Interculturalidad Latinoamericana: agencia política, pluralidad epistémica y educación*, analiza la interculturalidad crítica en la educación como principio de transformación social. Se infiere la necesidad de responder a la subalternidad histórica de pueblos indígenas, minorías y poblaciones excluidas, promoviendo justicia educativa y social. Igualmente propone la urgencia de superar modelos escolares homogéneos mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y la pluralidad epistémica. Se destaca el diálogo de saberes como estrategia para la igualdad, el respeto y la inclusión. Concluye que la interculturalidad crítica constituye una pedagogía política y decolonial capaz de cuestionar estructuras de poder y aportar a la reparación social y cultural.

En el artículo *Inteligencia cultural e influencia en el pensamiento crítico: un estudio desde la educación intercultural*, Corrales Lozano et al. (2025) establecen que la Inteligencia Cultural (IC) opera como un detonante cognitivo esencial para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente. Su planteamiento sostiene que la capacidad de interpretar e inferir en contextos de diversidad fortalece una enseñanza situada que integra los saberes locales con el rigor académico. Bajo esta óptica, el estudio valida la relevancia de estas habilidades para la intervención pedagógica en entornos de alta complejidad social, como aquellos marcados por el conflicto y el desplazamiento forzado.

Por otro lado, la transición hacia una praxis escolar efectiva es analizada por Aguado y Sleeter (2021) en su obra *Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible*. Las autoras argumentan que la interculturalidad trasciende la teoría para constituirse en una práctica institucional cotidiana que exige la transformación profunda de las creencias y el currículo docente. El enfoque se centra en la reducción de prejuicios y la participación democrática, posicionando la equidad y la justicia social como los ejes que deben orientar la reestructuración de la escuela contemporánea.

La revisión de las estructuras de poder desde una mirada decolonial es profundizada por Segato (2021), quien cuestiona la herencia colonial en los modelos educativos contemporáneos. Mediante su propuesta de una antropología por demanda, la autora sitúa al educador como un aprendiz de las lógicas comunitarias, promoviendo una ética del cuidado frente a las pedagogías de la crueldad que cosifican al sujeto. El aporte de Segato es determinante ya que concluye que la verdadera transformación educativa reside en el reconocimiento de la pluralidad de mundos y en la potenciación de la autonomía frente a los mandatos de la modernidad colonial.

Por otra parte, esta investigación se aborda desde el ámbito de la pedagogía de la potencia, el afecto y el lenguaje. Para ello, se consideran investigaciones que fundamentan la necesidad de desplazar el eje educativo desde el déficit hacia las capacidades del sujeto.

En su obra *Una pedagogía de la sensación*, Deleuze y el concepto kantiano de lo sublime, Stephen Zepke (2021) teoriza sobre el potencial del concepto de lo sublime como un motor de ruptura frente a la representación y el sentido común. Su planteamiento sostiene que lo sublime opera como un acuerdo discordante entre las facultades, activando una experiencia intensa de la sensación que moviliza obligatoriamente el pensamiento. Bajo esta premisa, el aprendizaje se redefine no como la repetición de saberes, sino como un encuentro desestabilizador que produce

ideas problemáticas actualizadas creativamente a través de la experiencia. Zepke concluye que esta pedagogía de la sensación posiciona el pensamiento como potencia y creación, donde el sujeto es impulsado a transformarse mediante una sensibilidad que excede lo puramente representable.

En su investigación *Education for power or the art of good meetings: three or four ideas about Spinoza and education*, Barreto y Pelbart (2023) teorizan sobre la relevancia de los escenarios relacionales y la interacción afectiva como ejes vertebrales de la praxis educativa. Su planteamiento sostiene que la calidad de los encuentros en el aula actúa como un catalizador de la motivación comunicativa, transformando el espacio escolar en una red de afectos que potencia el aprendizaje. No obstante, los autores advierten sobre una brecha metodológica en la literatura académica contemporánea, cuya falta de rigurosidad técnica limita la replicabilidad de estas experiencias. Esta crítica subraya la urgencia de estructurar propuestas pedagógicas que no solo valoren el afecto, sino que posean un sustento metodológico sólido capaz de ser validado en diversos contextos.

En su obra *Deleuze leyendo a Spinoza o la necesidad de buenos encuentros en la educación*, Zambrano G. (2022) fundamenta una pedagogía de la potencia orientada a transformar la experiencia escolar mediante la gestión de los afectos. Su planteamiento propone el tránsito de los afectos tristes hacia los alegres como un acto ético político que promueve la autonomía y la reforma del entendimiento en el estudiante. Especialmente en escenarios habitados por víctimas del conflicto y el desplazamiento, Zambrano posiciona la educación como un dispositivo para recuperar la dignidad y la capacidad de proyectar futuro, validando la experiencia corporal frente a los estereotipos estigmatizantes. El estudio concluye que la

centralidad del afecto en las relaciones pedagógicas es la condición necesaria para fortalecer la conciencia y la potencia transformadora del sujeto en su territorio.

En su artículo *Didáctica no parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza*, Estela Quintar (2021) propone una ruptura epistémica con la didáctica tradicional o parametral para fundamentar una enseñanza situada en la realidad sociohistórica latinoamericana. Su planteamiento posiciona al docente como un investigador capaz de reconocer el saber experiencial y el deseo de conocer como formas legítimas de producción de conocimiento. Bajo esta perspectiva, la didáctica no parametral opera como un dispositivo pedagógico que activa la potencia constituyente del sujeto, promoviendo procesos emancipadores que resultan determinantes en contextos de vulnerabilidad, conflicto armado y desplazamiento.

En su ponencia *Pedagogías de la potencia y didácticas no parametrales en la enseñanza de las ciencias de la información: explorando los márgenes y habitando las grietas*, Giraldo Giraldo (2024) problematiza los modelos de enseñanza tradicionales para proponer una alternativa pedagógica centrada en el sujeto. Su planteamiento constituye una crítica profunda a la educación vertical y homogeneizante, defendiendo la necesidad de "habitar las grietas" como estrategia para recuperar la conciencia, el deseo de saber y el pensamiento crítico. Al integrar el enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum, el autor fundamenta una praxis orientada a fortalecer la libertad y la transformación personal. Giraldo concluye que la articulación entre una pedagogía de la potencia y una didáctica no parametral es determinante para activar la agencia y la autonomía, especialmente en comunidades vulnerabilizadas por el conflicto armado y el desplazamiento.

Desde el punto de vista de la Pedagogía Restaurativa, este trabajo se sustenta en estudios que enfatizan la reconstrucción de vínculos y la generación de entornos seguros para la expresión de experiencias traumáticas.

En este marco, Llinás y Guerra (2022), en su obra *Pedagogía restaurativa: una propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social en Colombia*, plantean el diálogo y la reparación simbólica como estrategias para reconstruir los vínculos en entornos fracturados por la violencia. Los autores sostienen que, aunque estas acciones facilitan la resignificación de las historias de vida, persiste el riesgo de que se constituyan como intervenciones fragmentarias si no se integran de manera sistémica.

Esta fragmentación se agrava ante lo que Mateus Molina (2022) denomina violencia híbrida. En su análisis sobre la complejidad escolar en Colombia, el autor advierte que el entrecruzamiento entre conflicto armado y exclusión social exige una pedagogía de paz capaz de transformar la escuela en un espacio de resistencia y protección efectiva. Bajo esta premisa, la restauración no solo debe atender el conflicto inmediato, sino la naturaleza multidimensional de la violencia territorial.

La dimensión comunicativa aparece entonces como un eje de restauración fundamental. Al respecto, Yepes y Giraldo (2023), en *Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia*, junto con Barreto González y Urbano León (2024) en su trabajo *Ruta pedagógica para el empoderamiento, resiliencia y atención a la migración de víctimas desplazadas por el conflicto armado en el municipio de Tuluá*, demuestran que posicionar la narrativa como eje de la competencia comunicativa permite transformar el testimonio en un insumo de producción textual. Este ejercicio fortalece de manera sostenible la competencia pragmática mediante la sistematización de la memoria colectiva.

En sintonía, Orellana Lago (2021), en *Prácticas restaurativas como promoción de la convivencia escolar*, y Moreno Grijalba (2023), en su investigación sobre cómo las prácticas restaurativas emergentes contribuyen al saber pedagógico, coinciden en que la implementación de estos enfoques redefine la autoridad docente hacia una mediación empática. Mientras Orellana enfatiza el paso de un modelo punitivo a uno relacional para favorecer la convivencia, Moreno destaca cómo esta transición sitúa el cuidado de las relaciones y la formación ciudadana como el centro de la identidad pedagógica.

Por su parte, Carmona Becerra et al. (2024), en el artículo *El diseño de Fundamentos del Modelo de Pedagogía Comprensiva Restauradora: Revisión de la Literatura*, fundamentan la solidez de este modelo, subrayando que la vigencia de estos pilares requiere una actualización constante frente a los nuevos ambientes virtuales. Esta perspectiva integral se complementa con los hallazgos de Gaeta González et al. (2024), en *Atención a niños en contextos desfavorecidos: desarrollo de aprendizajes para la vida*, y Zabalgoitia, Machado y González (2022), quienes documentan intervenciones psicoeducativas en Jalisco, evidenciando que el acompañamiento socioemocional y la creación de vínculos afectivos son determinantes para restaurar la dignidad y potenciar la agencia de estudiantes en contextos de vulnerabilidad.

Finalmente, el impacto de estas prácticas en territorios de guerra es validado por Rosero Gomajoa (2021) en su estudio sobre el impacto de la formación de mediadores escolares en una Escuela Normal Superior de Nariño. El autor establece que la formación de mediadores no solo fortalece las competencias ciudadanas, sino que actúa como una herramienta de resistencia civil y transformación social que permite desnaturalizar la violencia en territorios profundamente afectados por el conflicto.

A su vez cuando se asume el posicionamiento desde la perspectiva del sentido comunitario y la reconstrucción de la memoria, Rodríguez Pedraza (2018), en *Pedagogía de la memoria y cohesión*, analiza el impacto de la memoria en la participación estudiantil. Para ello, se enfatiza en la construcción de espacios de comunicación orientados a reconstruir vínculos, concluyendo que estas estrategias fortalecen la cohesión social. No obstante, señala la falta de una evaluación sistemática sobre el papel del lenguaje en dichos procesos.

Así mismo Niño Nieto (2025), en *Navegando la liminalidad: voces en tránsito y la resignificación de identidad en jóvenes víctimas del conflicto armado que asisten a colegios distritales en Bogotá*, indaga el cómo la escuela puede constituirse en un espacio de reconstrucción emocional. Describe procesos de visibilización de las voces de las víctimas y concluye que el testimonio rompe el silenciamiento, al tiempo que posibilita la construcción de una memoria colectiva transformadora.

La integración de la dimensión histórica y cultural en el escenario pedagógico es abordada por Angulo Pinilla y Rojas Montenegro (2021), en su trabajo sobre la historia y la memoria en el aula, junto con Caballero Doria y Vergara Osorio (2023), en su investigación referida a la cultura como eje transversal de la enseñanza. Los autores fundamentan que la incorporación de estos elementos en el currículo no solo potencia los procesos del pensamiento superior, sino que redefine la escritura como un acto político de resistencia. Bajo esta perspectiva, la producción textual trasciende la competencia técnica para constituirse en un ejercicio de recuperación de la memoria, permitiendo que el estudiante se posicione como un sujeto crítico frente a su realidad sociohistórica.

En su artículo *Pedagogías de la memoria: estrategias para la construcción de una cultura de paz*, Otálora Moya y Alberto Suárez (2025) analizan la incidencia de las pedagogías de la

memoria en escenarios de posconflicto. Mediante una metodología de Investigación Acción Participación, IAP, desarrollada con asociaciones de víctimas, los autores fundamentan que la memoria colectiva y situada constituye un eje transversal para comprender la violencia sociopolítica y reconstruir el tejido social. El estudio posiciona al docente como un mediador crítico capaz de articular la memoria histórica con la reflexión en el aula, concluyendo que esta praxis fortalece competencias ciudadanas como la alteridad y la resiliencia. En última instancia, la propuesta de los autores configura a los participantes como agentes políticos de cambio fundamentales para la consolidación de una cultura de paz.

En su artículo Una experiencia de aula mediada por la escritura para la construcción de la memoria histórica del conflicto colombiano, Caro Lopera y Ciro Solórzano (2023) proponen la crónica escolar como una estrategia didáctica interdisciplinar que articula las ciencias sociales y el lenguaje. Su planteamiento defiende la escritura creativa como una herramienta capaz de humanizar el conflicto armado y fortalecer la empatía, superando las limitaciones de los enfoques puramente normativos de la Cátedra de la Paz. Los autores demuestran que el género de la crónica permite una comprensión crítica del pasado reciente, concluyendo que esta praxis no solo mejora la producción textual, sino que transforma la subjetividad estudiantil al constituirse como una propuesta curricular efectiva para la integración de la memoria histórica y la transformación social.

Ahora bien, al hacer énfasis en el rezago en las competencias del lenguaje como consecuencia de la violencia y el desplazamiento, Castiblanco Castro (2020), en el artículo Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia, analiza la relación entre experiencias traumáticas y procesos de aprendizaje. Identifica que la violencia interrumpe la capacidad de narrar y concluye que el rezago lingüístico tiene una raíz

profundamente afectiva y biográfica. Al igual evalúa el impacto del desplazamiento forzado en el acceso a los niveles de escolaridad en Colombia mediante un análisis de indicadores oficiales y marcos normativos. Indica que el Estado debe fortalecer las estrategias de permanencia y acceso diferencial para romper el ciclo de pobreza generado por el conflicto armado.

En su artículo Sobre la necesidad de investigar las estrategias de lectura y escritura que profesores de Lengua Castellana llevan a cabo en zonas de postconflicto, Gómez y Mosquera (2023) exponen la urgencia de profundizar en el estudio de las prácticas pedagógicas del lenguaje en escenarios de posacuerdo. Mediante una revisión argumentativa de la producción académica actual, los autores evidencian vacíos significativos respecto a las estrategias reales que los docentes implementan en territorios afectados por la violencia sistémica. Su planteamiento sostiene que persiste una deuda investigativa institucional, subrayando que la caracterización y el análisis de estas prácticas son imperativos para fortalecer la enseñanza de la lengua castellana en contextos de alta complejidad social e impacto por el conflicto armado.

Ayala Llumipanta et al. (2022) presentan los resultados de una intervención de refuerzo académico en lectoescritura dirigida a niños en situación de vulnerabilidad en Quito. Mediante una metodología de marco lógico y un enfoque de educación inclusiva, las autoras ejecutaron planificaciones microcurriculares para mitigar el rezago escolar. El estudio demuestra que el acompañamiento pedagógico personalizado permite a los estudiantes alcanzar niveles óptimos de aprendizaje y competencia comunicativa. Se concluye que el refuerzo escolar es una herramienta esencial de justicia social que potencia las habilidades de los sujetos y promueve la equidad educativa en contextos desfavorecidos.

La investigación de Henríquez et al. (2023), en su estudio sobre la violencia simbólica y las normas lingüísticas hegemónicas, examina cómo el lingüicismo opera como un dispositivo de

silenciamiento hacia el estudiantado diverso. Bajo una perspectiva crítica, los autores revelan que la imposición de un estándar idiomático anula la existencia social de quienes no se ajustan a la norma, proponiendo que la enseñanza de la lengua debe transformarse en un espacio de reconocimiento mutuo. Se concluye que restaurar el valor de la palabra propia es un imperativo para desarticular la violencia escolar y promover una auténtica inclusión intercultural.

En su investigación sobre la exposición a la violencia y el dominio de aprendizajes básicos, Vergara-Lope et al. (2023) analizan la correlación entre entornos hostiles y el rendimiento en lectura y aritmética. Mediante la aplicación del instrumento de Medición Independiente de Aprendizaje, MIA, los autores demuestran que el maltrato y la violencia escolar actúan como inhibidores del desarrollo cognitivo, generando rezagos profundos que limitan las trayectorias de vida de los estudiantes. El estudio fundamenta que la violencia interfiere directamente con las capacidades de aprendizaje, concluyendo que la creación de entornos educativos seguros y protectores es una condición imperativa para garantizar la adquisición de competencias fundamentales y el desarrollo integral de la infancia.

Desde la óptica del conflicto armado y el desplazamiento, resulta imperativo rescatar los aportes de Bernal y Ballén (2025) en su artículo *Psicología y pedagogía de la autenticidad*. Los autores proponen una pedagogía orientada al desarrollo integral que prioriza el autoconocimiento y la autorrealización como mecanismos para que el sujeto actúe en coherencia con su identidad. Fundamentada en el humanismo crítico, esta perspectiva plantea el tránsito ontológico del tener al ser, posicionando la educación como un proceso transformador que restaura la dignidad. Para las víctimas del desplazamiento, esta propuesta resulta determinante al fomentar la resiliencia y el pensamiento crítico, permitiendo una reconexión esencial con la propia identidad frente a las fracturas causadas por la violencia.

Por su parte, Sosa Chinome y Vargas Rodríguez (2022), en su estudio *Consecuencias de la deserción escolar de niños y jóvenes víctimas del conflicto armado en Colombia*, analizan los efectos sociales y económicos del abandono educativo en menores impactados por la guerra. A través del análisis de testimonios, la investigación describe cómo el desplazamiento forzado y el reclutamiento ilícito desarticulan las trayectorias de vida y perpetúan la estigmatización social. El estudio concluye que la atención educativa para esta población debe trascender las métricas de cobertura, exigiendo al Estado la implementación de estrategias de reparación integral que garanticen una inserción ciudadana digna y permitan romper los ciclos de violencia generacionales.

Gallego et al. (2023) exploran la compleja relación entre los flujos migratorios y el sistema educativo en Colombia mediante una revisión cualitativa de documentos oficiales y académicos. El estudio identifica que el desarraigo y las barreras administrativas impiden una inclusión efectiva, convirtiendo la educación en un desafío de justicia social. Los autores resaltan la necesidad de una pedagogía de la acogida que supere la xenofobia y reconozca la diversidad cultural del estudiante migrante. Se concluye que el sistema escolar debe transformarse en un espacio de protección y restauración que garantice la equidad y la dignidad para quienes buscan una tierra prometida.

Santana Mina et al. (2024) presentan una revisión sistemática sobre la relación entre conflicto armado y deserción escolar en Colombia desde la perspectiva de las estrategias docentes. El estudio identifica que factores como el reclutamiento y la pobreza exigen una pedagogía contextualizada y flexible que actúe como factor protector de la infancia. Los autores destacan que el éxito de la permanencia escolar radica en la capacidad de los maestros para integrar la realidad territorial en el currículo. Se concluye que fortalecer la escuela en territorios

vulnerables es esencial para restaurar los proyectos de vida y mitigar las desigualdades sociales exacerbadas por la violencia.

La comprensión de las dinámicas actuales del país es abordada por Niño Guarnizo y Tolosa Bello (2025) en su obra *Transiciones posibles de la guerra y la paz en Colombia* a casi una década del Acuerdo de paz. Desde una perspectiva multidisciplinar, los autores analizan fenómenos como la gobernanza criminal y la reforma al sector seguridad, proponiendo nuevas metodologías para interpretar la realidad nacional. El estudio destaca que el fortalecimiento de la presencia estatal y la recuperación de la confianza ciudadana son ejes vertebrales para la estabilidad, concluyendo que la interpretación de estas transiciones constituye una tarea pedagógica y política ineludible para garantizar una paz sostenible y duradera.

En el ámbito local, Carvajal et al. (2024) analizan las tipologías de violencia en Facatativá y el sector de Cartagenita durante el periodo 2022-2023. A partir de reportes oficiales, la investigación identifica el hurto y la violencia intrafamiliar como las principales amenazas a la seguridad ciudadana, lo que exige el diseño de estrategias preventivas focalizadas. Los autores sostienen que la educación en legalidad y el robustecimiento de la confianza institucional son claves para mitigar la criminalidad, concluyendo que un diagnóstico territorial preciso representa el primer paso pedagógico para transformar los entornos violentos en espacios de convivencia pacífica y segura.

En otro aspecto, cuando se aborda la situación del capital social y las redes de apoyo, Angulo Pinilla y Rojas Montenegro (2021), en la investigación *Desplazamiento forzado y niñez: experiencias en las aulas*, profundizan sobre el rol de las conexiones positivas en el aula. Señalan la importancia de promover los buenos encuentros y concluyen que estas redes fortalecen la

confianza del estudiante para participar en prácticas comunicativas complejas, como la escritura crítica.

La interacción con redes de apoyo institucionales es analizada por Llinás-Torres y Guerra (2022) como un factor determinante en la configuración de entornos protectores. Su investigación establece que estos nodos de apoyo generan escenarios seguros que favorecen la expresión de experiencias, permitiendo que el estudiante se reconozca en un espacio de cuidado. Los autores concluyen que el capital social derivado de estas interacciones constituye un motor afectivo esencial, el cual no solo fortalece el tejido comunitario, sino que sustenta de manera directa el desarrollo del lenguaje y la competencia comunicativa en contextos de vulnerabilidad.

Alzugaray et al. (2021) exploran las concepciones de resiliencia comunitaria mediante entrevistas a expertos que trabajan con poblaciones vulnerables y víctimas de conflictos armados en diversos países. El estudio identifica que la resiliencia se construye sobre la regulación emocional colectiva, el fortalecimiento del capital social y la percepción de eficacia del grupo. Las autoras destacan la falta de consenso en una definición única, pero subrayan la importancia de los vínculos para superar traumas sociales. Se concluye que potenciar las redes de apoyo y la cohesión comunitaria es fundamental para garantizar el bienestar y la recuperación de sujetos en contextos de alta complejidad.

Cárdenas Ortiz (2024) investiga cómo los discursos de odio y la estigmatización social dificultan el emprendimiento de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Mediante un análisis cualitativo, el autor argumenta que las barreras psicológicas y sociales son tan determinantes como las limitaciones financieras para la reintegración económica. El estudio propone que la formación en emprendimiento debe fortalecer la capacidad de agencia y la resiliencia de los sujetos frente al prejuicio colectivo. Se concluye que el éxito de estos proyectos

depende de una transformación pedagógica de la sociedad que permita restaurar la dignidad y el derecho a la productividad de las víctimas.

Ayala Cobo y Guerrero Sánchez (2024) analizan las afectaciones sociales y familiares de la población desplazada en San Juan de Pasto mediante un enfoque cualitativo. El estudio evidencia cómo la pérdida de territorio y la ruptura de vínculos afectivos desestabilizan el proyecto de vida y dificultan el acceso a derechos básicos como la educación y el empleo. Los autores destacan la importancia de fortalecer las pautas de crianza y la comunicación familiar en contextos de refugio para facilitar la adaptación. Se concluye que la intervención social y pedagógica debe ser integral, priorizando la restauración emocional y la reconstrucción de redes de apoyo para mitigar el impacto del conflicto armado.

Desde la perspectiva de la inclusión y la vulnerabilidad, el Laboratorio de Economía de la Educación (2025) analiza, a través de las Alertas Tempranas de la Defensoría del Pueblo, el impacto sistémico del conflicto armado en las comunidades educativas. El informe diagnostica los riesgos persistentes para estudiantes y docentes, revelando un incremento del 69,2% en las sedes educativas afectadas durante 2024. Este diagnóstico expone la vulnerabilidad de miles de menores frente al reclutamiento forzado y las amenazas, concluyendo que la persistencia de grupos armados vulnera el derecho fundamental a la educación y exige una intervención estatal integral que garantice entornos seguros y apoyo psicosocial permanente.

Por su parte, Zúñiga (2021), en su estudio Jóvenes desplazados forzados por violencia en la escuela: un estudio de representaciones sociales en los profesores sinaloenses, examina la tensión entre las políticas inclusivas y las prácticas pedagógicas reales. Su investigación profundiza en la consolidación de competencias lingüísticas en estudiantes desplazados, advirtiendo que las intervenciones actuales carecen de la sostenibilidad necesaria para un

impacto real. El estudio concluye que existe un vacío crítico en la efectividad de los modelos de inclusión, subrayando la necesidad de rediseñar las estrategias docentes para que trasciendan la respuesta inmediata y se conviertan en procesos de acompañamiento estables.

Finalmente, Bello Gómez (2023) aborda el derecho a la educación de la niñez víctima del conflicto armado en Colombia bajo la categoría analítica de los ideogramas. En su artículo, analiza cómo los discursos y las políticas públicas condicionan el restablecimiento de los derechos en contextos de violencia, destacando a los Modelos Educativos Flexibles, MEF, como una estrategia pedagógica idónea para poblaciones en situación de desplazamiento. La investigación concluye que la educación debe trascender las métricas de cobertura para centrarse en la dignidad humana y la formación ciudadana, instando al Estado a adaptar sus marcos legales a las realidades territoriales para asegurar entornos de aprendizaje pertinentes y seguros.

## Marco Teórico

### Una Visión Desde la Perspectiva de la Interculturalidad

La interculturalidad se fundamenta en esta investigación como una praxis decolonial orientada a confrontar el orden social vigente mediante la apertura de grietas en el sistema educativo. Bajo esta premisa la educación no es un proceso neutral sino una herramienta para la reexistencia de sujetos subalternizados. Según Walsh y Monarca (2020) esta postura se traduce en una pedagogía política que según Lizarazo Cordero (2024) posee la capacidad de cuestionar las estructuras de poder y contribuir a la reparación social de las víctimas del conflicto armado superando modelos escolares homogéneos y eurocéntricos.

La escuela se define así como un escenario de disputa cultural donde la cotidianidad pedagógica permite el diálogo simétrico de saberes y la desarticulación de currículos jerárquicos. López Avella (2023) sostiene que este enfoque requiere de una inteligencia cultural que funcione como detonante cognitivo. De acuerdo con Corrales Lozano et al (2025) dicha capacidad fortalece el pensamiento crítico permitiendo que docentes y estudiantes interpreten información culturalmente diversa en contextos heterogéneos y violentados.

Dentro de este marco el lenguaje y la literatura se constituyen como recursos de descolonización. El uso de narrativas territoriales permite reconocer las historias de vida de las poblaciones víctimas desarticulando estereotipos y reconstruyendo la identidad y la memoria colectiva. Como plantean Medina y Ferreras (2023) esta integración curricular prioriza la equidad mientras que Aguado y Sleeter (2021) enfatizan la necesidad de transformar las creencias docentes para que la interculturalidad sea una práctica institucional cotidiana y no un evento aislado.

Finalmente este posicionamiento ético demanda una respuesta frente a la pedagogía de la crueldad característica del sistema actual. Siguiendo a Segato (2021) la mirada decolonial debe orientarse a reconstruir los vínculos sociales y reconocer la pluralidad de mundos potenciando la autonomía de los sujetos frente a los mandatos de la modernidad colonial. La interculturalidad se consolida entonces como un proyecto de transformación social que garantiza la justicia y el reconocimiento de los saberes históricamente invisibilizados en el aula.

### **Pedagogía de la Potencia el Afecto y el Lenguaje**

La fundamentación de este eje reside en la didáctica no parametral donde el aprendizaje emerge de la activación del sujeto potente. De acuerdo con Quintar (2021) la educación debe romper con la pasividad del trauma para recuperar la autonomía mediante el reconocimiento de la capacidad del individuo para transformar su realidad. Bajo esta óptica el lenguaje trasciende la técnica gramatical para convertirse en la expresión vital que permite al estudiante nombrar su mundo y procesar su historicidad personal.

En este marco la educación se define como un acontecimiento ético y subjetivo que demanda el abandono de modelos rígidos para centrarse en la creación de nuevas formas de existencia. Como plantean Barreto y Pelbart (2023) el aula se constituye como un espacio de intensidades donde el afecto actúa como catalizador para la eclosión de lo nuevo. Esta dinámica permite que el estudiante afectado por el conflicto desarticule las lógicas de opresión que han marcado su trayectoria vital sustituyendo la repetición del dolor por la invención de nuevas subjetividades.

La recuperación de la voz se vincula intrínsecamente con la formación del sujeto y la ética de la alteridad. Zambrano G. (2022) sostiene que la pedagogía debe acompañar la emergencia del sujeto reconociendo la singularidad de cada historia de vida. El lenguaje opera

entonces como el puente entre el pensamiento y la acción posibilitando que el niño desplazado reconstruya su subjetividad a través de la palabra auténtica. Esta transición de la mudez impuesta por la violencia hacia la expresión propia es el eje de la reparación simbólica en el entorno escolar.

Finalmente la experiencia estética y el afecto se consolidan como mediadores para la movilización del pensamiento crítico. Según Zepke y de Castellanos (2024) la pedagogía de la sensación utiliza lo sublime para transformar la crisis en oportunidad creativa. Al integrar la potencia del sujeto con la ética del cuidado y la dimensión política del lenguaje se garantiza que el aprendizaje en la institución educativa sea un acto de emancipación. En este escenario el estudiante deja de ser una cifra estadística para constituirse en el narrador autónomo de su propio destino.

### **Una Mirada que Incluye la Pedagogía Restaurativa**

La pedagogía restaurativa se conceptualiza en esta investigación como un modelo de justicia social y reparación simbólica orientado a sanar las fracturas del tejido humano provocadas por la violencia. Según Orellana Lago (2021) la institución educativa tiene el deber ético de transitar de un modelo punitivo hacia uno relacional donde el diálogo sea el centro de la reparación. Esta visión permite que la resignificación de las historias personales mediante la palabra actúe como motor para reconstruir vínculos sociales. De acuerdo con Llinás y Guerra (2022) este enfoque evita que las acciones pedagógicas sean intervenciones fragmentarias y las convierte en procesos de reconstrucción estructural en entornos de conflicto.

La efectividad de esta restauración depende de la comprensión docente sobre la naturaleza multidimensional de la crisis escolar. Bajo el concepto de violencia híbrida propuesto por Mateus Molina (2022) se reconoce que el conflicto armado y la exclusión social convergen

en el aula exigiendo una pedagogía de paz que transforme la escuela en un territorio de resistencia y protección. En este escenario la identidad docente se redefine a partir de una mediación empática. Como sostiene Moreno Grijalba (2023) el cuidado de las relaciones y la formación ciudadana deben desplazar la autoridad tradicional para situarse en el núcleo del saber pedagógico.

La narrativa y la producción textual se consolidan como los ejes de una competencia comunicativa con enfoque restaurador. Yepes y Giraldo (2023) junto con Barreto González y Urbano León (2024) plantean que transformar los testimonios de estudiantes desplazados en insumos para la creación literaria no solo fortalece la competencia pragmática sino que sistematiza la memoria colectiva. Esta dimensión metodológica se articula con la pedagogía comprensiva restauradora de Carmona Becerra et al (2024) la cual integra fundamentos filosóficos para responder a las realidades sociales emergentes desde una praxis educativa sólida.

Asimismo la dimensión socioemocional y el vínculo afectivo son determinantes para mitigar el rezago escolar en poblaciones vulnerables. Gaeta González et al (2024) demuestran que el acompañamiento personalizado y la resiliencia son los motores que restauran la motivación y activan la agencia del estudiante. Esta postura es reforzada por Zabalgotia Machado y González (2022) al afirmar que una autoridad basada en el respeto y el afecto es indispensable para restaurar la dignidad y superar las barreras de exclusión del entorno.

Finalmente la mediación escolar se instituye como una herramienta de resistencia civil y transformación social. Según Rosero Gomajoa (2021) la formación de mediadores en zonas de guerra permite desnaturalizar la violencia y fortalecer las competencias ciudadanas desde la horizontalidad. Al integrar la perspectiva de Zúñiga (2021) sobre la sostenibilidad de las prácticas inclusivas el marco teórico establece que la pedagogía restaurativa debe ser una

práctica cotidiana. El uso de círculos de escucha y la promoción de la palabra auténtica en la institución educativa son las estrategias definitivas para construir una cultura de paz que repare el tejido social devastado por el conflicto.

### **Posicionamiento Desde la Perspectiva del Sentido Comunitario y la Reconstrucción de la Memoria**

La memoria se constituye en esta investigación como un derecho fundamental y una práctica colectiva indispensable para el arraigo en territorios receptores de población desplazada. Esta dimensión trasciende el recuerdo individual para convertirse en una herramienta de cohesión social mediante la creación de espacios de comunicación que reconstruyen los vínculos fracturados por la violencia. Según Rodríguez Pedraza (2018) la eficacia de estos procesos depende de la centralidad del lenguaje como articulador de lo social. Bajo esta premisa el testimonio escolar actúa como un mecanismo para romper el silenciamiento permitiendo que el sujeto en tránsito reconstruya su emocionalidad y participe en la creación de una memoria colectiva transformadora. Como sostiene Niño Nieto (2025) la escuela es el escenario donde el dolor se transmuta en una narrativa de reexistencia.

La integración de la historia y la cultura en el aula potencia el desarrollo del pensamiento superior y la consolidación de la identidad. Para Angulo Pinilla y Rojas Montenegro (2021) junto con Caballero Doria y Vergara Osorio (2023) la escritura no es un ejercicio técnico sino un acto político de resistencia que permite al estudiante reconocerse como sujeto histórico en su propio contexto. Este proceso encuentra un sustento metodológico en la Investigación Acción Participación (IAP) donde la memoria situada se utiliza para comprender la violencia sociopolítica desde la voz de las víctimas. De acuerdo con Otálora Moya y Alberto Suárez (2025) estas pedagogías fortalecen la empatía y la alteridad configurando a los estudiantes como

agentes políticos de cambio y al docente como un mediador crítico capaz de articular la realidad territorial con el currículo.

En este escenario la implementación de géneros narrativos como la crónica escolar permite humanizar las consecuencias del conflicto y superar la rigidez de los modelos educativos tradicionales. Ciro Lopera y Ciro Solórzano (2023) validan la escritura creativa como una herramienta interdisciplinar que mejora la comprensión crítica de la historia reciente y transforma la subjetividad estudiantil. El lenguaje se consolida así como el vehículo fundamental para la reconstrucción del tejido social permitiendo que el estudiante recupere su sentido de pertenencia y se reconozca como un actor clave en la construcción de una cultura de paz dentro de su comunidad educativa.

### **Rezago en las Competencias del Lenguaje como Consecuencia de la Violencia y el Desplazamiento**

El rezago en las competencias del lenguaje se teoriza en esta investigación no como una carencia de capacidad cognitiva sino como una consecuencia sociolingüística del trauma y la exclusión sistemática. La violencia interrumpe la capacidad de narrar y fractura los procesos de aprendizaje al situar la raíz del rezago en una dimensión profundamente afectiva y biográfica. Según Castiblanco Castro (2020) el desplazamiento forzado exige que la escuela implemente estrategias de acceso diferencial capaces de romper el ciclo de silencio que el conflicto armado impone sobre los sujetos. Bajo esta óptica el lenguaje es el territorio donde se manifiesta la fractura pero también donde debe iniciarse la reparación.

La invisibilización de las prácticas pedagógicas en territorios vulnerables agrava esta problemática al generar vacíos en la formación de competencias comunicativas auténticas. Como señalan Gómez y Mosquera (2023) existe una deuda investigativa respecto a las estrategias de

lectura y escritura que los docentes implementan en zonas de posconflicto. Sin una caracterización clara de estas prácticas la enseñanza del lenguaje queda desvinculada de la realidad territorial impidiendo que la escuela responda con pertinencia a las necesidades de las poblaciones impactadas por la violencia.

Asimismo el rezago se profundiza mediante la violencia simbólica y el dentro del entorno escolar. La imposición de normas lingüísticas hegemónicas actúa como un mecanismo de exclusión que silencia a los estudiantes diversos y anula su existencia social. De acuerdo con Henríquez Rivera y Ríos (2023) transformar la enseñanza de la lengua en un espacio de reconocimiento mutuo es indispensable para restaurar el valor de la palabra propia. Solo mediante el respeto por la identidad cultural de las víctimas es posible transitar hacia una inclusión intercultural que elimine las barreras idiomáticas y simbólicas del sistema tradicional.

La evidencia empírica confirma que la exposición al maltrato y la violencia interfiere directamente con las funciones cognitivas limitando el dominio de aprendizajes básicos en lectura. Para Vergara Lope et al (2023) este impacto negativo condiciona las oportunidades futuras de los estudiantes y perpetúa el rezago académico. Ante esta realidad el refuerzo pedagógico y el acompañamiento personalizado se instituyen como herramientas de justicia social. Según Ayala Llumipanta et al (2022) las intervenciones microcurriculares planificadas son esenciales para mitigar la brecha de aprendizaje potenciando las habilidades comunicativas y garantizando la equidad educativa en contextos de alta vulnerabilidad.

### **Desde la Óptica del Conflicto Armado y el Desplazamiento**

La conceptualización del conflicto armado en el ámbito educativo exige un análisis de la vulneración de la seguridad ontológica y la ruptura de los derechos fundamentales de la niñez. La deserción escolar en contextos de guerra se teoriza no solo como un fenómeno de exclusión

académica sino como una fractura de las trayectorias de vida que profundiza la estigmatización social. Según Sosa Chinome y Vargas Rodríguez (2022) la respuesta institucional debe trascender la cobertura para enfocarse en la reparación integral permitiendo que el estudiante rompa los ciclos de violencia y recupere su inserción ciudadana mediante la formación técnica y humana.

Bajo esta perspectiva la escuela en territorios vulnerables debe configurarse como un factor protector a través de una pedagogía contextualizada y flexible. El éxito de la permanencia estudiantil depende de la capacidad docente para integrar la realidad territorial en el currículo mitigando las desigualdades exacerbadas por la violencia. Santana Mina et al (2024) sostienen que esta adaptabilidad curricular es esencial para restaurar los proyectos de vida. Esta necesidad de pertinencia se vincula con la urgencia de realizar diagnósticos territoriales precisos sobre las dinámicas de inseguridad ciudadana. De acuerdo con Carvajal et al (2024) la educación en legalidad y el fortalecimiento de la confianza institucional son los pilares para transformar los entornos violentos en espacios de convivencia segura.

La restauración de la dignidad humana en escenarios de desplazamiento se fundamenta en la pedagogía de la autenticidad propuesta por Bernal y Ballén (2025). Este enfoque basado en el humanismo crítico promueve el tránsito del tener al ser posicionando la autorrealización y la resiliencia como mecanismos de resistencia frente a la deshumanización del conflicto. La educación se define así como un proceso transformador que busca la reconexión con la identidad y el fortalecimiento de un pensamiento crítico que permita al sujeto habitar su realidad de manera autónoma.

Finalmente la inclusión efectiva de poblaciones desplazadas y migrantes requiere la superación de las barreras administrativas y el desarraigo mediante una pedagogía de la acogida.

Gallego et al (2023) plantean que el sistema escolar debe transformarse en un escenario de protección que garantice la equidad y reconozca la diversidad cultural como un activo pedagógico. Como señalan Niño Guarnizo y Tolosa Bello (2025) la comprensión de las transiciones de la guerra y la paz es una tarea política urgente. El marco teórico establece que la estabilidad de los territorios y la recuperación de la confianza ciudadana son condiciones sine qua non para que la escuela cumpla su función social de reparación y construcción de paz sostenible.

### **El Capital Social y las Redes de Apoyo en el Contexto Escolar**

El capital social en contextos de desplazamiento se define como la estructura vincular que permite la transición desde la vulnerabilidad hacia la agencia social. En el escenario educativo, la consolidación de redes de apoyo y buenos encuentros en el aula actúa como un prerrequisito para la participación en prácticas comunicativas de alta complejidad. Según Angulo Pinilla y Rojas Montenegro (2021) la confianza derivada de estas conexiones es la que habilita al estudiante para transitar hacia la escritura crítica superando el silenciamiento histórico. El capital social no es un elemento externo al aprendizaje, sino el motor afectivo que sustenta la adquisición y el perfeccionamiento del lenguaje.

La resiliencia comunitaria en la escuela se construye mediante la regulación emocional colectiva y la percepción de eficacia del grupo. Esta cohesión permite que el aula se transforme en un entorno seguro para la expresión auténtica, protegiendo al sujeto de la estigmatización que suele acompañar su historia de vida. Como sostienen Llinás Torres y Guerra (2022) junto con Alzugaray et al (2021) potenciar estos vínculos es la estrategia pedagógica fundamental para garantizar el bienestar y la recuperación de la identidad en territorios afectados por el conflicto armado.

Sin embargo, la reconstrucción del tejido social se ve amenazada por barreras psicológicas y discursos de odio que fracturan la dignidad del estudiante. La estigmatización actúa como un limitante del desarrollo tanto como las carencias materiales, exigiendo una transformación pedagógica de la sociedad receptora. Para Cárdenas Ortiz (2024) la formación educativa debe orientarse a restaurar la capacidad de agencia frente al prejuicio colectivo. Esta restauración es inseparable del entorno familiar, donde la pérdida de territorio y la ruptura de vínculos originales desestabilizan el proyecto de vida. De acuerdo con Ayala Cobo y Guerrero Sánchez (2024) la intervención pedagógica debe ser integral, priorizando la estabilidad emocional y la reconstrucción de redes que mitiguen el impacto del desarraigo y garanticen el acceso efectivo a la justicia educativa.

## **Marco Legal de las Acciones Pedagógicas Interculturales: Hacia la Excelencia en Lenguaje**

Las acciones pedagógicas interculturales diseñadas para el mejoramiento de las competencias en el área de Lenguaje no constituyen actividades aisladas del currículo son, en esencia, la respuesta técnica y humana a un mandato jurídico de reparación y justicia educativa. Este entramado legal no solo ampara el acceso a la educación para la población en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado en la IEM Manuela Ayala de Gaitán, sino que exige que la enseñanza del lenguaje sea un acto de dignificación y empoderamiento cognitivo.

Desde esta perspectiva, las acciones pedagógicas, como el refugio estético y el diálogo de saberes, encuentran su sustento en una normativa que transita de la inclusión formal a la inclusión efectiva. En este marco, el desarrollo de competencias comunicativas deja de ser un estándar técnico para convertirse en el núcleo de la práctica democrática, garantizando que el estudiante víctima recupere su derecho a la palabra. Como sugiere López Avella (2023), estas acciones pedagógicas son el mecanismo legal para transformar el aula en un territorio de reexistencia, donde el mejoramiento académico en lenguaje es, ante todo, una victoria de la justicia social y la rehumanización del aprendizaje.

### **Fundamento Constitucional**

En el contexto colombiano, la Constitución Política de 1991 establece la educación como derecho fundamental y servicio público con función social (Art. 67), pero, sobre todo, reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación (Art. 7). Esta articulación es más que un principio jurídico, es la base ontológica de una pedagogía del reconocimiento. La escuela, en consecuencia, no puede operar desde un universalismo abstracto ni desde un currículo homogéneo, debe responder a la pluralidad de identidades, saberes y trayectorias vitales que habitan su cotidianidad.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) amplía este mandato al establecer fines orientados a la formación en la convivencia, el respeto por la identidad cultural y la valoración de la diversidad (Arts. 5 y 13). Estos lineamientos exigen superar la visión monocultural de la enseñanza y avanzar hacia un enfoque que problematice la diferencia como fuente de saber y no como déficit. En este marco, el diagnóstico intercultural deja de ser un instrumento de clasificación para convertirse en un espacio de comprensión ética y contextual del sujeto educativo, donde se reconocen las huellas históricas de desigualdad que atraviesan sus aprendizajes.

### **Víctimas del Conflicto Armado**

La Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, consagra la educación como componente esencial de la reparación integral y reconoce a las víctimas como sujetos de especial protección constitucional. En su Artículo 51, establece medidas para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad educativa de niños, niñas y adolescentes afectados por la violencia. Esta norma transforma la escuela en un escenario de reconstrucción simbólica del tejido social. En instituciones como la I.E.M. Manuela Ayala de Gaitán, el diagnóstico intercultural adquiere un valor restaurativo: permite comprender las fracturas identitarias que deja la guerra y posibilita prácticas pedagógicas que acompañen los procesos de duelo, resiliencia y memoria.

### **Educación Inclusiva y Discapacidad**

El Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y establece la obligación de remover las barreras de aprendizaje y participación. No obstante, a la luz del principio de interseccionalidad, este enfoque debe ampliarse hacia otras formas de vulnerabilidad, como la migración forzada o la exclusión étnico cultural, que, aunque

diversas en su origen, comparten una raíz estructural de desigualdad. En este sentido, el diagnóstico intercultural se convierte en una herramienta crítica para visibilizar cómo las lógicas de exclusión se entrecruzan, permitiendo que la escuela actúe desde una perspectiva integral de los derechos humanos.

### **Gestión Integral del Riesgo y Emergencias**

La Resolución No. 006519 de 2025 del Ministerio de Educación Nacional, que adopta los Lineamientos de Política de Gestión Integral del Riesgo Escolar y Educación en Emergencias (GIRE), introduce una mirada contemporánea del diagnóstico educativo. Este ya no se limita a los aspectos académicos, sino que abarca la comprensión del entorno, las condiciones psicosociales y los factores de riesgo asociados a la violencia, el desplazamiento y la crisis ambiental. Diagnosticar, en este contexto, implica leer las vulnerabilidades territoriales y diseñar respuestas pedagógicas que fortalezcan la resiliencia comunitaria y la continuidad del proceso formativo.

### **Mandato Internacional Vinculante**

En el plano internacional, Colombia ha ratificado instrumentos que consolidan la visión de una educación inclusiva y culturalmente pertinente. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece el derecho de todos los niños a una educación en condiciones de igualdad (Art. 28), y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) define el deber de los Estados de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles (Art. 24).

Por su parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a través del ODS 4, consagra el compromiso de asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, con atención prioritaria a los grupos vulnerables. Estos instrumentos no deben leerse como declaraciones

abstractas, sino como compromisos políticos que interpelan la práctica docente y la gestión institucional.

El conjunto de estas disposiciones configura un mandato legal, ético y epistemológico. Las instituciones educativas están llamadas no solo a garantizar el acceso, la permanencia y la calidad, sino a repensar sus modelos de diagnóstico y evaluación desde la pluralidad cultural y la justicia cognitiva. El diagnóstico intercultural, en este sentido, es una praxis que desplaza el paradigma tecnocrático por uno hermenéutico y emancipador, donde la comprensión del otro se vuelve el punto de partida de toda acción pedagógica.

## **Marco Contextual**

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Municipal (IEM) Manuela Ayala de Gaitán de Facatativá, Cundinamarca, cuyo contexto socio geográfico y poblacional exige un abordaje educativo basado en la interculturalidad y la inclusión. El análisis de este marco busca justificar la necesidad de Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

### **Contexto Socio Geográfico de Facatativá**

Facatativá, ubicada en la Provincia Sabana Occidente del departamento de Cundinamarca, constituye uno de los municipios de mayor desarrollo demográfico y urbano de la región. Según las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023), el municipio cuenta con aproximadamente 174.000 habitantes, posicionándose como el segundo más poblado del departamento después de Soacha. Esta tendencia de crecimiento ha estado acompañada por una significativa recepción de población en condición de vulnerabilidad, proveniente de contextos rurales, de desplazamiento forzado y de migración reciente.

Los estudiante de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán pertenece, en su mayoría, a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Los padres y madres de familia desarrollan labores vinculadas a sectores de baja formalidad y remuneración, entre ellos la floricultura, la construcción y actividades del sector informal urbano. Esta realidad económica se refleja en altos niveles de desempleo y precariedad laboral, tal como lo evidencia el Plan de Desarrollo Municipal, Facatativá Correcta, un propósito común 2020-2024 (Alcaldía de

Facatativá, 2020), donde se reconoce la necesidad de fortalecer las oportunidades de empleo, educación y bienestar social como pilares del desarrollo local.

### **La Vulnerabilidad como Eje Intercultural**

El eje central de la problemática que orienta esta investigación es la vulnerabilidad estructural, entendida como la condición social y educativa que limita el ejercicio pleno del derecho a la educación y la participación cultural. En la IEM Manuela Ayala de Gaitán, dicha vulnerabilidad se manifiesta en estudiantes afectados por el conflicto armado, la migración forzada y la discapacidad. Estas realidades, más que situaciones individuales, reflejan procesos históricos y estructurales que demandan respuestas pedagógicas con sentido de justicia y reparación.

En el contexto colombiano, la vulnerabilidad educativa vinculada al conflicto y al desplazamiento forzado ha sido ampliamente documentada. Castiblanco Castro (2020) demuestra que el desplazamiento interrumpe la continuidad escolar y afecta el rendimiento académico a través de barreras socioemocionales y económicas. De manera complementaria, Henao et al. (2023) señalan que la migración, aunque suele ser percibida como una búsqueda de mejores condiciones de vida, se convierte también en un reto para la escuela, que debe integrar cultural y pedagógicamente a los nuevos estudiantes.

En el municipio de Facatativá, la llegada de población migrante, principalmente de origen venezolano, ha transformado la dinámica educativa local. Los altos niveles de desempleo, informalidad y desarraigo inciden en la estabilidad familiar y, por tanto, en el proceso formativo de niñas, niños y adolescentes (Romero y Ángel, 2024). Frente a ello, la escuela se convierte en un espacio clave para la reconstrucción del tejido social, la inclusión y la reparación simbólica,

tal como lo propone Molina (2022) al concebir la institución educativa como escenario activo de paz.

La vulnerabilidad, en este sentido, no se limita a una categoría socioeconómica, sino que implica la ausencia de reconocimiento cultural y epistémico. Wences Simón (2021) y Walsh y Monarca (2020) sostienen que los sistemas escolares continúan reproduciendo patrones coloniales que silencian los saberes y experiencias de los grupos subalternos. Por ello, la interculturalidad crítica plantea la necesidad de un diálogo simétrico de saberes, donde las identidades diversas no sean toleradas, sino comprendidas como fuentes legítimas de conocimiento y de transformación educativa.

## **Diseño Metodológico**

### **Enfoque y Método de Investigación**

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo y en la interculturalidad crítica como horizonte epistemológico. Este enfoque reconoce que la realidad educativa no es una estructura estática ni puede comprenderse mediante mediciones aisladas, sino que se configura a través de los significados, emociones y experiencias que los actores construyen en sus contextos de vida. Comprender el impacto del conflicto armado en la niñez escolar exige interpretar las voces y trayectorias de quienes han sido desplazados o afectados por la violencia, desde una mirada ética que promueva la justicia cognitiva y el reconocimiento de la diferencia (Rosero, 2021).

El paradigma interpretativo permite comprender los sentidos que los estudiantes otorgan a su experiencia educativa y las formas en que resignifican su historia dentro de la escuela. Tal como señalan Denzin y Lincoln (2018), el conocimiento cualitativo se construye en el diálogo entre el investigador y los participantes y en la reflexión crítica que emerge de ese encuentro. Este principio se articula con la educación intercultural, que concibe el aprendizaje como un proceso de encuentro entre saberes, donde la diversidad es fuente de conocimiento y no un obstáculo.

En coherencia con este enfoque, la investigación adopta un método de Investigación Acción Participativa. Aunque sus fundamentos se consolidaron en América Latina gracias a los aportes de Orlando Fals Borda en la década de los ochenta, su vigencia contemporánea se profundiza con las propuestas de Almaguer et al. (2024) quienes actualizan la IAP como una herramienta orientada a la innovación social y al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015). Desde esta mirada, la IAP se comprende como un proceso colectivo de producción de conocimiento que involucra a los actores educativos como protagonistas activos en la transformación de su realidad. La metodología no se limita a describir los hechos, sino que propicia la acción, el análisis y la toma de decisiones conjuntas orientadas al cambio. De este modo, la IAP se convierte en una práctica de justicia epistémica y en un camino para fortalecer la reparación simbólica y el reconocimiento de las voces históricamente silenciadas.

### **Población y Muestra**

La población objeto del estudio corresponde a los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán, ubicada en el municipio de Facatativá, Cundinamarca. La muestra se define como no probabilística por conveniencia, dado que, de acuerdo con Espinoza (2016), este procedimiento permite trabajar con los sujetos que se encuentran disponibles y al alcance del investigador durante el periodo de ejecución del estudio.

En coherencia con el enfoque cualitativo, esta selección adquirió un carácter intencional y teórico, conformada por cinco estudiantes de los grados sexto a undécimo registrados en el Sistema Integrado de Matrícula, SIMAT, bajo la condición de víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado. Esta decisión metodológica priorizó la profundidad narrativa y la relevancia de las experiencias sobre la representatividad estadística, permitiendo captar las voces de quienes han vivido procesos de movilidad forzada y exclusión para fortalecer el análisis de la inclusión escolar (Sosa y Vargas, 2023).

Bajo esta lógica, el muestreo facilitó el acceso inmediato a las categorías de análisis dentro del entorno escolar, permitiendo que cada relato contribuyera a la comprensión de las trayectorias de resiliencia y los procesos de adaptación institucional desde una perspectiva

intercultural. En este escenario, la muestra representa un microcosmos de realidades donde se manifiestan los desafíos de la educación en contextos afectados por la guerra, reafirmando el papel de la escuela como espacio de acogida, reparación y transformación social (Walsh y Monarca, 2020). Las voces de los participantes se reconocen así como conocimiento legítimo, fundamentando una práctica pedagógica que sitúa la realidad del sujeto en el centro del proceso investigativo.

## **Diseño de Investigación**

### ***Fase Exploratoria***

La fase exploratoria permitió un acercamiento inicial al contexto institucional, social y pedagógico. En ella se realizó la revisión de los documentos institucionales, la observación participante en distintos espacios escolares y conversaciones con docentes orientadas a reconocer las percepciones y prácticas frente a la atención de estudiantes víctimas del conflicto. Este proceso posibilitó comprender la dinámica interna de la institución, identificar tensiones entre las políticas y las prácticas educativas y delimitar las categorías iniciales del estudio relacionadas con memoria, identidad, resiliencia e inclusión.

Con el propósito de profundizar en las vivencias de los participantes, se diseñaron tres instrumentos de recolección de datos que permitieron una triangulación metodológica coherente con el enfoque cualitativo. Por un lado, se aplicaron entrevistas semiestructuradas orientadas a reconocer las experiencias personales y educativas de los estudiantes desplazados. Por otro lado, se organizaron grupos de discusión que promovieron la construcción colectiva de sentido en torno al desplazamiento y la escuela. Finalmente, se emplearon registros anecdóticos destinados a analizar las interacciones cotidianas, las dinámicas pedagógicas y las relaciones entre estudiantes y docentes.

Las entrevistas se mantuvieron abiertas para favorecer la libre expresión de los participantes y asegurar profundidad interpretativa. El uso de medios digitales, como formularios en línea, facilitó la organización de los datos y su protección, garantizando trazabilidad y confidencialidad. El rigor y la calidad de los instrumentos se establecieron mediante la técnica de juicio de expertos. Este proceso de validación fue realizado por las docentes María Camila Cruz Morales, Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional de Colombia, y Paula Alexandra Cáceres, Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su trayectoria garantizó una evaluación rigurosa basada en tres criterios. La claridad, referida a la precisión terminológica. La relevancia, enfocada en la correspondencia entre los ítems y los objetivos. La coherencia, relativa a la consistencia interna del instrumento. Los resultados fueron satisfactorios en todas las dimensiones, confirmando la pertinencia del recurso para el contexto escolar (ver Apéndice A).

La aplicación de los instrumentos se realizó en un ambiente de confianza y respeto con acompañamiento psicosocial y consentimiento informado. Las entrevistas fueron registradas con autorización previa y transcritas de manera literal para preservar la voz de los participantes. La información recolectada fue organizada y analizada siguiendo las orientaciones de la Teoría Fundamentada mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva que permitió integrar los núcleos conceptuales relacionados con la identidad, la memoria y la inclusión. El análisis fue asistido por el software MAXQDA 2024, lo cual facilitó la trazabilidad de la información y la transparencia en la construcción de las categorías emergentes.

El rigor metodológico se sostuvo en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. La triangulación de técnicas fortaleció la credibilidad del estudio

al contrastar la información subjetiva proveniente de las entrevistas con la observación y las bitácoras. La transferibilidad se garantizó mediante una descripción detallada del contexto institucional y de los procedimientos metodológicos, lo que permite que los resultados puedan aplicarse en otros escenarios educativos con características semejantes. El compromiso ético se reflejó en el respeto por la dignidad y autonomía de los participantes y en la búsqueda de una comprensión que contribuyera a la reparación simbólica y al fortalecimiento de la convivencia escolar.

### ***Fase de Aplicación de los Instrumentos de Medición***

La aplicación de los instrumentos se desarrolló bajo criterios de rigurosidad metodológica, ética y epistémica, en concordancia con los lineamientos del enfoque cualitativo y participativo. El proceso inició el 21 de abril de 2025 con la autorización formal del rector de la Institución Educativa Municipal Manuela Ayala de Gaitán, lo que garantizó la legitimidad institucional y la articulación del estudio con el contexto escolar. Ese mismo día se socializó la propuesta con los estudiantes participantes y se entregaron los consentimientos informados a los acudientes, asegurando el respeto por la autonomía, la participación voluntaria, la confidencialidad y la protección de la identidad de los participantes.

Las entrevistas se realizaron entre el 29 y el 30 de abril de 2025 en la oficina de coordinación académica, espacio que brindó privacidad, serenidad y acompañamiento emocional. Junto con los registros anecdóticos, permitieron construir un conjunto de información denso y contextualizado, centrado en las experiencias de inclusión, desplazamiento y reconstrucción identitaria. Esta fase, coherente con la perspectiva de la educación intercultural crítica, reconoció las voces de los estudiantes como productoras legítimas de conocimiento (Segato, 2021).

### ***Fase de Intervención Pedagógica***

Entre el 2 de mayo y el 24 de octubre de 2025 se ejecutó la fase de intervención pedagógica. Las acciones se orientaron a fortalecer la convivencia, la resiliencia y el sentido de pertenencia institucional mediante estrategias que promovieron el diálogo intercultural, la reflexión ética y la resignificación de las trayectorias escolares. Este proceso situó el conocimiento en la práctica pedagógica, concibiendo la escuela como un escenario de memoria colectiva y situada donde la mediación docente articula la reflexión crítica para aportar a la reconstrucción del tejido social y la cultura de paz (Otálora y Suárez, 2025).

El acompañamiento institucional y el seguimiento psicosocial brindaron soporte emocional a los estudiantes y aseguraron la coherencia entre los objetivos del estudio y las acciones pedagógicas implementadas. El proceso consolidó una práctica investigativa comprometida con la equidad, la inclusión y la justicia cognitiva, principios fundamentales de la educación contemporánea (Segato, 2021).

El desarrollo de la investigación se organizó en cuatro fases que se articulan de manera cíclica y reflexiva; cada una responde a la lógica de la Investigación-Acción Participativa, IAP, en la que el conocimiento se produce a través de la acción transformadora. Estas fases corresponden a: exploración, diseño y validación, aplicación, y sistematización.

### **Instrumentos y Técnicas de Investigación**

Con base en los hallazgos previos se diseñaron tres instrumentos principales, entrevistas semiestructuradas, registros anecdóticos y grupos de discusión. Estos instrumentos fueron elaborados a partir de las categorías orientadoras, con el propósito de capturar las subjetividades y narrativas de los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán. Esto permitió documentar cómo las acciones pedagógicas interculturales permean la realidad del aula,

facilitando la resignificación de las trayectorias escolares y el fortalecimiento de las competencias en el área del lenguaje. Así, la recolección de información trasciende lo académico para situarse en la reparación simbólica y el reconocimiento de la diversidad de quienes han sido vulnerados por el conflicto armado. De esta manera se permite la triangulación de perspectivas y la comprensión integral del fenómeno educativo.

### ***La Entrevista Semiestructurada***

La entrevista semiestructurada es entendida como un espacio de interacción narrativa donde se producen sentidos y se reconstruyen realidades desde la subjetividad de los participantes (De Toscano, 2009). En este estudio, se optará por esta técnica debido a su capacidad para captar la complejidad de las historias de vida de los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán, permitiendo que relaten sus trayectorias de movilidad y adaptación de manera fluida y profunda. Metodológicamente, se describe como un diálogo flexible que, aunque parte de un guion temático, se abre a la emergencia de nuevas categorías relacionadas con la situación de vulnerabilidad por el conflicto armado. Al usarla, el investigador facilita un entorno de confianza donde el relato personal se convierte en la base para comprender no solo el choque cultural, sino las brechas y potencialidades en sus competencias en el área del lenguaje.

En este sentido, se crearon dos instrumentos en los cuales se consideraron diversas categorías. El primer instrumento, aplicado mediante una herramienta de Google forms (ver Apéndice B: Entrevista Semi Estructurada 1) contempló la categoría memoria identitaria y dinámicas de movilidad, que incluyó las siguientes preguntas, temporalidad del traslado ¿Hace cuánto tiempo ocurrió el cambio de residencia?, motivación del desplazamiento ¿Cuál fue la causa de este desplazamiento o cambio forzado?, red de apoyo en la emergencia ¿Con quién

debió salir en el momento de ser desplazado? y resiliencia y obstáculos ¿Cuáles han sido los mayores retos que has tenido que enfrentar durante y después del desplazamiento? Asimismo, se abordó la categoría praxis pedagógica e interculturalidad, que incluyó las preguntas sobre autopercepción del rendimiento ¿Cómo consideras que es tu desempeño en el colegio en este momento?, identificación de barreras académicas ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos que enfrentas actualmente? y ruta de apoyo institucional ¿Has recibido apoyo pedagógico o acompañamiento por parte de las directivas, docentes u orientadora del colegio?

El segundo instrumento, igualmente aplicado mediante un formulario de Google forms (ver apéndice C: Entrevista Semi Estructurada 2) consideró las categorías del territorio y la identidad categoría Contexto y Desplazamiento, estipulando las siguientes preguntas, tu familia ¿Cómo está conformado tu núcleo familiar actual? Cuéntanos un poco sobre con quiénes vives. Tu historia de movilidad ¿Hace cuánto tiempo ocurrió tu cambio de residencia? ¿Qué recuerdas de los motivos que llevaron a tu familia a mudarse? Tus raíces ¿Qué tradiciones, palabras especiales, juegos o historias de tu lugar de origen extrañas más ahora que estás aquí?

Otra categoría abordada fue, El nuevo entorno, categoría bienestar y adaptación, con las siguientes preguntas, Tu nuevo hogar ¿Cómo ha sido tu experiencia adaptándote a tu nueva vivienda y a este nuevo sector? Tu colegio actual ¿Cómo ha sido tu recibimiento en el colegio Manuela Ayala de Gaitán? Cuéntanos un momento donde te hayas sentido muy bienvenido. Comparación narrativa, Si pudieras traer una actividad, un espacio o una forma de enseñar de tu colegio anterior a este ¿cuál sería y por qué?

Otra categoría empleada fue El lenguaje y el aprendizaje, categoría competencias y pedagogía, en la que se emplearon preguntas como las siguientes. Tus pasiones académicas ¿En qué materias sientes que puedes ser tú mismo y expresar mejor tus ideas? ¿Por qué te gustan?

Retos en el aprendizaje ¿Cuáles son las asignaturas que más se te dificultan y qué crees que hace falta para que sean más interesantes para ti? Expresión intercultural, para tus trabajos de lenguaje ¿prefieres contar historias de forma escrita, hablada o mediante dibujos o arte? ¿Sobre qué temas te gustaría escribir o hablar? Cierre y apoyo, Si pudieras recibir un apoyo especial del colegio para mejorar en tus clases o sentirte más tranquilo ¿en qué tema específico te gustaría que te orientáramos?

Igualmente se realizó una entrevista semiestructurada, mediado por una herramienta de Google forms a dos docentes del área de lenguaje (ver apéndice D: Entrevista Semi Estructurada para Docentes) sobre los siguientes aspectos. Consentimiento informado, aceptación de los términos de confidencialidad y fines académicos de la investigación, nombre del docente y área que orienta. Conocimiento de la población ¿Tiene conocimiento de la existencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado en la institución? Caracterización ¿Cómo describiría, desde su experiencia, las principales características de esta población estudiantil?

Percepción de impacto, Escala 1-5. ¿Cómo percibe la influencia del conflicto armado en las competencias comunicativas y lingüísticas de estos estudiantes? Dificultades identificadas ¿Qué dificultades en el lenguaje oral, escrito, comprensión y expresión ha identificado con mayor frecuencia en estos estudiantes? Estrategias vigentes ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza actualmente para fortalecer las competencias en lenguaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad? Enfoque en la diversidad, Escala 1-5. ¿Cómo considera que estas estrategias tienen en cuenta la diversidad cultural y las experiencias de vida de los estudiantes? Estrategias significativas. ¿Cuáles estrategias de lectura, escritura y oralidad considera más significativas para esta población y por qué son pertinentes desde un enfoque intercultural?

Recursos didácticos. ¿Qué recursos emplea para integrar la cultura y las experiencias de los estudiantes y cómo fortalecen sus competencias comunicativas? Desafíos ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al implementar estrategias pedagógicas interculturales en el área de lenguaje? Evaluación del currículo ¿Considera que el currículo actual del área de lenguaje responde adecuadamente a la diversidad cultural y a las realidades del conflicto armado? Limitaciones ¿Qué limitaciones institucionales como tiempo, recursos, formación y acompañamiento dificultan el trabajo con esta población?

Apoyo necesario. ¿Qué tipo de apoyo institucional considera necesario para fortalecer su práctica pedagógica intercultural? Prioridades formativas ¿Qué competencias interculturales deberían desarrollarse prioritariamente como empatía, diálogo, reconocimiento del otro y resolución pacífica de conflictos? Antecedentes de formación ¿Ha recibido capacitación o formación específica en pedagogía intercultural o atención a población afectada por el conflicto armado? Necesidades de capacitación ¿Qué temas de formación docente considera más necesarios para implementar acciones pedagógicas interculturales efectivas en lenguaje?

Lenguaje y Memoria ¿Qué estrategias considera clave para promover el lenguaje como herramienta de expresión, memoria, identidad y construcción de paz en el aula? Observaciones finales. ¿Desea agregar alguna experiencia, reflexión o sugerencia que considere relevante para mejorar la atención educativa de estudiantes afectados por el conflicto armado?

Este enfoque garantiza que la información recolectada sea una expresión genuina de la identidad del sujeto, permitiendo identificar cómo sus vivencias y raíces pueden ser el eje articulador de acciones pedagógicas interculturales. De esta forma, la entrevista actúa como un puente entre la memoria individual y el contexto escolar, permitiendo una interpretación integral

que fundamente estrategias educativas orientadas al mejoramiento académico y emocional del menor en el ámbito educativo.

### ***Observación Participante con Registro Anecdótico***

La observación participante se define como una técnica de inmersión en la que el investigador interactúa directamente con los sujetos en su entorno natural para comprender sus realidades desde una perspectiva interna (Barraza, 2023). En esta investigación, se empleará dicha técnica para captar de manera genuina las dinámicas escolares de los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán que han sido víctimas del conflicto armado. Como instrumento de apoyo, se utilizará el registro anecdótico, el cual permite documentar de forma sistemática y descriptiva situaciones significativas u ocurrencias curiosas que emergen durante el acto pedagógico. De acuerdo con Barraza (2023), este registro anecdótico trasciende la simple anotación de conductas externas, permitiendo al docente investigador interpretar el significado profundo de los relatos y las interacciones de los estudiantes. En consecuencia, estos datos se consolidan como la base empírica para el diseño de acciones pedagógicas interculturales en el área del lenguaje, asegurando que las actividades de lectura y escritura no solo mejoren las competencias comunicativas, sino que también respeten y valoren la identidad y la memoria histórica del alumnado.

Para el seguimiento y documentación de la fase de observación, se diseñó un instrumento de registro anecdótico mediante la plataforma Google Forms (ver Apéndice E: Registro Anecdótico). Este recurso permite sistematizar la información recolectada de manera inmediata, integrando los elementos esenciales observados en el aula: datos de identificación, descripción del contexto pedagógico, así como las dificultades percibidas tanto en el área de lenguaje (comprensión y expresión) como en la dimensión socioemocional de los estudiantes.

### ***Grupo de Discusión***

El grupo de discusión se define como una técnica de investigación cualitativa basada en una interacción grupal programada, donde un conjunto de personas conversa sobre un tema específico para compartir percepciones, sentimientos y sentidos comunes (Elgueta Ruiz, 2025). En consonancia con ello, esta técnica se implementará con los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán, así, se busca propiciar un espacio de libre expresión sobre sus vivencias, lo cual permitirá analizar cómo el conflicto armado ha incidido en sus formas de comunicación y expresión (Ver Apéndice F: Actividad Grupo de Discusión).

Esta herramienta se describe como un encuentro dialógico guiado por el docente investigador, cuyo valor principal reside en la escucha activa y la emergencia de ideas colectivas que difícilmente surgirían en una entrevista individual. Según Elgueta Ruiz (2025), la eficacia de esta técnica depende de la creación de un ambiente de confianza y seguridad, utilizando preguntas abiertas que fomenten la participación equitativa y el intercambio fluido sin presiones jerárquicas. Al emplearlo, el investigador logra una comprensión profunda de las necesidades de los estudiantes, permitiendo diseñar acciones pedagógicas interculturales en el área de lenguaje que reconozcan su identidad. Así, el grupo de discusión trasciende la recolección de datos para convertirse en un escenario que valora la palabra del estudiante y fortalece el aprendizaje desde la construcción colectiva y la cohesión grupal.

Se plantea la realización de una sesión de un grupo de discusión que contenga el siguiente contenido, bajo la temática denominada, *Palabras que construyen hogar*, con un enfoque centrado en la palabra como puente y no como muro. El ejercicio iniciará con la apertura titulada, El círculo de la hospitalidad, donde el moderador explicará que el objetivo es hablar sobre lo que significa llegar a un lugar nuevo, reconociendo que todos, en algún momento, han

sido el nuevo en un juego, en un barrio o en el colegio. Se busca que la IEM Manuela Ayala de Gaitán sea una casa para todos, mediante la pregunta sobre qué palabras de cariño o de apoyo nunca deberían faltar para que alguien se sienta bienvenido desde el primer día, si el colegio fuera un lenguaje secreto.

Posteriormente se desarrollará la dinámica el tesoro del lenguaje enfocada en la interculturalidad donde el moderador señala que cada uno viene de familias con historias canciones o formas especiales de hablar que constituyen tesoros propios planteando la pregunta sobre qué palabra o frase especial de su familia o de su región les gustaría regalar para que todos la aprendan lo cual se materializa en la actividad del mural de palabras viajeras donde el lenguaje se convierte en una herramienta de identidad y una competencia comunicativa esencial que permite a los estudiantes en situación de vulnerabilidad reconocer su origen sin necesidad de explicar las razones del viaje.

En un tercer momento se abordará el lenguaje como refugio y empatía con la intervención del moderador sobre cómo las palabras pueden ser un lugar seguro cuando alguien se siente solo o confundido analizando qué expresiones de un compañero pueden cambiar el día y reflexionando sobre cómo usar la voz y la escritura para cuidar a los demás y hacer del salón el lugar más seguro del mundo lo cual fortalece la dimensión ética y social del área de lenguaje. Finalmente, el ejercicio concluirá con el museo de la memoria presente donde el moderador enfatiza que la historia personal es lo que somos hoy invitando a pensar en una frase inspiradora que motive a todos a seguir estudiando y soñando juntos consolidando así acciones pedagógicas interculturales que transforman el lenguaje en un motor de resiliencia y reparación simbólica.

**Tabla 1. Síntesis de Instrumentos**

<b>Instrumento</b>	<b>Propósito</b>	<b>Tipo de información</b>
Entrevista semiestructurada individual	Reconocer las experiencias personales, interculturales, emocionales y educativas de los estudiantes desplazados.	Narrativa subjetiva y simbólica en la educación
Grupo de discusión	Fomentar la construcción colectiva de sentido sobre el desplazamiento, la inclusión y la escuela.	Sentido comunitario, reconstrucción de memoria.
Observación participante con registro anecdótico	Documentar las experiencias de aprendizaje y las barreras comunicativas de los estudiantes víctimas del conflicto en el aula.	Contexto socioemocional: Cargas emocionales, impacto del conflicto y estabilidad familiar.  Competencias comunicativas: Dificultades en comprensión lectora, coherencia/cohesión y expresión oral.  Manifestaciones actitudinales: Inseguridad, retraimiento, desmotivación y regulación emocional.

*Nota:* Síntesis de los propósitos y tipo de información que se encuentra en los instrumentos.

### **Categorías de Análisis**

Para el desarrollo de la presente investigación se diseñaron dos instrumentos de entrevista semiestructurada. A continuación, se describen las categorías utilizadas para orientar el diálogo con los estudiantes, permitiendo una comprensión integral de sus trayectorias de vida y de sus procesos de aprendizaje.

### **Identificación y Ética**

Esta sección inicial cumple la función de organizar la información sociodemográfica básica, como la edad y la codificación del participante, y constituye el soporte ético de la investigación. Su propósito es asegurar la trazabilidad de los datos bajo criterios de anonimato y validar el consentimiento informado. Esto garantiza que el estudiante participa de manera

voluntaria y comprende el uso académico de su relato, estableciendo un vínculo de confianza entre el investigador y el sujeto de estudio.

### ***El Territorio y la Identidad***

En esta categoría el enfoque se desplaza del dato estadístico hacia la memoria histórica vinculada al lugar de origen. Se busca identificar las redes de apoyo actuales y reconstruir la trayectoria migratoria del estudiante. Al indagar por los motivos del traslado se exploran posibles factores de desplazamiento forzado o migración económica. Asimismo, se profundiza en el arraigo cultural mediante elementos como tradiciones, juegos y expresiones de la oralidad.

### ***El Nuevo Entorno***

Esta sección analiza el fenómeno intercultural y el impacto emocional generado por el cambio de entorno físico y social. Se tiene en cuenta la adaptación al contexto cercano, evaluando la percepción del estudiante sobre su nuevo hogar y barrio, factores que inciden en su estabilidad emocional.

También se aborda la acogida institucional, centrada en el proceso de integración al Colegio Manuela Ayala de Gaitán. A partir de relatos de bienvenida se busca identificar prácticas pedagógicas o sociales que favorezcan la inclusión. De igual forma, se promueve la reflexión sobre las diferencias entre las experiencias educativas pasadas y presentes, permitiendo al estudiante reconocer qué elementos de su formación anterior podrían enriquecer su proceso actual.

### ***El Lenguaje y el Aprendizaje***

Esta es la categoría central de la investigación. En ella se articulan la identidad cultural y el desempeño académico. Se analizan la identidad académica del estudiante y los retos que enfrenta, identificando áreas de mayor fluidez y aquellas que representan barreras en su proceso

formativo. El análisis no se enfoca en la dificultad como una falla individual, sino en la relación entre las metodologías de enseñanza y las necesidades del estudiante. Asimismo, se exploran sus formas de expresión, como la escritura, la oralidad y el arte, con el fin de proponer estrategias pedagógicas que integren su narrativa personal como herramienta de aprendizaje.

Finalmente, el cierre propositivo funciona como un diagnóstico de necesidades socioeducativas, permitiendo que el estudiante exprese los apoyos que considera necesarios para su bienestar y éxito escolar.

### **Análisis de Datos Principios Teoría Fundamentada**

El análisis de la información no fue un proceso lineal, sino un ejercicio constante de ida y venir entre los relatos de los estudiantes y la teoría. De acuerdo a Giraldo Ramírez y Cano Vásquez (2025), se aplicó un análisis que permitió descomponer las entrevistas y registros en estructuras pequeñas para entender los significados profundos que los estudiantes le dan a su realidad. Gracias al software MAXQDA 2024, se logró organizar estas piezas en una estructura clara, donde el análisis comparado sirvió para encontrar rasgos comunes en las historias de vida de los estudiantes, garantizando que las categorías finales como identidad y memoria no fueran inventadas, sino que emergieran directamente de la realidad del aula. Este ordenamiento conceptual permitió que el lenguaje dejará de ser solo una materia de estudio y se revelara, a través de la codificación, como una herramienta de resistencia y justicia cognitiva para una población que busca ser escuchada en igualdad de condiciones.

### **Recolección de Datos**

La recolección de datos se ejecuta mediante procedimientos sistemáticos que garantizan la validez interpretativa y la profundidad analítica del enfoque cualitativo. El proceso se inició con la autorización institucional y la participación voluntaria de cinco estudiantes de los grados

sexto a undécimo, quienes conforman una muestra seleccionada por su relevancia experiencial. La información es obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, registros anecdóticos y grupos de discusión.

### **Consentimientos informados**

El componente ético del estudio se basó en la protección integral de los participantes y en el respeto por los derechos de los menores de edad. Los acudientes firmaron el consentimiento informado el 21 de abril de 2025, luego de haber recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos del estudio. Los estudiantes y sus acudientes otorgaron su asentimiento de manera libre y consciente, confirmando su voluntad de participar.

El tratamiento de la información se rigió por los pilares de la ética de la investigación educativa, priorizando los principios de autonomía, confidencialidad y no maleficencia. En sintonía con la apuesta por el restablecimiento de la dignidad humana en contextos de violencia (Bello Gómez, 2023), se garantizó la integridad de los participantes mediante el uso de seudónimos y el resguardo absoluto del anonimato, protegiendo así su identidad y su lugar en el entorno escolar.

Dado el contexto de vulnerabilidad de los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán, se aplicó un protocolo de acompañamiento emocional para mitigar cualquier riesgo de revictimización ante la evocación de experiencias dolorosas. Esta práctica ética no solo asegura la seguridad de los menores, sino que, en coherencia con una educación intercultural crítica, reconoce la dimensión humana y relacional del conocimiento, donde la responsabilidad social de la investigadora prevalece sobre el avance científico (Walsh y Monarca, 2020). Este compromiso con el otro y la transparencia del proceso quedaron formalizados y documentados

para asegurar un ejercicio investigativo protector y dignificante (Ver Apéndice F: Consentimientos Informados).

### **Criterios de Rigor y Ética Investigativa**

El rigor metodológico se sostuvo mediante la coherencia interna del diseño cualitativo, la triangulación de las fuentes y la validación de los hallazgos con los participantes. La consistencia entre los datos, las categorías emergentes y las interpretaciones finales permitió consolidar la credibilidad del estudio, mientras que la descripción detallada del contexto aseguró su transferibilidad. Este proceso se fortaleció con la revisión crítica de expertos y con la reflexión constante del investigador sobre su propia práctica, garantizando transparencia y solidez analítica.

La solidez metodológica del estudio se aseguró mediante la trazabilidad del proceso analítico y la consistencia entre las categorías construidas y la realidad observada en el campo. Esta rigurosidad se acompañó de una postura ética reflexiva, en la que el investigador reconoció su responsabilidad frente a los participantes y al contexto social, asumiendo la investigación como un acto político orientado a la equidad y la justicia educativa (Segato, 2021).

## **Análisis y Discusión de los Resultados**

### **Condiciones Socioculturales y Emocionales que Inciden en el Bajo Rendimiento en el Área de Lenguaje de los Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado y Desplazamiento en la IEM Manuela Ayala de Gaitán.**

Al hacer la triangulación de la información obtenida en la aplicación de los instrumentos previstos para el desarrollo de esta investigación, entrevistas semiestructuradas para estudiantes y docentes junto con el registro anecdótico y los resultados del grupo de discusión, se evidenciaron los siguientes aspectos que identifican las condiciones socioculturales y emocionales que son la causa del bajo rendimiento en el área de lenguaje de los estudiantes víctimas del conflicto armado y el desplazamiento.

A partir del ejercicio de reflexión acción compartido con los actores de la institución, se identificaron dimensiones críticas que configuran la realidad escolar de los estudiantes víctimas. En los diálogos establecidos con el cuerpo docente, se logra visibilizar que el conflicto armado opera como una barrera invisible que trasciende el aula. Los docentes denuncian que la inestabilidad emocional y la fragilidad del acompañamiento familiar son factores que permean el desempeño académico. Un hallazgo fundamental en este diálogo es la tensión entre la voluntad pedagógica y la estructura, aunque los maestros reconocen la urgencia de metodologías flexibles para atender la vulnerabilidad, manifiestan sentirse atrapados por la rigidez de un currículo institucional que no siempre permite el diálogo de saberes.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el componente emocional surge no como un dato, sino como una vivencia latente. En sus testimonios emerge el miedo y la ansiedad, especialmente vinculados a la exigencia de la expresión pública. El área de lenguaje es vista por ellos desde la inseguridad. Para muchos, hablar frente a otros reactiva temores anclados en sus historias de

vida y desplazamiento. Existe un consenso estudiantil sobre la desconexión ontológica entre los contenidos académicos y su realidad. Los textos escolares suelen ser percibidos como ajenos, lo que convierte a la lectura en un acto de evasión o, en su defecto, en una tarea carente de sentido vital.

Finalmente, el Registro Anecdótico sistematiza lo conversado al documentar episodios de aislamiento y resistencia pasiva. La observación técnica revela que el bajo rendimiento no es una falta de capacidad, sino una respuesta emocional: ante temas de sensibilidad social, el estudiante opta por el silencio o el bloqueo como mecanismo de defensa. Como se plantea desde la interculturalidad crítica (Walsh y Monarca, 2021), este silencio como refugio es una respuesta a un sistema que evalúa bajo normas hegemónicas, ignorando que el aprendizaje del lenguaje es, ante todo, un proceso de rehumanización y restauración de la palabra propia.

### *Descripción de Hallazgos según las Categorías Establecidas*

**Tabla 2.** Descripción según las categorías

<b>Categoría de Análisis</b>	<b>Diálogos con Estudiantes (Entrevistas Fase 1 y 2)</b>	<b>Diálogo con Docentes (Entrevista)</b>	<b>Hallazgos en el Aula (Registro Anecdótico)</b>
Memoria Identitaria y Movilidad	Relatos de pérdida de hogar y amigos. Sentimiento de ser de afuera.	Identifican que el pasado del estudiante afecta su disposición actual.	Se observa nostalgia o silencio cuando se tocan temas de familia o su región.
Praxis Pedagógica e Interculturalidad	Sienten que las clases de Lenguaje son ajenas o muy técnicas. Baja autopercepción.	Reconocen dificultad para adaptar el contenido a la diversidad cultural.	Los estudiantes participan poco en lecturas que no conectan con su vivencia.
Contexto y Desplazamiento	Describen hogares con poco espacio o tiempo para estudiar	Reportan falta de compromiso o seguimiento de acudientes en tareas.	Evidente cansancio o distracciones relacionadas con problemas externos.
Bienestar y Adaptación	Miedo a la burla, timidez extrema y ansiedad al hablar en público.	Perciben barreras emocionales que impiden el avance académico.	Conductas de aislamiento. Dificultad para trabajar en grupos nuevos.
Lenguaje y Aprendizaje	La lectura se ve como obligación. Dificultad para organizar ideas por escrito.	Reportan bajos resultados en pruebas de comprensión y ortografía.	Bloqueos al momento de realizar producciones textuales propias.

*Nota:* Descripción según las categorías utilizadas de acuerdo al uso de los instrumentos

El análisis de las categorías se realizó mediante un ejercicio de reflexión acción, en el cual las experiencias de los participantes se conectaron con las estructuras pedagógicas institucionales. Este proceso de triangulación permite entrelazar las voces de los Estudiantes Víctimas, en adelante (EV) y la praxis de los Docentes de Lenguaje, en adelante (DL). Este proceso se realizó a través del uso de instrumentos como las entrevistas semiestructuradas, la observación técnica consignada en el Registro Anecdótico, en adelante (RA) y el sentido colectivo construido en los Grupos de Discusión, en adelante (GD).

### **Memoria Identitaria y Dinámicas de Movilidad**

A través del diálogo de saberes, se revela una fractura profunda del yo antes y después del conflicto armado. Los estudiantes narran una identidad fragmentada, por ejemplo, EV2 manifiesta que “era evidente un reclutamiento forzado, además que la guerrilla casi coge a un familiar”, un relato donde el recuerdo nítido del territorio de origen está cargado de sentimientos encontrados. Así, su movilidad no se significa como un tránsito, sino como una huida forzada. En este relato, el recuerdo nítido del territorio de origen está cargado de sentimientos encontrados, significando su movilidad no como un tránsito, sino como una huida forzada. Esta transitoriedad compartida genera un desarraigo que dificulta el sentido de pertenencia a la IEM Manuela Ayala de Gaitán, obstaculizando el compromiso con procesos académicos como la literatura o la escritura creativa. Al respecto, Bernal y Ballén (2025) proponen una pedagogía de la autenticidad que restaure la dignidad y permite la reconexión con la identidad y la resiliencia para sanar estas trayectorias de vida fracturadas.

### **Praxis Pedagógica e Interculturalidad**

En este eje, los participantes visibilizan una marcada brecha entre la autopercepción del estudiante y las exigencias del aula. Los estudiantes definen su rendimiento como bajo no por falta de capacidad cognitiva, sino por sentirse ajenos ante un estándar académico que ignora sus saberes y costumbres regionales. El silencio emerge como una respuesta política ante el miedo a la burla o al error gramatical. En este caso, EV4 manifiesta “en español no me gusta escribir ni hablar en público, quiero que la profe sea más chévere, quiero escribir cuentos. En matemáticas no entiendo nada”. Este testimonio demanda una interculturalidad crítica que, como señalan Walsh y Monarca (2020), promueva diálogos simétricos y reconozca los saberes históricamente subordinados para transformar la escuela en un espacio de justicia y equidad.

### **Contexto y Desplazamiento**

La reflexión colectiva permite identificar cómo el desplazamiento forzado ha convertido el concepto de territorio en un lugar hostil. La etiqueta de víctima constituye una carga simbólica en la identidad escolar, especialmente al contrastar su entorno vivencial de origen con la exigencia académica percibida como poco cálida. Ante esta situación, Segato (2021) propone una antropología por demanda donde el educador se sitúe como aprendiz de las realidades comunitarias, promoviendo una ética del cuidado frente a la pedagogía de la crueldad para potenciar la autonomía de los sujetos.

La integración institucional es reconocida por los actores como una estrategia de supervivencia social más que una acogida real, debido a la amenaza del acoso y la estigmatización. El RA confirma que esta falta de adaptación emocional se traduce en apatía académica. Al respecto, las evidencias recolectadas en clase muestran que en EV2 las experiencias asociadas a la vulnerabilidad y al conflicto armado generan cargas que impactan el aprendizaje, la interacción social y el desarrollo de competencias comunicativas. Como señalan Vergara Lope et al. (2023), la exposición a la violencia impacta directamente en el rendimiento e interfiere con la capacidad cognitiva. No obstante, el fortalecimiento del capital social y las redes de apoyo institucionales, resaltado por Angulo Pinilla y Rojas Montenegro (2021) y Llinás y Guerra (2022), actúa como un motor afectivo que genera entornos seguros para la expresión.

### **Bienestar y Adaptación**

La perspectiva afectiva se erige como un factor determinante en los procesos de integración y desempeño escolar. A través de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se evidencia que factores como el miedo a la burla, la timidez y la ansiedad ante el discurso público operan como mecanismos de inhibición que condicionan su participación. Estas realidades son validadas por la percepción de los docentes, quienes identifican estas

barreras emocionales no sólo como rasgos de personalidad, sino como obstáculos estructurales que impiden el avance académico esperado. Al respecto, DL2 señala que en el ámbito convivencial se observan estudiantes que “toman distancia de compañeros o que pueden acudir a lo que vivieron en el conflicto: la violencia en el trato con los demás, así sea solo a través de palabras despectivas”. En este sentido, la inserción del sujeto a un grupo ajeno a sus realidades existenciales genera una fractura en el tejido vincular. Ante este escenario, resulta imperativo transitar hacia lo que Llinás y Guerra (2022) denominan una pedagogía restaurativa: una propuesta que busca resignificar la educación no sólo como instrucción, sino como una herramienta de reconstrucción del tejido social.

### **El Lenguaje y el Aprendizaje**

Finalmente, los participantes identifican que el lenguaje se percibe frecuentemente como una barrera restrictiva de evaluación y no como una herramienta de comunicación. En este sentido, EV3 manifiesta “en español se me dificulta escribir, la profe dice que tengo mala letra y ortografía”. Bajo esta premisa, el rendimiento se interpreta como la consecuencia de una mente ocupada procesando el trauma, generando un rezago lingüístico que, según Castiblanco (2020), tiene raíces afectivas y biográficas al interrumpirse la capacidad de narrar la propia historia. Por ello, autores como Jiménez y Abril (2024) sugieren que la enseñanza literaria debe servir para legitimar narrativas de resistencia, fortalecer la memoria y actuar como una herramienta de rehumanización en el aula.

*Triangulación Analítica, Un Diálogo entre Sujetos y Realidades*

**Tabla 3.** *Matriz de Triangulación*

<b>Dimensión de Análisis</b>	<b>Voces de los Sujetos (EV y DL)</b>	<b>Evidencia de Campo (RA)</b>	<b>Interpretación Crítica y Acción Pedagógica</b>	<b>Sustento Teórico (Estado del Arte)</b>
Memoria y Territorio	DL: Perciben desinterés. EV: Expresan nostalgia y desarraigo por el territorio perdido.	El rendimiento cae cuando los temas son abstractos y ajenos a la vida del alumno.	El bajo rendimiento es una desconexión ontológica; el lenguaje es un muro, no un puente.	Bernal y Ballén (2025): Urge una pedagogía de la autenticidad que restaure la dignidad.
Praxis e Interculturalidad	EV: Autopercepción de bajo potencial. DL: Admiten praxis estándar y rígida.	El estudiante brilla con sus saberes previos, pero se inhibe ante la gramática normativa.	Existe una invisibilización cultural mediada por una norma urbana que choca con la riqueza del sujeto.	Walsh (2020): La estructura escolar colonial mina la seguridad académica del sujeto.
Bienestar y Lenguaje	EV: Reportan miedo al error y timidez extrema. DL: Observan baja participación.	Registro de bloqueos de escritura y ansiedad (hojas en blanco).	El silencio es un mecanismo de defensa ante la exposición del "ser" en el área de lenguaje.	Castiblanco (2020): La violencia interrumpe la capacidad de narrar; el rezago es afectivo.

*Nota:* Descripción de la matriz de los instrumentos y categorías

**Memoria, Territorio y Desplazamiento, la Disputa de Significados**

El cruce analítico revela una disonancia profunda en la significación del comportamiento en el aula. Mientras que en los círculos de reflexión los EV narran una pérdida de identidad anclada al territorio de origen, marcada por la nostalgia y el desarraigo, los DL suelen interpretar estas manifestaciones emocionales como falta de atención o desinterés académico. Un ejemplo de esta tensión se observa en EV4, quien indica “tengo dificultades en el colegio, no me he podido integrar bien con mis compañeros, todo es diferente”. Al respecto, RA actúa como evidencia de contraste al

confirmar que el rendimiento decae sistemáticamente cuando los contenidos curriculares se presentan de forma abstracta y desconectados de la historia de vida del sujeto, tal es el caso de la desmotivación percibida en las actividades del área de lenguaje. Desde una interpretación crítica, se puede concluir que el bajo rendimiento no constituye una limitación cognitiva, sino una desconexión ontológica. El estudiante, al no lograr habitar el nuevo territorio escolar, encuentra en el lenguaje un muro institucional en lugar de un puente para el encuentro con sus pares y profesores. Esta fractura del ser coincide con lo planteado por Bernal y Ballén (2025), quienes sostienen que urge una pedagogía de la autenticidad que restaure la dignidad humana de las víctimas mediante el reconocimiento de sus trayectorias vitales. Al validar la palabra del estudiante como un acto de creación y no solo de repetición técnica, la escuela permite que el joven supere la alienación producida por el conflicto y recupere su capacidad de habitar el mundo de manera libre y auténtica.

### **Praxis Pedagógica e Interculturalidad, del Silencio a la Reivindicación**

Los EV comparten una autopercepción de bajo potencial, significando el área de Lenguaje como un territorio hostil o difícil. Por su parte, los DL reconocen en el diálogo pedagógico que su praxis se mantiene bajo estándares homogéneos que omiten enfoques interculturales capaces de validar el origen del alumno. Al respecto, DL2 indica “las principales características de esta población estudiantil podrían evidenciarse a nivel académico en las dificultades con sus procesos de escritura y lectura, debido a los desplazamientos que deben realizar por el conflicto, los cuales interrumpen sus procesos formativos”. La riqueza de la triangulación surge cuando el RA muestra que el estudiante demuestra agudeza y compromiso al trabajar con sus saberes previos, pero se inhibe ante estructuras ajenas. Tal es el caso de EV5,

quien presenta dificultades para comprender textos escritos con vocabulario académico o estructuras complejas. Este hallazgo denuncia una invisibilización cultural mediada por una norma urbana que colisiona con la riqueza dialectal de las víctimas. En palabras de Walsh y Monarca (2020), esta estructura colonial mina la seguridad académica al negar la pluralidad epistémica y el derecho a la palabra propia.

### **Bienestar, Adaptación y Lenguaje, el Silencio como Resistencia.**

En esta dimensión, se evidencia que el miedo al error y la timidez reportada por los EV guardan una correlación directa con la baja participación observada por los DL. Al respecto, EV2 indica “en español no me gusta leer, no me gusta que me ponga a leer delante de los compañeros, quiero que el profe nos deje leer lecturas más interesantes, cosas que nos gusten”. Por su parte, en el RA se identifican bloqueos de escritura, traducidos en hojas en blanco, que coinciden con episodios de ansiedad generados por el entorno escolar. Se comprende, entonces, que el área de Lenguaje constituye el espacio de mayor vulnerabilidad, pues exige la exposición del ser, tal como se percibe en EV4, quien manifiesta ansiedad y nerviosismo al participar en actividades grupales. En este escenario, el estudiante utiliza el silencio no como una carencia de conocimiento, sino como un mecanismo de defensa y adaptación pasiva ante un sistema de evaluación tradicional que castiga la diferencia. Esto confirma que el rezago tiene una raíz profundamente afectiva y biográfica que requiere, como sugiere Castiblanco (2020), una ética del cuidado y una rehumanización del aula.

### ***Síntesis Dialéctica, Hacia una Rehumanización del Lenguaje***

A partir del proceso de reflexión acción y el análisis dado en la triangulación, se evidencia una relación intrínseca entre las condiciones socioculturales de los estudiantes y su

desempeño académico. Este ejercicio permite concluir que las dificultades en el área de lenguaje no representan un déficit de aprendizaje intrínseco o una falta de capacidad cognitiva. Por el contrario, emergen como una respuesta a las fracturas emocionales y al desplazamiento forzado que, como señalan Sosa y Vargas (2023), condicionan la estabilidad y el proceso educativo de los sujetos.

En este sentido, el bajo rendimiento no es más que el síntoma de una violencia estructural que ha terminado por silenciar la palabra del estudiante. Por eso, la enseñanza del lenguaje no puede limitarse a cumplir con la norma técnica, sino que debe transformarse en un ejercicio de libertad. Así lo reclama EV1 al pedir que el profesor “proponga cosas nuevas, no solo guías”, sugiriendo que sería “chévere poder debatir y pensar” en un ambiente más dinámico. Esta exigencia coincide con la postura de Walsh y Monarca (2020), quienes proponen un modelo de rehumanización que restaure la voz propia y reconozca las trayectorias de vida particulares dentro de un sistema escolar que, hasta ahora, las ha ignorado.

Esta desconexión se profundiza cuando el sistema escolar, bajo una lógica hegemónica, impone exigencias de excelencia gramatical y competencias estandarizadas a sujetos que operan bajo un modo de supervivencia. En este estado, la energía cognitiva y vital del estudiante se moviliza prioritariamente hacia el bienestar emocional y la adaptación al nuevo entorno, desplazando la estructura formal del lenguaje a un plano secundario. Como sostiene Castiblanco (2020), la violencia interrumpe la capacidad biográfica de narrar, por lo tanto, el rezago lingüístico no es una falla técnica, sino una herida afectiva que la escuela aún no logra leer.

Por consiguiente, los hallazgos validan que el rendimiento en lenguaje es el reflejo del impacto del trauma sobre la capacidad de los estudiantes para habitar y significar su mundo a

través de la palabra. Frente a esto, la comunidad educativa identifica la urgencia de transitar hacia lo que Jiménez y Abril (2024) denominan una enseñanza de la lengua como herramienta de rehumanización, que legitime las narrativas de resistencia y convierta el aula en un espacio de memoria. Esta perspectiva se refleja en la postura de DL2, quien sostiene que:

En escritura, la creación literaria es una estrategia que posibilita abordar y recrear la realidad. Es la posibilidad de comprender y escribir sobre las experiencias vividas, las emociones resultado de esas experiencias y la proyección en un mundo que puede ser distinto al del contexto violento del conflicto armado (entrevista semi estructurada para DL).

En última instancia, la investigación ratifica la necesidad de una pedagogía de la autenticidad que, en sintonía con Bernal y Ballén (2025), restaure la dignidad humana y el ser como cimiento indispensable antes de cualquier pretensión de competencia técnica o normativa

## **Prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares que influyen en el bajo desempeño escolar de los estudiantes víctimas del conflicto armado**

El análisis colectivo en la IEM Manuela Ayala de Gaitán permite identificar una serie de tensiones pedagógicas, didácticas y curriculares que condicionan el rendimiento de los estudiantes víctimas.

### ***Dimensión de Prácticas Pedagógicas, Entre la Exclusión y la Hospitalidad***

**Tabla 4.** *Matriz de Hallazgos prácticas que influyen en el bajo rendimiento*

<b>Hallazgo Crítico</b>	<b>Fuente de Evidencia</b>	<b>Referencia Principal</b>
Invisibilización Cultural: La norma escolar silencia los saberes y dialectos de origen.	GD , EV , RA	Walsh y Monarca (2020), Wences (2021).
Fractura Narrativa: El bajo rendimiento es un bloqueo emocional por el trauma vivido.	RA , EV	Castiblanco (2020), Segato (2021).
Desconexión Curricular: El currículo ignora la identidad y la memoria histórica del estudiante.	EV , DL	Jiménez y Abril (2024), Bello Gómez (2023).

*Nota:* Prácticas que influyen en el bajo rendimiento en el área del lenguaje

Se observa una marcada brecha de reconocimiento en el aula. Mientras los DL identifican la empatía como un pilar, los estudiantes pertenecientes al grupo de los EV manifiestan inseguridad y temor al error. Este sentir se expresa en testimonios como el de EV5, quien afirma “no me gusta leer ni escribir. quiero leer libros más interesantes no los que diga el profesor, no me gusta que me pongan a leer en el salón, soy muy nervioso”. Esta realidad se refleja en la dinámica de la clase, tal como se registra en el RA durante la observación de aula, donde se distingue en EV1 una dificultad para expresar emociones de manera verbal o asertiva. Esta situación exige lo que Walsh y Monarca (2020) denominan una pedagogía decolonial que cree grietas en el sistema para permitir la reexistencia frente a las estructuras culturales y pedagógicas prevalentes, según lo expuesto por Wences (2021).

Para que la palabra sea un puente y no un muro, surge la necesidad de una pedagogía de la potencia que, fundamentada en la didáctica no parametral de Quintar (2021), busque romper con la educación vertical y homogeneizante que históricamente ha silenciado al estudiante. Esta perspectiva permite confrontar el miedo al error y el silencio defensivo, activando la agencia y la autonomía del sujeto para que recupere el deseo de saber por encima de la norma gramatical impuesta.

En este sentido, los estudiantes manifiestan que, por miedo o timidez, en ocasiones prefieren callar, sin embargo, al habitar las grietas del sistema educativo, como propone Giraldo (2024), se posibilita que el alumno trascienda ese mutismo y logre alzar su voz para validar sus saberes territoriales como una forma de reexistencia y empoderamiento cognitivo.

Como señala López Avella (2023), la inclusión debe ser un proyecto de justicia social que reconozca los saberes propios y transforme la enseñanza en una herramienta de rehumanización. En los GD se evidencia que cuando la pedagogía se centra en la hospitalidad, manifestada en expresiones como “yo también me he sentido así, tu idea es buena, tú puedes”, el desempeño de los estudiantes mejora significativamente, por el contrario, ante la ausencia de esta, prevalece lo que Segato (2021) define como una pedagogía de la crueldad. Esta última debe ser combatida mediante una ética del cuidado que reconozca la pluralidad de mundos y las trayectorias de vida del estudiantado.

### ***Prácticas Didácticas***

Las didácticas basadas en la exposición oral sin preparación socioemocional previa generan bloqueos profundos. Castiblanco (2020) explica que la violencia interrumpe la capacidad de narrar, otorgando al rezago una raíz afectiva y biográfica. Esta desconexión entre la exigencia académica y la realidad del sujeto puede entenderse desde lo que Segato (2021) define como una

pedagogía de la crueldad, la cual acostumbra a los actores del sistema a ignorar el sufrimiento y la fragilidad del otro. Ante este panorama, es pertinente el uso de narrativas que promuevan el sentido crítico, lo cual, respaldado por Rodríguez y Mosquera (2023), resulta vital para legitimar la memoria y fortalecer la identidad. De este modo, la escuela transita de una estructura desensibilizante hacia una ética del cuidado que reconoce la pluralidad de las trayectorias de vida.

El RA describe dificultades en el vocabulario académico e indica que las estrategias actuales no realizan la transposición necesaria para trayectorias escolares interrumpidas, por ejemplo, en EV2 esta situación se evidencia en una “dificultad para comprender textos escritos, especialmente aquellos con vocabulario académico o estructuras complejas”. Según Henríquez et al. (2023), la imposición de normas lingüísticas hegemónicas actúa como una violencia simbólica que silencia al estudiante. Por su parte, investigaciones de Ayala Llumipanta et al. (2022) subrayan que el refuerzo académico debe ser una herramienta de equidad, especialmente porque la exposición a la violencia impacta negativamente el dominio de la lectura y las competencias básicas. La falta de estrategias pedagógicas específicas y la ausencia de sostenibilidad en las prácticas de inclusión (Zúñiga, 2021) perpetúan el bajo desempeño observado.

Lo anterior evidencia que la ausencia de contenidos sobre memoria histórica en el currículo constituye una barrera para el proceso de los estudiantes. Para que la inclusión sea efectiva, es urgente fortalecer la autopercepción del sujeto y su vínculo con el nuevo territorio (Ayala, 2024). No se pueden ni se deben desconocer los valores, tradiciones y cosmogonías de los EV que han sido afectados por la violencia y el desplazamiento, ya que su omisión genera una fractura tanto en la dimensión emocional como en la académica

## Triangulación y Descripción de Hallazgos según las Categorías Establecidas

**Tabla 5.** *Triangulación y Descripción de Hallazgos*

<b>Categoría de Análisis</b>	<b>Evidencia en Instrumentos (EV, RA, DL)</b>	<b>Hallazgos del Grupo de Discusión (GD)</b>
Praxis Pedagógica e Interculturalidad	EV: Los estudiantes sienten que se les juzga por la mala letra y ortografía. DL: Docentes reconocen falta de formación en estrategias interculturales.	El Mural de Palabras Viajeras permitió validar regionalismos sin juicios técnicos.
El Lenguaje y el Aprendizaje	RA: Se observa temor a equivocarse e inseguridad al leer en voz alta. EV: Los alumnos confiesan, en español no me gusta hablar en público .	El lenguaje se propuso como un Refugio mediante frases de apoyo, ¿En qué te ayudo, Tú puedes.

*Nota:* Síntesis de los hallazgos encontrados

### ***Praxis Pedagógica e Interculturalidad***

De acuerdo con las entrevistas a los EV y los RA, el bajo desempeño escolar en los estudiantes víctimas está estrechamente ligado a una praxis pedagógica que prioriza la corrección formal sobre la expresión del sujeto. Los estudiantes reportan con frecuencia que la docente dice que tengo mala letra y ortografía o que se sienten limitados al intentar escribir cosas bonitas o poesías. Esta insistencia en la norma gramatical genera una barrera emocional, pues el estudiante siente que su voz es juzgada técnicamente antes de ser escuchada.

Por otro lado, los Docentes DL reconocen la importancia de la empatía y el reconocimiento del otro, pero admiten desafíos por la falta de recursos y formación en estrategias interculturales. La tensión surge cuando la identidad del estudiante, sus regionalismos y saberes de origen, choca con la estandarización del aula. No obstante, el GD demostró que cuando se implementan prácticas como el Mural de Palabras Viajeras, donde se validan expresiones como echar pa lante o verraco, los niveles de inhibición disminuyen. Se concluye que una praxis que

ignore la identidad cultural del estudiante víctima refuerza el bajo desempeño, mientras que una pedagogía que integre sus raíces potencia su participación.

### ***El Lenguaje y el Aprendizaje***

Los instrumentos de campo revelan que las dificultades en el área de lenguaje trascienden el dominio de contenidos, vinculándose directamente con la seguridad personal de los sujetos. El RA evidencia de manera recurrente falencias en la coherencia y cohesión textual, así como inseguridad durante la lectura en voz alta. En este sentido, se observa en EV1 poca participación en actividades comunicativas grupales como debates, exposiciones o lecturas compartidas. Esta observación técnica converge con la autopercepción de los estudiantes, quienes manifiestan temor al hablar en público y asocian ciertos espacios académicos con la incompreensión de los temas abordados.

La influencia en el bajo desempeño radica en que las prácticas didácticas actuales suelen ser vividas como una exposición de las carencias del estudiante. Frente a esto, el GD arrojó conclusiones potentes sobre la necesidad de que el lenguaje sea un refugio. Las respuestas de los estudiantes ante situaciones de soledad o confusión sugieren que el aprendizaje mejora cuando el aula se percibe como un entorno seguro. En síntesis, el bajo desempeño escolar es el resultado de un currículo que demanda resultados técnicos, forma, a estudiantes que aún están buscando en el lenguaje un espacio de sanación y protección, sentido.

### **Conclusiones de las Condiciones que Inciden en el Rendimiento Escolar**

El análisis cualitativo permite comprender que el bajo rendimiento en el área de lenguaje no es un indicador de limitación cognitiva, sino la manifestación de una desconexión entre las exigencias del sistema escolar y las realidades de vida de los sujetos. Como proponen Walsh y

Monarca (2021), estas condiciones deben leerse desde las trayectorias escolares reales, agrupándose en tres ejes fundamentales de la experiencia educativa:

### ***Praxis Pedagógica. La Tensión entre Norma y Reconocimiento***

La investigación revela que la relación educativa suele estar mediada por una priorización de los estándares técnicos sobre los procesos de acogida. Para los EV, esta rigidez evaluativa se convierte en una barrera que condiciona su participación, pues el aula se percibe como un espacio de juicio normativo en lugar de un escenario de aprendizaje seguro.

Asimismo, se identifica que la falta de herramientas para integrar los saberes regionales en la praxis intercultural genera una invisibilización de las trayectorias de vida. Lo que en el RA aparece como retraimiento o inseguridad no debe leerse como un desinterés del estudiante, sino como una respuesta protectora ante un entorno que no reconoce su historia. Siguiendo a López Avella (2023), la inclusión debe ser un proyecto de justicia social que reconozca los saberes; por ello, el reto pedagógico es implementar una mirada restaurativa que valide la identidad del sujeto como un activo para el aprendizaje.

### ***Prácticas Didácticas. El Método y la Seguridad Emocional***

En el ámbito de la enseñanza predominan dinámicas que exigen una exposición constante, como la lectura en voz alta y el hablar en público, sin haber construido previamente un entorno de seguridad afectiva. Los testimonios de los EV demuestran que, cuando la didáctica ignora la carga emocional del sujeto, la oralidad se bloquea e impacta directamente en sus resultados académicos, tal es el caso de EV3, quien manifiesta: “soy muy nervioso”.

Por el contrario, los estudiantes muestran una mayor potencia expresiva en escenarios como los GD, donde el lenguaje se utiliza para la construcción de identidad y

no solo para la repetición de contenidos, así se constata en el uso de expresiones como “tranqui, parece, cuenta conmigo”. La escasez de recursos que traten la memoria histórica hace que el aprendizaje se sienta ajeno, lo cual dificulta que el estudiante se apropie de la palabra para procesar su propia realidad y construir nuevos sentidos en el territorio de acogida, una necesidad imperativa para la inclusión efectiva (Ayala, 2024).

### ***Prácticas Curriculares. El Sentido de la Palabra sobre la Norma***

Se observa una primacía de la forma técnica sobre el sentido vital de la comunicación. En el currículo actual, la evaluación tiende a concentrarse en aspectos estéticos o gramaticales, como la caligrafía y la ortografía, lo cual debilita la autopercepción de competencia de los EV. Cuando el esfuerzo del estudiante por relatar su experiencia y tramitar su memoria es sancionado bajo criterios puramente normativos, se envía un mensaje de invalidación: lo que se dice importa menos que cómo se escribe.

Esta rigidez técnica se agrava ante la ausencia de la memoria histórica como eje transversal en el área de Lenguaje. Al no existir contenidos que permitan narrar el conflicto de forma sistemática, la materia pierde su potencial como espacio de resiliencia. En consecuencia, el lenguaje se reduce a un ejercicio de estándares ajenos, limitando la posibilidad de que el aula funcione como un escenario de reparación simbólica y sanación colectiva, elementos esenciales para una verdadera justicia social en contextos de vulnerabilidad.

## **Propuesta de estrategias pedagógicas interculturales para mejorar las competencias en el área del lenguaje de los estudiantes víctimas del conflicto armado y desplazamiento**

Esta propuesta pedagógica se fundamenta en la necesidad de transformar la escuela en un escenario de reparación simbólica para los estudiantes de la IEM Manuela Ayala de Gaitán afectados por el desplazamiento forzado. El horizonte transformador se titula *El Lenguaje como Refugio y Potencia: Hacia una Pedagogía Restaurativa e Intercultural*. Desde una perspectiva cualitativa y bajo los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), esta propuesta no busca una nivelación técnica estandarizada, sino la reconstrucción del sujeto a través de la palabra. Entiende que el rezago lingüístico posee una raíz profundamente afectiva y biográfica vinculada al trauma del conflicto.

La justificación de este modelo se articula mediante tres ejes teóricos esenciales. En primer lugar, la pedagogía de la potencia y la didáctica no parametral permiten confrontar el miedo al error identificado en los hallazgos. Siguiendo a Quintar (2021) y Giraldo (2024), se propone romper con la educación vertical y homogeneizante para activar la agencia y autonomía del estudiante, recuperando el deseo de saber por encima de la norma gramatical. Esta potencia se materializa en el *Reto Gabo*, donde una inmersión profunda de 50 horas de lectura busca que el estudiante supere la apatía y se reconozca como un creador capaz de habitar la literatura como un espejo de su propia historia.

En segundo lugar, se implementa una pedagogía de la autenticidad que responde a la invisibilización de la identidad regional. De acuerdo con Bernal y Ballén (2025), la educación debe ser un proceso que restaure la dignidad y permita al estudiante vivir en coherencia con su ser esencial. Esto converge con la interculturalidad crítica de Walsh y Monarca (2020), quien sugiere crear grietas en el sistema para permitir el diálogo de saberes y la reexistencia de las

identidades subalternas. Estrategias como el facilitan este tránsito, validando las palabras tesoro de los territorios de origen como activos académicos legítimos y mitigando así el sentimiento de desarraigo.

Finalmente, la pedagogía restaurativa actúa como el eje sanador de la herida narrativa. Según Llinás y Guerra (2022) y Orellana (2021), es imperativo transitar de modelos tradicionalistas a enfoques relacionales que prioricen el diálogo y la reparación emocional. Mediante estrategias sensoriales como *Poesía, Pasión y Chocolate* o *Lectura y Café*, la biblioteca escolar se convierte en un territorio seguro donde el aroma y el sabor actúan como estímulos de la memoria reflexiva. En estos espacios de hospitalidad pedagógica, la lírica de autores como Neruda funciona como vehículo de reconexión afectiva, permitiendo que los estudiantes víctimas nombren sus emociones complejas y transformen el silencio defensivo en una participación espontánea y empoderada.

## Estrategias

### *Estrategia Pedagógica Número 1*

**Título.** Pasión, Chocolate y Poesía

**Fecha.** Septiembre 15 al 20 de 2025

**Objetivo.** Fomentar procesos de autoexpresión y fortalecer las competencias comunicativas, orales y lecto escritas, en estudiantes víctimas del conflicto armado, a través de una tertulia literaria que vincule la sensibilidad poética con la creación de un ambiente de hospitalidad pedagógica.

**Figura 1.** Publicación en Facebook Pasión, Chocolate y Poesía



*Nota.* Participación en la biblioteca institucional de la estrategia de poesía

**Descripción de la estrategia.** La estrategia se fundamenta en la literatura como refugio. Se desarrolla mediante un círculo de palabras donde la lectura de poemas seleccionados, autores regionales y nacionales que traten el arraigo y la resiliencia, se acompaña del consumo de un dulce de chocolate. Se distinguen las siguientes fases. La fase de sensibilización, centrada en la apertura del espacio sensorial y la lectura en voz alta por parte del mediador. La fase dialógica, orientada a la discusión espontánea sobre las resonancias del poema en la historia personal de los estudiantes. La fase creativa, enfocada en la escritura de versos o frases cortas sobre el propio territorio de origen.

**Figura 2.** *Participación en clase de español de los procesos creativos Pasión, Chocolate y Poesía*



*Nota.* Publicación en Facebook de la Participación en los procesos creativos

**Lugar.** Biblioteca de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán, elegida por ser un espacio neutral y alejado del rigor del aula tradicional.

**Resultados obtenidos.** Se evidenció la reducción de la barrera comunicativa, ya que estudiantes que inicialmente presentaban mutismo o timidez extrema lograron compartir

fragmentos de su historia personal. Asimismo, se observó el fortalecimiento del vínculo intercultural, donde el chocolate actuó como elemento unificador y permitió que las diferencias de procedencia se diluyeron en una experiencia sensorial común. Finalmente, se registró una mejora en la competencia inferencial, puesto que los estudiantes lograron identificar metáforas relacionadas con la esperanza y el dolor en los textos y conectarlas con sus propias trayectorias de vida.

### **Matriz de evaluación.**

**Tabla 6.** *Criterios de Evaluación Estrategia 1*

<b>Criterio de Evaluación</b>	<b>Aprendizaje</b>
Participación Dialógica	El estudiante interviene en la tertulia expresando su opinión sobre el texto poético.
Apropiación Estética	Capacidad de crear un texto corto, verso o frase, que refleje su identidad o sentimientos.
Convivencia Intercultural	Respeto y valora las intervenciones y acentos de sus compañeros durante la actividad.

*Nota:* Criterios de Evaluación Poesía, Pasión y Chocolate

## **Estrategia Pedagógica Número 2**

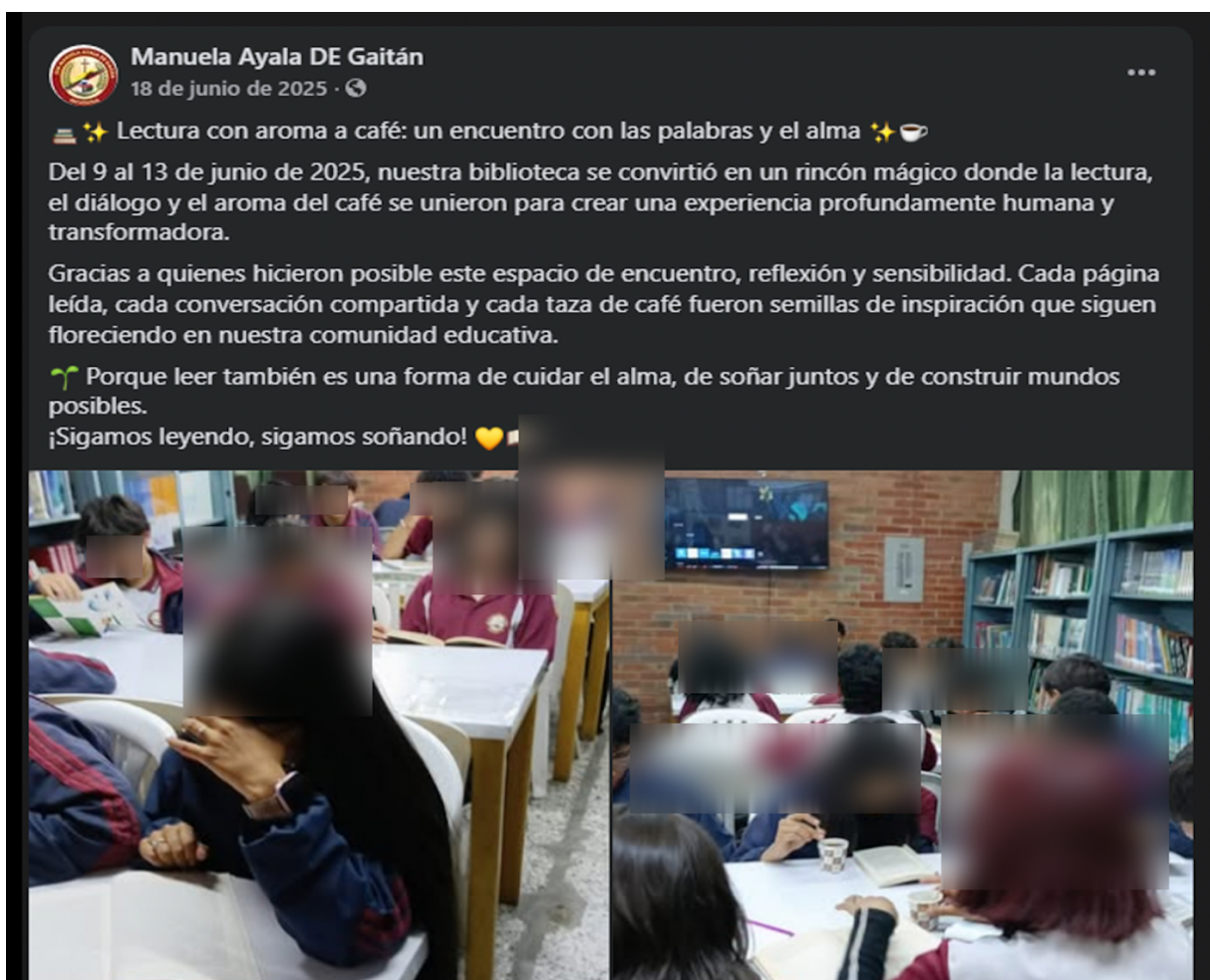
**Título.** Lectura con aroma a café: un encuentro con las palabras y el alma.

Autor mediador: Pablo Neruda

**Fecha.** 9 al 13 de junio de 2025

**Objetivo.** Promover la comprensión lectora crítica y la expresión de la afectividad en estudiantes en situación de vulnerabilidad, utilizando la obra de Pablo Neruda para explorar el lenguaje figurado y su capacidad de resignificar las emociones humanas.

**Figura 3.** Publicación en el Facebook Manuelista de Lectura con aroma a café



*Nota.* Estrategia que permite la construcción de la memoria y la apropiación de los valores culturales

**Descripción de la estrategia.** Esta estrategia se concibe como una estación literaria en la que el aroma y el sabor del café funcionan como estímulos de la memoria y del pensamiento reflexivo, transformando la experiencia de lectura en un acto sensorial y significativo. Se centra en la obra Veinte poemas de amor y una canción desesperada, a partir de la selección de textos que permiten abordar el amor no solo desde la dimensión de pareja, sino también como una expresión vinculada a la vida, a la tierra y a la familia. Durante el desarrollo de la actividad, el docente prepara café dentro del recinto con el propósito de que el aroma contribuya a convertir la biblioteca en un espacio cálido, cercano y emocionalmente seguro. En este ambiente se realiza una lectura compartida de los poemas escogidos, promoviendo el análisis de recursos literarios como metáforas e hipérbolos empleadas por el autor para expresar sentimientos intensos. Como ejercicio de apropiación, los estudiantes elaboran una carta dirigida a una persona, a un lugar o a un recuerdo significativo, aplicando los recursos trabajados y vinculando la expresión escrita con sus propias experiencias afectivas.

**Lugar.** Biblioteca Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán.

**Resultados obtenidos.** La actividad permitió la apropiación de recursos literarios, ya que los estudiantes lograron identificar y emplear figuras retóricas para nombrar y expresar emociones complejas asociadas a sus experiencias de desplazamiento. Asimismo, la temática del amor contribuyó al fortalecimiento de la autoestima, al propiciar que se reconocieran como sujetos dignos de afecto y con capacidad de brindarlo. De igual manera, se evidenció un desarrollo de la oralidad, pues la dinámica de tertulia favoreció la participación de estudiantes con dificultades de comunicación verbal, quienes se sintieron motivados por el ambiente cercano e informal generado durante el encuentro.

## Matriz de Evaluación.

**Tabla 7. Criterios de Evaluación Estrategia 2**

<b>Criterio de Evaluación</b>	<b>Aprendizaje y Transformación</b>
Superación del Miedo, El error y la Inhibición.	El estudiante transita del silencio defensivo a la participación espontánea, reconociendo el aula como un territorio seguro donde su voz tiene valor más allá de la perfección gramatical.
Resignificación de la Herida Narrativa a través de la Lírica.	El estudiante utiliza la metáfora y el lenguaje de poético para nombrar sus propias emociones y recuerdos, logrando expresar vivencias del desplazamiento de una forma estética y no dolorosa.
Fortalecimiento de la Autoestima a través del uso de los versos.	El estudiante se reconoce como un sujeto digno de afecto y capaz de crear belleza literaria, lo que reduce la desmotivación y mejora su disposición frente a las tareas de lenguaje.
Desarrollo de la Competencia Comunicativa desde la Identidad.	El estudiante mejora la coherencia en su escritura (en la carta) al encontrar un sentido personal y emocional en lo que escribe, superando la barrera de la "hoja en blanco" y la apatía.

*Nota:* Lectura con aroma a café: un encuentro con las palabras y el alma.

### *Estrategia Pedagógica Número 3*

**Título.** Foro Educativo Institucional. Diversos, Vivos, Unidos: Somos el Manuela, Sembramos Futuro. Encuentro desde la lectura.

**Fecha.** 13 de agosto de 2025.

**Objetivo.** Fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad intercultural de los estudiantes víctimas del conflicto, mediante el diálogo de saberes y la lectura compartida, promoviendo el aula como un territorio de paz y esperanza.

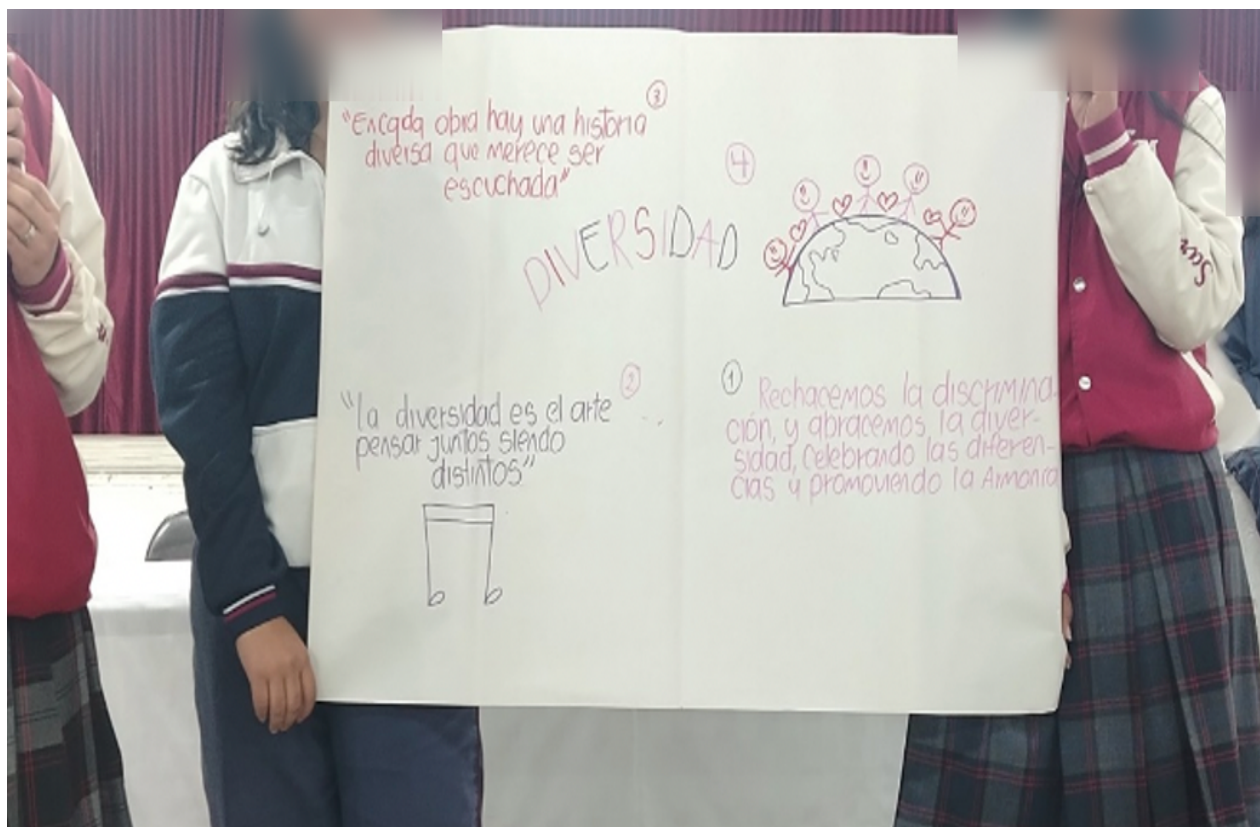
**Figura 4.** Promoción en Facebook, Foro Educativo Institucional



*Nota.* Afiche publicitario del Foro Educativo

**Descripción de la estrategia.** Esta actividad se desarrolla en el marco del Foro Institucional, transformando la dirección de curso en un Círculo de la Palabra. Se inicia con la lectura de textos breves que celebran la diversidad cultural de Colombia. Posteriormente, cada estudiante recibe una hoja de papel, donde debe escribir una palabra o frase de su lugar de origen que considere un tesoro. Estas semillas se pegan en un mural colectivo llamado, El Jardín de la Memoria. La actividad busca que el lenguaje no sea una barrera técnica, sino un puente para unir las diferentes historias de movilidad en una narrativa común de unidad institucional.

**Figura 5. Participación y desarrollo de la actividad**



*Nota.* Los estudiantes construyen en equipo el Jardín de la Memoria

**Lugar.** Aula múltiple y salón de clase

**Resultados obtenidos.** Se logró mitigar el sentimiento de desarraigo en los estudiantes víctimas, quienes pasaron de una actitud de retraimiento a una de liderazgo al explicar sus

palabras tesoro. La actividad evidenció una mejora en la confianza para hablar en público, ya que el tema no era una evaluación gramatical, sino la validación de su propia historia. El mural final sirvió como un recurso didáctico visual que reforzó la hospitalidad en el salón de clase.

### **Matriz de Evaluación.**

**Tabla 8.** *Criterios de Evaluación Estrategia 3*

<b>Criterio de Evaluación</b>	<b>Aprendizaje</b>
Fortalecimiento del Sentido de Pertenencia.	El estudiante logra transitar del sentimiento de ser nuevo o ajeno hacia el reconocimiento de sí mismo como parte vital de la comunidad, aportando sus saberes previos sin temor al rechazo.
Uso del Lenguaje como Vínculo Intercultural.	El estudiante utiliza expresiones de su región de origen para enriquecer el diálogo grupal, comprendiendo que su forma de hablar es un activo académico y no una falta de ortografía o un error.
Reducción del Retraimiento Social.	El estudiante participa en el, Círculo de la Palabra, compartiendo sus ideas con seguridad, demostrando que en entornos de confianza y respeto la inhibición emocional disminuye significativamente.
Construcción de Narrativas de Futuro.	El estudiante es capaz de proyectar deseos y metas colectivas a través de la escritura creativa, transformando el relato de su pasado, conflicto, en una propuesta de presente y futuro.

*Nota:* Criterios de Evaluación Foro Educativo Institucional. Diversos, Vivos, Unidos

### ***Estrategia Pedagógica Número 4***

**Título.** Reto Gabo: 50 horas de lectura con Gabriel García Márquez. El Realismo Mágico como espejo de nuestra historia.

**Fecha.** 7 al 11 de julio de 2025.

**Objetivo.** Desarrollar una inmersión profunda en la comprensión lectora y la producción narrativa, utilizando el realismo mágico para que los estudiantes víctimas resignifiquen sus propias realidades y mejoren sus competencias comunicativas en un entorno de apoyo colectivo.

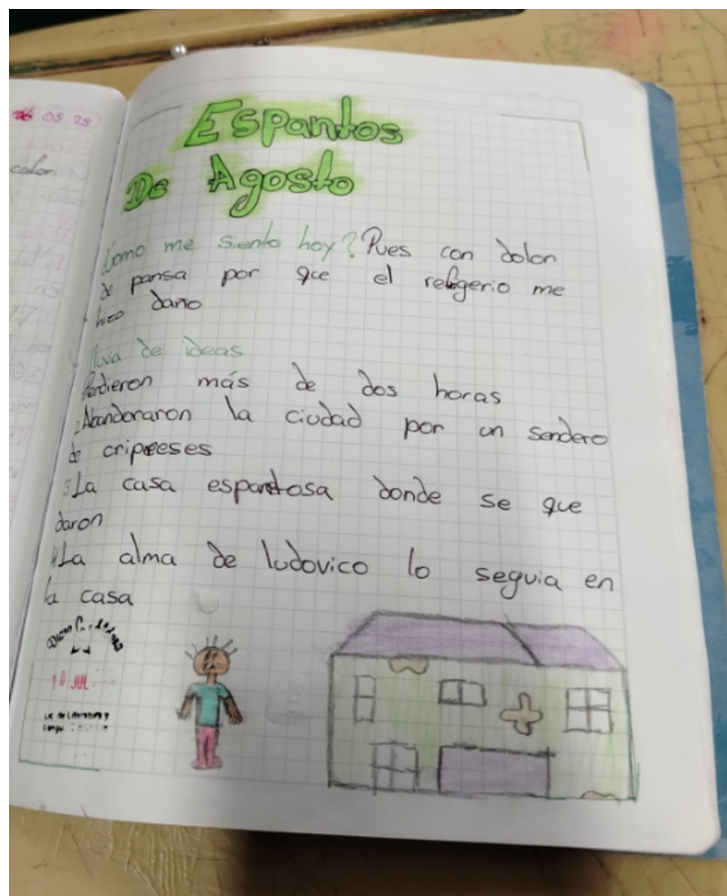
**Figura 6.** *Actividades de desarrolladas durante las 50 horas Gabo*



*Nota.* Los estudiantes y docentes resaltan sus memorias y valores culturales a través de entrevistas que fueron publicadas en Facebook

**Descripción de la estrategia.** Se trata de una semana de inmersión literaria, 10 horas diarias. No es una lectura silenciosa y aislada, sino una jornada de lectura en comunidad. Se seleccionan fragmentos de Relato de un naufrago, Cien años de soledad y otras novelas. En la mañana mañanas, lectura en voz alta y círculos de curiosidad, para desglosar el vocabulario. En las tardes talleres de escritura mágica, donde los estudiantes deben tomar un recuerdo de su lugar de origen y añadirle un elemento fantástico, permitiendo que el dolor del desplazamiento se transforme en un relato estético.

**Figura 7.** Muestra de los trabajos realizados durante el Reto



*Nota.* Desde el trabajo reflexivo, los estudiantes construyen desde sus experiencias una reflexión identitaria y cultural.

**Resultados obtenidos.** La intensidad de la jornada permitió que estudiantes que antes presentaban desmotivación, RA, se engancharan con las tramas. Al final, los estudiantes comprendieron que las historias de pueblos olvidados en Gabo tienen mucho que ver con sus propias historias de desarraigo, generando un fuerte vínculo emocional con el aprendizaje.

**Lugar.** Biblioteca y espacios verdes de la IEM Manuela Ayala de Gaitán.

### **Matriz de Evaluación.**

*Tabla 9. Criterios de Evaluación Estrategia 4*

Criterio de Evaluación	Aprendizaje
Resistencia Cognitiva y Lectora.	El estudiante supera la fatiga y la desmotivación inicial, logrando mantener el foco en textos complejos y extensos, demostrando que la inmersión reduce el rezago académico.
Apropiación del Realismo Mágico como Herramienta de Sanación.	El estudiante logra narrar vivencias propias utilizando elementos fantásticos, lo que le permite hablar de situaciones difíciles, conflicto y desplazamiento, con mayor fluidez y menor carga de angustia.
Ampliación del Capital Léxico y Comprensión.	El estudiante incorpora nuevo vocabulario y estructuras narrativas complejas en su expresión oral y escrita.
Fortalecimiento de la Cohesión Grupal y el Apoyo Mutuo.	Durante las 50 horas, el estudiante reconoce el valor de la escucha y la colaboración, transformando el aula en un territorio seguro donde la lectura es un acto de cuidado colectivo.

*Nota:* Criterios de evaluación Reto Gabo: 50 horas de lectura con Gabriel García Márquez

## **Evaluación y metacognición para el reconocimiento y valoración de los aprendizajes de los estudiantes**

Desde la metodología de la IAP, la evaluación de las acciones pedagógicas implementadas en la IEM Manuela Ayala de Gaitán no se concibe como un juicio sobre el resultado numérico, sino como una validación de la potencia transformadora de la enseñanza del lenguaje. Al analizar el impacto de la propuesta, emergen fortalezas que demuestran que el área de lenguaje es el escenario por excelencia para la reexistencia.

### ***Ruptura de la Rigidez Normativa y Priorización de la Semántica del Ser***

La mayor fortaleza de la propuesta radica en haber desplazado la evaluación centrada en la corrección técnica de la caligrafía y la ortografía, hacia una valoración de la voz, el sentido y la coherencia narrativa. Al priorizar el fondo sobre la forma, el área de lenguaje transitó de ser un espacio de sanción técnica a ser un territorio de construcción de significados. Según López Avella (2023), la verdadera competencia lingüística florece cuando el estudiante percibe que su palabra posee un valor de verdad intrínseco, independientemente de la precisión gramatical inicial.

**La Mediación Estética como Catalizador Cognitivo.** El uso de chocolate, café y aromas no fue un elemento ornamental, sino una fortaleza didáctica estructural. Estas acciones constituyeron un refugio cognitivo que permitió a los estudiantes víctimas procesar estructuras gramaticales y figuras literarias complejas, metáforas, hipérbolos, sin la interferencia emocional del trauma (Llinás y Guerra, 2022). La fortaleza real fue transformar la clase en una hospitalidad pedagógica que habilitó la fluidez verbal y la producción escrita, permitiendo que el aprendizaje ocurriera en un estado de seguridad afectiva (Quintar, 2021).

### ***La Literatura como Espejo de Competencia Crítica, El Reto Gabo***

La inmersión en el realismo mágico permitió elevar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica. El estudiante no analizó textos ajenos, decodificó su propia realidad a través de Macondo, activando lo que Quintar (2021) define como la potencia del sujeto frente al conocimiento. Esto demuestra que la interculturalidad no resta rigor al área, sino que la potencia mediante una praxis de reexistencia (Walsh, 2020), alcanzando niveles de intertextualidad que la educación estandarizada difícilmente logra capturar.

### ***Fortalezas de la Metacognición, El Estudiante como Dueño de su Verbo***

La metacognición en esta investigación es el proceso donde el estudiante toma conciencia de que dominar el lenguaje es, en última instancia, dominar su propia historia.

**Agencia Lingüística y el Foro Educativo “*Diversos, Vivos, Unidos*”.** La principal fortaleza metacognitiva es que el estudiante reconoce sus saberes regionales como un capital cultural legítimo. Al reflexionar sobre su participación en el foro, el alumno comprende que su diversidad dialectal es una fortaleza de su competencia comunicativa. Según Quintar (2021), este es el despertar de un sujeto potente que usa el lenguaje para trascender la invisibilidad.

**Resignificación Literaria y Resiliencia.** A través de diversas estrategias, el estudiante descubre que autores como Neruda o Gabo le han otorgado un léxico de resistencia para nombrar sus realidades. Este tránsito de la hoja en blanco a la autoría de su propia memoria representa lo que Orellana (2021) define como el eje de la pedagogía restaurativa, la capacidad del sujeto de usar el lenguaje para reconstruirse.

**Validación de la Resistencia Cognitiva.** La metacognición permite que el estudiante identifique su progreso real. Quien antes callaba por inseguridad ante la norma, hoy habita los

espacios porque reconoce tener algo vital que decir. Esta reconstrucción de la autoestima académica nace, en palabras de Bernal y Ballén (2025), de una pedagogía de la autenticidad.

**El Sentido de la Aprobación, un Acto de Justicia Pedagógica.** El hecho de que los estudiantes de la IEM Manuela Ayala de Gaitán aprobaran el año escolar no se reduce a un promedio numérico, es la validación institucional de un tránsito de la mudez del trauma a la elocuencia de la identidad.

La aprobación surge cuando el estudiante deja de intentar encajar en un currículo ajeno y comienza a producir desde su propio territorio. Como señala Walsh (2020), la interculturalidad crítica permite crear grietas en el sistema donde la aprobación es un acto de reexistencia. Según Giraldo (2024), el éxito en el área ocurre cuando el sujeto recupera el deseo de saber. Al valorar las estrategias, el estudiante reconoce que su éxito es fruto de haber superado la apatía y el miedo.

Como afirma Orellana (2021), la evaluación final demuestra que el área de lenguaje, mediada por la estética, es el territorio donde el estudiante deja de ser una cifra de desplazamiento para convertirse en un autor de paz.

## Conclusiones

La Acción Pedagógica como espacio de reexistencia. Se concluye que el diseño de acciones interculturales permitió crear grietas en el sistema tradicional, transformando el aula en un espacio político. Según Walsh y Monarca (2020), esta praxis educativa prioriza la reexistencia y el diálogo de saberes, lo que permitió a los estudiantes de la IEM Manuela Ayala de Gaitán desaprender estructuras de poder y fortalecer su identidad a través del lenguaje.

Mejoramiento de competencias desde la dignidad humana. Las estrategias pedagógicas demostraron que, para los estudiantes víctimas del conflicto, la educación debe trascender la simple cobertura técnica. Como afirma Bello (2023), al enfocarse en la dignidad humana y la formación ciudadana, se logra un restablecimiento efectivo del derecho a la educación, permitiendo que el área de lenguaje sea un vehículo de reparación.

Superación del rezago lingüístico mediante el afecto. Se determinó que el desempeño académico en lenguaje está ligado estrechamente a la estabilidad emocional. Siguiendo a López Avella (2023), las acciones que fomentan buenos encuentros y redes de apoyo reducen el rezago escolar, pues el bienestar y la adaptación son condiciones sine qua non para el desarrollo de competencias lingüísticas en contextos de vulnerabilidad.

Eficacia de los modelos educativos flexibles. Se concluye que las acciones diseñadas funcionan como modelos flexibles necesarios para poblaciones vulnerables. Como sustenta Bello (2023), estas estrategias son la vía idónea para que el estado y la institución garanticen entornos de aprendizaje seguros y pertinentes que respondan a las realidades territoriales de los estudiantes.

Restauración del vínculo social en el aula. El enfoque de la pedagogía restaurativa permitió transitar de una disciplina punitiva a una relacional. Según Orellana (2021), esto es

fundamental para niños que han vivido el desarraigo, ya que las acciones pedagógicas interculturales funcionan como un mecanismo de hospitalidad que restaura el sentido de pertenencia.

La palabra como puente de mediación. La implementación de diálogos simétricos permitió que los estudiantes perdieran el miedo a participar. De acuerdo con Martins de Miranda et al. (2024), este, encuentro de saberes, democratiza el conocimiento y permite que el área de lenguaje sea un espacio donde la palabra sirve para construir hogar y no para segregar.

Fortalecimiento de la autopercepción académica. Se observó que las acciones interculturales mejoraron la autopercepción del rendimiento. Al sentirse reconocidos en su diversidad, los estudiantes pasaron del silencio a la participación activa, lo cual, en palabras de Quintar (2021), representa la activación de la potencia del sujeto frente a un sistema que históricamente lo ha invisibilizado.

Sostenibilidad de la inclusión intercultural. Finalmente, se concluye que para que la mejora en las competencias de lenguaje sea duradera, las acciones deben ser sistemáticas. Como advierte Zúñiga (2021), es necesario articular las políticas inclusivas con prácticas pedagógicas reales para que la inclusión no sea solo un discurso, sino una realidad efectiva en la consolidación de habilidades lingüísticas.

## Recomendaciones

Institucionalizar el diálogo de saberes en el currículo de lenguaje. Se recomienda que el área de Lenguaje adopte formalmente el enfoque de Martins de Miranda et al. (2024), promoviendo encuentros simétricos donde el saber del estudiante víctima no sea visto como una carencia, sino como una potencia que enriquece la producción textual y oral del grupo.

Implementar la pedagogía de la reexistencia como estrategia de retención. Siguiendo a Walsh y Monarca (2020), la escuela debe diseñar grietas pedagógicas, proyectos transversales, que permitan a los estudiantes desplazados narrar su territorio de origen. Esto evita la deserción al fortalecer la identidad y dar sentido político a la permanencia en el sistema educativo.

Adoptar modelos educativos flexibles con enfoque en dignidad. De acuerdo con Bello (2023), la institución debe adaptar sus marcos pedagógicos a las realidades territoriales. Se recomienda que las acciones para mitigar el rezago escolar prioricen la dignidad humana y la formación ciudadana por encima del cumplimiento estandarizado de contenidos gramaticales.

Fortalecer las redes de apoyo y capital social en el aula. Es vital que los docentes de lenguaje asuman el rol de mediadores afectivos. Según López Avella (2023), la mejora en las competencias comunicativas depende de la creación de buenos encuentros. Se recomienda realizar jornadas de sensibilización docente sobre el impacto del trauma en el aprendizaje del lenguaje.

Vincular la metacognición con la autenticidad. En línea con Bernal y Ballén (2025), se recomienda que el estudiante participe activamente en su autoevaluación. Las rúbricas de lenguaje deben incluir apartados donde el alumno reflexione sobre cómo su identidad y su proceso personal se reflejan en sus escritos, promoviendo una pedagogía de la autenticidad.

Activar la potencia del sujeto mediante la autonomía. Finalmente, se recomienda aplicar la Didáctica no parametral de Quintar (2021), permitiendo que el estudiante elija temas de interés que conecten con su realidad. Esto garantiza que el área de lenguaje recupere el deseo de saber, transformando al alumno de receptor pasivo a autor de su propio aprendizaje.

## Bibliografía

- Aguado Odina, T., & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/71996/22734-Texto%20del%20art%C3%ADculo-70973-1-10-20211123.pdf>
- Alcaldía Municipal de Facatativá. PLAN DE DESARROLLO MUNICIPAL “FACATATIVÁ CORRECTA, UN PROPÓSITO COMÚN 2.020 – 2.024.” <https://www.obsgestioneducativa.com/wp-content/uploads/2021/02/Facativava.pdf>
- Almaguer Kalixto, M., Hernández Cordero, A., & Escriche Bueno, J. (2024). La Investigación Acción Participativa como motor de innovación social y desarrollo comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 22(3), 77–95.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). UN Trade and Development (UNCTAD).
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia: Gaceta Constitucional No. 114.
- Alzugaray Ponce, C., Fuentes Aguilar, A., & Basabe, N. (2021). Resiliencia Comunitaria: una aproximación cualitativa a las concepciones de expertos comunitarios. *Rumbos TS*, 16(25), 181-203. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-77212021000200181&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-77212021000200181&script=sci_arttext)
- Angulo Pinilla, M. A., & Montenegro, Y. R. (2021). Desplazamiento forzado y niñez: Experiencias en las aulas. *RUNAS. Journal of Education & Culture*, 2(3), 6.
- Ayala-Llumipanta, L. J., Topón-Pillajo, J. A., Tipan-Toapanta, K. F., & Pila-Pillajo, L. E. (2022). Refuerzo académico sobre lectoescritura para estudiantes en condiciones de

- rezago escolar. *Saberes Andantes*, 4(Especial), 159-169.  
[https://scholar.google.com/scholar?as\\_ylo=2022&q=conflicto+armado+y+rezago+en+las+competencias+del+lenguaje&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com/scholar?as_ylo=2022&q=conflicto+armado+y+rezago+en+las+competencias+del+lenguaje&hl=es&as_sdt=0,5)
- Ayala, L. (2024). Afectaciones sociales y familiares en población con desplazamiento forzado refugiada en el hogar de paso El Buen Samaritano de la Pastoral Social de San Juan de Pasto, Nariño Colombia. <https://repositorio.umariana.edu.co/items/a5845bd0-bfe1-492b-9c6b-1f508e12dae7>
- Barraza Macías, A. (2023). Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa (1ra ed.). México: Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C. ISBN: 978-607-99980-4-2.
- Barreto, A. V. D. B., & Pelbart, P. P. (2023). Education for power or the art of good meetings three or four ideas about Espinosa and education. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280032. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gM3LyQgTNbP3QCwWXs9LNhw/?lang=en>
- Barreto González, M. J., & Urbano León, C. J. (2024). Ruta pedagógica para el empoderamiento, resiliencia y atención a la migración de víctimas desplazadas por el conflicto armado en el municipio de Tuluá, a través del Consultorio Jurídico de la UCEVA en 2024 (Master's thesis, Maestría en Pedagogía). <https://repositorio.uceva.edu.co/handle/20.500.12993/4823>
- Becerra, S. C., Pulido, E. L., & Manjarrez, I. M. (2024). El diseño de Fundamentos del Modelo de Pedagogía Comprensiva Restauradora: Revisión de la Literatura. *Saber Ser*, 1(2), 68-85. <https://saberser.unac.edu.co/ojs/index.php/saberser/article/view/22>
- Bello, S. (2023). El derecho a la educación desde los ideologemas, centrado en víctimas del conflicto. <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/31>

Bernal-Contreras, L. N., & Ballén-Rodríguez, J. S. (2025). Psicología y pedagogía de la autenticidad. *Pedagogía y Saberes*, (63), 56-70.

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/22092>

Castiblanco Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2027-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2027-83062020000100297&script=sci_arttext)

[83062020000100297&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2027-83062020000100297&script=sci_arttext)

Charmaz, K. (2020). “With constructivist grounded theory you can’t hide”: Social justice research and critical inquiry in the public sphere. *Qualitative inquiry*, 26(2), 165-176.

<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1077800419879081>

Colegio Manuela Ayala de Gaitán. (2025). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Secretaría de Educación de Facatativá.

[https://drive.google.com/drive/folders/1i8InHX2j3qZJdE5IGZaWu4HMGsCRog47?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1i8InHX2j3qZJdE5IGZaWu4HMGsCRog47?usp=drive_link)

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Congreso de la República de Colombia. (2011, 10 de junio). Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.096.

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1448\\_2011.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html)

- Cordero, A. L. (2024). Interculturalidad Latinoamericana: agencia política pluralidad epistémica y educación. *Encuentros*, 22(03-julio-diciembre).  
<http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/3391>
- Corrales Lozano, J. A., Taípe Haquehua, E., Sevillanos Grajeda, P., Sánchez Gómez, R. S., & Huamán Moreano, D. (2026). Inteligencia cultural e influencia en el pensamiento crítico: un estudio desde la educación intercultural. *Revista InveCom*, 6(2).  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2739-00632026000202121](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000202121)
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73. [https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro\\_reflexiones\\_latinoamericanas\\_sobre\\_investigacion\\_cu.pdf#page=48](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2023). Proyecciones de población municipal por área: Periodo 2020-2035 [Conjunto de datos].  
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Doria, D. P. C. (2023). Desarrollo de niveles y habilidades del pensamiento crítico para la comprensión del conflicto armado en Colombia a través de cuentos y crónicas (Doctoral dissertation, Universidad de Antioquia).  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/ad1dba19-c395-47ba-891d-a79a2bb383c2/content>

- Elgueta Ruiz, Á. (2025). El ABC de los grupos de discusión (también llamados grupos de enfoque, grupos enfocados o focus groups) : breves recomendaciones para su uso e implementación. <http://hdl.handle.net/2072/484068>
- Giraldo Giraldo, Y. N. (2024). Pedagogías de la potencia y didácticas no parametrales en la enseñanza de las ciencias de la información: explorando los márgenes y habitando las grietas. In *VII Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología (Ensenada, 17 al 19 de abril de 2024)*.  
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/181206>
- Giraldo-Ramírez, M. E., & Cano Vásquez, L. M. (2025). La teoría fundamentada: herramienta para la construcción de teoría en investigación cualitativa.  
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/12367/investigacion%20educativa%20art10.pdf?sequence=1>
- Gómez, S. M. B. (2023). El derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia. Una aproximación desde el campo de estudio de los ideogramas. *Discimus: Revista Digital de Educación*, 2(2), 88-114.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9350921>
- Henao, A. M. G., Taborda, L. M. A., Henao, O. A. P., & Correa, D. A. C. (2023). Entre la tierra prometida y el desarraigo: Migración y Educación en Colombia. *Revista de ciencias sociales*, 29(4), 216-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235115>
- Henríquez, S. V. S., Navalón, G. S. R., Ríos, X. A., & Barra, M. A. (2023). No hablas, no existes. La violencia en la escuela desde el aprendizaje de la lengua. *Infancias y movilidades: La educación como espacio para tejer relaciones interculturales*, 6, 105.

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=39v-EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA105&dq=violencia+y+rezago+en+las+competencias+del+lenguaje&ots=Mnjf4ArZcZ&sig=VmxuOfMDAp8aEOPIpvKBKGRAbWQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=39v-EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA105&dq=violencia+y+rezago+en+las+competencias+del+lenguaje&ots=Mnjf4ArZcZ&sig=VmxuOfMDAp8aEOPIpvKBKGRAbWQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Jiménez, J., & Abril, D. (2024). Interculturalidad, políticas públicas y educación en América Latina: una revisión de la literatura. 2024, *vol. 94, num. 94, p. 1-21*.

<https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/166127>

Llinás Torres, C., & Guerra, D. D. J. A. (2022). Pedagogía restaurativa: una propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social en Colombia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 159-178. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052022000200159&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052022000200159&script=sci_arttext)

López Avella, S. C. (2023). Educación inclusiva, democrática e interculturalidad crítica. Una revisión de la literatura en Latinoamérica. <https://repositori.uvic-ucc.cat/handle/10854/7686>

Lopera, M. Á. C., & Solórzano, L. F. C. (2023). Una experiencia de aula mediada por la escritura para la construcción de la memoria histórica del conflicto colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(2), 509-532.

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/3989>

Medina, J. G., & Ferreras, A. M. M. (2023). La literatura desde una perspectiva intercultural decolonial. El texto literario costumbrista latinoamericano en el aula de español con fines académicos. *Humanitas Hodie*, 6(1), H61a3-H61a3.

- Miranda, V. A. M. D., Belizario, A. B. Q., & Pereira, M. F. (2024). Encuentro de Saberes: Interculturalidad Crítica y Salud Colectiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 29, e10262024. <https://www.scielo.org/article/csc/2024.v29n12/e10262024/es/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421 de 2017]. Diario Oficial No. 50.340. [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co).
- Ministerio de Educación Nacional. (1 de abril de 2025). Resolución No. 006519 de 2025, Por medio de la cual se adopta el documento técnico con los lineamientos generales de la Política Pública de Gestión Integral del Riesgo Escolar y Educación en Emergencias. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-423969\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-423969_pdf.pdf)
- Moreno Tovar, S. A. (2026). La justicia restaurativa en la educación: Contribuciones de las prácticas restaurativas emergentes al saber pedagógico de los docentes. Un estudio de caso en un colegio público de Bogotá. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/1c2510a3-bc8e-41fd-8f5a-a0dad8f1b08>
- Molgora-Villaseñor, V., Herrera-Ramos, A., Ramírez-Peregrina, R., Simental-Fink, M. S., & Neri-Vázquez, K. M. (2023). Atención socioemocional a niños con rezago escolar y en situación de vulnerabilidad. <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/31dcf1c2-31e4-4d25-8cce-f44f2e35f480/content>
- Molina, C. A. M. (2022). Violencia híbrida, una perspectiva desde la escuela en Colombia. *Revista de Cultura de paz*, 6, 113-130. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/168>

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. [www.un.org](http://www.un.org)

Niño Guarnizo, C., y Tolosa Bello, S. (Eds.). (2025). *Transiciones posibles de la guerra y la paz en Colombia a casi una década del Acuerdo de paz*. Fundación Friedrich-Ebert Colombia (Fescol); El Espectador.

Niño Nieto, C. O. F (2025). Navegando la liminalidad: voces en tránsito y la resignificación de identidad en jóvenes víctimas del conflicto armado, que asisten a colegios distritales en Bogotá. <https://repositorio.unal.edu.co/items/acbe4226-07fc-41fa-beaf-3bf8e68ec4ba>

Orellana Lago, I. F. (2021). Prácticas restaurativas como promoción de la convivencia escolar. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49533>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Ortiz, L. C. C. (2024). Emprendimiento y Discursos de Odio: Desafíos para las Víctimas del Conflicto Armado Interno en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1270>

Otálora-Moya, Y. V., & Alberto-Suárez, C. A. (2025). Pedagogías de la memoria: estrategias para la construcción de una cultura de paz. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 51(2), 345-361. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052025000200345&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052025000200345&script=sci_arttext&tlng=pt)

- Pachito, M. E. C., Estévez, L. Y. D., & Flórez, D. C. (2025). Ética de la investigación educativa. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(3), 7957-7972.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10305092>
- Pinilla, M. A., & Montenegro, Y. R. (2021). Desplazamiento forzado y niñez: Experiencias en las aulas. *RUNAS. Journal of Education & Culture*, 2(3), 6.
- Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza.
- Rodríguez, J. G., & Mosquera, C. M. (2023). Sobre la necesidad de investigar las estrategias de lectura y escritura que profesores de Lengua Castellana llevan a cabo en zonas de postconflicto: una deuda de la academia. *Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 22(3), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9165883>
- Rodríguez Pedraza, I. E. (2018). La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela.
- Romero, S. C., & Ángel, J. R. (2024). Tipos de violencia en el municipio de facatativá y corregimiento de cartagenita en los años 2022-2023 y casos revelados por las autoridades. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 11557-11594.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9990383>
- Rosero Gomajoa, J. P. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 13(1), 80-95. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2422-42002021000100080&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2422-42002021000100080&script=sci_arttext)

- Salvadó, I. E. (2016). Tipos de muestreo. Investigación científica [presentación de diapositivas]. Recuperado de: <http://www.bvs.hn/Honduras/Embarazo/Tipos.de.Muestreo>.
- Sosa, J., & Vargas, G. (2023). Consecuencias de la deserción escolar en niños y jóvenes víctimas del conflicto armado. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9085630&utm\\_source=chatgpt.com](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9085630&utm_source=chatgpt.com)
- Segato, R. L. (2021). La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5461000>
- Simón, M. I. W. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165.
- Valencia, I. H., & Corredor, C. S. Las nuevas dinámicas de la violencia en Colombia y sus impactos sobre la población civil. *Transiciones posibles de la guerra y la paz en Colombia a casi una década del Acuerdo de paz*, 131.
- Vergara-Lope, S., Hevia, F., & Muñoz, M. (2023). Violencia y aprendizajes básicos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672023000100132&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672023000100132&script=sci_arttext)
- Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.
- Yepes-Cardona, S., & Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

Sociales, Niñez y Juventud, 21(2), 151-175.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2023000200151&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2023000200151&script=sci_arttext)

Zabalgoitia-Lomelí, D., Machado-Arellanes, A., & González-Gutiérrez, R. (2022).

Intervenciones psicoeducativas con niños en situación de vulnerabilidad.

<https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/1b30e486-0910-4744-b95d-ea47410ac8ec/content>

Zambrano, I. (2022). Deleuze leyendo a Spinoza o la necesidad de buenos encuentros en la educación. *Revista Digital Educación y Territorios*, 1(1).

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/347533>

Zepke, S., & de Castellanos, F. U. J. 1. Una pedagogía de la sensación, Deleuze y el concepto kantiano de lo sublime. *Deleuze: una pedagogía desde la inmanencia*.

Zúñiga, J. A. (2021). Jóvenes desplazados forzados por violencia en la escuela: un estudio de representaciones sociales en los profesores sinaloenses. En *Violencias y juvenicidios: análisis para su comprensión*.

## Apéndice

### Apéndice A. Documento validación de Expertos



#### DATOS DEL EVALUADOR

NOMBRE	Paula Cáceres	NIVEL DE FORMACIÓN	Magíster
1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán		
2. OBJETIVO	Diseñar una intervención pedagógica intercultural para mejorar las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Facatativá		

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

INSTRUMENTO	CLARIDAD: LA TERMINOLOGÍA UTILIZADA ES CONSISTENTE Y COMPRESIBLE PARA LOS PARTICIPANTES	RELEVANCIA: LAS PREGUNTAS SON RELEVANTES PARA LA TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN Y AYUDAN A LA OBTENCIÓN DE DATOS SIGNIFICATIVOS	COHERENCIA: LAS PREGUNTAS SON COHERENTES ENTRE SÍ Y FORMAN UN CONJUNTO LÓGICO
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES	<p>El instrumento cumple correctamente con la claridad tanto en la terminología como en la redacción de las preguntas.</p> <p>Es comprensible para los participantes.</p>	<p>Las preguntas para cada componente de la entrevista son pertinentes para obtener datos, que permitan cumplir el objetivo.</p> <p>Solo se sugiere revisar una pregunta del componente "Percepción y diagnóstico" sobre "Cómo describiría las características de la población...?" señalando si a nivel académico o no.</p>	<p>Las preguntas son coherentes entre sí. Estas apuntan a estrategias, necesidades y oportunidades que se pueden tener en cuenta en el diseño de la intervención pedagógica intercultural.</p>

NOMBRE DEL EXPERTO

Paula Alejandra Cáceres Garzón

FIRMA



## DATOS DEL EVALUADOR

NOMBRE	Maria Camila Cruz	NIVEL DE FORMACIÓN	Magister en Ciencias de las Ciencias Exactas
1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán		
2. OBJETIVO	Diseñar una intervención pedagógica intercultural para mejorar las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Facatativá		

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

INSTRUMENTO	CLARIDAD: LA TERMINOLOGÍA UTILIZADA ES CONSISTENTE Y COMPRESIBLE PARA LOS PARTICIPANTES	RELEVANCIA: LAS PREGUNTAS SON RELEVANTES PARA LA TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN Y AYUDAN A LA OBTENCIÓN DE DATOS SIGNIFICATIVOS	COHERENCIA: LAS PREGUNTAS SON COHERENTES ENTRE SI Y FORMAN UN CONJUNTO LÓGICO
INSTRUMENTO 1: REGISTRO ANECDÓTICO	La terminología utilizada es precisa y comprensible. Los términos están bien estructurados y mantiene coherencia a lo largo del cuestionario, lo que facilita la interpretación de las preguntas por parte de los participantes.	Las preguntas son altamente relevantes para la temática de investigación y están alineados con los objetivos de estudio. Cada una de ellas contribuye a la obtención de datos significativos permitiendo un análisis preciso y pertinente de la información.	Las preguntas mantienen una relación lógica entre ellas, formando un conjunto estructurado y bien organizado. La consistencia interna del cuestionario permite que las respuestas sean claras y alineadas con los objetivos de la investigación.

INSTRUMENTO 2: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA 1	La encuesta emplea un lenguaje claro y bien definido, asegurando que los términos utilizados sean comprensibles y consistentes en todo el cuestionario. La precisión en la redacción permite que los participantes interpreten correctamente las preguntas.	Las preguntas formuladas guardan una estrecha relación con la temática de la investigación y responden directamente a sus objetivos. Su diseño favorece la recolección de información valiosa facilitando un análisis detallado.	Las preguntas están diseñadas de manera estructurada y conectadas entre sí, creando un cuestionario organizado. Facilita análisis y comprensión de los objetivos de la investigación.
INSTRUMENTO 3: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA 2	El uso de terminología en la encuesta es adecuado manteniendo uniformidad en su estructura a lo largo de todo el cuestionario.	El cuestionario presenta preguntas bien estructuradas y pertinentes para el estudio asegurando que la información recopilada sea útil y significativa.	Existe una secuencia lógica en el cuestionario garantizando una organización adecuada de las preguntas. Las respuestas precisas y relevantes optimizan la interpretación y evaluación de los fines relevantes del estudio.
NOMBRE Y FIRMA DEL EVALUADOR: Maria Camila Cruz M.			

Nota. Validación de Instrumentos

## Apéndice B. Entrevista Semi Estructurada 1

# Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

### Objetivo

Diseñar una intervención pedagógica intercultural para mejorar las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Facatativá

**Los datos suministrados son totalmente confidenciales**

bernardoleonarcon@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



 No compartido

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

Nunca envíe contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. - [Contactar con el propietario del formulario](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

¿Parece sospechoso este formulario? [Informe](#)

Google Formularios

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### Bloque 1 Consentimiento Informado

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD, IEM MANUELA AYALA DE GAITÁN** \*

**Escuela de Ciencias de la Educación**

**Programa:** Maestría en Educación Intercultural

**Investigador:** Bernardo León Alarcón

**Correo:** bernardoleonalarcon@gmail.com

**Título del proyecto de investigación:** Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

**Objetivo del estudio:**

La presente investigación tiene como finalidad Diseñar una intervención pedagógica intercultural para mejorar las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Facatativá

Su participación es completamente voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento, sin que esto represente ningún tipo de perjuicio para usted.

**Procedimiento**

En caso de aceptar participar, se le solicitará colaborar en la realización de la investigación a través de:

# Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

## Bloque 2 Información Personal

### 1. Nombre \*

Tu respuesta

### 2. Edad \*

Tu respuesta

### 3. Lugar de procedencia \*

Tu respuesta

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

[Borrar formulario](#)

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com



[Cambiar de cuenta](#)

No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### SECCIÓN 2: Categoría: Memoria Identitaria y Dinámicas de Movilidad

**4. Temporalidad del traslado: ¿Hace cuánto tiempo ocurrió el cambio de residencia? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**5. Motivación del desplazamiento: ¿Cuál fue la causa de este desplazamiento o cambio forzado? \***

- Despojo de tierras.
- Reclutamiento forzado.
- Presencia de grupos armados.
- Amenazas al grupo familiar.
- Otro: \_\_\_\_\_

**6. Red de apoyo en emergencia: ¿Con quién debió salir en el momento de ser desplazado? \***

- Papá.
- Mamá.
- Hermanos.
- Abuelos.
- Otro: \_\_\_\_\_

**7. Resiliencia y obstáculos: ¿Cuáles han sido los mayores retos que has tenido que enfrentar durante y después del desplazamiento? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)

No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### SECCIÓN 3: Categoría: Praxis Pedagógica e Interculturalidad (Desempeño y Desafíos)

**8. Autopercepción del rendimiento: ¿Cómo consideras que es tu desempeño en el colegio en este momento?** \*

- Bajo.
- Básico.
- Alto.
- Superior.

**9. Identificación de barreras académicas: ¿Cuáles consideras que son los principales desafíos que enfrentas actualmente?**

- Dificultades en algunas áreas y/o asignatura.
- Falta de recursos y/o materiales.
- Falta de apoyo de los profesores para superar las dificultades.
- Manifestaciones de acoso escolar por parte de los compañeros.
- Otro: \_\_\_\_\_

**10. Ruta de apoyo institucional: ¿Ha recibido apoyo pedagógico o acompañamiento por parte de las directivas, docentes u orientadora del colegio?** \*

- Si
- No

[Atrás](#)

[Enviar](#)

[Borrar formulario](#)

*Nota.* Entrevista Semi Estructurada 1 aplicada en estudiantes

Apéndice C. Entrevista Semi Estructurada 2

## **Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán**

### **Entrevista No Estructurada Fase 2**

#### **Objetivo**

Diseñar una intervención pedagógica intercultural para mejorar las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Facatativá

**Los datos suministrados son totalmente confidenciales**

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### SECCIÓN 1: Identificación

1. Nombre \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

2. Edad \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### SECCIÓN 2: El Territorio y la Identidad (Categoría: Contexto y Desplazamiento)

**3. Tu Familia: ¿Cómo está conformado tu núcleo familiar actual? \***  
Cuéntanos un poco sobre con quiénes vives.

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**4. Tu Historia de Movilidad: ¿Hace cuánto tiempo ocurrió tu cambio de residencia? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**5. ¿Qué recuerdas de los motivos que llevaron a tu familia a mudarse? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**6. Tus Raíces: ¿Qué tradiciones, palabras especiales, juegos o historias de tu lugar de origen extrañas más ahora que estás aquí? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### SECCIÓN 3: El Nuevo Entorno (Categoría: Bienestar y Adaptación)

7. Tu Nuevo Hogar: ¿Cómo ha sido tu experiencia adaptándote a tu nueva vivienda y a este nuevo sector? \*

Tu respuesta



8. Tu Colegio Actual: ¿Cómo ha sido tu recibimiento en el colegio Manuela Ayala de Gaitán? Cuéntanos un momento donde te hayas sentido muy bienvenido. \*

Tu respuesta

9. Comparación Narrativa: Si pudieras traer una actividad, un espacio o una forma de enseñar de tu colegio anterior a este. \*

Tu respuesta

**Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán**

bernardoleonarcon@gmail.com   
[Cambiar de cuenta](#)  
 No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

**SECCIÓN 4: El Lenguaje y el Aprendizaje (Categoría: Competencias y Pedagogía)**

**10. Tus Pasiones Académicas: ¿En qué materias sientes que puedes ser tú mismo y expresar mejor tus ideas? ¿Por qué te gustan? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**11. Retos en el Aprendizaje: ¿Cuáles son las asignaturas que más se te dificultan y qué crees que hace falta para que sean más interesantes para ti? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**12. Expresión Intercultural: Para tus trabajos de lenguaje, ¿prefieres contar historias de forma escrita, hablada o mediante dibujos/arte? ¿Sobre qué temas te gustaría escribir o hablar? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**12. Expresión Intercultural: Para tus trabajos de lenguaje, ¿prefieres contar historias de forma escrita, hablada o mediante dibujos/arte? ¿Sobre qué temas te gustaría escribir o hablar? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**13\_Cierre y Apoyo: Si pudieras recibir un apoyo especial del colegio para mejorar en tus clases o sentirte más tranquilo, ¿en qué tema específico te gustaría que te orientáramos? \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

*Nota.* Entrevista Semi Estructurada 2 aplicada en estudiantes

## Apéndice D. Entrevista Semi Estructurada para docentes

### Título de la Tesis: Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

Estimado/a docente:

Reciba un cordial saludo.

La presente entrevista tiene como finalidad identificar las acciones pedagógicas de enfoque intercultural que se han venido implementando para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje en los estudiantes en situación de vulnerabilidad a causa del conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán. La entrevista es de orden académico, como trabajo de tesis para la Universidad Unad y los resultados servirán como insumo para realizar un proyecto encaminado a mejorar las competencias en el área de lenguaje para los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Agradezco su participación y colaboración

bernardoleonarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)

No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria



#### 1. Consentimiento Informado: \*

Antes de continuar, por favor lea atentamente la siguiente información:

Usted está siendo invitado/a a participar en la investigación titulada: **Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán**

Esta investigación tiene fines exclusivamente académicos y hace parte del trabajo de tesis orientado a la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Su objetivo es identificar y analizar las acciones pedagógicas con enfoque intercultural que se desarrollan en el área de lenguaje.

Su participación consiste en responder una entrevista de carácter cualitativo, la cual no representa ningún riesgo y no requiere la divulgación de información sensible.

Se le informa que:

- Su participación es voluntaria.

Título de la Tesis: Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

#### Datos del entrevistado

**2. Nombre del Docente \***

Tu respuesta

**3. Área que orienta \***

Tu respuesta

## Título de la Tesis: Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### Bloque 1 Percepción y Contexto (Diagnóstico Inicial)

4. ¿Tiene conocimiento de la existencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado en la institución? \*

- Sí
- No
- Parcialmente

5. ¿Cómo describiría, desde su experiencia, las principales características de esta población estudiantil? \*

Tu respuesta

6. En una escala de 1 a 5 (1 = Nula, 5 = Muy alta), ¿cómo percibe la influencia del conflicto armado en las competencias comunicativas y lingüísticas de estos estudiantes? \*

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7. ¿Qué dificultades en el lenguaje (oral, escrito, comprensión, expresión) ha identificado con mayor frecuencia en estos estudiantes? \*

Tu respuesta

## Título de la Tesis: Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com



[Cambiar de cuenta](#)

No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### Bloque 2 Estrategias Pedagógicas Interculturales

8. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza actualmente para fortalecer las \* competencias en lenguaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad?

Tu respuesta

9. En una escala de 1 a 5 (1 = Nula, 5 = Muy alta) ¿cómo considera que \* estas estrategias tienen en cuenta la diversidad cultural y las experiencias de vida de los estudiantes?

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10. ¿Cuáles estrategias pedagógicas relacionadas con la lectura, la \* escritura y la oralidad considera más significativas para fortalecer las competencias comunicativas de esta población estudiantil afectada por el conflicto armado? Explique por qué las considera pertinentes desde un enfoque intercultural.

Tu respuesta

11. ¿Qué recursos didácticos emplea en el área de lenguaje para \* integrar la cultura y las experiencias de los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado, y cómo estos recursos fortalecen sus competencias comunicativas?

Tu respuesta

## Título de la Tesis: Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### Bloque 3: Barreras y Necesidades de Apoyo

12. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al implementar estrategias pedagógicas interculturales en el área de lenguaje? \*

Tu respuesta

13. ¿Considera que el currículo actual del área de lenguaje responde adecuadamente a la diversidad cultural y a las realidades del conflicto armado? \*

- Sí
- No

14. ¿Qué limitaciones institucionales (tiempo, recursos, formación, acompañamiento) dificultan el trabajo con esta población? \*

Tu respuesta

15. ¿Qué tipo de apoyo institucional considera necesario para fortalecer su práctica pedagógica intercultural? \*

Tu respuesta

16. Desde su perspectiva, ¿qué competencias interculturales deberían desarrollarse prioritariamente en los estudiantes (empatía, diálogo, reconocimiento del otro, resolución pacífica de conflictos)? \*

Tu respuesta

## Sección 6 de 6

**Bloque 4: Formación y Desarrollo Profesional**

Descripción (opcional)

**17. ¿Ha recibido capacitación o formación específica en pedagogía intercultural o en atención a población afectada por el conflicto armado?** \*

Sí

No

**18. ¿Qué temas de formación docente considera más necesarios para implementar acciones pedagógicas interculturales efectivas en lenguaje?** \*

Texto de respuesta larga

**19. ¿Qué estrategias considera clave para promover el lenguaje como herramienta de expresión, memoria, identidad y construcción de paz en el aula?** \*

Texto de respuesta larga

**20. ¿Desea agregar alguna experiencia, reflexión o sugerencia que considere relevante para mejorar la atención educativa de estudiantes afectados por el conflicto armado?** \*

Texto de respuesta larga

*Nota.* Entrevista Semi Estructurada 2 aplicada a estudiantes

Apéndice E. Registro Anecdótico

Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

Siguiente

Borrar formulario

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



 No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### Dificultades socioemocionales percibidas

Se observan manifestaciones de baja autoestima, retraimiento y poca confianza al interactuar con sus compañeros y docentes. El estudiante muestra temor al equivocarse, dificultad para expresar emociones y desmotivación frente a las actividades escolares, lo cual podría estar relacionado con su situación de vulnerabilidad derivada del conflicto armado. \*

Elige

Baja autoestima, evidenciada en la desvalorización de sus propias capacidades académicas.

Inseguridad al expresar ideas u opiniones frente a sus compañeros.

Temor constante a cometer errores durante las actividades escolares.

Dificultad para establecer relaciones de confianza con sus pares.

Conductas de retraimiento o aislamiento dentro del aula.

Escasa regulación emocional ante situaciones de frustración o dificultad.

Desmotivación frente a las actividades del área del lenguaje.

Dificultad para expresar emociones de manera verbal o asertiva.

Ansiedad o nerviosismo al participar en actividades grupales.

Baja tolerancia a la crítica o corrección por parte del docente o compañeros.

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### Dificultades en el área del lenguaje percibidas

Durante las actividades pedagógicas se evidencian dificultades relacionadas con el área del lenguaje, tales como limitaciones en la comprensión lectora, escasa participación oral, uso reducido del vocabulario y dificultades en la producción escrita. El estudiante presenta inseguridad al expresar ideas de forma oral y escrita, lo que afecta su desempeño académico y su participación en el aula. \*

Elige

Dificultad para comprender textos escritos, especialmente aquellos con vocabulario académico o estructuras complejas.

Limitaciones en la expresión oral, evidenciadas en respuestas breves y poca claridad al comunicar ideas.

Escaso vocabulario, lo que restringe la precisión y riqueza del discurso oral y escrito.

Dificultades en la coherencia y cohesión al redactar textos (ideas desordenadas o incompletas).

Problemas en la ortografía y el uso adecuado de signos de puntuación.

Inseguridad al leer en voz alta frente al grupo.

Dificultad para argumentar opiniones o puntos de vista propios.

Uso limitado del lenguaje académico en contextos escolares.

Bajo nivel de comprensión auditiva durante explicaciones o instrucciones orales.

Poca participación en actividades comunicativas grupales, como debates, exposiciones o lecturas compartidas.

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)

No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### CONTEXTO

La observación se realiza en un contexto educativo intercultural, dentro \* del aula de clase de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán, con estudiantes que han sido afectados directa o indirectamente por el conflicto armado. Este contexto social y emocional influye significativamente en los procesos de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de las competencias comunicativas y socioemocionales del estudiante.

Elige

Contexto social: El estudiante pertenece a una comunidad afectada directa o indirectamente por el conflicto armado, lo cual incide en su estabilidad familiar, social y emocional.

Contexto familiar: Se evidencian posibles situaciones de desintegración familiar, desplazamiento o limitaciones en el acompañamiento académico, que influyen en el proceso educativo.

Contexto cultural: El estudiante proviene de un entorno intercultural, con prácticas, saberes y formas de comunicación propias que deben ser reconocidas y valoradas en el aula.

Contexto escolar: La Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán promueve acciones pedagógicas inclusivas; sin embargo, las condiciones del aula y el número de estudiantes pueden dificultar una atención total.

Contexto emocional: Las experiencias asociadas a la vulnerabilidad y al conflicto armado generan cargas emocionales que impactan el aprendizaje, la interacción social y el desarrollo de las competencias comunicativas.

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)

 Borrador guardado

 No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### DATOS PERSONALES

#### 1. NOMBRE \*

xx \_\_\_\_\_

#### 2. EDAD \*

xx \_\_\_\_\_

#### 3. GRADO \*

- Sexto
- Séptimo
- Octavo
- Noveno
- Décimo
- Once

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

[Borrar formulario](#)

## Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

bernardoleonalarcon@gmail.com

[Cambiar de cuenta](#)



No compartido

\* Indica que la pregunta es obligatoria

### DATOS PERSONALES

#### 1. NOMBRE \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

#### 2. EDAD \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

#### 3. GRADO \*

- Sexto
- Séptimo
- Octavo
- Noveno
- Décimo
- Once

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

**Acciones pedagógicas interculturales  
para el mejoramiento de las  
competencias en el área del lenguaje  
para los estudiantes en situación de  
vulnerabilidad por el conflicto armado de  
la Institución Educativa Manuela Ayala  
de Gaitán**

Se ha registrado tu respuesta.

[Enviar otra respuesta](#)

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. - [Contactar con el propietario del formulario](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

¿Parece sospechoso este formulario? [Informe](#)

Google Formularios

*Nota.* Registro Anecdótico aplicado en estudiantes

## Apéndice F. Actividad Grupo de Discusión

**Grupo de Discusión  
Conclusiones  
Fecha: 27 octubre de 2025**

**Tema:** Palabras que Construyen Hogar  
**Enfoque:** La palabra como puente, no como muro.

### 1. Apertura: El Círculo de la Hospitalidad

Moderador: "Hoy vamos a hablar de lo que significa llegar a un lugar nuevo. Todos, en algún momento, hemos sido, el nuevo, en un juego, en un barrio o en este colegio. Queremos que el Manuela Ayala sea una casa para todos."

Pregunta "Si el colegio fuera un lenguaje secreto, ¿qué palabras de cariño o de apoyo nunca deberían faltar para que alguien se sienta bienvenido desde el primer día?".

### 2. Dinámica: El Tesoro del Lenguaje (Interculturalidad)

Moderador: "Cada uno de nosotros viene de familias que tienen historias, canciones o formas especiales de hablar. Esos son nuestros tesoros."

Pregunta: "¿Qué palabra o frase especial de su familia o de su región les gustaría regalarnos hoy para que todos la aprendamos?".

Actividad: "Mural de Palabras Viajeras". Aquí, el lenguaje se convierte en una herramienta de identidad sin necesidad de explicar por qué se tuvo que viajar.

### 3. El Lenguaje como Refugio y Empatía

Moderador: "A veces, las palabras también pueden ser un refugio. Cuando alguien se siente solo o confundido, ¿qué palabras de un compañero pueden cambiarle el día?".

Pregunta de reflexión: "¿Cómo podemos usar nuestra voz y nuestra escritura para cuidar a los demás y hacer que este salón sea el lugar más seguro del mundo?".

### 4. Cierre: El "Museo de la Memoria Presente"

Moderador: "Nuestra historia es lo que somos hoy. Vamos a pensar en una frase que nos inspire a todos a seguir estudiando y soñando juntos."

**Grupo de Discusión**  
**Conclusiones**  
**Fecha: 27 octubre de 2025**

**Tema:** Palabras que Construyen Hogar  
**Enfoque:** La palabra como puente, no como muro.

**Conclusiones**

**1. Apertura: El Círculo de la Hospitalidad**

**Moderador:** "Hoy vamos a hablar de lo que significa llegar a un lugar nuevo. Todos, en algún momento, hemos sido, el nuevo, en un juego, en un barrio o en este colegio. Queremos que el Manuela Ayala sea una casa para todos."

**Pregunta:** "Si el colegio fuera un lenguaje secreto, ¿qué palabras de cariño o de apoyo nunca deberían faltar para que alguien se sienta bienvenido desde el primer día?"

**Respuestas Dadas:**

- Bienvenido
- Tranqui
- Parce
- Cuenta conmigo
- Aquí estamos
- Sin miedo

**2. Dinámica: El Tesoro del Lenguaje (Interculturalidad)**

**Moderador:** "Cada uno de nosotros viene de familias que tienen historias, canciones o formas especiales de hablar. Esos son nuestros tesoros."

**Pregunta:** "¿Qué palabra o frase especial de su familia o de su región les gustaría regalarnos hoy para que todos la aprendamos?"

**Respuestas dadas**

**Actividad:** "Mural de Palabras Viajeras". Aquí, el lenguaje se convierte en una herramienta de identidad sin necesidad de explicar por qué se tuvo que viajar.

- Echar pa' lante
- Hacer el gasto
- A lo bien
- Ese ~~mao~~ es legal
- Querendón
- Berraco

**3. El Lenguaje como Refugio y Empatía**

**Moderador:** "A veces, las palabras también pueden ser un refugio. Cuando alguien se siente solo o confundido, ¿qué palabras de un compañero pueden cambiarle el día?"

**Pregunta de reflexión:** "¿Cómo podemos usar nuestra voz y nuestra escritura para cuidar a los demás y hacer que este salón sea el lugar más seguro del mundo?"

**Respuestas Dadas**

- ¿En qué te ayudo?
- Yo también me he sentido así
- Tu idea es buena
- No se deje
- ¿Quieres hablar o solo que me quede aquí?
- Tú puedes

*Nota.* Actividad y conclusiones grupo de discusión.

## Apéndice G. Consentimientos Informados



### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

**Escuela de Ciencias de la Educación**  
**Programa: Maestría en Educación Intercultural**  
**Investigador: Bernardo León Alarcón**  
**Correo electrónico: bernardoleonalarcon@gmail.com**  
**Título del proyecto de investigación:**

Acciones pedagógicas interculturales para el mejoramiento de las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Gaitán

#### OBJETIVO DEL ESTUDIO

La presente investigación tiene como finalidad Diseñar una intervención pedagógica intercultural para mejorar las competencias en el área del lenguaje para los estudiantes en situación de vulnerabilidad por el conflicto armado de la Institución Educativa Manuela Ayala de Facatativá

Su participación es completamente voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento, sin que esto represente ningún tipo de perjuicio para usted.

#### PROCEDIMIENTO

En caso de aceptar participar, se le solicitará colaborar en la realización del diagnóstico a través de:

- Entrevistas estructuradas, aplicadas mediante formularios de Google.
- Registros anecdóticos basados en observaciones realizadas durante las clases.

Estas actividades tomarán aproximadamente **30 minutos** de su tiempo. La información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos y será tratada bajo estricta confidencialidad.

#### RIESGOS Y BENEFICIOS

Los posibles riesgos asociados a su participación son mínimos. En cuanto a los beneficios, su colaboración contribuirá al avance del conocimiento en torno al desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan mejorar el desempeño académico de los estudiantes y superar sus dificultades escolares.



CONFIDENCIALIDAD

Toda la información que usted suministre será tratada de manera confidencial y anónima. Los datos serán utilizados únicamente con fines investigativos y académicos, conforme a las políticas éticas y de protección de datos establecidas por la UNAD.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre y/o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_, declaro que he sido debidamente informado/a sobre los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la presente investigación.

He tenido la oportunidad de realizar preguntas, las cuales me han sido respondidas de manera clara y satisfactoria. Entiendo que la participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente consecuencia o perjuicio alguno.

Firma del acudiente: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2025

Firma del investigador: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2025



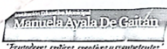
DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre y/o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_, declaro que he sido debidamente informado/a sobre los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la presente investigación.

He tenido la oportunidad de realizar preguntas, las cuales me han sido respondidas de manera clara y satisfactoria. Entiendo que la participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente consecuencia o perjuicio alguno.

Firma del acudiente: \_\_\_\_\_  
Fecha: 29 / 01 / 2025

Firma del investigador: \_\_\_\_\_  
Fecha: 01 / 01 / 2025



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre y/o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_, declaro que he sido debidamente informado/a sobre los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la presente investigación.

He tenido la oportunidad de realizar preguntas, las cuales me han sido respondidas de manera clara y satisfactoria. Entiendo que la participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente consecuencia o perjuicio alguno.

Firma del acudiente: \_\_\_\_\_  
Fecha: 28 / 01 / 2025

Firma del investigador: \_\_\_\_\_  
Fecha: 28 / 01 / 2025






DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre y/o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_, declaro que he sido debidamente informado/a sobre los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la presente investigación.

He tenido la oportunidad de realizar preguntas, las cuales me han sido respondidas de manera clara y satisfactoria. Entiendo que la participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente consecuencia o perjuicio alguno.

Firma del acudiente: \_\_\_\_\_  
Fecha: 21 / 01 / 2025

Firma del investigador: \_\_\_\_\_  
Fecha: 21 / 01 / 2025




**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre y/o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_, declaro que he sido debidamente informado a sobre los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la presente investigación.

He tenido la oportunidad de realizar preguntas, las cuales me han sido respondidas de manera clara y satisfactoria. Entiendo que la participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente consecuencia o perjuicio alguno.

Firma del acudiente: \_\_\_\_\_  
 Fecha: 29 / 04 / 2025

Firma del investigador: \_\_\_\_\_  
 Fecha: 29 / 04 / 2025

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_, padre, madre y/o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_, declaro que he sido debidamente informado a sobre los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la presente investigación.

He tenido la oportunidad de realizar preguntas, las cuales me han sido respondidas de manera clara y satisfactoria. Entiendo que la participación es completamente voluntaria y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente consecuencia o perjuicio alguno.

Firma del acudiente: \_\_\_\_\_  
 Fecha: 28 / 04 / 2025

Firma del investigador: \_\_\_\_\_  
 Fecha: 28 / 04 / 2025

*Nota.* Consentimientos informados