



Inglés con Sentido: Juegos y Experiencias de nivel en Inti Tekoa.

Presentado por:

Nicolle Camila Acosta Monroy

Dora Yaneth Ochoa Sanabria

Tutor:

Oskar Gutiérrez Garay.

Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Línea de profundización en educación popular.

Bogotá, D.C.

20 de abril de 2026.

Inglés con Sentido: Juegos y Experiencias de nivel en Inti Tekoa.

Presentado por:

Nicolle Camila Acosta Monroy

Dora Yaneth Ochoa Sanabria

Tutor:

Oskar Gutiérrez Garay.

Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Línea de profundización en educación popular.

Bogotá, D.C.

20 de abril de 2026.

Dedicatoria.

La presente tesis está dedicada con profundo amor y gratitud a mis padres, a mis hijos y a mis demás familiares, quienes han sido un pilar fundamental en este camino. Gracias por su apoyo incondicional, su comprensión y sus palabras de aliento en aquellos momentos en los que sentía desfallecer. A ustedes les debo los valores que han guiado mi vida y que hoy me permiten alcanzar esta meta. Estos principios han sido la base para formarme como una persona comprometida con el servicio, ejerciendo mi labor con humildad y responsabilidad. Este logro también refleja mi vocación por enseñar, entendida como un acto de entrega, sensibilidad y transformación, especialmente en contextos donde la educación se convierte en una herramienta de esperanza. Desde este trabajo de grado, reafirmo mi compromiso como docente en formación de generar experiencias significativas, donde el aprendizaje cobre sentido en la vida de los niños y contribuya a su desarrollo integral.

YANETH OCHOA

La presente tesis está dedicada, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y mi refugio en cada etapa de este proceso. En los momentos de dificultad, Él sostuvo mis pasos y renovó mis fuerzas, recordándome siempre que todo propósito tiene su tiempo perfecto (Salmos: 91).

A mis padres y familiares, por su apoyo incondicional, su amor y sus palabras de ánimo que fueron fundamentales para no rendirme y continuar avanzando hacia esta meta. Este trabajo de grado es también reflejo de mi vocación por enseñar, entendida como un acto de servicio, compromiso y transformación social. A través de esta experiencia, reafirmo mi propósito de construir procesos educativos significativos, donde el aprendizaje, especialmente en contextos como el abordado en esta investigación, se convierta en una herramienta que motive, incluya y brinde nuevas oportunidades a los niños, reconociendo en cada uno su potencial y su capacidad de aprender con sentido.

NICOLLE ACOSTA

Agradecimientos.

Por fin, los agradecimientos. La última página que se ha escrito pero la primera que verá el lector, más la felicidad y el alivio son estados de ánimo efímeros, y podrían arrojar dudas sobre la durabilidad del sentimiento de gratitud que generan. El desarrollo de este trabajo de grado ha sido un proceso significativo que no habría sido posible sin el acompañamiento, la orientación y el apoyo de diversas personas que hicieron parte de este camino.

En primer lugar, expresamos nuestro agradecimiento a Dios, por acompañarnos de manera constante, brindándonos la fortaleza y la serenidad necesarias para afrontar cada uno de los retos presentados a lo largo de este proceso. A los maestros Oskar Gutiérrez Garay y María Isabel Terreros, nuestro más sincero reconocimiento por su guía, dedicación y compromiso durante este recorrido. Sus orientaciones, aportes académicos y confianza en nuestro trabajo fueron fundamentales para la construcción y culminación de esta investigación.

De igual manera, agradecemos al profesor Fernando Cardona, fundador de Inti Tekoa, por abrirnos las puertas de este valioso espacio y permitirnos desarrollar allí nuestra práctica pedagógica. Su disposición y labor con la comunidad representaron una fuente de inspiración y aprendizaje que enriqueció profundamente nuestra formación como docentes.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, su comprensión y su constante motivación, siendo un pilar esencial en este proceso y en la consecución de esta meta.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que, de una u otra manera, hicieron parte de esta experiencia, aportando desde su presencia, colaboración y confianza a la realización de este trabajo.

Tabla de contenido.

1. Introducción.	5
2. Justificación.	7
3. Contexto.	10
4. Planteamiento del problema.	11
5. Objetivo General.	13
6. Objetivos Específicos.	13
7. Marco Teórico.	14
7.1. Educación Popular como perspectiva de Transformación Social.	15
7.2 Aprendizaje Significativo en Contextos Vulnerables.	17
7.3 Pedagogía Crítica desde la Educación Popular.	21
7.4 Juego como mediador pedagógico	24
7.5 Aprendizaje colaborativo.	26
8. Metodología de Investigación.	28
8.1. Enfoque Cualitativo.	28
8. 2. Perspectiva epistemológica de la investigación.	29
8.3. Investigación Acción Participativa.	31
8.4 Fases de la Investigación.	32
8.4.1. Fase Diagnóstica.	32
8.4.2. Fase de Planificación y Diseño.	33
8.4.3. Fase de Ejecución y Observación Participante.	33
8.4.4. Fase de Reflexión Crítica.	34
8.5. Técnicas e Instrumentos.	34
8.5.1. Observación Participante.	35
8.5.2. Diálogos Reflexivos.	36
8.5.3 Diario de Campo.	37
8.5.4 Categorías Emergentes del Proceso de Investigación.	38
8.5.4.1 Subjetividad y Emociones en la Construcción del Lenguaje	38
8.5.4.2. La Mediación Lúdica por Medio del Juego	39
8.5.4.3. Tejido Social y Aprendizaje Colaborativo	39
8.5.4.4. Desigualdad de Trayectorias y Nivelación Situada	40
8. 5.5. Evaluación Participativa.	40
8.5.6. Consideraciones Éticas.	43
9. Propuesta Pedagógica.	44
9.1. Ejes del Trabajo del Aprendizaje en Inglés.	46
9.2. Materiales para Trabajar.	47
9.2.1. Big Books:	48
9.2.2. Flash Cards.	49
9.2.3. Canciones.	50
9.2.4. Juegos Interactivos.	51
9.3. Planeación de las Actividades.	52

	5
10. Análisis de resultados.	57
10.1 Comprensión Literal y Significativa del Idioma.	58
10.2 Subjetividad y emociones en la construcción del lenguaje.	60
10.3 Desigualdad de Trayectorias y Estrategias de Nivelación.	62
10.4 La dimensión lúdico-corporal en la co-construcción de saberes.	65
10.5 Apropiación del Idioma como Herramienta Social.	67
11. Conclusiones.	69
12. Anexos.	72
13. Bibliografía.	81

1. Introducción.

El aprendizaje del inglés en sectores de borde urbano se erige como una posibilidad de democratización del capital cultural, donde el dominio de una lengua extranjera trasciende la instrucción técnica para convertirse en un ejercicio de re-existencia, surgiendo de la necesidad de cuestionar las estructuras de poder inherentes a la lengua hegemónica, permitiendo que el conocimiento emerja de la dialéctica entre la realidad local de los sujetos y el mundo global. En este escenario, la educación actúa como un catalizador de empoderamiento, donde los participantes validan su identidad frente a la globalización a través de una praxis pedagógica situada y crítica.

El proceso investigativo se desarrolla en la Corporación Inti Tekoa, ubicada en el barrio Caracolí de la localidad de Ciudad Bolívar, un territorio caracterizado por condiciones de vulnerabilidad extrema y pobreza multidimensional. Los participantes son niños, niñas y adolescentes (NNA) entre los 5 y 14 años, quienes enfrentan barreras estructurales y dinámicas de asistencia escolar irregular ligadas a las urgencias laborales de sus cuidadores. A pesar de estas adversidades, los participantes habitan un espacio de resistencia y resiliencia comunitaria donde convergen saberes ancestrales y diversas identidades culturales que nutren el proceso educativo.

La investigación se orienta por la pregunta: ¿De qué manera el juego y el trabajo colaborativo, como estrategias pedagógicas, se relacionan con el desarrollo del vocabulario y la participación comunicativa en inglés de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad Inti Tekoa en Caracolí, Ciudad Bolívar? Para responderla, el objetivo general se encamina a analizar la relación entre estas estrategias lúdico-colaborativas y los procesos de apropiación lingüística, examinando cómo inciden en la motivación y la expresión de los participantes. En consecuencia, el estudio indaga de qué forma la co-creación de materiales analógicos, el desarrollo de habilidades comunicativas conectadas con sus experiencias cotidianas y las dinámicas de apoyo mutuo se vinculan con el fortalecimiento socioafectivo a través del aprendizaje colaborativo.

El soporte epistemológico se fundamenta en las categorías de la Educación Popular, el Aprendizaje Significativo en contextos vulnerables y la Pedagogía Crítica. Los participantes asumen un rol activo, abandonando la educación bancaria para convertirse en protagonistas de una formación liberadora inspirada en la perspectiva freiriana. Bajo este marco, el aprendizaje se entiende como un proceso relacional donde los sujetos anclan el nuevo conocimiento en su

realidad vital y subjetividad, utilizando la lengua extranjera como un dispositivo de justicia social.

Desde el ámbito metodológico, la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). Los participantes participan en una espiral cíclica de diagnóstico, planificación, acción y observación reflexiva que permite subvertir las estructuras de opresión y construir soluciones situadas. A través de una etnografía crítica, se prioriza la profundidad interpretativa de los mundos de vida de los participantes, empleando técnicas que facilitan la construcción intersubjetiva del conocimiento en escenarios naturales.

La propuesta pedagógica se operativiza mediante el diseño de experiencias de nivel que integran materiales didácticos como Big Books, flashcards, canciones y juegos interactivos. Los participantes habitan un entorno dinámico donde la gamificación actúa como eje conductor del saber, permitiendo que las tareas complejas se transformen en vivencias significativas. Esta mediación pedagógica respeta los ritmos de aprendizaje y garantiza una inclusión efectiva, fomentando el pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos frente al uso social del idioma.

Los resultados evidencian una transición de los participantes desde la desconexión inicial hacia una etapa de apropiación situada de la lengua, dado que la mediación lúdica redujo el filtro afectivo y permitió que los sujetos integraran estructuras gramaticales de forma natural al narrar su entorno. Se resalta la transformación de la subjetividad de los participantes, quienes ahora perciben el inglés como un vehículo de expresión de sus emociones y como una herramienta de mediación social en su comunidad.

2. Justificación.

La intervención para la enseñanza del inglés en el contexto de Inti Tekoa posee una pertinencia epistemológica, al enmarcarse en las pedagogías críticas latinoamericanas que cuestionan las estructuras de poder inherentes a la lengua hegemónica, ya que al respecto, Crescenza et al. (2024) subrayan que la investigación aplicada a la innovación educativa debe fundamentarse en una comprensión crítica del entorno para que el conocimiento no sea una mera transferencia, sino un proceso de construcción situada. En este sentido, aprender inglés en este territorio no se limita a la adquisición de un código lingüístico, sino que se constituye

como un ejercicio de re-existencia donde los participantes validan su identidad frente a la globalización, permitiendo que el conocimiento emerja de la dialéctica entre su realidad local y el mundo global.

Desde una perspectiva pedagógica, esta intervención resulta beneficiosa para las docentes en formación, ya que les permite transitar de una teoría abstracta a una praxis reflexiva en escenarios de alta complejidad. La implementación de estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y metodologías inclusivas permite que las futuras licenciadas desarrollen competencias para adaptar los currículos a la diversidad funcional y social de los participantes (Fernández Cando et al., 2024). Este proceso formativo garantiza que el docente no sea un ejecutor de manuales, sino un intelectual transformativo capaz de diseñar experiencias de aprendizaje que reconozcan las trayectorias heterogéneas de quienes habitan la periferia.

En consecuencia, la pertinencia disciplinar se manifiesta en la necesidad de democratizar el acceso al inglés para los niños de Inti Tekoa. Navarro y Portilla Salazar (2025) señalan que el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés es un factor determinante para el desarrollo ontológico, pues impacta directamente en la autoconfianza y la percepción de capacidad de los sujetos. Para una población históricamente segregada, el dominio de una lengua extranjera no debe ser un privilegio de élite, sino una herramienta técnica y profesional que permita a las docentes en formación y a sus participantes acceder a redes de conocimiento y oportunidades laborales que, de otro modo, les serían vedadas por su origen geográfico.

Metodológicamente, la elección de la investigación acción participativa (IAP) responde a la necesidad de interrelacionar la enseñanza de una lengua extranjera con las dinámicas sociales en Ciudad Bolívar, tal como lo menciona (Cardona, 2016), quien caracteriza el sector como un escenario de profundas tensiones marcadas por el desplazamiento forzado, la segregación socioeconómica estructural expresada en altos índices de necesidades básicas insatisfechas, y las lógicas de control territorial e inseguridad impuestas por grupos al margen de la ley que vulneran directamente a las infancias; pero que, simultáneamente, se constituye como un territorio de resistencia y agenciamiento comunitario a través de expresiones culturales y populares que disputan los sentidos de la vida y el territorio de manera dinámica y ética. Este diseño permite que la práctica pedagógica sea el objeto mismo de investigación, donde la acción participativa educativa se ajusta constantemente a partir de la observación de

los resultados inmediatos en Inti Tekoa (Crescenza et al., 2024). En un contexto donde las variables sociales son volátiles, la investigación acción participativa facilita que el aprendizaje del inglés sea un proceso de indagación colectiva que responde a las tensiones y necesidades específicas de la comunidad de Inti Tekoa ligadas a las dificultades de interacción armónica entre los participantes, la urgencia de fortalecer los lazos afectivos y el tejido comunitario frente a la violencia circundante, y la necesidad de implementar el juego y el aprendizaje colaborativo como puentes pedagógicos fundamentales para mitigar la competitividad excluyente, potenciar la escucha mutua y transformar la convivencia dentro en este espacio.

Ahora bien, es imperativo abordar la brecha educativa que se refleja en los bajos puntajes de las pruebas oficiales (ICFES) de los participantes de estratos 1 y 2 en comparación con los estratos altos; esta disparidad es una manifestación de la desigualdad estructural que limita el ejercicio de la ciudadanía. Como indican Fernández Cando et al. (2024), la aplicación de principios de accesibilidad y flexibilidad curricular busca mitigar estas diferencias, proporcionando a los participantes de menores recursos las bases lingüísticas necesarias para competir en igualdad de condiciones.

En ese sentido, la solidez de la investigación se sustenta en la pertinencia de sus técnicas e instrumentos, tales como la observación participante, los diarios de campo y los diálogos reflexivos. Estos instrumentos permiten una captura de la realidad escolar, yendo más allá de la calificación numérica para entender los procesos subjetivos del aprendizaje. Según Navarro y Portilla Salazar (2025), el registro sistemático de las interacciones y la reflexión sobre la práctica docente son fundamentales para identificar cómo las estrategias inclusivas afectan la motivación intrínseca, siendo que estos mecanismos aseguran que la intervención sea monitoreada con rigor académico, permitiendo una sistematización que aporte nuevas luces a la didáctica del inglés en contextos de vulnerabilidad.

La intervención se aplicará a una población de niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 14 años en situación de riesgo social, lo cual justifica plenamente este proyecto dado el imperativo ético de transformar sus interacciones cotidianas y fortalecer el tejido comunitario frente a las hostilidades de su entorno. Ante este panorama, el aprendizaje del inglés debe trascender la instrucción gramatical pasiva para convertirse, mediante el juego como estrategia pedagógica central y el aprendizaje colaborativo, en un vehículo de emancipación, empatía y empoderamiento social. A través de dinámicas lúdicas que fomentan la interdependencia positiva y la resolución pacífica de conflictos, la propuesta busca que estos menores superen el

individualismo, reconstruyan sus lazos afectivos y desarrollen una voz propia para transformar su realidad relacional y comunitaria (Crescenza et al., 2024). En última instancia, el proyecto se constituye como una estrategia de transformación social que utiliza la educación lingüística no sólo para el bilingüismo, sino para cultivar la escucha mutua y la resiliencia colectiva en los niños de Inti Tekoa.

3. Contexto.

La Corporación Inti Tekoa desarrolla su labor pedagógica en el barrio Caracolí, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, un territorio cuya configuración socioespacial está definida por condiciones de vulnerabilidad extrema. Según Fernández Espinel (2024), esta zona se caracteriza por un índice de pobreza multidimensional que alcanza el 8.9%, manifestándose en carencias estructurales de vivienda, servicios públicos y acceso a derechos fundamentales. Históricamente, el sector ha sido el receptor de flujos migratorios derivados del desplazamiento forzado y la violencia sociopolítica, lo que ha generado un tejido social fragmentado por el desempleo y la informalidad económica. Esta realidad convierte al entorno en un escenario complejo donde la intervención educativa debe dialogar constantemente con las carencias materiales y las tensiones del territorio.

La población objeto de estudio comprende niños, niñas y adolescentes (NNA) entre los 5 y 14 años de edad, quienes se encuentran en una situación de riesgo social latente debido a la inestabilidad de sus entornos protectores. Méndez Cucaita y Betancur Rojas (2023) revelan que las dinámicas territoriales en sectores de periferia imponen una asistencia escolar irregular, supeditada a las urgencias laborales de los cuidadores, quienes a menudo deben involucrar a los menores en actividades de cuidado doméstico o generación de ingresos informales. Esta asistencia intermitente representa un desafío pedagógico, pues rompe los procesos de secuencialidad del aprendizaje y exige estrategias didácticas altamente flexibles que logren captar el interés del participante en tiempos limitados de interacción.

A pesar de las adversidades socioeconómicas, el territorio de Caracolí es reconocido como un lugar de resistencia y un crisol de identidades donde convergen diversas corrientes culturales, incluyendo una presencia significativa de comunidades indígenas. Contreras Rodríguez (2022) argumenta que estos espacios de borde urbano funcionan como laboratorios de resiliencia comunitaria, donde la identidad se construye a partir de la memoria colectiva del

desarraigo y la lucha por el derecho a la ciudad. Inti Tekoa se reconoce como un nodo de convergencia donde se rescatan saberes ancestrales y prácticas de solidaridad que desafían la estigmatización externa, otorgando al territorio una riqueza simbólica que puede ser aprovechada como insumo para una educación contextualizada.

La intervención investigativa en esta población resulta oportuna y necesaria, pues ofrece un balance entre retos estructurales y potencialidades de transformación. Entre los aspectos desfavorables se encuentran la brecha de acceso tecnológico, la deserción potencial y el impacto emocional de la violencia circundante; sin embargo, estos elementos se ven contrarrestados por la disposición de los NNA hacia procesos de aprendizaje que validen su realidad (Méndez Cucaita & Betancur Rojas, 2023). La oportunidad reside en la capacidad del proyecto para convertir el aprendizaje del inglés en un mecanismo de mediación social, donde los participantes, al verse reconocidos en su diversidad y potencial, desarrollan una agencia que trasciende el espacio comunitario. Intervenir en Inti Tekoa permite, por tanto, sistematizar prácticas que demuestran cómo la educación puede actuar como un catalizador de empoderamiento en contextos de alta exclusión.

4. Planteamiento del problema.

El problema de investigación se origina en las necesidades relacionales y socioafectivas de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad de Inti Tekoa, ubicada en el sector de Caracolí, Ciudad Bolívar, quienes habitan un entorno expuesto a dinámicas de segregación y vulnerabilidad social. En la literatura sociológica y pedagógica actual, estos entornos son definidos como escenarios de alta complejidad comunitaria, entendidos como territorios donde convergen múltiples formas de exclusión estructural, fragmentación del lazo social y lógicas de supervivencia que desafían los procesos tradicionales de escolarización (Torres Carrillo, 2020). En estos contextos, las tensiones del entorno periférico permean inevitablemente los espacios de socialización infantil, lo que plantea el desafío de fortalecer de manera constante la interacción horizontal armónica, el sentido de solidaridad grupal y los lazos de confianza mutua entre los participantes. Como señalan Calderón García et al. (2025), la educación en contextos de riesgo social debe configurarse como un mecanismo de garantía de derechos, cuidado mutuo y justicia social. Para esta población, que abarca un amplio rango de edades entre los 5 y 14 años, se hace prioritario diseñar ambientes formativos que reconozcan su realidad territorial y mitiguen barreras emocionales comunes en el encuentro con sus pares, tales como la competitividad o el temor a la libre expresión en un espacio colectivo.

Bajo esta perspectiva, el espacio para la lengua extranjera se presenta como un escenario idóneo para el codesarrollo afectivo, requiriendo propuestas pedagógicas que sitúen la comunicación como un proceso profundamente social e interactivo. En lugar de abordar el inglés desde una perspectiva puramente técnica o abstracta, la realidad de la comunidad de Inti Tekoa invita a vincular el saber lingüístico con las dinámicas de convivencia y reconocimiento del otro. Cock Martínez (2022) sostiene que es imperativo implementar estrategias didácticas que promuevan el uso y disfrute del aprendizaje, integrando elementos innovadores que conviertan el espacio comunitario en un espacio de interacción real. Cuando los procesos formativos integran las vivencias y necesidades de socialización de los sujetos, la apropiación del conocimiento adquiere un sentido práctico, transformando la experiencia educativa en un espacio de protección y encuentro comunitario. Desde una dimensión sociológica y cultural, el fortalecimiento de los lazos comunitarios desde la infancia es una estrategia clave para contrarrestar los impactos de la hostilidad del entorno urbano. El desarrollo de habilidades comunicativas y relacionales colectivas fomenta la interdependencia positiva, la empatía y la capacidad de resolución pacífica de conflictos. Según Fernández Cando et al. (2024), promover espacios de participación horizontal activa es esencial para fortalecer la confianza de los habitantes de sectores populares, brindándoles herramientas fundamentales para la interlocución y el ejercicio de una ciudadanía activa desde sus propios territorios.

Así, el acercamiento a una lengua extranjera deja de ser una meta individualista de competencia académica para convertirse en un pretexto dinámico de resistencia cultural, donde el grupo se reconoce a sí mismo como una colectividad solidaria y resiliente. En el ámbito pedagógico, surge la oportunidad de potenciar el espacio comunitario mediante el juego como estrategia pedagógica central y el aprendizaje colaborativo. En la educación popular y comunitaria, el juego lúdico es comprendido como el lenguaje genuino de la infancia; un vehículo que democratiza la participación, disuelve las barreras generacionales entre los 5 y los 14 años, y permite canalizar de forma constructiva las emociones del grupo. Al articular el juego con estructuras de aprendizaje colaborativo en Inti Tekoa, se fomenta un modelo de aprendizaje donde el logro de cada participante está ligado al éxito de sus compañeros. Esto permite que las diferencias individuales y las tensiones cotidianas se transformen en oportunidades de escucha mutua y construcción colectiva de saberes.

De este modo, responder a las particularidades socioafectivas del barrio Caracolí exige una praxis que amalgame los referentes académicos con la educación popular y la realidad

territorial. Cock Martínez (2022) enfatiza que el interés y la motivación en estas poblaciones se dinamizan cuando las estrategias vinculan directamente el aprendizaje con el bienestar humano de los participantes. Es necesario, por tanto, una investigación acción participativa que demuestre cómo la articulación entre el juego y la cooperación comunitaria genera alternativas de transformación relacional dentro de la misma comunidad.

En virtud de lo anterior, y asumiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se reconoce la necesidad de acotar el estudio de la lengua de manera precisa y operativa, evitando categorías abstractas. En consecuencia, la presente investigación centra su acción lingüística en la adquisición léxica y su acción pedagógica en el tejido social, formulando la siguiente interrogante:

¿De qué manera el juego y el trabajo colaborativo, como estrategias pedagógicas, se relacionan con el desarrollo del vocabulario y la participación comunicativa en inglés de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad Inti Tekoa en Caracolí, Ciudad Bolívar?

5. Objetivo General.

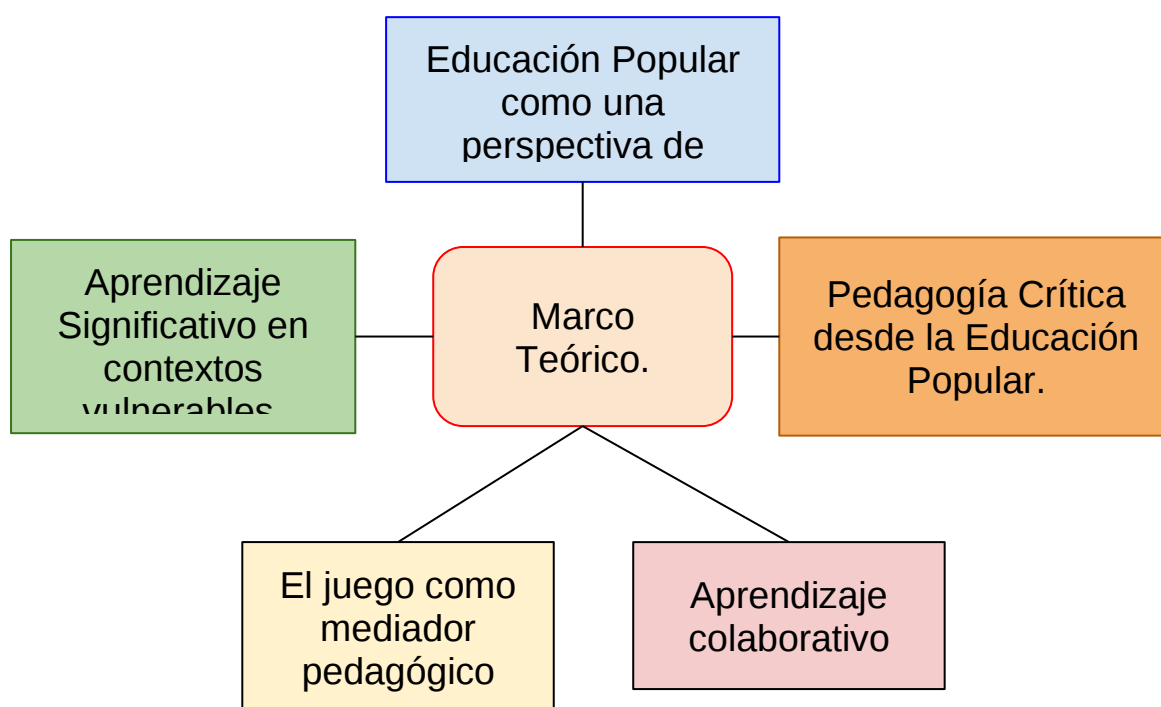
Analizar la relación entre el juego y el trabajo colaborativo, como estrategias pedagógicas, y el desarrollo del vocabulario y la participación comunicativa en inglés de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad Inti Tekoa en Caracolí, Ciudad Bolívar.

6. Objetivos Específicos.

- Caracterizar las dinámicas de participación comunicativa en inglés que emergen a partir del juego y el trabajo colaborativo en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad Inti Tekoa en Caracolí, Ciudad Bolívar.
- Diseñar e implementar experiencias lúdicas y colaborativas fundamentadas en mediadores analógicos contextualizados para la aproximación al inglés en la comunidad Inti Tekoa
- Analizar la relación entre las estrategias pedagógicas lúdico-colaborativas implementadas y el desarrollo del vocabulario en inglés de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad Inti Tekoa.

7. Marco Teórico.

El marco teórico se constituye como el soporte epistemológico y conceptual que orienta la comprensión de la enseñanza del inglés desde una perspectiva crítica y situada en el contexto de Inti Tekoa, articulando las categorías de las pedagogías críticas latinoamericanas, la decolonialidad y la neuroeducación, con el fin de fundamentar una praxis pedagógica que reconozca al participante como un sujeto histórico y político. De acuerdo con los horizontes institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional, esta fundamentación garantiza el conocimiento emergente de la dialéctica entre la teoría académica y la realidad territorial, transformando la instrucción lingüística en un ejercicio de re-existencia y empoderamiento comunitario.



7.1. Educación Popular como perspectiva de Transformación Social.

La Educación Popular (EP) se constituye como una praxis política y pedagógica de carácter dialógico, orientada fundamentalmente a la emancipación de los sujetos a través de la

lectura crítica de sus realidades. Inspirada en la perspectiva latinoamericana de Paulo Freire, la EP permite que los participantes atraviesen un proceso de concientización para transformar entornos marcados por la desigualdad (Caro Contreras et al., 2024). Este enfoque exige que los sujetos en formación abandonen el rol pasivo del modelo de educación bancaria, alienante y funcional al sistema, para empoderarse como protagonistas capaces de intervenir y modificar sus propios contextos de vulnerabilidad mediante el reconocimiento de su capacidad de agencia. En la realidad empírica de este estudio, se dinamizó esta categoría al estructurar los encuentros comunitarios en Caracolí a través de actividades y círculos de la palabra, propiciando que la heterogeneidad de edades de los participantes entre los 5 y 14 años se convirtiera en un escenario horizontal de escucha mutua y reconocimiento.

En el plano epistemológico, los niños, niñas y adolescentes que participan en procesos de Educación Popular convergen con el constructivismo social al situar su aprendizaje en la interacción dialéctica con su entorno cultural. Según Vides Peña (2024), la EP se fundamenta en la horizontalidad, lo que permite a los participantes producir saber de manera colectiva a través de la reflexión constante sobre su propia práctica comunitaria. Esta sinergia conceptual facilita que las infancias entiendan la transformación social como una construcción de significados compartidos, desafiando las verdades hegemónicas y promoviendo una visión del mundo orientada hacia la justicia social y la equidad formativa. En esta Investigación acción participativa Pedagógica (IAP), dicho diálogo de saberes sustentó la base del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera, puesto que el inglés dejó de ser una estructura gramatical abstracta para transformarse en un vehículo social que permitió al grupo nombrar sus interacciones cotidianas y sus realidades territoriales de forma cooperativa.

Como ejercicio de resistencia e interculturalidad, la Educación Popular permite que los participantes de Inti Tekoa en territorios periféricos resignifiquen su identidad y desarrollen una agencia política frente a las estructuras de opresión (Caro Contreras et al., 2024). Mediante el diálogo de saberes, los niños, niñas y adolescentes validan sus experiencias locales y ancestrales, convirtiendo la educación en un proceso liberador que busca la autonomía. En este escenario, los sujetos de la práctica asumen la palabra como una acción transformadora de sus condiciones materiales y simbólicas, manifestando la EP como un acto de re-existencia esencial para la vida comunitaria. Esta agencia política y resignificación identitaria se evidenció cuando los menores se reconocieron como sujetos de derechos capaces de tomar la palabra de forma

horizontal, transformando las tensiones y rivalidades relacionales previas en lazos de solidaridad, empatía y cuidado mutuo dentro de su propio contexto comunitario.

La transformación social desde la EP radica en la capacidad de los participantes para articular la teoría con la praxis, formándose como líderes y ciudadanos críticos. La convergencia entre el constructivismo y la pedagogía popular subraya que los niños, niñas y adolescentes requieren un enfoque holístico que aborde sus necesidades de manera integral (Vides Peña, 2024). Al fomentar su participación activa y reflexiva, se garantiza que el aprendizaje de un idioma se convierta para los sujetos en un vehículo de empoderamiento social, permitiéndoles superar las brechas históricas que han segregado a los sectores populares. Para los alcances de este estudio, este aprendizaje lingüístico se acotó de manera rigurosa en el desarrollo de la competencia léxica, demostrando que la adquisición de vocabulario contextualizado en inglés funciona como un pretexto relacional que activa la comunicación real y fortalece los procesos de convivencia.

En este marco, los participantes se involucran en didácticas situadas que actúan como procesos disruptivos, trascendiendo la instrucción tradicional mediante metodologías activas. De acuerdo con Sánchez Ávila et al. (2025), la innovación didáctica fomenta el pensamiento crítico y la autonomía del sujeto en formación, reconfigurando su experiencia en el entorno comunitario. Así, los niños, niñas y adolescentes habitan un escenario dinámico y flexible donde los contenidos se adaptan a las exigencias y realidades de su entorno, lo que les permite desarrollar habilidades para resolver problemas reales de su comunidad. En esta propuesta pedagógica, la innovación se aparta por completo de las lógicas virtuales para centrarse en una estrategia empírica basada en el juego corporal, las rondas tradicionales y el movimiento físico como los motores principales de la interacción presencial, los cuales operan como el vehículo idóneo para la adquisición y el desarrollo del vocabulario en inglés mediante estructuras de aprendizaje colaborativo. A través de estos retos colectivos donde el uso funcional de la lengua extranjera es indispensable para alcanzar una meta común, el grupo se organiza en comités de apoyo mutuo que propician la negociación de significados, logrando que la apropiación del léxico contextualizado sea el resultado directo de la interdependencia positiva, el andamiaje entre pares de diferentes edades y la cooperación comunitaria.

Dentro de la educación básica y comunitaria, los participantes experimentan estrategias innovadoras de carácter relacional y motivacional, donde el juego y la creatividad son los ejes conductores de su saber. Vera Yépez y Báez Sepúlveda (2025) señalan que el uso del juego y

el teatro lector transforma la percepción de los participantes frente al aprendizaje, convirtiendo tareas complejas en experiencias significativas. Estas dinámicas corporales permiten que los niños, niñas y adolescentes de Inti Tekoa rompan con la pasividad y asuman una participación proactiva, fortaleciendo su curiosidad y su hábito de indagación constante. Al organizarse sobre el suelo del centro comunitario, el grupo se vio en la necesidad de cooperar de forma activa, permitiendo que el juego actuara como una mediación socio afectiva que redujo el miedo al error e incrementó el disfrute lúdico mutuo.

La relevancia de estas didácticas en la Educación Popular reside en su capacidad para reducir brechas y promover la inclusión, permitiendo que los sujetos encuentren rutas personalizadas para su desarrollo. El uso de metodologías interactivas facilita que los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus ritmos de aprendizaje y de sus diferencias de edad, accedan equitativamente a la información (Sánchez Ávila et al., 2025). Al integrar el teléfono celular de la docente de manera exclusiva como un recurso acústico para reproducir canciones, rimas y pistas de audio en inglés con una pedagogía humanizante, los participantes se dotan de habilidades transversales esenciales. De este modo, consolidan su formación en modelos educativos más democráticos, eficientes y profundamente transformadores, donde la música y el juego corporal configuran la estrategia didáctica real que dinamizó el vocabulario y reconfiguró las interacciones cotidianas en Inti Tekoa.

7.2 Aprendizaje Significativo en Contextos Vulnerables.

El aprendizaje significativo en entornos de vulnerabilidad socioeconómica se constituye como un proceso relacional donde los participantes de Inti Tekoa logran que el nuevo conocimiento adquiera sentido al anclarlo en su estructura cognitiva previa y su realidad vital. En contextos donde predominan las barreras materiales, los niños, niñas y adolescentes de Caracolí requieren que los espacios de educación popular reconozcan sus saberes informales y sus experiencias de resistencia como cimientos válidos para la construcción de nuevos conceptos (Dearmas González, 2024). A través de esta reconfiguración de su propia subjetividad, los participantes conectan los contenidos académicos con su entorno inmediato, transformando la educación en una herramienta funcional para comprender y actuar en su propio mundo. Para lograr este anclaje en el presente estudio, se tomó de la teoría la necesidad de romper con contenidos abstractos y, en su lugar, se diseñaron sesiones donde el vocabulario

en inglés sirvió como un vehículo social para nombrar sus propias interacciones cotidianas, sus emociones y los elementos de su barrio, permitiendo que los menores utilizaran la lengua extranjera de forma situada y con sentido práctico para su realidad inmediata.

Desde una perspectiva neuropedagógica, las infancias y adolescencias potencian su aprendizaje en estos contextos mediante la interacción con ambientes enriquecidos que desafíen las limitaciones de la precariedad. Acuña et al. (2025) sostienen que la neuroplasticidad permite que el cerebro de los sujetos en formación se reorganice frente a estímulos positivos y experiencias mediadas por el afecto y el juego, lo que ayuda a mitigar los efectos del estrés crónico. Así, el aprendizaje resulta significativo cuando los participantes activan redes neuronales vinculadas a la motivación y la autoconfianza, permitiéndoles transitar de una postura receptiva a una agencia activa donde el conocimiento se convierte en un motor de resiliencia cognitiva. En la práctica, para activar este componente cognitivo y afectivo, el estudio implementó juegos corporales y rondas tradicionales presenciales sobre el suelo del centro comunitario; asimismo, se empleó el teléfono celular de las docentes en formación como un recurso estrictamente acústico para reproducir canciones y rimas en inglés. Esta acción permitió que el ritmo musical y el contacto físico directo funcionaran como los estímulos positivos recomendados por la teoría, disminuyendo el miedo al error lingüístico y transformando el encuentro en un espacio de protección socioafectiva.

Para que este enfoque sea efectivo, los participantes necesitan una renovación pedagógica que valide su cultura local y fomente la participación dialógica. Díez-Gutiérrez y Rebaque-Gómez (2026) advierten que, en centros de difícil desempeño, las infancias suelen enfrentar modelos que los estigmatizan o contenidos desconectados de sus vidas. Por ello, es imperativo que los niños y jóvenes de Inti Tekoa encuentren una flexibilidad que se adapte a sus necesidades, permitiéndoles aportar la riqueza de sus saberes experienciales como punto de partida de su formación, asegurando que su voz sea el eje de toda intervención educativa. El sustento teórico de la flexibilidad curricular y la validación local se tradujo en este estudio en la adopción del aprendizaje colaborativo como eje metodológico. Para lograr esto, las docentes en formación organizaron al grupo heterogéneo de entre 5 y 14 años en comités de apoyo mutuo, donde se asignaron roles específicos según el desarrollo de cada niño; esto permitió que la asamblea comunitaria y el trabajo en equipo horizontal legitimaran las voces de todos, haciendo de la diferencia de edades una fortaleza de andamiaje social en vez de un motivo de exclusión.

En condiciones de vulnerabilidad, los niños, niñas y adolescentes utilizan el aprendizaje significativo como un dispositivo de justicia social que reduce la brecha de acceso al capital cultural. Al garantizar que sus procesos de alfabetización partan del reconocimiento de su identidad y su territorio, los participantes de Inti Tekoa logran un desarrollo ontológico integral (Dearmas González, 2024). En este escenario, los sujetos del estudio habitan el centro comunitario como un espacio de seguridad emocional donde, guiados por una mediación pedagógica adecuada, transforman la experiencia formativa en un proceso de empoderamiento personal y colectivo. En la ejecución de este proyecto, esta búsqueda de justicia relacional se concretó al orientar el trabajo grupal hacia la resolución pacífica de conflictos; los participantes debieron negociar colectivamente el uso de la palabra para resolver retos lúdicos, demostrando que la adquisición léxica compartida fortalece de manera simultánea la convivencia armónica y los lazos de solidaridad en el territorio.

Para alcanzar estos objetivos, los participantes interactúan con materiales didácticos que actúan como puentes entre la abstracción y su estructura cognitiva. Según Rojas León (2024), estos recursos permiten que los sujetos organicen el conocimiento y estimulen sus órganos sensoriales para lograr una asimilación profunda. A través de estos dispositivos, las infancias dinamizan su rol en los encuentros, desarrollando habilidades críticas de observación, análisis y síntesis mediante el contacto directo con el objeto de estudio, lo que facilita una comprensión más estructurada de la información. Frente a esta premisa teórica, en este estudio se tomaron y adaptaron de manera exclusiva materiales analógicos, concretos y recursos manipulables del medio, descartando por completo las herramientas virtuales. Lo que se hizo en el territorio fue utilizar pliegos de papel, colores, grandes libros de cuentos ilustrados (*Big Books*) y tarjetas visuales (*Flashcards*) diseñadas artesanalmente, así como el propio cuerpo como soportes interactivos; los niños manipulaban y co-creaban estos recursos analógicos sobre el suelo, guiados por las pautas acústicas de las canciones, lo que garantizó una estimulación sensorial directa, situada y un soporte visual idóneo para la fijación del vocabulario en inglés.

La efectividad de estos materiales radica en que los participantes puedan promover su propio aprendizaje a través de la manipulación y la experimentación. Mullo Mullo (2023) sostiene que el uso de recursos concretos permite a los sujetos en formación transitar de lo tangible a lo simbólico, especialmente en etapas iniciales. Al contar con materiales pertinentes y adaptables, las infancias mantienen su atención y reducen el tiempo dedicado al aprendizaje

mecánico, involucrándose en una participación activa que resulta vital para el desarrollo de su autonomía. Para llevar esta teoría a la práctica del espacio comunitario empírica, las investigadoras propusieron retos lúdicos cooperativos como la creación colectiva de una cartelera con animales acuáticos en 3D y el diseño de medios de transporte también en 3D para usarlos funcionalmente en la sección de *“Places in town”*. En estas actividades, los niños más pequeños aportaban manipulando los colores y recortando formas, mientras que los más grandes guiaban la estructuración y escritura de los términos correspondientes; así, la manipulación de recursos concretos sumó los talentos individuales para alcanzar una fijación léxica con sentido comunitario.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, los participantes emplean materiales específicos para desarrollar su competencia comunicativa de forma integrada. García Delgado y Zambrano Intriago (2025) señalan que estos recursos estimulan en los sujetos las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura en situaciones reales de comunicación. Al utilizar herramientas situadas y contextualizadas, los niños, niñas y adolescentes mantienen una alta motivación y acceden a un input lingüístico rico, lo que les facilita la adquisición natural de la lengua extranjera y convierte la gestión de estos materiales en una experiencia transformadora para su realidad social (Rojas León, 2024). De esta manera, al integrar el enfoque comunicativo y acotar el constructo lingüístico de forma estricta en la adquisición y desarrollo de vocabulario en inglés, las secuencias basadas en el juego presencial y el aprendizaje colaborativo se consolidan como la estrategia didáctica real que fundamentó este estudio, evidenciando cómo la teoría se convierte en praxis para dinamizar las competencias léxicas y reconfigurar positivamente las interacciones cotidianas de las infancias en Inti Tekoa.

7.3 Pedagogía Crítica desde la Educación Popular.

La pedagogía crítica, articulada desde la educación popular, se constituye como un proyecto político-pedagógico donde las docentes en formación de la UPN orientan su praxis para que los niños, niñas y adolescentes de Inti Tekoa busquen su propia emancipación mediante la superación de la educación bancaria. Paulo Freire describe este modelo tradicional como una forma de opresión basada en la deposición pasiva de conocimientos, frente a lo cual los participantes de la comunidad proponen una educación para la libertad. Según Mejía-Jiménez (2022), esta perspectiva permite que las infancias y adolescencias se formen como

personas capaces de transformar su realidad, fundamentándose en su capacidad para leer el mundo antes que las palabras. De este modo, los niños, niñas y adolescentes del territorio convierten el acto educativo en una herramienta de denuncia frente a la injusticia y de anuncio de nuevas posibilidades sociales. En este estudio, dicha lectura del mundo se situó empíricamente al abordar las tensiones relacionales de los menores en Inti Tekoa como el punto de partida de los encuentros, transformando la experiencia formativa en un espacio de escucha y reconocimiento mutuo.

El núcleo de esta teoría reside en el proceso de concientización, el cual se operativiza en este estudio no como una comprensión macroestructural abstracta, sino como la capacidad espacio comunitario de los niños, niñas y adolescentes de Inti Tekoa para identificar y cuestionar las dinámicas de violencia relacional y exclusión afectiva que condicionan su convivencia cotidiana. En este escenario empírico, el desarrollo de su agencia política no se traduce en una militancia formal, sino en el acto emancipador de asumir la palabra de manera horizontal, autorregular sus emociones colectivas y transformar las rivalidades territoriales previas en lazos de solidaridad y cuidado mutuo. Fernández González y Prieto Egido (2023) subrayan que, a diferencia de las pedagogías liberales que priorizan la adaptación al mercado, los sujetos en la pedagogía crítica y popular reivindican lo comunitario y lo colectivo como espacios de resistencia. Para lograrlo, los participantes del sector de Caracolí entablan una relación dialógica horizontal con las docentes en formación de la UPN, donde ambos aprenden y enseñan simultáneamente, rompiendo la dicotomía de autoridad y sumisión para dar paso a una construcción de conocimiento situada y liberadora. Esta horizontalidad metodológica y el despliegue de dicha agencia micro-política quedaron evidenciados en las asambleas iniciales y círculos de confianza de los encuentros, donde los participantes dejaron de ser receptores pasivos de instrucciones para convertirse en co-diseñadores del pacto de convivencia, proponiendo soluciones pacíficas a sus tensiones y regulando la participación del grupo en los retos lúdicos y la apropiación del vocabulario en inglés.

Desde una dimensión intercultural, los participantes de la comunidad integran sus voces y saberes periféricos, promoviendo una justicia social que reconoce la diversidad como fortaleza. Carabali Aponza (2024) sostiene que este enfoque crítico-intercultural es fundamental para que los niños, niñas y adolescentes de sectores vulnerables validen su identidad frente a las narrativas dominantes. Al aplicar los principios de la educación popular, los participantes junto a las investigadoras transforman el centro comunitario en un laboratorio

de democracia participativa; a través del diálogo de saberes, las infancias se perciben como agentes de cambio con derecho a incidir directamente en el destino de sus territorios. En la ejecución práctica del proyecto, este postulado se materializó a lo largo de aproximadamente 20 sesiones de trabajo. Estas jornadas pedagógicas se desarrollaron bajo una realidad de población variante y fluctuante, donde la asistencia de los quince niños variaba constantemente debido a las dinámicas socioeconómicas del sector; lejos de constituir un obstáculo, la pedagogía crítica brindó el sustento metodológico para que cada encuentro funcionara de manera autónoma, flexible y acogedora, garantizando que quien asistiera encontrara siempre un círculo de palabra abierto y un espacio dispuesto para la integración inmediata sin importar su regularidad.

La vigencia de esta pedagogía permite que las investigadoras de la UPN dinamicen en el territorio la relación entre teoría y praxis en contextos de alta exclusión. Mejía Jiménez (2022) afirma que las diversas educaciones populares responden a las tensiones específicas de cada contexto social, lo que facilita que los niños, niñas y adolescentes asuman el aprendizaje del inglés como una estrategia de empoderamiento comunicativo y no como una instrucción técnica. Así, los participantes de Inti Tekoa encuentran en la teoría freiriana el sustento para que su aprendizaje sea un ejercicio de esperanza y transformación, orientado a que no sólo comprendan su entorno, sino que se sientan plenamente habilitados para reinventarlo. Para que esta dimensión comunicativa fuera viable, el estudio delimitó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera específicamente en el desarrollo de la competencia léxica (adquisición de vocabulario); el aprendizaje cooperativo de palabras contextualizadas asociadas a las emociones y la vida cotidiana fue la herramienta que permitió a los participantes romper el miedo a expresarse, demostrando que la apropiación de una segunda lengua puede ser un pretexto metodológico para reconstruir el tejido social.

En este marco, los niños, niñas y adolescentes participan en una propuesta pedagógica diseñada para intervenir intencionalmente en su proceso educativo, articulando metodologías que respondan a sus necesidades específicas. Según Mésquita Romero y Fernández Morante (2023), estas iniciativas permiten que los sujetos se posicionen en proyectos integrales de alfabetización crítica y situada. De este modo, los participantes experimentan el aprendizaje como un eje dinamizador que organiza su acción y dota de sentido a la interacción con otros actores, logrando que su formación trascienda la mera transmisión de información para convertirse en un ejercicio de comprensión profunda de la realidad. En este escenario popular,

la estrategia didáctica real que viabilizó este proceso fue el juego corporal y las rondas tradicionales, descartando el uso de tecnologías virtuales o dinámicas de gamificación digital por resultar ajenas a los recursos del territorio. Lo que se hizo fue transformar el espacio mediante el uso del teléfono celular de la docente únicamente como un dispositivo acústico para emitir pistas musicales y canciones en inglés, articulando el ritmo auditivo con la actividad física presencial.

Un elemento fundamental es la convergencia entre los estilos de aprendizaje de los participantes y la mediación didáctica, garantizando una inclusión efectiva. Gallego et al. (2022) sostienen que los sujetos en formación deben encontrar en estas propuestas calidad, creatividad e inclusión, superando las barreras de la discriminación. Al integrar sus preferencias cognitivas con enfoques metodológicos flexibles, los niños, niñas y adolescentes transforman la propuesta en un instrumento de personalización que les permite desarrollar competencias de manera autónoma y colaborativa, ajustándose con éxito a los retos de los escenarios actuales. En el transcurso de las sesiones, esta inclusión creativa permitió manejar la heterogeneidad de edades mediante el aprendizaje colaborativo. A través del trabajo en comisiones sobre el suelo y el soporte visual de materiales analógicos como tarjetas de vocabulario (*flashcards*) y grandes libros ilustrados (*Big Books*) creados artesanalmente, se propició un andamiaje donde los adolescentes mayores cooperaban con los niños más pequeños, asegurando que la fluctuación de la asistencia no fragmentara el goce colectivo ni la fijación del vocabulario.

Los participantes aprovechan la integración de recursos analógicos y vivenciales bajo una lógica de innovación y aprender haciendo. Harguindéguy y Ruiloba Nuñez (2023) plantean que las propuestas centradas en metodologías activas requieren una estructura didáctica que facilite la participación activa de los sujetos. En este sentido, los niños, niñas y adolescentes utilizan las dinámicas corporales y los retos lúdicos presenciales como un andamiaje para potenciar su pensamiento crítico, asegurando que la innovación pedagógica esté siempre supeditada a sus objetivos relacionales y de convivencia. Como protagonistas de este documento vivo y flexible, los participantes de Inti Tekoa transitan desde la teoría hacia una práctica pedagógica emancipadora, situada y transformadora de su realidad social, evidenciando que el juego físico y la cooperación grupal constituyen la estrategia didáctica idónea para mitigar las tensiones cotidianas y desarrollar la competencia léxica en el inglés de forma colectiva en Caracolí (Mésquita Romero y Fernández Morante, 2023).

7.4 Juego como mediador pedagógico

El juego en el ámbito de la educación popular y comunitaria se configura como una praxis político-pedagógica de transformación relacional, distanciándose de la instrucción tradicional memorística para operar como un escenario situado de libertad y co-creación. Desde la perspectiva de las metodologías activas, el juego corporal y las rondas tradicionales no se conciben como meras actividades de entretenimiento o pausas activas, sino como mediaciones socio afectivas fundamentales que reconfiguran la experiencia de aprendizaje en territorios periféricos. Autores como Öfele (2023) señalan que el juego en contextos comunitarios devuelve a los sujetos la posibilidad de habitar el espacio desde el disfrute lúdico, transformando la corporalidad en un territorio de autorreconocimiento y dignificación.

En el marco de esta Investigación acción participativa Participativa (IAP), la lúdica presencial constituyó la base metodológica para movilizar la palabra y la escucha mutua, convirtiendo el encuentro en un espacio protector donde las infancias y adolescencias transitan de la pasividad a una agencia proactiva capaz de mitigar las tensiones de su entorno vital.

En el plano de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, la lúdica corporal actúa como un dispositivo de justicia relacional que subvierte los modelos de exclusión y rivalidad cotidiana. De acuerdo con Jiménez (2024), el juego cooperativo altera las dinámicas del poder tradicional en el grupo al exigir la interdependencia positiva; no se juega para vencer al otro, sino para alcanzar una meta común mediante la negociación constante de significados y el apoyo mutuo. En la dinámica empírica de este estudio, esta mediación lúdica cobró vida a lo largo de aproximadamente 20 sesiones de trabajo en el centro comunitario de Inti Tekoa. Al organizar retos colectivos sobre el suelo del territorio, los niños, niñas y adolescentes, cuya asistencia se caracterizó por ser variante y fluctuante debido a las realidades socioeconómicas del sector, se vieron en la necesidad de cooperar de forma horizontal. Esta estructura interactiva mitigó las fricciones interpersonales previas, transformando los encuentros en un escenario de cuidado mutuo donde la empatía y la solidaridad comunitaria sustituyeron las lógicas de confrontación y violencia relacional.

Desde una dimensión cognitiva y relacional, el juego presencial proporciona el andamiaje social idóneo para gestionar la heterogeneidad de edades sin generar procesos de segregación o estigmatización. Sarlé (2025) argumenta que las dinámicas basadas en el

movimiento físico y la creatividad rompen las barreras del desarrollo cronológico rígido, permitiendo que sujetos con distintos ritmos de aprendizaje converjan en un mismo espacio simbólico. El sustento teórico de esta inclusión intergeneracional se materializó en este proyecto al agrupar de forma colaborativa a participantes que oscilaban entre los 5 y los 14 años de edad. A través de asambleas lúdicas y comités de trabajo, los mayores asumieron un rol de cuidado y guía en la estructuración de las actividades, mientras que los niños más pequeños aportaron desde la manipulación y la expresión creativa. De esta manera, el juego actuó como un amortiguador del filtro afectivo, reduciendo significativamente el miedo al error y potenciando la autoconfianza y la motivación intrínseca del grupo frente a los desafíos planteados.

Finalmente, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el juego y el movimiento corporal configuran la estrategia didáctica real que viabiliza el empoderamiento comunicativo en contextos populares. Como sostienen García Delgado y Zambrano Intriago (2025), la adquisición lingüística natural ocurre cuando los recursos y dinámicas estimulan los órganos sensoriales en situaciones de comunicación viva y real. Al acotar el constructo lingüístico de este estudio estrictamente al desarrollo de la competencia léxica (adquisición de vocabulario contextualizado en inglés), el juego corporal se integró con materiales analógicos y artesanales, como tarjetas visuales (*flashcards*), grandes libros ilustrados (*Big Books*) y el diseño de carteleros con materiales en 3D. Guiados rítmicamente, los niños y jóvenes incorporaron de forma compartida términos asociados a sus emociones, su cuerpo y su territorio. Así, la praxis lúdica demostró que el aprendizaje del inglés, lejos de ser una instrucción técnica o gramatical abstracta, constituye un pretexto metodológico idóneo para reconstruir el tejido social y dotar de sentido la interacción cotidiana de las infancias en Inti Tekoa.

7.5 Aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es un proceso por el cual, tal y como dice su nombre, se aprende en colaboración con otros, es así, que por medio del diálogo y el contacto con los demás se adquieren conocimientos y se contrastan las ideas, pensamientos, opiniones o posturas, que de alguna manera, influyen en la forma en cómo observan el mundo. Es por esto que Vigotsky (1978, p. 10) nos dice que “Aunque haya cosas que seamos capaces de aprender

de una manera individual, con ayuda externa podemos llegar a conseguirlo, pues en el momento en el que se produce una interacción entre dos o más personas se está dando la posibilidad de producirse un conocimiento colaborativo. En este estudio de investigación acción participativa, dicho postulado cobró un sentido territorial al estructurar los encuentros en el centro comunitario de Caracolí, donde la palabra y el encuentro físico de los participantes se convirtieron en las principales herramientas de mediación socioafectiva.

Dicho de otra forma, aunque se aprenda de manera individual, hay aprendizajes que se convierten en significativos si se contrastan, se complementan o se reorientan de acuerdo a lo que los demás piensen de ese tema o situación, sin embargo, no se puede confundir el aprendizaje colaborativo con estar de acuerdo a todo lo que dice el otro, pues de este modo no se hablaría de aprendizaje colaborativo, sino de dependencia educativa, es así que el aprendizaje colaborativo se relaciona directamente con la lectura crítica, pues al tener contacto con las posturas de los demás, se puede reorientar o reafirmar la postura, ya sea estando de acuerdo con sus argumentos, o buscando nuevos argumentos para contradecir dichas posturas. Frente a las tensiones relacionales preexistentes en el sector, este contraste dialógico permitió que las infancias y adolescencias de Inti Tekoa asumieran la palabra de manera horizontal para identificar y autorregular colectivamente sus propias emociones, transformando el conflicto en una oportunidad de andamiaje y cuidado mutuo.

Ahora bien, la teoría sociocultural del aprendizaje planteado por Lev Vygotsky, es la que plantea el aprendizaje colaborativo como eje fundamental de una sociedad democrática, la cual considera que el sujeto es un ser eminentemente social, que necesita de la interacción con otros y claramente esto le permite a la vez relacionarse con el entorno e intercambiar aprendizajes y saberes con los demás. Este fundamento sociocognitivo sirvió de base metodológica para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, el cual se acotó al desarrollo de la competencia léxica (adquisición de vocabulario contextualizado en inglés). Al basarse en una estrategia empírica y popular, el intercambio de saberes lingüísticos dependió exclusivamente del contacto presencial, el juego corporal y el movimiento en el espacio comunitario.

En este orden de ideas, el aprendizaje colaborativo, podemos concebirlo como un proceso de construcción colectiva de significados y conocimientos, entre pares o entre el adulto y el niño. Aunque normalmente cuando se habla de trabajo colaborativo, se hace referencia a

la interacción entre pares, donde también se involucra al docente. Esta mediación se enfrentó a una realidad comunitaria de población variante y fluctuante debido a las dinámicas socioeconómicas del territorio. Lejos de fragmentar el proceso, la flexibilidad de este enfoque cooperativo permitió que cada encuentro funcionara de forma autónoma, garantizando que cualquier participante que asistiera lograra integrarse de inmediato en los círculos de diálogo e interacción lúdica sin importar su regularidad previa.

Uno de los aspectos que prima en el aprendizaje colaborativo es la participación de las personas y la construcción conjunta de conocimiento para llegar a cumplir un objetivo o alcanzar un fin, como lo dice *Collazos (2006, p,5)* “Es un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los participantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente. Dicho de otro modo, el aprendizaje colaborativo se basa en trabajar codo a codo y sumar esfuerzos de todos los participantes para cumplir con el objetivo por medio de los conocimientos que se construyeron en la interacción. En la práctica, esta premisa se materializó en el diseño de metas colectivas de aprendizaje léxico, como la co-creación de cartelera temática y el diseño de recursos didácticos tridimensionales sobre los lugares de la ciudad o animales acuáticos, donde el uso funcional del vocabulario en inglés era indispensable para alcanzar el logro grupal y mitigar las tensiones individuales.

De este modo, una persona puede aprender más integrándose a un grupo que permaneciendo sola, puesto que la interacción con los miembros del equipo le permite enriquecer sus puntos de vista y opiniones, con las ideas y perspectivas de los otros, ya sea del adulto o del compañero. La interacción es clave para dicha construcción, ya que no solo se ocupa de los saberes individuales, sino que recopila el conocimiento colectivo para generar uno nuevo, más completo o que le permita reafirmar el conocimiento o saber que se tenía. Esta riqueza interactiva permitió gestionar la heterogeneidad de edades de los sujetos del estudio (entre los 5 y los 14 años); al propiciar dinámicas guiadas acústicamente por canciones y rimas rítmicas, el juego cooperativo funcionó como un reductor del filtro afectivo, eliminando el miedo al error lingüístico y estimulando la motivación a través del disfrute mutuo.

Finalmente mencionando el trabajo colaborativo, el cual consiste en asignar roles en donde se relacionan las habilidades de cada uno de los integrantes del grupo para que se logre una integración que tiene como fin llegar a una meta común produciendo algo que nunca

podrían haber producido individualmente. Como lo describen *Guitert y Jiménez, (2017, p.4)* “El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.” Es decir que, el trabajo colaborativo se evidencia cuando un grupo de personas logran trabajar juntas por medio del intercambio de ideas y de pensamientos para llegar a una meta que tengan en común; además, que no solo se trata de compartir sus conocimientos, sino que también conozcan y sepan sus habilidades y actitudes. En la ejecución de las producciones y el uso de soportes analógicos como libros ilustrados y tarjetas visuales hechas a mano, esta asignación de roles se dio orgánicamente: mientras las infancias de menor edad manipulaban los materiales concretos y recortaban las formas, los jóvenes mayores lideraban la estructuración semántica y la pronunciación del vocabulario en inglés, evidenciando cómo la suma de talentos individuales y la interdependencia positiva consolidan un modelo educativo popular incluyente y transformador.

8. Metodología de Investigación.

8.1. Enfoque Cualitativo.

El enfoque cualitativo de investigación se erige como una alternativa compleja y multidimensional que busca interpretar la realidad social desde la subjetividad de los actores involucrados. A diferencia de los modelos positivistas, este paradigma se fundamenta en una ontología relativista donde el conocimiento es una construcción intersubjetiva que emerge de la interacción humana en escenarios naturales (Piña Ferrer, 2023). En el contexto de los procesos educativos en territorios como Inti Tekoa, este enfoque permite comprender los fenómenos desde el mundo de vida de los participantes, priorizando la profundidad interpretativa y la riqueza descriptiva por sobre la medición estandarizada, lo que facilita una aproximación holística a las dinámicas de aprendizaje y resistencia (Sampieri Cabrera, 2023).

Desde una perspectiva metodológica, la investigación cualitativa adopta un diseño flexible y emergente que se ajusta a las contingencias del trabajo de campo. Este carácter inductivo permite que las categorías de análisis surjan del diálogo constante entre la teoría y las evidencias recolectadas en el territorio (Sampieri Cabrera, 2023). Al fundamentarse en la fenomenología y la hermenéutica, el enfoque cualitativo permite analizar e interpretar la realidad tal como aparece para los sujetos, reconociendo al investigador como un instrumento

clave que, mediante la observación reflexiva, logra decodificar los significados, valores y conductas que configuran la identidad de la comunidad (Piña Ferrer, 2023).

La relevancia del enfoque cualitativo reside en su capacidad para abordar la complejidad de las ciencias humanas a través de una curiosidad epistemológica que cuestiona las estructuras dadas. Este paradigma promueve un conocimiento situado que intenta explicar y comprender los hechos sociales en su contexto específico (Piña Ferrer, 2023). Para esta investigación acción participativa, lo cualitativo garantiza una ética de la escucha y una validación de los saberes locales, permitiendo que la sistematización de la experiencia pedagógica se convierta en una herramienta de transformación social que reconoce la pluralidad de voces y la riqueza de las interacciones colectivas (Sampieri Cabrera, 2023).

8. 2. Perspectiva epistemológica de la investigación.

El marco metodológico de esta investigación se fundamenta en la Investigación acción participativa (IAP), entendida como una apuesta política por la transformación social. Siguiendo los planteamientos de Fals Borda (citado en Trujillo, 2025), rompe la dicotomía entre sujeto y objeto, donde las comunidades dejan de ser simples contenedores de información para convertirse en protagonistas de su propio cambio. Este enfoque implica una inserción en la realidad territorial donde la ciencia se pone al servicio de los grupos subalternos, promoviendo una participación simétrica que busca subvertir las estructuras de opresión mediante el conocimiento compartido y la acción transformadora.

Complementariamente, la sistematización de experiencias se erige como un eje central para la producción de conocimiento desde la práctica. Como señala Torres Carrillo (citado en Trujillo, 2025), sistematizar es realizar una interpretación crítica de los procesos vividos para extraer aprendizajes que nutran la teoría y la acción futura. Este ejercicio permite dar sentido a las vivencias comunitarias, reconociendo los saberes locales como válidos y necesarios para la construcción de una pedagogía situada, logrando así que la experiencia se transforme en un insumo reflexivo que potencia la capacidad organizativa de los sujetos.

En coherencia con lo anterior, la metodología se nutre de la educación popular y el concepto de praxis de Paulo Freire. La praxis se define como la unidad indisoluble entre la reflexión y la acción; según Trujillo (2025), la educación popular es una práctica de libertad

que busca la concienciación de los individuos sobre su realidad histórica. El proceso investigativo se convierte en un acto dialógico donde se cuestiona el orden establecido y se trabaja en la construcción de una curiosidad epistemológica que moviliza a los participantes hacia la transformación de sus condiciones de vida, superando la educación bancaria tradicional.

Asimismo, el diálogo y el pensamiento crítico son dimensiones transversales que se operativizan a través del pensamiento epistémico propuesto por Hugo Zemelman. Para Morales (2022), el pensamiento epistémico exige un distanciamiento de las categorías teóricas preestablecidas para interrogar la realidad desde sus múltiples posibilidades. Esta postura permite que los participantes identifiquen los horizontes de sentido y las potencialidades de cambio. El diálogo se convierte, entonces, en la herramienta que vincula al sujeto con su historia, permitiéndole reconocerse como un actor con capacidad de agencia frente a las estructuras sociales (Zemelman, 1994, citado en Morales, 2022).

La integración de estos referentes teóricos configura un diseño metodológico que prioriza el análisis crítico y la sensibilidad histórica. La propuesta se aleja de visiones reduccionistas para abrazar una perspectiva que, según Morales (2026), integra el diálogo acucioso y la capacidad para fijar posiciones interpretativas autónomas. Articulando la IA, la sistematización y la educación popular bajo la mirada epistémica de Zemelman, la investigación se consolida como un proceso de autoformación y resistencia, donde los participantes realizan un ejercicio de lectura crítica de su entorno para proyectar acciones concretas que respondan a las necesidades de su contexto territorial.

8.3. Investigación Acción Participativa.

La investigación acción participativa se define como un proceso de indagación autorreflexiva y colectiva que busca transformar la realidad social mediante la unión indisoluble entre la teoría y la praxis. A diferencia de los enfoques tradicionales, este paradigma reconoce a los sujetos como agentes de conocimiento con plena capacidad de agencia política. En este sentido, la intervención pedagógica en contextos de borde urbano se convierte en una etnografía crítica de acción participativa, donde el diálogo simétrico entre el investigador y la comunidad permite subvertir las estructuras de opresión y construir soluciones situadas que responden a las tensiones y necesidades específicas del territorio (Paño Yáñez, 2022).

Metodológicamente, la IAP se despliega a través de una espiral cíclica de diagnóstico, planificación, acción y observación reflexiva, lo que garantiza la flexibilidad curricular necesaria para abordar poblaciones con trayectorias educativas heterogéneas. Este diseño permite que la práctica pedagógica sea el objeto mismo de investigación, donde cada hallazgo se sistematiza para extraer aprendizajes críticos que nutran tanto la teoría educativa como la acción futura; asumiendo una clave decolonial, la investigación trasciende la mera recopilación de datos para convertirse en un ejercicio de colaboración transdisciplinaria que valida los saberes locales y las experiencias de resistencia frente a las narrativas hegemónicas globales (Merçon, 2022).

La dimensión ética de este proceso se fundamenta en lo que se denomina una política de la afectividad y una escucha profunda, que moviliza a los participantes hacia la transformación de sus propias condiciones materiales y simbólicas de vida, promoviendo una participación activa y democrática que fortalece la resiliencia comunitaria y la identidad de los sujetos en formación (Paño Yáñez, 2022). Por ende, la implementación de estrategias lúdicas para la enseñanza del inglés actúa como un catalizador de empoderamiento social y justicia educativa en escenarios de vulnerabilidad.

Figura 1: Metodología de la Investigación acción participativa (IAP).



Nota: Elaboración propia a partir de la conjunción de las fuentes teóricas sobre IAP.

8.4 Fases de la Investigación.

8.4.1. Fase Diagnóstica.

La fase inicial de la investigación se constituye como un diagnóstico participativo y una inmersión profunda en el territorio, donde el investigador adopta una postura de escucha activa para identificar las tensiones y necesidades de la comunidad. En esta etapa, la curiosidad epistemológica permite que el problema de investigación no sea una imposición externa, sino que emerja de la cotidianidad de la población (Piña Ferrer, 2023). Este momento es para establecer una relación de confianza y simetría, permitiendo que la observación reflexiva sienta las bases de un proceso donde los saberes locales se validan como fuentes legítimas de conocimiento científico y social (Sampieri Cabrera, 2023). En este estudio, la fase diagnóstica se concretó mediante una inmersión comunitaria de carácter cualitativo en el sector de Caracolí, utilizando la observación participante y el diario de campo como instrumentos principales de recolección de información. A través del registro sistemático de las interacciones cotidianas en el espacio de Inti Tekoa, se identificó que, si bien existía un marcado interés por el acercamiento a una lengua extranjera, las infancias enfrentaban barreras socio afectivas caracterizadas por rivalidades internas y dificultades para la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, el diagnóstico evidenció que el grupo presentaba una alta heterogeneidad de edades y una asistencia fluctuante debido a las dinámicas socioeconómicas familiares, lo que determinó la necesidad de plantear una propuesta pedagógica que no se centrara en la instrucción gramatical abstracta, sino en el tejido social y la convivencia a través de un pretexto lingüístico situado.

8.4.2. Fase de Planificación y Diseño.

La fase de planificación y diseño de la acción se caracteriza por ser flexible, emergente y situada. En este punto, la investigación acción participativa se aleja de los esquemas rígidos para abrazar una "clave decolonial" y transdisciplinaria, donde se diseñan estrategias pedagógicas que buscan subvertir las estructuras de opresión (Merçon, 2022). La planificación se proyecta como un ejercicio de socio-praxis que integra la afectividad y la política, asegurando que las herramientas didácticas, como el juego y el arte, funcionan como catalizadores de transformación social en el contexto específico de Inti Tekoa (Paño Yáñez, 2022). En esta fase, se planificó y diseñó la propuesta pedagógica orientando las estrategias didácticas hacia la resolución pacífica de conflictos y la transformación de las interacciones en

el centro comunitario. Para ello, se diseñaron actividades articuladas de manera exclusiva en torno a recursos analógicos, concretos y manipulables. La planificación se estructuró a través del aprendizaje colaborativo, organizando retos colectivos con metas comunes y contemplando la asignación de roles horizontales para gestionar la diversidad de edades, asegurando que cada encuentro tuviera un diseño flexible capaz de acoger la asistencia fluctuante de la población.

8.4.3. Fase de Ejecución y Observación Participante.

La tercera fase corresponde a la ejecución y observación participante, donde la teoría y la práctica convergen en una espiral dialéctica. Durante la implementación de las experiencias de aprendizaje, el investigador realiza un seguimiento sistemático de los procesos de cambio y resistencia que surgen en el espacio comunitario y el territorio (Merçon, 2022). Esta etapa demanda una constante interpretación hermenéutica de las interacciones humanas, reconociendo que la realidad es una construcción intersubjetiva que se manifiesta en los gestos, lenguajes y silencios de los participantes (Sampieri Cabrera, 2023). La acción se convierte así en un laboratorio vivo donde se pone a prueba la capacidad de agencia de la comunidad y la pertinencia de la intervención docente. Durante la ejecución de las sesiones presenciales sobre el suelo del territorio, se desarrollaron los juegos corporales, las rondas tradicionales y el movimiento físico. Las investigadoras observaron que el uso del teléfono celular de la docente únicamente como recurso acústico para reproducir canciones y rimas disminuyó el miedo al error lingüístico. Asimismo, se ejecutó y observó el trabajo colaborativo en el diseño colectivo de carteleros, como la de los animales acuáticos en 3D y los medios de transporte en 3D para la sección de *“Places in town”*. A través de la observación participante, se constató que la manipulación de estos materiales concretos y soportes analógicos propició un andamiaje donde los jóvenes mayores cooperaban con los niños más pequeños, logrando que el grupo negociara la resolución pacífica de sus tensiones para alcanzar las metas compartidas.

8.4.4. Fase de Reflexión Crítica.

La fase de reflexión crítica y sistematización de experiencias cierra el ciclo para dar apertura a nuevas interrogantes. Este proceso no es una mera conclusión, sino un ejercicio de confluencia etnográfica que busca interpretar los significados profundos de la praxis vivida (Paño Yáñez, 2022). Al analizar los datos recolectados de manera inductiva, se extraen aprendizajes significativos que permiten reevaluar la teoría educativa y ajustar la acción futura. De esta manera, la investigación cualitativa garantiza una producción de conocimiento que no

solo describe la realidad, sino que explica los hechos sociales y busca comprender las formas de pensar del sujeto para alcanzar una justicia educativa genuina (Piña Ferrer, 2023). En este estudio, la reflexión crítica se realizó mediante el análisis de los diarios de campo y las producciones del grupo, permitiendo constatar que la adquisición y desarrollo de vocabulario en inglés funciona de manera significativa cuando se asume como un pretexto relacional. La sistematización de la experiencia evidenció que el juego presencial y la cooperación colectiva constituyen la estrategia didáctica real que mitiga las tensiones cotidianas y dinamiza las competencias léxicas. Esta reflexión final demostró que la propuesta pedagógica logró transformar el centro comunitario de Inti Tekoa en un espacio de seguridad emocional, donde las infancias y adolescencias se reconocieron como agentes activos capaces de transformar sus interacciones de forma solidaria y comunitaria.

8.5. Técnicas e Instrumentos.

Las técnicas e instrumentos de recolección de información en esta investigación se seleccionaron bajo un criterio de pertinencia técnica y sensibilidad social, buscando capturar la densidad de las interacciones pedagógicas en el contexto de Inti Tekoa, con una población de quince (15) participantes entre los cinco (5) a catorce (14) años, en un lapso de un semestre. En coherencia con el enfoque cualitativo y el paradigma de la Investigación acción participativa, estas herramientas funcionan como dispositivos de mediación que facilitan la reflexión crítica y la construcción intersubjetiva de conocimiento (Sampieri Cabrera, 2023). Para responder a las exigencias de este paradigma, las herramientas no se limitaron a una observación pasiva, sino que acompañaron una intervención didáctica deliberada y presencial donde las investigadoras aplicaron estrategias lúdicas específicas en el espacio comunitario, evaluando de forma continua su incidencia real en la convivencia y el desarrollo léxico. La integración de técnicas como la observación participante, el diario de campo y el registro fotográfico, este último utilizado exclusivamente como soporte de memoria visual del andamiaje, permite al investigador documentar las trayectorias de aprendizaje y las dinámicas de re-existencia de los participantes, garantizando que el análisis de la praxis educativa se sustente en evidencias empíricas recolectadas de manera sistemática, ética y profesional en el escenario de práctica (Seid & Pérez Ripossio, 2022).

8.5.1. Observación Participante.

La observación participante se constituye como una técnica fundamental de la investigación cualitativa que permite al investigador sumergirse en la cotidianidad de los sujetos para comprender, desde adentro, las lógicas y significados que estructuran su realidad social. A diferencia de la observación pasiva, esta técnica exige una doble ruptura: por un lado, la inserción directa en el escenario de estudio (en este caso, el territorio de Inti Tekoa) y, por otro, el mantenimiento de una distancia reflexiva que permita problematizar lo que parece evidente. Según Seid y Pérez Ripossio (2022), esta técnica es un punto de partida epistemológico donde la presencia del investigador altera y es alterada por el entorno, convirtiéndose en un instrumento de conocimiento que valida la intersubjetividad como fuente de verdad científica.

Desde una dimensión operativa, la observación participante demanda una integración prolongada que favorezca la construcción de un vínculo de confianza o *rapport* con los niños, niñas y adolescentes. Este proceso permite captar las prácticas no verbales, los silencios y las interacciones lúdicas que configuran el aprendizaje del inglés en contextos de vulnerabilidad. Como señalan Puebla Martínez et al. (2022), el rigor de esta técnica reside en la capacidad de registrar la densidad de la experiencia humana, transformando lo observado en un cuerpo de datos que, posteriormente, será sometido a un análisis interpretativo profundo para desentrañar las dinámicas de poder y las formas de resistencia presentes en el espacio comunitario comunitaria.

La aplicación de esta técnica en el marco de la Investigación acción participativa participativa implica una postura ética y política donde el observador busca la implicación consciente en la transformación del contexto estudiado. El ejercicio de observar participando se convierte en un acto de vigilancia epistemológica que cuestiona las categorías preestablecidas y permite que las voces de los participantes emerjan con protagonismo (Seid y Pérez Ripossio, 2022). De esta manera, la observación participante garantiza que el diseño de las experiencias de nivel en inglés sea una respuesta situada y pertinente que reconozca la riqueza cultural y social del barrio Caracolí.

8.5.2. Diálogos Reflexivos.

El diálogo reflexivo se constituye como una estrategia pedagógica y metodológica de naturaleza dialógico-hermenéutica, orientada a trascender la mera transmisión de información para alcanzar niveles profundos de comprensión intersubjetiva. En el marco de la Investigación acción participativa, esta técnica facilita un encuentro simétrico entre docente y participante, donde el lenguaje no solo actúa como vehículo de comunicación, sino como una herramienta de mediación cognitiva que permite interrogar la realidad. Según Morales Aibar (2023), esta praxis dialógica es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que moviliza los conocimientos previos de los sujetos y los somete a un proceso de reflexión profunda que otorga sentido a la experiencia de aprendizaje en contextos situados.

Desde una perspectiva operativa, el diálogo reflexivo demanda que los participantes asuman una postura activa y pensante frente a las interrogantes que emergen en la práctica pedagógica. No se limita a una estructura de pregunta y respuesta cerrada, sino que fomenta una comunicación humanizada que permite escuchar y ser escuchados en un ambiente de reciprocidad (Borches, 2023). Esta técnica es esencial para ir tras la construcción de argumentos autónomos, permitiendo que los niños, niñas y adolescentes de Inti Tekoa logren una apropiación del inglés como una herramienta de expresión de su propio pensamiento crítico y reflexivo.

La integración de los diálogos reflexivos en el proceso investigativo garantiza una práctica docente profesionalizada, donde la reflexión pedagógica se convierte en el motor de la transformación social, pues involucrando a los sujetos en la toma de decisiones sobre sus propios procesos de formación, se promueve una educación de calidad que reconoce la capacidad razonable de los participantes para transformar su futuro y el de su comunidad (Borches, 2023). En este sentido, el diálogo actúa como un puente entre la teoría y la praxis, acentuando un aprendizaje significativo que se ancla en la identidad y en la resolución de problemáticas reales detectadas en el territorio.

8.5.3 Diario de Campo.

El diario de campo se define como un instrumento narrativo y reflexivo fundamental en la investigación cualitativa, diseñado para registrar de manera sistemática las experiencias,

interacciones y fenómenos observados en el escenario de práctica. Actúa como una herramienta de autobiografía profesional que permite al investigador objetivar su propia subjetividad y analizar las tensiones emergentes en el territorio (Curbelo Hernández & Yusta Tirado, 2022). En el contexto de Inti Tekoa, el diario facilita la captura de la densidad cultural y social, permitiendo que las vivencias pedagógicas se transformen en un cuerpo textual susceptible de ser analizado críticamente para orientar la toma de decisiones.

Desde una dimensión operativa y pedagógica, el diario de campo funciona como un catalizador del proceso formativo, promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas y la estructuración del pensamiento creativo. Su implementación permite al investigador movilizarse de una observación superficial a una comprensión profunda de los problemas de comunicación y aprendizaje, facilitando la identificación de patrones y la generación de nuevas hipótesis de acción (Luna-Gijón et al., 2022). Al documentar el proceso de diseño y ejecución de las experiencias lúdicas, el diario es un puente entre la teoría académica y la praxis situada, asegurando que la sistematización de la experiencia sea rigurosa y fundamentada en la realidad observada.

La relevancia del diario de campo en la Investigación acción participativa participativa reside en su capacidad para fomentar una reflexión para la acción, donde la escritura se convierte en un ejercicio de vigilancia epistemológica. Esta técnica permite al docente en formación evaluar la pertinencia de sus estrategias didácticas y el impacto de su presencia en la comunidad, reconociendo que la observación está mediada por sus propios esquemas mentales y sistemas de creencias (Curbelo Hernández & Yusta Tirado, 2022). De esta manera, el diario potencia una educación humanizada y de calidad, permitiendo que la reflexión pedagógica sea el motor que transforme tanto la formación docente como la realidad social de los sujetos participantes.

8.5.4 Categorías Emergentes del Proceso de Investigación.

El proceso de registro y análisis de la información se sistematiza a través de un enfoque inductivo donde las categorías emergen del diálogo constante entre la teoría y la realidad territorial, ya que los participantes y docentes investigadores utilizan el diario de campo y la observación participante como herramientas para documentar las trayectorias de aprendizaje y los gestos de re-existencia en el espacio comunitario. Una vez recolectados los datos, se

procede a una codificación abierta que permite identificar patrones significativos en las producciones orales y comportamientos lúdicos de los sujetos. Este procedimiento asegura que el análisis sea una interpretación crítica de la praxis vivida que extrae aprendizajes para nutrir la acción pedagógica futura.

A través de este procedimiento, se agruparon los códigos en categorías analíticas que responden directamente al enfoque de aprendizaje y enseñanza biopsicosocial propuesto. Las categorías que emergieron y estructuraron el trabajo son:

8.5.4.1 Subjetividad y Emociones en la Construcción del Lenguaje

Esta categoría analiza cómo el inglés transita de ser un código ajeno a un vehículo de autorreconocimiento. Desde el enfoque biopsicosocial, se argumenta que el aprendizaje está anclado a la validación del ser. Como se observa en la praxis, el idioma permite al participante organizar su mundo interno. Aquí, la codificación abierta permitió identificar que el lenguaje no es sólo gramática, sino una herramienta de re-existencia donde el sujeto nombra su realidad para transformarla (Crescenza et al., 2024). La validez de esta afirmación quedó registrada en las observaciones de la práctica, donde se constató textualmente cómo los participantes emplearon de forma autónoma el léxico para mediar sus propias emociones frente a las tensiones cotidianas: “Al iniciar el encuentro, las rivalidades entre dos de los jóvenes amenazaban con fragmentar la actividad. Sin embargo, al usar las expresiones de las emociones trabajadas de forma presencial, uno de ellos interrumpió la discusión diciendo en voz alta: ‘Teacher, I feel angry, no me está escuchando’. Este uso funcional del léxico detuvo la confrontación física y abrió paso a una negociación horizontal del espacio” (Acosta & Ochoa, Diario de Campo, Sesión 4, p. 5).

8.5.4.2. La Mediación Lúdica por Medio del Juego

El juego se conceptualiza no como un fin recreativo, sino como un mediador técnico que reduce el filtro afectivo. Esta categoría explica cómo materiales como los *Big Books* y canciones actúan como andamiajes cognitivos que potencian las funciones ejecutivas. La validez de esta categoría se halla en la transición del "silencio" a la "participación efusiva", demostrando que la lúdica es el motor biológico que facilita la retención y el disfrute del conocimiento (Quintanilla Espinoza & Cofré Sáez, 2015). Este motor lúdico y su impacto

inmediato en la participación y retención autónoma se constató directamente en el diario de campo, donde los estímulos auditivos se restringieron exclusivamente a la reproducción acústica de pistas musicales de fondo para orientar el movimiento corporal: “Varios niños permanecían callados, negándose a repetir los términos por temor y vergüenza. Al hacer la ronda corporal combinada con las pistas acústicas de la música del celular, el movimiento transformó el ambiente. Un participante de 9 años exclamó entre risas: ‘¡Otra vez el juego del cuerpo, que así sí me acuerdo qué es head y shoulders!’”. La lúdica presencial redujo de inmediato el temor a equivocarse” (Acosta & Ochoa, Diario de Campo, Sesión 7, p. 4).

8.5.4.3. Tejido Social y Aprendizaje Colaborativo

Bajo el paradigma de la IAP, el aprendizaje es un acto colectivo. Esta categoría sistematiza los gestos de solidaridad y apoyo mutuo que emergen en el espacio comunitario de Inti Tekoa. Se argumenta que el tejido social se fortalece cuando el conocimiento circula horizontalmente. La praxis revela que la cooperación es la respuesta a la dificultad individual. Esta categoría permite concluir que el bilingüismo en la educación popular es, ante todo, un ejercicio de construcción comunitaria. Las voces de las infancias recopiladas durante las dinámicas de andamiaje cooperativo validan textualmente esta conclusión: “Mientras el grupo construía el material de “places in town”, se observó que los niños más pequeños no recordaban los nombres de los lugares en inglés. En lugar de generar exclusión, una de las adolescentes de 13 años se acercó a un niño de 6 años, le pasó un recorte y le dijo: ‘Hagamos esto: tú pegas el dibujo y yo te ayudo a decir hospital y park para que ganemos el reto juntos’. Al finalizar, el niño manifestó: ‘Me gustó trabajar con los grandes porque nos cuidamos entre todos’” (Acosta & Ochoa, Diario de Campo, Sesión 10, p. 7).

8.5.4.4. Desigualdad de Trayectorias y Nivelación Situada

Esta categoría emerge como una respuesta ética a la realidad de Ciudad Bolívar, caracterizada por la asistencia irregular y brechas educativas. Aquí se analizan las estrategias de nivelación que permiten que el encuentro sea un espacio inclusivo. La codificación abierta identificó que el uso de apoyos visuales (Flashcards) iguala las oportunidades de éxito. Esta categoría dota de sentido a la propuesta pedagógica al demostrar que la flexibilidad

metodológica es una herramienta de equidad social (Trujillo Losada, 2025). La efectividad de estos recursos analógicos artesanales para neutralizar de inmediato las desventajas derivadas de la asistencia fluctuante quedó registrada formalmente: “Un participante que llevaba varios encuentros sin asistir se incorporó a la sesión de diseño tridimensional. Inicialmente se mostró frustrado al no comprender el vocabulario que los demás ya manejaban. Al proporcionarle las flashcards ilustradas y el Big Book para la manipulación directa, el menor exclamó: ‘¡Ah, ya vi el dibujo de la shark y la whale, con los cartones ya sé qué significan y puedo armar mi animal como los demás!’”. El soporte visual analógico eliminó la brecha de su ausencia previa” (Acosta & Ochoa, Diario de Campo, Sesión 7, p. 5).

8. 5.5. Evaluación Participativa.

La evaluación de desempeños en el marco de las pedagogías inclusivas se define como un proceso sistemático, continuo y participativo que busca valorar las transformaciones procesuales de los sujetos en su contexto. A diferencia de los modelos evaluativos estandarizados que suelen omitir las particularidades territoriales, esta perspectiva propone una adecuación curricular que reconoce la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. De acuerdo con Molina Cusme (2025), la evaluación debe trascender la visión punitiva para convertirse en un mecanismo de validación de la voz del participante, donde la participación activa de los actores educativos permite ajustar los modelos pedagógicos a las necesidades reales de inclusión y pertinencia cultural.

Para operativizar este principio en el territorio de Inti Tekoa y trascender la lógica punitiva, las investigadoras evaluaron los aprendizajes mediante la implementación de asambleas lúdicas de cierre, círculos de la palabra y la co-evaluación al interior de los comités de apoyo mutuo. En estos espacios colectivos, no se aplicaron exámenes ni asignaron calificaciones cuantitativas; en su lugar, se valoró el desempeño lingüístico de forma procesual, analizando cómo los niños y jóvenes incorporaban de manera activa la competencia léxica en inglés (vocabulario asociado a emociones, el cuerpo y el entorno inmediato) para resolver de forma colaborativa los retos lúdicos presenciales. El error no se penalizó, sino que se asumió como un indicador de andamiaje que permitía a las investigadoras ajustar la planeación del siguiente encuentro para responder de forma flexible a la asistencia fluctuante y a las necesidades socioafectivas emergentes del grupo.

Tabla 1. Articulación Metodológica.

Objetivos específicos	Técnicas de recolección	Instrumentos aplicados en el territorio	Tipo de análisis cualitativo	Categoría analítica emergente vinculada
Caracterizar las dinámicas relacionales previas, la participación comunicativa y los saberes léxicos iniciales de los participantes en Inti Tekoa, con el fin de establecer una base contextual neutra para analizar la relación de los juegos y temáticas en inglés.	Observación participante y Diálogos reflexivos.	Diarios de campo y registros de círculos de la palabra.	Análisis de contenido inductivo y codificación abierta.	Subjetividad y emociones en la construcción del lenguaje.
Diseñar e implementar experiencias lúdicas fundamentadas en el juego a través del aprendizaje colaborativo, examinando de qué manera se vinculan con la interdependencia positiva, la escucha mutua y la mitigación de tensiones interpersonales dentro del espacio comunitario.	Observación participante y diálogos reflexivos	Diarios de campo y registros fotográficos de la interacción.	Interpretación hermenéutica de las interacciones lúdicas y cooperativas.	La Mediación Lúdica por Medio del Juego. Tejido Social y Trabajo Colaborativo.
Analizar la relación entre la propuesta pedagógica lúdico-cooperativa y los	Observación participante y evaluación	Diarios de campo y producciones materiales en	Análisis de trayectorias y nivelación	Desigualdad de trayectorias y nivelación

procesos de apropiación del vocabulario en inglés, así como su correspondencia con la transformación de las interacciones cotidianas del grupo, a partir de los registros de observación y las dinámicas lúdicas realizadas.	participativa.	grupo.	flexible.	situada.
--	----------------	--------	-----------	----------

Nota: Elaboración propia a partir de la vinculación de los componentes metodológicos y analíticos de la investigación (2026).

En el marco de esta investigación acción participativa, los registros fotográficos no se emplearon como un mero elemento ilustrativo, sino como un instrumento de memoria colectiva y soporte de análisis cualitativo que permitió capturar de manera rigurosa la interacción kinestésica, la gestualidad de las infancias, la disposición horizontal de los comités de apoyo en el suelo del centro comunitario y la manipulación directa de los recursos tridimensionales, sirviendo como evidencia empírica para contrastar y validar la reducción del filtro afectivo asentada en los diarios de campo.

Asimismo, en estricta coherencia con las categorías analíticas presentadas, se aclara que este estudio no contempló la evaluación de habilidades macro de producción oral abstracta (*speaking*) ni la aplicación de entrevistas estructuradas, elementos que desdibujarían el carácter de la educación popular en este contexto territorial; por el contrario, el constructo lingüístico estuvo estrictamente delimitado al desarrollo de la competencia léxica (vocabulario contextualizado) y las producciones analizadas se centraron de forma exclusiva en el uso funcional de palabras y frases cortas integradas de manera natural a la resolución de los retos lúdicos presenciales y a las dinámicas de convivencia comunitaria.

8.5.6. Consideraciones Éticas.

La presente investigación se desarrolló en coherencia con los principios éticos que orientan el trabajo con población infantil, garantizando el respeto por la dignidad, la autonomía

y la protección integral de los niños, niñas y adolescentes participantes. En este sentido, el estudio se fundamentó en lo establecido por la Constitución Política de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y la normativa institucional que regula los procesos investigativos en contextos educativos.

Dado que la población participante pertenece a un contexto de educación comunitaria y está conformada por menores de edad, se implementó el uso de consentimientos informados dirigidos a padres, madres y acudientes, quienes autorizaron de manera voluntaria la participación de los participantes en el proyecto pedagógico e investigativo. Este proceso garantizó que los responsables legales conocieran los objetivos, alcances, beneficios y características de la investigación, así como su derecho a retirar el consentimiento en cualquier momento sin que esto implicara afectación alguna para los participantes.

Asimismo, en coherencia con el principio de autonomía, se promovió el asentimiento de los participantes, reconociéndolos como sujetos activos dentro del proceso investigativo. Esto implicó explicar de manera clara y comprensible las actividades a desarrollar, favoreciendo una participación consciente, voluntaria y respetuosa de sus decisiones.

En relación con el manejo de la información, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes, haciendo uso de categorías como “participante 1”, “participante 2”, entre otros, evitando la exposición de datos personales que pudieran comprometer su integridad. De igual manera, se aseguró que la información recolectada fuera utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, bajo criterios de responsabilidad y ética profesional.

De acuerdo con lo establecido en el formato de consentimiento informado, los acudientes autorizaron explícitamente el uso de registros audiovisuales (fotografías, videos y grabaciones de audio) generados durante la implementación del proyecto, siempre y cuando estos no vulneraran los derechos de los participantes ni comprometieran su identidad. Al respecto, se precisa que, en estricta coherencia con la realidad material de la práctica, el alcance de dicha autorización se limitó operativamente al registro fotográfico como memoria visual del andamiaje lúdico y al uso acústico del teléfono celular para reproducir canciones de fondo; por consiguiente, el estudio descartó de forma deliberada la captación de grabaciones de video o audios con fines de análisis discursivo o lingüístico. Dichos registros fueron utilizados

únicamente como soporte del proceso investigativo y pedagógico, respetando los principios de reserva y uso responsable de la información.

Finalmente, es importante señalar que las consideraciones éticas en esta investigación no se asumieron únicamente como un requisito formal, sino como parte constitutiva de la praxis pedagógica. En este sentido, la ética se entendió como un ejercicio permanente de reconocimiento del otro como sujeto de derechos, saberes y experiencias, en coherencia con el enfoque de educación popular que orienta el proyecto. De este modo, el proceso investigativo no solo buscó generar conocimiento, sino también garantizar condiciones de respeto, cuidado y dignidad para todos los participantes.

9. Propuesta Pedagógica.

La propuesta pedagógica se define como un diseño intencionado y sistemático que articula fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos para dar respuesta a necesidades educativas específicas detectadas en un contexto territorial. En el marco de la educación infantil y juvenil, esta debe concebirse desde la neuroeducación, reconociendo que el aprendizaje es un proceso biopsicosocial donde la emoción y la cognición son inseparables. De acuerdo con De Souza Martins et al. (2019), una propuesta pertinente debe integrar las actividades rectoras, especialmente el juego, como el primer espacio de interacción simbólica, permitiendo que el participante asuma retos propios de su etapa vital y plantee soluciones creativas que favorezcan su desarrollo integral y la plasticidad cerebral.

La siguiente propuesta de investigación tiene una connotación psicosocial la cual se compone de las tres dimensiones fundamentales del ser humano para un aprendizaje significativo, la dimensión biológica genera la conexión entre el ambiente y el sujeto por medio de los receptores de estímulos (los cinco sentidos) y su apropiación en el cerebro mediante proceso neurocognitivos; la dimensión psicológica es importante ya que da las bases para la motivación, la emoción, la memoria, la atención y el procesamiento de la información; finalmente, la dimensión social se compone desde dos perspectivas, la primera considerada como un evento cíclico y horizontal entre el educador y el educando, variando en sus roles y la segunda concebida por la interacción de lo aprendido ejerciéndolo directamente con su entorno. Arango (2022)

Desde una dimensión operativa, la propuesta pedagógica se sustenta en la interdisciplinariedad y el aprendizaje colaborativo, superando la fragmentación del conocimiento para promover un desarrollo cognitivo y emocional armónico. El diseño de experiencias formativas integradas permite que los objetivos de aprendizaje se alcancen mediante la resolución de problemas reales y contextualizados, lo que dota de sentido a la experiencia educativa. Como señalan Crespo Ávila y Chumaña Suquillo (2021), esta estructura profesionaliza la labor docente al exigir una planificación flexible y dialógica que se ajuste a los ritmos y trayectorias heterogéneas de los participantes. Bajo la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), esta planeación no es estática; la teoría se valida y se transforma en la praxis diaria del espacio comunitario, donde la observación de las realidades de los niños dentro de este contexto permite ajustar el qué y el cómo de la enseñanza en un ciclo constante de reflexión-acción.

La relevancia de la propuesta pedagógica en la investigación acción participativa reside en su capacidad para actuar como un dispositivo de transformación social y re-existencia cultural. A partir de una base teórica y legal sólida, la propuesta garantiza una educación popular de calidad que valida la identidad de los sujetos en formación. Según De Souza Martins et al. (2019), el juego y la lúdica dentro de la propuesta no son meros distractores, sino estrategias pedagógicas fundamentales que permiten establecer vínculos significativos con el entorno y potenciar las funciones ejecutivas en un ambiente de seguridad emocional.

9.1. Ejes del Trabajo del Aprendizaje en Inglés.

La propuesta pedagógica de esta investigación tiene como propósito central analizar la contribución del aprendizaje colaborativo y la mediación lúdica tradicional en el fortalecimiento de la motivación, la reducción del filtro afectivo y el desarrollo adaptativo de la expresión oral (speaking) en inglés como lengua extranjera, reconociendo las dimensiones ontológicas y sociales de los sujetos. Su pertinencia radica en la necesidad de transitar de modelos de instrucción gramatical pasivos y clasificaciones rígidas —como las cuatro habilidades estandarizadas globales que suelen segmentar la comunicación— hacia enfoques situados que fomenten la motivación intrínseca, fundamentándose en la idea de que el aprendizaje del inglés es un proceso de construcción de sentido (Meneses Durán, 2025). Al alinear los horizontes de la enseñanza con las necesidades de la comunidad, la propuesta busca que el idioma sea percibido como una herramienta de empoderamiento que permita a los participantes interactuar con el mundo global sin desvincularse de su realidad local.

En cuanto a las orientaciones didácticas y pedagógicas, la propuesta para el contexto de Inti Tekoa se sustenta de forma definitiva en el juego a través del aprendizaje colaborativo como la metodología activa y el eje conductor del estudio. Estas metodologías permiten que el espacio comunitario se transforme en un entorno sociotécnico colaborativo donde el conocimiento se distribuye y se co-construye entre pares, superando la jerarquía tradicional del docente (Rios Díaz et al., 2023) tal como se puede apreciar en la Figura 2. La mediación pedagógica se ajusta a las dinámicas territoriales de Caracolí, incorporando estrategias para la interacción social de la comunidad que actúan como catalizadores del interés y la participación activa. Según Pérez-Vargas et al. (2024), la aplicación de estas estrategias cooperativas fortalece el tejido social y la intencionalidad pedagógica al fomentar el apoyo mutuo y la responsabilidad compartida en las tareas de aprendizaje, lo que resulta indispensable para acoger de manera inclusive las asistencias irregulares de la población.

Figura 2: Ejemplificación de los ejes de trabajo entre participantes, familias y docentes.



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

La utilidad y flexibilidad de esta enseñanza del inglés se manifiestan en su capacidad para adaptarse a las trayectorias heterogéneas y a los diversos ritmos de aprendizaje de los

niños, niñas y adolescentes. Los ejes de la propuesta se articulan en torno a la comunicación dialógica, la colaboración solidaria y la mediación de recursos lúdicos analógicos, garantizando que el diseño curricular sea un proceso dinámico y abierto a la retroalimentación constante (Rios Díaz et al., 2023). Esta flexibilidad permite que las experiencias lúdicas y los proyectos interdisciplinarios se conviertan en espacios de innovación educativa popular donde el inglés cobra sentido práctico, ya que al integrar el componente afectivo y la motivación como motores del aprendizaje, se asegura una práctica pedagógica que potencia las expresiones orales a la vez que promueve el bienestar y el desarrollo humano de los participantes (Meneses Durán, 2025).

9.2. Materiales para Trabajar.

La selección y diseño de los materiales de trabajo en esta propuesta responden a la necesidad de transformar el espacio comunitario en un escenario de enunciación donde los participantes de Inti Tekoa puedan agenciar su propio proceso de aprendizaje. Estos recursos se conciben como mediadores pedagógicos analógicos que permiten a los niños, niñas y adolescentes interactuar con el inglés desde una dimensión lúdica, sensible y situada, desde la IAP, estos materiales son el punto de encuentro donde la teoría sobre la alfabetización visual y auditiva se encuentra con la praxis de la sensibilidad territorial, tal como se puede apreciar en la Figura 3. Se busca que los participantes transiten de una recepción pasiva a una participación activa, donde el material didáctico actúe como un puente entre sus realidades territoriales y el desarrollo de sus expresiones orales. De este modo, cada recurso aquí descrito tiene la intención de reducir las barreras psicológicas del aprendizaje, mitigar el temor al error y potenciar el interés genuino por el idioma a través de la experiencia colectiva y el descubrimiento.

Figura 3: Intervención de docente con la población.



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

9.2.1. Big Books:

El Big Book se constituye como un recurso pedagógico de gran formato diseñado para potenciar la alfabetización inicial y el desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera a través de la narrativa visual y textual, facilitando el andamiaje cognitivo y la motivación intrínseca. Este material trasciende la función de un texto convencional, al configurarse como un dispositivo de mediación que facilita el aprendizaje compartido y la interacción colectiva en el espacio comunitario.

De hecho, su impacto social y pertinencia territorial es evidente cuando el **participante 2** comenta: *“Ya no son palabras raras profe, sino que mire... podemos ver esas palabras hasta en la calle, ahora si las puedo reconocer”* (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 2). De acuerdo con Ome (2025), la implementación del enfoque Big Book permite la creación de materiales auténticos y visualmente atractivos que incrementan la motivación intrínseca de los participantes, facilitando la comprensión de conceptos abstractos mediante el uso de storytelling y andamiaje cognitivo; siendo un recurso flexible y adaptable, este material permitió integrar de forma artesanal elementos culturales y geográficos del contexto de Caracolí, transformando la lectura en una experiencia estética y social que fortalece tanto la adquisición lingüística oral como la agencia de los niños, niñas y adolescentes.

9.2.2. Flash Cards.

Figura 4: Aplicación de herramientas con la población



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

Las tarjetas de aprendizaje, comúnmente denominadas flashcards, se definen como un recurso didáctico de apoyo visual compuesto por un conjunto de fichas físicas que exhiben imágenes, palabras o símbolos, cuya función primordial es facilitar la asociación directa entre el concepto y su representación gráfica, reduciendo la necesidad de la traducción abstracta (Trejo Lugo et al., 2019). Como lo manifiesta el **participante 4** destacando su utilidad en la dimensión biológica y neurocognitiva frente al procesamiento de la información: “*Profe, si no me acuerdo de cómo se dice, miro el dibujo y ya sé cuál es*” (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 6).

En el marco de esta investigación, la pertinencia de este material radica en su capacidad para estimular la memoria visual y agilizar la apropiación de vocabulario cotidiano y cotidiano en la lengua extranjera, permitiendo que los participantes interactúen con el contenido de manera dinámica y cooperativa; al usar estas herramientas en dinámicas de juego grupal, se promueve una metodología activa que disminuye la carga cognitiva durante el aprendizaje,

transformando la memorización mecánica en un proceso de reconocimiento significativo que se ajusta a las necesidades comunicativas de los niños, niñas y adolescentes en el contexto de Inti Tekoa.

9.2.3. Canciones.

Las canciones se definen como herramientas pedagógicas dinámicas que integran el ritmo, la melodía y el lenguaje, facilitando un entorno de aprendizaje afectivo que reduce notablemente la ansiedad y el filtro afectivo de los participantes (Quintanilla Espinoza & Cofré Sáez, 2015). En concordancia con las limitaciones materiales del contexto, el uso de la tecnología se redujo estrictamente al empleo de un teléfono móvil como herramienta técnica para reproducir las pistas musicales que guiaban los cantos colectivos.

La dimensión psicológica de este mediador se refuerza según el participante 6 en los encuentros evaluativos: “A veces estoy en mi casa y me acuerdo de la canción de los animales acuáticos y me pongo a cantarla; me siento feliz” (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 3).

En el marco de esta investigación, la pertinencia de este recurso radica en su capacidad para presentar estructuras lingüísticas y vocabulario de manera contextualizada, corporal (enfoque de respuesta física total) y repetitiva, lo que favorece la retención a largo plazo y la mejora de la pronunciación de forma natural,. De este modo, se logra que los niños, niñas y adolescentes se involucren activamente en el proceso educativo, transformando la práctica del inglés en una experiencia lúdica y culturalmente relevante que conecta el aprendizaje formal con sus intereses y emociones cotidianas.

9.2.4. Juegos Interactivos.

En sustitución de cualquier enfoque de gamificación digital, la propuesta asume los juegos tradicionales y dinámicas lúdicas presenciales (juegos de roles, relevos de vocabulario, mímicas colectivas y desafíos físicos en equipo) como los dinamizadores analógicos esenciales del aula. Estas experiencias se definen como la integración de mecánicas de juego en el espacio físico para potenciar la motivación, el disfrute corporal, la concentración y el esfuerzo colaborativo de los participantes.

Figura 5: Aplicación de herramientas con la población



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

En el contexto de esta investigación, la pertinencia de este recurso radica en su capacidad para transformar la enseñanza del inglés en una experiencia inmersiva, social y dialógica que rompe con la pasividad tradicional. Estos juegos actúan como los verdaderos motores del compromiso del grupo. El participante 2 vincula directamente esta mediación con los horizontes de inclusión y horizontalidad propios de la IAP al declarar: “No importa si uno llega nuevo profe, siempre mis amigos me dan la mano y me explican qué debo hacer para poder jugar con ellos” (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 5).

Al aplicar desafíos cooperativos en el espacio físico y sistemas de retroalimentación inmediata basados en el apoyo entre pares, los niños, niñas y adolescentes de Inti Tekoa logran desarrollar sus expresiones orales de forma espontánea, reduciendo la resistencia al error y fortaleciendo el compromiso solidario con su propio trayecto formativo a través de la interactividad física y el disfrute compartido.

9.3. Planeación de las Actividades.

La planeación de las sesiones de trabajo se ha estructurado de manera secuencial y flexible con el propósito de garantizar que los participantes transiten por un proceso de aprendizaje progresivo y significativo. Siguiendo el ciclo de la IAP, cada sesión constituye un escenario vivo de observación-reflexión-acción que responde con sensibilidad a la desigualdad de trayectorias formativas que caracteriza a la población. El juego guiado a través del aprendizaje cooperativo emerge aquí como la solución pedagógica y social definitiva, tal como lo sistematiza el participante 7 en sus reflexiones: “Me gusta cuando trabajamos en grupo porque si yo no sé decir algo mi amigo me ayuda y me explica. El inglés ya no se siente como algo difícil que uno tiene que hacer sólo” (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 6)

El siguiente cronograma organiza el tiempo pedagógico en momentos situados de inmersión, práctica cooperativa y co-creación lúdica, permitiendo que los niños, niñas y adolescentes se familiaricen paulatinamente con el idioma inglés en el espacio comunitario a través de las experiencias lúdicas propuestas. Cada encuentro ha sido diseñado minuciosamente para responder a los ritmos internos del grupo y a las particularidades socioeconómicas del contexto territorial, asegurando que la implementación de las flashcards, canciones y Big Books no ocurran de forma aislada, sino como parte de un trayecto de Investigación acción participativa profundamente integrado.

Tabla 2: Cronograma.

Fecha	Tema	Fases clave	Reflexión principal
22-feb	Conociendo a nuestra comunidad	Presentación de investigadoras, observación participante, diagnóstico inicial, registro en diario de campo, círculo de palabra de cierre.	Se evidencian distintos niveles de inglés, timidez y una marcada asistencia irregular ligada al entorno. Se ratifica el imperativo de diseñar sesiones flexibles y no lineales.

1-mar	Planificando nuestro camino	Definición colectiva de pautas, diálogo grupal horizontal, análisis comunitario de barreras de aprendizaje, planificación participativa de estrategias.	El diálogo permitió identificar los intereses de los NNA y acordar pautas cooperativas donde el error se asume como una herramienta de juego y confianza.
8-mar	Creando conexiones territoriales	Lectura dialógica del primer <i>Big Book</i> , observación activa, juegos lúdicos corporales, retroalimentación grupal.	Se valida el valor de la lúdica analógica. Los niños reconocen la iconografía de su barrio Caracolí en el material físico, activando su motivación y rompiendo el silencio
15-mar	Aprendamos jugando en comunidad	Desafíos cooperativos físicos empleando relevos con <i>flashcards</i> , asignación de roles grupales, co-evaluación formativa.	Alta participación motriz y afectiva. Se notan avances, pero el aprendizaje cooperativo emerge orgánicamente: los estudiantes mayores andamian el proceso de los más pequeños.
22-mar	¡Hola! Descubramos el inglés	Saludos básicos, presentaciones orales cotidianas en parejas,	Consolidación de un ambiente de seguridad socioafectiva. Se evidencia la necesidad de reforzar la articulación fonética

		juego de roles adaptado.	mediante la imitación de cantos.
5-abr	Acciones y rutinas del barrio	Verbos de acción, descripción situada de rutinas en el hogar y en la corporación, creación colectiva de relatos.	Se fomentó la producción oral (speaking) y la apropiación lingüística desde las experiencias e historias cotidianas de los niños, evitando reglas abstractas.
12-abr	Conociendo nuestro cuerpo	Cantos rítmicos anatómicos, gesticulación guiada, uso de tarjetas visuales en el tablero, dinámicas físicas de reconocimiento.	El juego y el movimiento corporal asociado al ritmo de la música analógica ayudó a consolidar la retención del vocabulario de manera espontánea, gozosa y natural.
26-abr	Cantidades y números en comunidad	Simulación cooperativa de un mercado popular del territorio, práctica de preguntas de intercambio práctico (How much / How many), creación de diálogos.	Se desarrollaron habilidades comunicativas orales en un contexto realista. Los participantes interactúan de manera autónoma apoyándose en sus equipos.
10-may	Expresión de vivencias pasadas	Uso integrado de canciones rítmicas, secuencia temporal	Se usaron dinámicas asociativas efectivas para comprender la

		con tarjetas, juego de roles cooperativo “What did you do yesterday?”	temporalidad de los verbos sin recurrir a listas tradicionales de memorización abstracta.
17-may	Habitando y ubicando nuestro espacio	Diseño colectivo de un mapa del territorio, uso de preposiciones de lugar asociadas a actividades lúdicas con las tarjetas visuales.	Buen uso de juegos para reforzar vocabulario y estructuras gramaticales de localización espacial. Los niños logran nombrar y ubicar oralmente los nodos de resistencia de su comunidad.
24-may	Despedida y actividad creativa	Ensamble rítmico final de los cantos aprendidos, círculo de palabra evaluativo, entrega simbólica de recuerdo de la práctica.	Se constata un fuerte lazo afectivo y una reducción drástica del filtro afectivo. La actividad artística permitió una despedida significativa y alegre.

Nota: Elaboración propia a partir de la articulación de los referentes teóricos de la Educación Popular y los objetivos específicos reestructurados de la investigación.

El cronograma de investigación se estructura como una ruta de navegación dinámica que se ajusta rigurosamente a los ritmos y necesidades emergentes de los participantes de Inti Tekoa. La distribución temporal de las fases del estudio, tales como el diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión, garantiza que el cumplimiento de los objetivos específicos orientados al diseño de materiales contextualizados, la implementación del aprendizaje cooperativo y la sistematización de la subjetividad socioafectiva, ocurra a través de una espiral dialéctica donde la acción educativa se redefine constantemente en este espacio. Este proceso

asegura que el diseño de materiales y el fortalecimiento de la expresión oral respeten la libertad creativa de los participantes, donde cada sesión sea un espacio de reflexión crítica. De esta manera, los tiempos de la investigación se ponen éticamente al servicio de los sujetos, equilibrando de forma armoniosa la intencionalidad pedagógica de las docentes en formación con las contingencias cotidianas territoriales de la localidad de Ciudad Bolívar.

Esta propuesta constituye una ruta de navegación flexible que admite ajustes permanentes de acuerdo con el surgimiento de nuevos intereses o necesidades por parte de los participantes; al ser una investigación cimentada con rigurosidad en los principios epistemológicos de la Educación Popular y la investigación acción participativa, la planeación se mantendrá en constante diálogo con la realidad del espacio comunitario en Inti Tekoa, permitiendo que cada sesión sea una oportunidad transformación social, la reconfiguración didáctica y la reflexión crítica sobre la praxis docente.

10. Análisis de resultados.

Los análisis de resultados constituyen el espacio de encuentro entre la praxis pedagógica realizada en Inti Tekoa y el ejercicio de sistematización crítica de las experiencias vividas por los participantes. Se examinan las transformaciones ocurridas durante la implementación de la propuesta, permitiendo que los datos recolectados a través de la observación y los registros de campo dialoguen con los referentes teóricos que sustentan las pedagogías críticas y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El análisis busca interpretar cómo la mediación lúdica, el uso de materiales contextualizados y la sensibilidad docente incidieron en la construcción de una relación con el inglés más humana y significativa. De este modo, los hallazgos se organizan en ejes temáticos que dan cuenta de la apropiación del idioma, el impacto de las estrategias de nivelación y el rol del juego como dinamizador de la subjetividad y el tejido social de los niños, niñas y adolescentes.

Durante las sesiones de observación, los participantes demostraron una notable curiosidad e interés por comprender el funcionamiento del nuevo idioma al interactuar de manera directa y comunitaria con los Big Books diseñados para el contexto local. Se evidenció cómo los niños y niñas, al reconocer elementos de su propio barrio en las ilustraciones, pasaron de un silencio expectante a una participación efusiva, intentando nombrar sus calles y experiencias en inglés. Como relata el **participante 1**: *“Yo no sabía que podíamos decir los nombres de las cosas del barrio en inglés; ahora siento que el inglés es como un vecino más”*

(Ochoa & Acosta, 2025, *diario de campo*, sesión 8). Este gesto de lectura crítica del entorno, siguiendo el postulado fundamental de Paulo Freire de que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, permitió que la lengua extranjera dejará de ser un código lejano para convertirse en una herramienta de reconocimiento territorial y de re-existencia.

En el desarrollo de las actividades rítmicas y canciones, los participantes manifestaron una reducción significativa del filtro afectivo, habitando el lenguaje desde el juego y el goce. Se observó que, a través de la repetición lúdica de estructuras rítmicas, los alumnos integraron vocabulario complejo de forma natural, celebrando sus propios aciertos y los de sus compañeros. Esta dinámica de apoyo mutuo transformó el espacio comunitario en un escenario de seguridad emocional donde el error fue percibido como una oportunidad de aprendizaje colectivo y no como una falta. Esta desmitificación del error se evidenció de forma explícita en el registro de campo cuando, al equivocarse un participante menor en la pronunciación de los animales rítmicos, el grupo en lugar de juzgar o reírse, asumió la equivocación como parte de la melodía, repitiendo la frase en coro y permitiendo que el niño sonriera y continuara el canto sin replegarse en el silencio.

Las producciones orales (speaking) finales de los adolescentes revelaron un proceso de empoderamiento y fundamento bases para una mayor comprensión y dominio del idioma extranjero. Los participantes no solo repitieron frases gramaticales, sino que emplearon el idioma para expresar sus visiones de futuro y sus deseos de transformación social. Lo evidenciado en el campo sugiere que, al validar su identidad y subjetividad, los sujetos logran una apropiación del inglés que trasciende el espacio comunitario, proyectándose como ciudadanos globales capaces de incidir en su realidad.

10.1 Comprensión Literal y Significativa del Idioma.

Figura 6: Aplicación de herramientas con la población



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

El proceso de aprendizaje de los participantes de Inti Tekoa evidenció una transición significativa desde una fase diagnóstica caracterizada por la desconexión con la lengua anglosajona hacia una etapa de apropiación situada. Inicialmente, la enseñanza del inglés se percibía como una transferencia mecánica y descontextualizada; sin embargo, mediante la implementación de estrategias de flexibilización y contextualización popular fundamentadas en las pedagogías críticas, los niños, niñas y adolescentes lograron transitar hacia una construcción de conocimiento donde el idioma emerge de su propia realidad local (Crescenza et al., 2024). Al desechar currículos estandarizados e institucionalizados, la propuesta se ancló en las necesidades de la comunidad, demostrando que una estructura de enseñanza popular no busca la universalidad homogénea, sino la pertinencia territorial. Esta comprensión significativa se facilitó por el uso de materiales que actuaron como mediadores neurocognitivos. El **participante 3** menciona: *“A veces me confundo con palabras nuevas, pero con las flashcards que tienen dibujos parece como si mi cabeza se organizara más rápido profe”* (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 7). Este cambio se manifiesta en la adquisición de competencias comunicativas básicas, donde los participantes dejaron de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos que validan su identidad y territorio a través del

inglés, alcanzando una comprensión literal y significativa que les permite nombrar su entorno de manera autónoma.

El cumplimiento de los objetivos de esta investigación se ve reflejado en la alta participación de los participantes en las actividades lúdicas y rítmicas diseñadas para el fortalecimiento del vocabulario y la gramática, puesto que la integración de canciones y juegos interactivos permitió que los alumnos desarrollaran habilidades lingüísticas en un entorno de bienestar biopsicosocial, lo cual fue fundamental para alcanzar la meta de una enseñanza con sentido (Quintanilla Espinoza & Cofré Sáez, 2015). A través de estas mediaciones, se observó que los participantes lograron integrar estructuras gramaticales de forma natural, cumpliendo así con el propósito de fomentar una comunicación funcional y motivada que trasciende el espacio comunitario tradicional y se vincula con sus intereses vitales.

La investigación permitió que la práctica pedagógica se consolidó como un ejercicio de reflexión crítica constante sobre el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad social; interactuando con la realidad de Ciudad Bolívar, surgió una conciencia docente que reconoce la necesidad de re-pensar la educación popular como una praxis donde el maestro no es el centro, sino un facilitador de experiencias significativas (Trujillo Losada, 2025). Esta reflexión emergente subraya que la labor docente en lenguas extranjeras debe alejarse de la instrucción técnica para enfocarse en una mediación humana que reconozca los saberes previos de los participantes y potencie su autoestima cognitiva mediante materiales didácticos que resuenen con su cultura y cotidianeidad.

Este estudio aporta al ejercicio de los futuros licenciados en educación básica primaria al demostrar que el juego guiado a través del aprendizaje colaborativo constituye una valiosa estrategia didáctica para reducir las brechas de aprendizaje en sectores populares. La implementación de mecánicas de juego en el espacio comunitario redefine el rol del docente como un diseñador de entornos inmersivos y participativos (Caraballo Padilla, 2023). Para la formación de maestros, esta experiencia resalta la importancia de integrar la flexibilidad metodológica y la sensibilidad territorial en el currículo de inglés, probando que es posible alcanzar una comprensión profunda del idioma cuando se prioriza la dimensión lúdica y socioafectiva.

10.2 Subjetividad y emociones en la construcción del lenguaje.

Figura 7: Aplicación de herramientas con la población.



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

El proceso de transformación de los participantes de Inti Tekoa inició con una realidad diagnóstica donde el inglés se percibía como un código ajeno, cargado de una carga tensional que limitaba su expresión. No obstante, al transitar hacia una construcción situada, los niños, niñas y adolescentes lograron una metamorfosis en su relación con el idioma; la lengua extranjera dejó de ser una transferencia para convertirse en un vehículo de expresión de la subjetividad (Crescenza et al., 2024). El **participante 1** valida esta categoría al afirmar “Cuando cantamos y bailamos, se me quita la pena hablar en inglés... parece como si las palabras salieran solas, a veces parece que fuera un juego” (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 3). Este cambio se evidencia en el paso de una actitud de reserva a una de participación activa, donde los participantes integraron el inglés en su subjetividad, permitiéndoles validar su identidad y territorio frente a un mundo globalizado.

El cumplimiento de los objetivos de la investigación se materializa en la capacidad de los participantes para habitar el lenguaje desde el disfrute y la curiosidad, porque empleando materiales como las canciones y las tarjetas visuales, se logró que el aprendizaje de la gramática y el vocabulario no fuera un fin en sí mismo, sino un medio para que los participantes expresaran sus emociones y visiones de mundo (Quintanilla Espinoza & Cofré Sáez, 2015). La correspondencia de la propuesta se observa en cómo los alumnos alcanzaron los propósitos comunicativos orales programados mediante la ayuda mutua en la resolución de desafíos lúdicos, aportando testimonios clave para caracterizar sus dinámicas de participación. Esta

aproximación incidió radicalmente en la subjetividad de los niños y niñas, mutando la autopercepción de incapacidad inducida por la exclusión histórica, hacia un autoconcepto de sujetos dignos y capaces de apropiarse de herramientas globales desde sus propios códigos populares.

La investigación ha propiciado una reflexión docente profunda sobre el rol del educador en escenarios de alta complejidad, entendiendo que la enseñanza de una lengua es, ante todo, un acto de cuidado y reconocimiento del otro. Esta experiencia permitió re-pensar la educación Popular y las pedagogías críticas latinoamericanas no solo como una metodología de enseñanza, sino como una praxis latinoamericana que busca el para qué de la educación en contextos de vulnerabilidad (Trujillo Losada, 2025). La reflexión emergente destaca que el papel de las docentes en formación fue el de mediadoras que, al centrarse en la subjetividad del participante, lograron que el espacio comunitario se convirtiera en un espacio de afecto y seguridad, donde el lenguaje fluye cuando las emociones son validadas y el error se entiende como parte del juego.

Este estudio ofrece un aporte significativo para las docentes de básica primaria, al demostrar que las estrategias de mediación lúdica analógica son puentes esenciales para conectar con la subjetividad infantil. La integración de dinámicas de juego en el currículo permite que los licenciados en formación comprendan que la motivación y el rendimiento están intrínsecamente ligados a la capacidad del docente para crear entornos inmersivos y participativos (Caraballo Padilla, 2023). El aporte fundamental radica en la validación de una didáctica del inglés que prioriza el ser sobre el saber técnico, sugiriendo que la formación de maestros debe enfocarse en estrategias que promuevan la comprensión literal y significativa del idioma desde una dimensión profundamente humana y situada.

El diseño de materiales didácticos interactivos permitió que los participantes lograran una comprensión literal y significativa del idioma al anclar los contenidos en su estructura cognitiva previa y su realidad vital. Tal como lo expresa el **participante 4** al realizar la actividad de las partes del cuerpo: *"This is my eyes, my eyes are brown, mis ojos son color café. (emocionado dice) profe ¿viste?, pude hacerlo, me guié con la ficha del tablero"* (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 2). A nivel de la configuración de la subjetividad, este testimonio de logro devela un quiebre epistemológico fundamental en el participante: el niño no solo asimila palabras de forma lingüística, sino que reconfigura la valoración de su propia capacidad cognitiva. Al exclamar emocionado "pude hacerlo", se sabotea la barrera de la

exclusión idiomática y el inglés pasa de ser un factor de intimidación social a un canal de autoafirmación y autorreconocimiento de su ser. A través del uso de imágenes y recursos contextualizados, los sujetos transitaron desde una fase de desconexión hacia una etapa donde el lenguaje fluye vinculado a sus emociones y visiones de mundo. Esta mediación didáctica no solo facilitó la asimilación de conceptos, sino que impactó directamente en la subjetividad de los alumnos, quienes empezaron a percibir el inglés como un vehículo de re-existencia y una extensión de su propia voz.

10.3 Desigualdad de Trayectorias y Estrategias de Nivelación.

Figura 8: Aplicación de herramientas con la población



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

El punto de partida de esta investigación reveló una realidad diagnóstica marcada por una profunda desigualdad en las trayectorias educativas de los participantes, exacerbada por la asistencia irregular. En el escenario comunitario de Inti Tekoa, esta desigualdad se manifiesta de forma concreta y tangible en la coexistencia en un mismo espacio de niños escolarizados en instituciones públicas con niveles de alfabetización disímiles, junto a adolescentes y niños desescolarizados total o parcialmente, lo que genera que convivan estudiantes de 14 años que no dominan la lectoescritura básica con niños de 5 u 8 años con mayor agilidad mecánica en el

aula. Sin embargo, mediante una construcción situada que reconoció estos puntos de partida disímiles, los niños, niñas y adolescentes lograron transitar hacia una nivelación de sus competencias lingüísticas. Este cambio fue posible al entender que el conocimiento no es una transferencia lineal, sino un proceso donde los participantes validan su identidad y superan obstáculos iniciales mediante el apoyo mutuo (Crescenza et al., 2024). Al finalizar el proceso, se evidenció que los alumnos desarrollaron la capacidad de agenciar sus propios aprendizajes, acortando la brecha entre su conocimiento previo y las exigencias comunicativas del idioma inglés.

La dimensión de este miedo a la exclusión provocada por la desigualdad académica y el posterior alivio que provee el amparo de la Educación Popular se hace evidente en el relato del participante 8, quien vincula la nivelación con el fin del aislamiento: “Cuando vine por primera vez pensé que sería diferente, como el bicho raro, pensé que era como cuando llegué nuevo al colegio. Pero no profe, mire que todos me ayudaron en lo que no entendía, me explicaban que tenía que hacer y estaban pendientes de mí” (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 9). El análisis relacional propuesto en los objetivos se manifestó en la efectividad de las estrategias de nivelación implementadas por las docentes, especialmente a través del uso de recursos rítmicos y repetitivos, dado que la integración de canciones permitió que los participantes con trayectorias educativas más fragmentadas encontraran un punto de encuentro común para el aprendizaje de la expresión oral y la pronunciación sin la presión de la evaluación tradicional (Quintanilla Espinoza & Cofré Sáez, 2015). La dimensión biológica del aprendizaje se vio favorecida por la repetición lúdica que redujo la carga cognitiva. Como señala el **participante 5**: *“Profe, cuando tú enseñas las imágenes, yo recuerdo las palabras. Pero, cuando tu la imitas, mis amigos comprenden mejor”* (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 4). Este testimonio de los niños es metodológicamente muy potente, pues devela cómo el aprendizaje cooperativo y la mediación comunitaria descentralizan la autoridad del saber: el estudiante no solo se fija en el recurso que provee la docente (“las imágenes”), sino que evalúa de forma consciente cómo el modelado físico (“cuando tú la imitas”) sirve como un andamiaje colectivo para el beneficio de sus pares (“mis amigos comprenden mejor”), demostrando una solidaridad de clase inherente a la Educación Popular. A través de estas mediaciones, se logró identificar los puntos de correspondencia del inglés de manera inclusiva, garantizando que todos los participantes, independientemente de su nivel inicial, logran una comprensión significativa y funcional del idioma, evidenciada en su capacidad para participar activamente en las dinámicas grupales y producciones orales.

La investigación generó una reflexión docente profunda sobre la necesidad de flexibilizar la planificación frente a las trayectorias vitales de los participantes en contextos de exclusión. Se comprendió que la praxis pedagógica en la educación popular requiere un docente capaz de re-pensar el cómo y el para qué de la enseñanza, priorizando la nivelación socioafectiva sobre la imposición de contenidos (Trujillo Losada, 2025). Esta reflexión emergente subraya que el papel del maestro en Inti Tekoa es el de un mediador de realidades, cuya función principal es diseñar entornos seguros donde los participantes sientan que sus tiempos de aprendizaje son respetados, transformando la desigualdad inicial en una oportunidad de construcción colectiva y resiliente.

Este estudio aporta al ejercicio de las docentes de básica primaria al proponer la mediación lúdica activa como una estrategia técnica para gestionar la diversidad de niveles en un mismo grupo. El uso de juegos interactivos demostró ser una herramienta poderosa para la nivelación, ya que permite que cada participante avance según su propio ritmo mientras mantiene un alto compromiso y motivación (Caraballo Padilla, 2023). Para los futuros licenciados, esta experiencia resalta que la innovación en primaria no es un lujo, sino una necesidad ética para enfrentar la desigualdad de trayectorias, probando que es posible alcanzar una comprensión literal y significativa del inglés cuando se emplean mecánicas de juego que igualan las oportunidades de éxito y participación en el espacio comunitario.

10.4 La dimensión lúdico-corporal en la co-construcción de saberes.

Figura 9: Aplicación de herramientas con la población.



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

La realidad diagnóstica inicial en Inti Tekoa reveló una percepción del inglés como una asignatura rígida, estática y distante, lo que generaba una participación limitada por parte de los alumnos. Sin embargo, al introducir la mediación interactiva de las docentes a través de experiencias lúdico-corporales y rítmicas, los participantes transitaron hacia un rol protagónico, donde el conocimiento dejó de ser una transferencia unilateral para convertirse en una construcción situada (Crescenza et al., 2024). Esta subcategoría devela que cuando el cuerpo y el movimiento se involucran en el aula popular, el aprendizaje del idioma se des-escolariza; las palabras ya no se memorizan en un tablero, sino que los niños, niñas y adolescentes las utilizan para negociar significados dentro de la misma dinámica corporal. Así, el aprendizaje del inglés mutó de una imposición formal a una herramienta vivencial que les permite habitar su espacio comunitario desde nuevas posibilidades expresivas y motrices.

El examen de los horizontes de la investigación se evidencia en la consolidación de un entorno de aprendizaje donde el ritmo, el juego analógico y la corporalidad redujeron el filtro afectivo y potenciaron la retención de vocabulario práctico. El uso de canciones como herramienta dinamizadora por parte de las investigadoras permitió que los participantes integraran la fonética y la repetición de forma natural, alcanzando los niveles de desempeño propuestos sin recurrir a la memorización tradicional (Quintanilla Espinoza & Cofré Sáez, 2015). El éxito de esta estrategia se observa en la capacidad de los participantes para aplicar lo aprendido en contextos de juego real, demostrando que la activación de la dimensión lúdico-corporal es el vehículo más efectivo para lograr que los objetivos de participación comunicativa se cumplan de manera significativa y motivadora.

La investigación impulsó una reflexión docente crítica sobre la necesidad de desplazar el foco de la instrucción técnica hacia la mediación de experiencias vitales, porque a través de la observación participante en Ciudad Bolívar, surgió la comprensión de que la educación popular exige una praxis donde la corporalidad y el disfrute colectivo son los ejes que articulan el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza (Trujillo Losada, 2025). Esta reflexión destaca que la labor docente en formación se transformó al reconocer que el diseño de materiales y ambientes que ponen en juego el cuerpo es un acto político y pedagógico que valida la subjetividad del participante, permitiendo que el docente sea un facilitador de procesos de re-existencia a través del lenguaje.

Este estudio aporta a la formación de licenciados en Licenciatura en Básica Primaria al validar las prácticas lúdicas y motrices como una estrategia de innovación educativa indispensable para mejorar el rendimiento y la motivación en la enseñanza del inglés, en cuanto que la integración de mecánicas de juego en el espacio comunitario demuestra que es posible transformar la enseñanza de lenguas en una experiencia inmersiva que responde a las demandas sociales y psicológicas de la infancia (Caraballo Padilla, 2023). La lúdica territorializada es el vehículo que garantiza una comprensión literal y significativa del idioma, proporcionando un modelo pedagógico adaptable a contextos de alta vulnerabilidad donde la creatividad y el cuerpo son las claves de la equidad educativa.

El fomento de las dinámicas de expresión oral mediante el movimiento y la lúdica actuó como una potente estrategia de nivelación para abordar la desigualdad de trayectorias educativas presente en el grupo. Los participantes, a pesar de sus ritmos de aprendizaje disímiles y asistencias intermitentes, encontraron en las dinámicas corporales un punto de encuentro común que facilitó el aprendizaje de las estructuras del habla y la pronunciación sin la presión evaluativa tradicional. De este modo, esta dimensión lúdico-corporal operó de manera inclusiva, permitiendo a todos los participantes, independientemente de su punto de partida, avanzar hacia una comunicación funcional, colectiva y motivada.

10.5 Apropiación del Idioma como Herramienta Social.

Figura 10: Aplicación de herramientas con la población.



Nota: Fotografía tomada durante la implementación del proyecto en la corporación Inti Tekoa.

La realidad diagnóstica en Inti Tekoa presentaba a los participantes como sujetos distantes de la lengua extranjera, la cual era percibida como un símbolo de poder ajeno a su cotidianidad en Ciudad Bolívar. No obstante, al transitar por la propuesta pedagógica, los niños, niñas y adolescentes lograron transformar esta relación, asumiendo el inglés no como una imposición, sino como una herramienta de construcción situada para validar su identidad (Crescenza et al., 2024). Es el resultado de una praxis de IAP que buscó fortalecer el tejido social. El **participante 6** captura la esencia de este eje: *“Yo antes pensaba que el inglés era para gente de otros lados, pero ahora siento que si aprendo puedo contarle a personas de todo el mundo cómo es mi barrio y lo que nosotros hacemos aquí. Es como tener una voz que llega más lejos”*. (Ochoa & Acosta, 2025, diario de campo, sesión 10). Este testimonio devela la verdadera fuerza de la Educación Popular articulada al territorio: el inglés ya no representa un marcador de exclusión ni una exigencia del mercado global abstracto, sino que es redefinido críticamente por los participantes de Inti Tekoa como un dispositivo de enunciación comunitaria. Al afirmar que servirá para "contarle a personas de todo el mundo cómo es mi barrio", el sujeto de la educación popular subvierte el uso hegemónico de la lengua extranjera y la transforma en un megáfono de visibilización local, empoderamiento geográfico y re-existencia territorial. Este cambio se manifiesta en la adquisición de competencias donde los participantes utilizan el idioma para nombrar sus realidades y comunicarse en escenarios comunitarios, pasando de un rol pasivo a uno de agencia social donde el lenguaje se convierte en un puente para la re-existencia y el diálogo con el mundo global.

El cumplimiento de la intencionalidad analítica del estudio se evidencia en la capacidad de los participantes para integrar estructuras lingüísticas en sus interacciones sociales diarias dentro de las dinámicas comunitarias de Inti Tekoa. Mediante el uso estratégico de canciones y ritmos mediados por las docentes, los alumnos lograron una comprensión funcional que trasciende el espacio comunitario, permitiéndoles apropiarse de expresiones y vocabulario para interactuar con sus pares en un entorno de confianza (Quintanilla Espinoza & Cofré Sáez, 2015). El éxito de la intervención radica en haber analizado la relación intrínseca entre una pedagogía con sentido y el uso adaptativo del inglés como un medio de participación y expresión de su subjetividad colectiva.

La investigación generó una reflexión docente profunda sobre el papel del educador como facilitador de procesos de emancipación a través del lenguaje en contextos territoriales. Al aplicar los principios de la educación popular, se comprendió que la praxis pedagógica en

la licenciatura debe estar orientada a identificar el qué, cómo y para qué de la enseñanza, priorizando la creación de vínculos sociales sobre la simple instrucción técnica (Trujillo Losada, 2025). Esta reflexión emergente resalta que la labor docente en formación se consolidó al reconocer que el inglés, cuando se enseña con un enfoque crítico, permite a los participantes de sectores populares romper barreras de exclusión y percibirse como ciudadanos globales con voz propia y situada.

Este estudio aporta al ejercicio de las docentes de Licenciatura en Básica Primaria al demostrar que la innovación educativa, apoyada en las metodologías lúdicas activas, es un motor fundamental para la apropiación social del conocimiento, ya que la vinculación de juegos interactivos y corporales en el currículo permitió que los futuros licenciados observen cómo los participantes mejoran su rendimiento y compromiso cuando el aprendizaje tiene un impacto directo en sus dinámicas de interacción grupal (Caraballo Padilla, 2023). El aporte fundamental para la formación docente radica en la evidencia de que es posible analizar la relación de una comprensión literal y significativa del idioma cuando este se presenta como una competencia social y colaborativa, redefiniendo la enseñanza de lenguas en primaria como una práctica pedagógica innovadora y profundamente humana.

El fortalecimiento de la motivación y la autoestima a través del aprendizaje colaborativo permitió que los participantes asuman el inglés como una herramienta de mediación social y empoderamiento. Mediante el acompañamiento docente y la valoración de sus avances individuales, los niños, niñas y adolescentes desarrollaron una agencia que trasciende el espacio comunitario, utilizando el idioma para nombrar su entorno y dialogar con el mundo globalizado. La apropiación del idioma dejó de ser una instrucción técnica para convertirse en un activo de capital cultural que habilita a los participantes para participar de manera crítica y proactiva en su comunidad.

11. Conclusiones.

En primera instancia, el diseño y la implementación de recursos didácticos físicos y materiales analógicos situados, tales como los *Big Books*, las canciones y las tarjetas visuales, demostraron ser fundamentales para que los participantes logaran una asociación directa entre el idioma y su contexto inmediato. Estos instrumentos pedagógicos funcionaron como herramientas de soporte bajo la mediación de las docentes en formación, permitiendo a los niños, niñas y adolescentes de la comunidad reconocer sus propias realidades culturales

reflejadas en una lengua extranjera. Al interactuar con materiales territorializados, los participantes reducen su resistencia al aprendizaje, transitando de una recepción pasiva a una apropiación activa del vocabulario práctico y las expresiones cotidianas, lo que valida la pertinencia de crear recursos educativos que resuenen con la identidad local.

La implementación de estrategias de mediación lúdica analógica y aprendizaje cooperativo, sustentadas en los principios ético-políticos de la Educación Popular, contribuye significativamente al aprendizaje del inglés al reducir las barreras emocionales y conectar el idioma con la realidad territorial de los participantes de Inti Tekoa. De este modo, se da respuesta directa a la pregunta de investigación al confirmar que estas estrategias específicas fortalecen de manera concreta la expresión oral (*speaking*) y la participación comunicativa. Cuando la enseñanza se sitúa en el mundo de vida de los sujetos, estos logran transitar de una actitud receptiva a una agencia activa, consolidando sus competencias verbales y dialógicas desde un aprendizaje con sentido.

En segundo lugar, el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escucha activa se vio potenciado por una metodología que priorizó el uso del inglés en situaciones cotidianas y experiencias de nivelación. La investigación no pretendió el abordaje homogéneo de las cuatro habilidades lingüísticas globales (lectura, escritura, habla y escucha), sino que concentró sus esfuerzos en la producción oral espontánea y la apropiación léxica de los sujetos en el escenario comunitario. Los participantes lograron conectar el idioma con sus vivencias diarias a través de actividades participativas que fomentaron la interacción grupal. Al alejar la enseñanza de la estructura gramatical rígida y acercarla a la expresión de sus intereses y emociones, los alumnos de Inti Tekoa desarrollaron una competencia comunicativa funcional, demostrando que el aprendizaje de una lengua extranjera cobra sentido cuando se convierte en un vehículo de comunicación real y no en un simple requisito escolar.

En cuanto a los aportes teóricos, la investigación valida la vigencia de la pedagogía crítica y la educación popular en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de exclusión social. Se demuestra que la praxis Freiriana ofrece un sustento sólido para que el aprendizaje sea un ejercicio de esperanza y transformación social, rompiendo con los modelos de educación bancaria y desmitificando la idea de que el inglés es un saber inalcanzable o ajeno a los sectores populares.

Los aportes pedagógicos residen en la demostración de que las dinámicas lúdico-corporales y el uso de recursos contextualizados son herramientas indispensables para gestionar la diversidad y la desigualdad de trayectorias en la infancia. La experiencia subraya que la innovación educativa no es un lujo, sino una necesidad ética que permite diseñar entornos inmersivos donde se prioriza la dimensión lúdica y socioafectiva.

A nivel de aportes sociales, el proyecto fortalece la resiliencia comunitaria y la identidad de los niños, niñas y adolescentes que asisten a la corporación Inti Tekoa en Ciudad Bolívar. Al democratizar el acceso al inglés dentro de este espacio micro-territorial, se dota a los participantes de herramientas para la expresión de sus subjetividades y el reconocimiento de sus voces, aportando a la reducción de la brecha de capital cultural que históricamente ha segregado a los sectores populares de las competencias bilingües.

Por otro lado, el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva fue un logro determinante en este proceso, evidenciado en el incremento de la motivación y la autoestima cognitiva de los participantes. A través del seguimiento y la observación reflexiva en los diarios de campo, se constató que los participantes ganaron confianza para expresarse en inglés, disminuyendo el miedo al error gracias al entorno seguro y lúdico proporcionado por las docentes en formación. Este resultado subraya que el éxito pedagógico en contextos de vulnerabilidad depende intrínsecamente de una mediación humana que reconozca la subjetividad del participante, permitiendo que el aprendizaje sea percibido como un proceso de realización personal y colectiva donde la Educación Popular actúa como el puente que dignifica al estudiante.

Entre las limitaciones de la investigación, se identifica el impacto de la asistencia irregular ligada a las dinámicas laborales y sociofamiliares de los cuidadores, lo cual fragmenta en ocasiones la continuidad de los procesos de aprendizaje. Esta intermitencia se gestionó pedagógicamente dentro del lapso de un semestre de intervención participativa que estructuró el diseño de la investigación. Asimismo, la brecha de acceso tecnológico en el territorio impuso retos adicionales, lo que reconfirmó la necesidad ética de priorizar materiales físicos e interacciones corporales en lugar de recursos virtuales que requieren conectividad constante.

Para investigaciones futuras, se recomienda profundizar en el diseño de currículos flexibles que integren la Educación Popular y la pedagogía del territorio con las políticas de bilingüismo nacional de forma permanente. Además, se sugiere indagar sobre el impacto a

largo plazo de estas estrategias lúdicas en la retención escolar y en la construcción de proyectos de vida de jóvenes en contextos de riesgo social.

Finalmente, los principales aprendizajes de esta investigación resaltan la eficacia de las pedagogías críticas y la educación popular para democratizar el acceso al inglés en sectores populares, demostrando que la innovación y el juego analógico son herramientas de equidad educativa. No obstante, quedan latentes cuestionamientos para futuras investigaciones sobre cómo garantizar la sostenibilidad de estos procesos de nivelación frente a la intermitencia en la asistencia de los participantes y cómo integrar de manera más profunda a los cuidadores en el refuerzo de estas trayectorias. Estas interrogantes abren la puerta a nuevos estudios que exploren la incidencia de las redes de apoyo comunitario en la consolidación de un bilingüismo con sentido social y pertinencia territorial.

12. Anexos.



Análisis de la población: Dinámica corporal 22/02/2025



Primer acercamiento a la población 08/03/2025



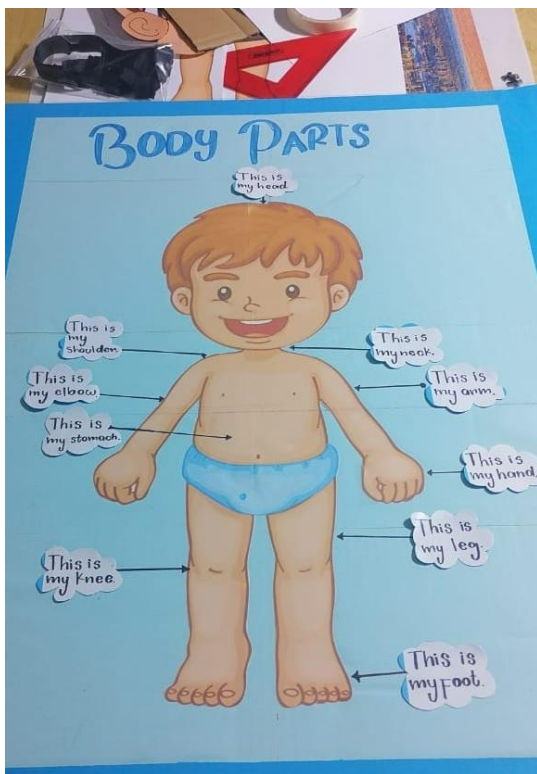
Parts of the house 15/03/2025



Greetings and commands 22/03/2025



Storytelling 05/04/2025



Parts of the body 12/04/2025



Mothers day 10/05/2025



Find the place 17/05/2025



Monsters, colors and description 16/08/2025



Ladders and snakes game 06/09/2025



Day of love and friendship 20/09/2025



Family day 27/09/2025



Sea animals 11/10/2025



W question 18/10/2025



Big book places in town in my neighborhood 01/11/2025



Riddles 08/11/2025



Review and farewell 29/11/2025

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR2289V	Fecha de Aprobación: 25-05-2019 Versión: 02 Página 1 de 2
Vicerrectorado de Gestión Universitaria Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CEP Comité de Ética en la Investigación En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1551 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones N°2545 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica. Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:	
PARTE I NO. INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO	
Título del proyecto de investigación	
Resumen de la investigación	
Descriptor(es) clave(s) del proyecto de investigación	
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	
Explique la forma en que mantendrá la reserva de la información	
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): _____ N° de identificación: _____ Teléfono: _____ Correo electrónico: _____ Dirección: _____

Documento Oficial, Universidad Pedagógica Nacional.

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR2289V	Fecha de Aprobación: 25-05-2019 Versión: 02 Página 2 de 2
PARTE DOS. CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Yo, _____	
Identificado con Cédula de Ciudadanía _____ en representación de _____ con número de identificación _____	
Declaro que:	
1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio. 2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo. 3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento. 4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos. 5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio. 6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.	
En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.	
Firma, _____	Firma del participante (si aplica), _____
Nombre: _____ Identificación: _____ Fecha: _____ Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____	
La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación	
Documento Oficial, Universidad Pedagógica Nacional.	

Formato de consentimiento informado para proyectos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional.

13. Bibliografía.

- Aguilar Caruajulca, K. E. (2025). Los flashcards y su relación con el aprendizaje del vocabulario del Área de Inglés en los participantes del primer grado de la Institución Educativa Sagrado Perfil de Cristo, Chala, Bambamarca, Cajamarca, 2024. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/9364>
- Aguirre Franco, N., & Carreño Salazar, D. A. (2024). Sistematización de experiencias: Leoncio y yo. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/fa3ac3db-5343-4fe4-9ddb-9c4fbe98efda>
- Aponza, M. C. (2024). Pedagogía crítica desde el enfoque intercultural en educación básica primaria: Revisión sistemática. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 5(3), 237-260. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/255>

- Arango-Lasprilla, J. C., Rivera, D., & Usuga, D. R. (2022). *Neuropsicología en Colombia: Datos normativos, estado actual y retos a futuro*. Editorial El Manual Moderno.
- Avila, P. D. R. S., Saltos, J. C. C., Ferretti, G. L. A., & Torres, J. Y. V. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza del lenguaje: una revisión sistemática. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 9(2), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10281083>
- Borches, H. (2023). Pensamiento reflexivo. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2511>
- Cabello, B., Mario, F., & Puebla Martínez, B. (2022). Análisis crítico de la experiencia profesional como “observación participante” en la investigación cualitativa de la comunicación. *Avances en investigación y estudios de género en comunicación*, 118-136. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/45b60bf2-609d-4557-922e-e0468a1c54c7/content#page=118>
- Cando, D. A. F., Zhuma, J. B. M., Ramirez, N. S. L., & Ramirez, I. S. M. (2024). Principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) aplicados a la enseñanza del inglés: análisis teórico y práctico. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45414-e45414. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/414>
- Caraballo Padilla, J. (2023). *Estrategias de mediación lúdica y entornos inmersivos en la educación primaria rural y popular*. Editorial Educación y Territorio.
- Carlos, P. S. J., & Marcial, N. S. L. (2025) Enseñanza del idioma inglés a población con dificultad de aprendizaje. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/77289>
- Carrero, J. A. M. (2026). Enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Un diálogo entre Hugo Zemelman, Matthew Lipman y Martha Nussbaum. *Revista Científica Multidisciplinaria Sapientiae*. ISSN: 2600-6030, 9(19), 228-248. <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/1625>
- Contreras, S. C., Arroyave, T. V., & Buitrago, D. A. M. (2024). Educación popular como práctica intercultural y de resistencia. *Estudios de la Ciénega*, (8), 65-86. <https://www.revistaestudiosdelacienega.com/ojs/index.php/rec/article/view/118>

- Crespo Ávila, H. S., & Chumaña Suquillo, J. V. (2021). Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1203-1215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962021000401203&script=sci_arttext
- Cusme, J. J. M. (2025). Evaluación participativa de modelos pedagógicos inclusivos por educadoras del nivel inicial. *Kosmos*, 4(1), 449-461. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10530102>
- Curbelo Hernández, E. A., & Yusta Tirado, R. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social: innovaciones desde la intervención social. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/88863>
- Dearmas González, V. (2024). El aprendizaje de la escritura en contextos de vulnerabilidad. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3205>
- de Souza Martins, M., Posada, S. L., & Tavera, P. A. L. (2019). Neuroeducación: Una propuesta pedagógica para educación infantil. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (94), 159-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7385990>
- Delgado, S. L. G., & Intriago, G. Z. G. Z. (2025). Fundamentos teóricos sobre competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Maestro y Sociedad*, 22(2), 1052-1061. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6895>
- Díez Gutiérrez, E. J., & Rebaque Gómez, A. (2026). Aprender de una experiencia fallida de renovación pedagógica en contextos vulnerables. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 11(1), 70-98. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/21891>
- Espinoza, A. Q., & Sáez, A. C. (2015). El uso de canciones para el aprendizaje de la gramática en inglés como lengua extranjera. *Horizontes pedagógicos*, 17(2), 8-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455074>
- Farfán, N. A. H. (2024). La praxis pedagógica de Orlando Fals Borda. *Diálogos entre la Educación Popular y la Investigación–Acción Participativa*.

https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/15692?utm_source=chatgpt.com

Fernández, A. P. (2025). Orlando Fals Borda: Autonomía Intelectual Y Ciencia Del Pueblo. R-Egresar, 11(11), 61-69.

<https://collections.fes.de/publikationen/ident/fes/21279#page=102>

Fernández Espinel, D. (2024). Trabajo, familia y nuevas formas de explotación susurros de los niños, niñas y adolescentes de las montañas Chirlobirlo del sur de Bogotá-Caracolí.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/9f113b77-8aec-4f61-913f-ca95a6e20425>

Gallego, D. J., Alonso, C., & Barros, D. M. V. (2022). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. Revista de Estilos de Aprendizaje, 15(Especial I), 1-4.

<https://www.academia.edu/download/106202626/5480.pdf>

González, P. D. J. G. (2025). Implementación de estrategias didácticas para la enseñanza del inglés desde el aprendizaje significativo en los participantes del colegio integrado del municipio de Sogamoso Boyacá. In Incluir, prevenir y transformar. Educación, derechos y justicia social en escenarios de vulnerabilidad: Volumen 3 (pp. 158-171). Editorial Cenid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10476961>

González, N. F., & Egido, M. P. (2023). La educación y lo público en la Pedagogía liberal y en la Pedagogía crítica. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 35(2), 81-97. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/31096>

Gortaire Díaz, D., Real Roby, R., & Mora Herrera, E. (2025). Empoderamiento comunitario y desarrollo sostenible en territorios rurales: Evaluación participativa rural en comunidades agroecológicas. REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente, 4(1), 161-181. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/rea/article/view/7336>

Gragera, R. (2024). Preparación Profesional del Alumnado en Riesgo de Exclusión Social a través del Inglés para Fines Específicos en Secundaria y Bachillerato. Investigación aplicada a la innovación en el contexto educativo, 102. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5967406#page=102>

- Harguindéguy, J. B., & Nuñez, J. R. (2023). Nuevas tecnologías y enseñanza de las políticas públicas: diez propuestas pedagógicas. *Gestión y análisis de políticas públicas*, (31), 111-125. <https://www.redalyc.org/journal/2815/281574608008/281574608008.pdf>
- Llanganate, D. F. A., Bastidas, K. M. B., Toro, M. E. A., & Garces, J. E. E. (2025). Neuroplasticidad y Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos: Implicaciones para la Educación en Contextos Vulnerables. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 4(8), 552-579. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10371406>
- Luna Gijón, G., Nava Cuahutle, A. A., & Martínez Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000100245>
- Martínez, J. D. C. (2022). Estrategias didácticas que utilizan los docentes de inglés para el uso y disfrute del aprendizaje en el inglés. *Palobra: Palabra que obra*, 22(1), 42-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8982804>
- Mejía Jiménez, M. R. (2022). La pedagogía del oprimido, principio y fundamento de la educación popular. *Saberes Andantes*, 4(Especial), 48-62. <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/151>
- Meneses Duran, M. K. (2025) El impacto de la motivación en el aprendizaje del idioma inglés en el espacio comunitario escolar. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/76382/mkmenesesd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Merçon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e Investigación acción participativa participativa en clave decolonial. *Utopía y praxis latinoamericana*, 27(98). <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621007/27971621007.pdf>
- Morales Aibar, C. R. (2023). Pedagogía dialógico-hermenéutica para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo y el aprendizaje profundo en el arquitecto en formación. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/a99526a0-d430-42ba-9c60-0313a1e4c2f9>

- Morales, J. A. (2022). Lectura crítica e investigación. Aportaciones de Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 94-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8693293>
- Mullo Mullo, S. P. (2023). Utilización de materiales didácticos para desarrollar la noción de cantidad en niños de primer grado EGB de la UE. Eloy Alfaro Delgado Guamote, Guamote, Chimborazo (Master's thesis, Riobamba, UNACH). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11970>
- Muñoz, J. D. Z., Solórzano, F. L. R., Bravo, C. A. V., & Bermúdez, H. D. R. (2025). Estrategias pedagógicas innovadoras utilizadas por docentes de inglés en instituciones públicas. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E1), 2441-2459. <http://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/826>
- Muñoz, L. P., & Titus, L. B. (2024). Trayectoria y desafíos de la Educación Popular en América Latina. Entrevista con Alfonso Torres Carrillo. *Avances en Ciencias Sociales*, (5), e11061673-e11061673. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Pincheira/publication/381218190_Licencia_CC_BY_NC_SA_40_Atribucion-No_Comercial-Compartir_Igual-Internacional/links/6661e594a54c5f0b944f5136/Licencia-CC-BY-NC-SA-40-Atribucion-No-Comercial-Compartir-Igual-Internacional.pdf
- Ninacuri Tipantasig, J. R., Barcenez Naranjo, G. C., López Núñez, H. R., Flores Hidalgo, M. D., & Calero López, R. D. L. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(37). https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A10596034/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A173019783&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Ochoa, M., & Acosta, N. (2025). *Diarios de campo y registros de observación participante del proyecto de IAP en la Corporación Inti Tekoa*. (Documento inédito de trabajo de grado). Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ome Barrera, I. L. (2025). Diseño de material aplicando el enfoque Big Book, con apoyo de las TIC, para aumentar la motivación en el aprendizaje del inglés en participantes de

octavo grado en un contexto colombiano.

<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/1bfaf510-9054-4b1f-9727-7023c82fbd1d/content>

Ortiz Coronado, A., & Rodriguez Ramos, C. (2022). Metodologías didácticas innovadoras para la transformación de la práctica pedagógica. <https://repositorio.cuc.edu.co/challenge>

Padilla, Y. Y. C. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1813-1830. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7011>

Paño Yáñez, P. (2022). Etnografías críticas de acción participativa: propuesta por la confluencia de la etnografía y las metodologías de investigación acción participativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr15405>

Peña, C. A. V. (2024). Elementos Conceptuales Convergentes en el Constructivismo Social, la Educación Popular y la Educación para la Salud. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 8019-8032. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9812436>

Pérez Vargas, J. J., Idarraga Gallego, M. F., & Quintero Torres, F. A. (2024). Aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés como idioma extranjero. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 26(2), 70-85. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412024000200070&script=sci_arttext

Pertuz, J. P., Pérez, H. C., & Pérez, Y. C. (2023). Estilos de liderazgo docente: un análisis del desempeño académico en una institución educativa de Colombia. *Apuntes De Ciencia & Sociedad*, 11(1), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9752500>

Pérez Carvajal, M. R., Lizarazo Guerrero, A. H., Cardona Colmenares, C. F., Betancur Rojas, C. A., & Méndez Cuaita, G. C. (2023). El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/3268>

- Piña Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista arbitrada interdisciplinaria koinonía*, 8(15), 1-3. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000100001
- Porto, H. A. S. (2021). *Concepto y tipos de ley en la Constitución colombiana*. Universidad Externado.
- Rios Díaz, A. M., Romero Díaz, C. H., Novikova, O. A., Zapata-Molina, C., & Castaño Giraldo, N. E. (2023). Aprendizaje compartido: enfoque didáctico basado en entornos sociotécnicos colaborativos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(31). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-77782023000300300&script=sci_arttext
- Rodríguez, F. V. C., & Valeria, F. (2022). Incidencia de las TIC en el desarrollo de acciones de voluntariado en tiempos de pandemia. <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2022/02/2022farashcontreras.pdf>
- Rojas León, K. P. (2024). El uso de material didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de ciencias naturales en cuarto año de educación básica (Bachelor's thesis). <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/27106>
- Romero, W. A. M., & Morante, C. F. (2023). Retos actuales de la alfabetización mediática y tendencias para la formulación de propuestas pedagógicas: Una revisión bibliográfica. *Academia y virtualidad*, 16(1), 49-67. <https://revistas.umng.edu.co/index.php/ravi/article/view/5748>
- Sampieri-Cabrera, R. (2023). Glosario de términos y conceptos de investigación cualitativa. Available at SSRN 4574353. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4574353
- Seid, G. (2023). Los puntos de partida epistemológicos y operativos en la observación de campo. <https://philpapers.org/rec/SEILPD-7>
- Trujillo Losada, M. F. (2025). Re-pensar la educación popular en la contemporaneidad: Ideas claves para identificar el Qué, Cómo y Para qué de una praxis pedagógica

latinoamericana. <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/499eb341-6c33-4b55-adb0-5e2afbec6eaa/content>

Vera Yépez, V. V., & Báez Sepúlveda, M. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el fomento de hábitos lectores en participantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(1). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000102064&script=sci_arttext