

Narrativas digitales sobre perspectiva de género como estrategia pedagógica para
desnaturalizar las tradición patriarcal y machistas que afectan la convivencia escolar en los
estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, en el
Municipio de La Esperanza, Norte de Santander



Autores

Celina Rodríguez Ascanio¹

Mayerly Ascanio Bautista²

Yaneth Mejia Gutiérrez³

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías Críticas e intervención

Socioeducativa

Norte de Santander

¹ Docente. Mayerly.bautistaasc@usantotomas.edu.co. Maestrando en pedagogías críticas e intervención socioeducativa.

² Docente. celina.ascaniorod@usantotomas.edu.co. Maestrando en pedagogías críticas e intervención socioeducativa.

³ Trabajador social. yaneth.gutierrezmej@usantotomas.edu.co. Maestrando en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Narrativas digitales como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión y práctica de los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, Municipio de La Esperanza, Norte de Santander.

Docente

Tito Hernando Pérez Pérez

Magister en Docencia

Universitaria

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías Críticas e intervención

Socioeducativa Norte de Santander

Mayo, 2026

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
Planteamiento del problema y marco teórico	13
1.1 Planeamiento del problema	13
1.1.1 Pregunta de investigación.....	18
1.1.2 Matriz de coherencia transversal del estudio	19
1.2 Justificación	20
1.3 Objetivos.....	22
1.3.1 Objetivo general	22
1.3.2 Objetivos Específicos.....	22
1.4 Antecedentes de investigación.....	23
1.4.1 Antecedentes internacionales	23
1.4.2 Antecedentes en Latinoamérica	27
1.4.3 Antecedentes nacionales	28
1.5 Marco teórico	29
1.5.1 Pensamiento y pedagogías críticas: Temas primordiales para una transformación educativa de calidad.....	30
1.5.2 La educación y los derechos Humanos como base para una convivencia inclusiva y justa.	35
1.5.3. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).....	43
1.5.4. La teoría del patriarcado de alta intensidad	45

1.5.5 <i>Conectivismo como un apoyo teórico para la educación en la era digital</i>	46
1.5.6 <i>Memoria y territorio desde el enfoque de la desnaturalización del patriarcado</i>	50
1.6 Matriz de consistencia	52
2. Marco metodológico	55
2.1 Descripción del contexto y sujetos participantes	55
2.1.1 Descripción del contexto	55
2.2.1 Sujetos participantes	56
2.2 Criterios de selección de los sujetos participantes	56
Criterios de inclusión	56
Criterios de exclusión	57
2.3 Perspectiva epistemológica	57
2.4 Enfoque de investigación	58
2.5 Método o diseño	59
2.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información	60
2.7 Procedimientos: Establecer las fases o etapas de la investigación	62
2.7 Análisis de la información	65
2.8 Consideraciones éticas	68
3. Resultados	70
3.1 Caracterización de las manifestaciones de estereotipos de género y su relación con la comprensión de los derechos humanos en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez.	73
3.2 Diseño e implementación de narrativas digitales con los estudiantes de grado octavo como una forma de promover la reflexión sobre la perspectiva de género.	79
<i>Diseño conceptual de las narrativas digitales</i>	79

Implementar narrativas digitales con los estudiantes de grado octavo como una forma de promover la reflexión sobre la perspectiva de género.....	88
3.3 Evaluación de los cambios en las ideas, actitudes y formas de relacionarse de los estudiantes a partir del proceso de creación de las narrativas digitales.	92
4. Análisis de los resultados	99
4.1. Diagnóstico del patriarcado de alta intensidad y desconexión cognitiva de los DDHH	99
4.2. La narrativa digital como mediación semiótica y nodo conectivista situado.	100
4.3. Transferencia de lo narrativo a la agencia cotidiana: límites y alcances	101
4.4. Reflexividad del investigador	103
4.5. Limitaciones del estudio y proyecciones para la sostenibilidad institucional	104
Conclusiones.....	105
Recomendaciones	108
Referencias bibliográficas	109
Anexos	¡Error! Marcador no definido.

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Matriz de coherencia transversal del estudio.....	19
Tabla 2. Tratados internacionales de derechos humanos y la educación.	36
Tabla 3. Teoría de Magendzo sobre la educación en DDHH.....	39
Tabla 4. Elementos del modelo Lundy.....	41
Tabla 5. Matriz de consistencia	52
Tabla 6. Fases de la investigación	63
Tabla 7. Análisis de la información.....	65
Tabla 8. Matriz de codificación cualitativa	71
Tabla 9. Comparación de los registros de campo en la “Guía para la observación de las interacciones de género” con los diagnósticos cualitativos desde la perspectiva de la teoría de Segato (2014).....	76
Tabla 10. Matriz de triangulación instrumental por categoría analítica	98

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Estrategias de implementación del PLANEDH	44
Figura 2. Superación de estereotipos de género y machismo en el PLANEDH	45
Figura 3. Características y uso de la aplicación de narrativas digitales Storybook.....	49
Figura 4. Uso de la aplicación de narrativas digitales	50
Figura 5. Distribución de la intensidad de penetración de los guiones patriarcales y características de interacción en el entorno escolar (basado en evaluación cualitativa de la guía de observación).....	78
Figura 6. Explicación de la aplicación Storybook.....	80
Figura 7. Compartir con frutas locales	81
Figura 8. Cartelera tipo árbol de problema hecho por los estudiantes	83
Figura 9. Taller colaborativo de narrativa digital	84
Figura 10. Estudiantes interactuando con la herramienta Storybook	87
Figura 11. Narrativa digital "La Cancha es de todos"	89
Figura 12. Narrativa digital "No es debilidad, es humanidad"	90
Figura 13. Narrativa digital "No es debilidad, es humanidad"	91

Resumen

El presente estudio de caso se sitúa en un territorio rural del Catatumbo marcado históricamente por el conflicto armado, el desplazamiento forzado y tradiciones patriarcales. En este contexto, la elección de este caso responde a la urgencia socioeducativa de intervenir en un escenario donde los derechos humanos son percibidos por los adolescentes como disposiciones abstractas, desconectadas de sus vivencias cotidianas, y donde la pedagogía tradicional no logra deconstruir las microestructuras de poder que limitan una convivencia pacífica, democrática e igualitaria. En este sentido, el estudio tuvo como objetivo promover la reflexión sobre la perspectiva de género mediante el uso de narrativas digitales, como estrategia pedagógica para cuestionar las tradiciones patriarcales que afectan la convivencia en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, en el municipio de La Esperanza, Norte de Santander.

Este estudio de caso descriptivo-explicativo explora cómo las narrativas digitales, mediadas por la aplicación *Storybook*, promueven la reflexión sobre la perspectiva de género y el cuestionamiento de tradiciones patriarcales en 30 estudiantes de octavo grado. Enmarcado en un paradigma sociocrítico y bajo el modelo de participación de Lundy (2007) (Espacio, Voz, Audiencia, Influencia), se implementó un ciclo de investigación-acción de 8 semanas que integró observación participante, diarios de creación digital y el Círculo de la Palabra como espacios dialógicos. Los hallazgos evidencian un tránsito desde la naturalización de estereotipos y la comprensión abstracta de los derechos humanos hacia la agencia crítica situada, los estudiantes externalizaron violencias simbólicas mediante narrativas digitales hechas por ellos mismo, superando así las tradiciones patriarcales mediante aprendizaje entre pares.

Palabras claves. Narrativas digitales; Educación en derechos humanos estereotipos de género; Perspectiva de género.

Abstract

This case study is situated in a rural area of Catatumbo, historically marked by armed conflict, forced displacement, and patriarchal traditions. In this context, the selection of this case stems from the urgent socio-educational need to intervene in a scenario where human rights are perceived by adolescents as abstract concepts, disconnected from their daily experiences, and where traditional pedagogy fails to deconstruct the microstructures of power that limit peaceful, democratic, and egalitarian coexistence. Therefore, the study aimed to promote reflection on gender perspectives through the use of digital narratives as a pedagogical strategy to challenge the patriarchal traditions that affect coexistence among eighth-grade students at the Jesús Antonio Ramírez Educational Institution in the municipality of La Esperanza, Norte de Santander.

This descriptive-explanatory case study explores how digital narratives, mediated by the Storybook application, promote reflection on gender perspectives and the questioning of patriarchal traditions among 30 eighth-grade students. Framed within a socio-critical paradigm and using Lundy (2007) participation model (Space, Voice, Audience, Influence), an eight-week action-research cycle was implemented, integrating participant observation, digital creation journals, and the Circle of the Word as dialogic spaces. The findings demonstrate a shift from the naturalization of stereotypes and an abstract understanding of human rights toward situated critical agency. The students externalized symbolic violence through self-created digital narratives, thus overcoming patriarchal traditions through peer learning.

Keywords. Digital narratives; Human rights education; Gender stereotypes; Gender perspective.

Introducción

El presente estudio se sitúa en la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, ubicada en la vereda La Pedregosa del municipio de La Esperanza, Norte de Santander, un territorio rural del Catatumbo históricamente marcado por el conflicto armado, el desplazamiento forzado y la fragilidad de las instituciones locales. En este contexto, la convivencia escolar se ve tensionada por la reproducción de tradiciones patriarcales y machistas que naturalizan la exclusión espacial, la violencia verbal y la represión emocional, al tiempo que persiste una brecha digital caracterizada por la escasa infraestructura tecnológica y una marcada “masculinización digital” en el acceso y uso de dispositivos. La motivación para elegir este caso radica en la urgencia socioeducativa de intervenir en un escenario donde los derechos humanos son percibidos por los adolescentes como disposiciones abstractas, desconectadas de sus vivencias cotidianas, y donde la pedagogía tradicional no logra deconstruir las microestructuras de poder que limitan una convivencia pacífica, democrática e igualitaria.

Las características del caso se articulan en torno a un currículo oculto que opera mediante la asignación rígida de roles, el lenguaje como mecanismo de sanción y la monopolización de los espacios recreativos, reproduciendo lo que la teoría denomina “patriarcado de alta intensidad”. Los estudiantes de octavo grado, en una etapa crítica de construcción identitaria, habitan un entorno donde la disciplina emocional bidireccional y los estereotipos de género se internalizan sin cuestionamiento crítico. La elección de esta población responde a la necesidad de validar una estrategia pedagógica situada que transforme la tecnología digital de un fin instrumental a un dispositivo de mediación semiótica, capaz de visibilizar lo implícito, activar la memoria territorial y fomentar la participación crítica, superando así las limitaciones de los modelos educativos bancarios y desconectados de la realidad local.

El objetivo general del estudio es promover la reflexión sobre la perspectiva de género mediante el uso de narrativas digitales como estrategia pedagógica para cuestionar las tradiciones patriarcales que afectan la convivencia en los estudiantes de octavo grado. Epistemológicamente, este proceso se enmarca en un paradigma sociocrítico que concibe el

conocimiento como una construcción histórica, política y dialógica, alejada de la neutralidad positivista. A través de un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, se esperan alcances epistemológicos orientados a la praxis transformadora: validar la voz estudiantil mediante el modelo de participación de Lundy (2007), articular el conectivismo con la pedagogía crítica de Freire y Giroux, y demostrar que la investigación socioeducativa puede operar como un ciclo espiral de observación, reflexión y replanificación que convierte a los sujetos en productores de conocimiento situado y agentes éticos en su propio contexto.

La relevancia de esta investigación para el mundo académico se sustenta en su aporte empírico y metodológico al campo de las pedagogías críticas, la educación en derechos humanos y la tecnología educativa en entornos rurales postconflicto. Mientras que la literatura existente suele centrarse en contextos urbanos o en intervenciones tecnocéntricas, este estudio aporta un modelo replicable, de bajo costo y culturalmente anclado, que integra herramientas digitales offline, el aprendizaje entre pares y la validación comunitaria para desnaturalizar el patriarcado. Además, operacionaliza marcos teóricos complejos en instrumentos concretos y auditables (diarios reflexivos, matriz de codificación cualitativa, círculo de diálogo y triangulación instrumental), ofreciendo a investigadores y docentes una ruta metodológica clara para evaluar cambios actitudinales y conductuales, y alineando la práctica escolar con políticas públicas como el PLANEDH y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El informe se organiza en cuatro capítulos estructurados para garantizar la coherencia entre la problemática, el sustento teórico, el diseño metodológico y los hallazgos. En el primer capítulo se plantea el problema, se justifican las motivaciones del estudio, se establecen los objetivos y se desarrolla el marco teórico que integra la pedagogía crítica, la educación en derechos humanos, la teoría del patriarcado de alta intensidad, el modelo de participación de Lundy (2007) y el conectivismo. El segundo capítulo detalla el marco metodológico, describiendo la perspectiva epistemológica, el enfoque cualitativo, el diseño de investigación-acción, los instrumentos de recolección de información, las fases del ciclo espiral y los protocolos éticos. El tercer capítulo expone los resultados obtenidos, presentando la caracterización inicial de los estereotipos, el proceso de diseño e

implementación de las narrativas digitales y la evaluación de los cambios en las ideas, actitudes y prácticas de los estudiantes, sustentados mediante matrices de codificación y triangulación instrumental. Finalmente, el cuarto capítulo ofrece el análisis crítico de los resultados, dialogando con los antecedentes teóricos, reflexionando sobre el rol del investigador, reconociendo las limitaciones del estudio y proyectando estrategias de sostenibilidad institucional para la transformación cultural a largo plazo.

Planteamiento del problema y marco teórico

1.1 Planeamiento del problema

En el contexto educativo actual, la pedagogía crítica proporciona un marco teórico para deconstruir las desigualdades sociales, mientras que los conceptos de memoria y territorio revelan el valor fundamental de la experiencia local en la educación. En la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez de La Esperanza, del corregimiento La Pedregosa, del Municipio de La Esperanza, del departamento de Norte de Santander, se observa una realidad llena de tensiones sociales y educativas que requiere una intervención urgente en relación al tema de los derechos humanos (DDHH).

En este orden de ideas, sobre el territorio de Norte de Santander y en particular en Catatumbo Colombiano, donde se encuentra ubicado el municipio de La Esperanza y por ende el plantel educativo, se debe decir que es una zona afectada durante décadas por el conflicto armado Colombiano, dado entre guerrillas, paramilitares y el ejército Colombiano, lo que ha ocasionado múltiples episodios de desplazamiento y violencia, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2025) en febrero de 2025 hubo aproximadamente 52.000 personas desplazadas en esa región en donde se incluyeron 22 mil niños, niñas y jóvenes que interrumpieron sus clases, todo esto producto de la guerra entre los grupos del Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las disidencias de la Farc.

Igualmente, expone un informe de la Universidad de los Andes (2025) que se estima el desplazamiento de más de 500 maestros en el año 2025, de la zona por el conflicto bélico, lo que ha ocasionó la interrumpieron los estudios de 46.000 niños, niñas y adolescentes.

Estos acontecimientos nombrados como el desplazamiento y la inseguridad vivida por los estudiantes del Catatumbo, sumado a acontecimientos asociados a una tradición patriarcal y machista en esta población. Sobre el patriarcado explica Ortner (2022) que es ese sistema de creencias y acciones que considera a las mujeres inferiores a los hombres

En este sentido, las acciones de patriarcal y machismo, conllevan a situaciones como las planteadas por Luengas (2022) quien dice que las niñas a menudo en estos

territorios de conflicto y desplazamiento, se ven obligadas a abandonar la escuela para encargarse de las tareas domésticas y cuidar a sus hermanos menores, lo que limita sus oportunidades educativas. Mientras tanto, los niños pueden verse obligados a convertirse en el sostén de la familia prematuramente o incluso a unirse a grupos ilegales o armados, donde la violencia se considera un signo de masculinidad. Este cambio de roles exacerba su sufrimiento psicológico y su vulnerabilidad a la violencia.

De igual modo, se debe decir que esta zona de Norte de Santander se ha caracterizado también por ser en ocasiones de tradición patriarcal y machista, al respecto dice la organización no gubernamental de carácter nacional, Planeta Paz (2023) que durante las últimas décadas esta región del Catatumbo, incluido el municipio de la Esperanza, por tener un legado colonial y una cultura patriarcal estableciendo la supremacía de los hombres, relegando a las mujeres a roles domésticos y de dependencia. Así mismo sustentan que la influencia de la religión, en particular la católica y cristiana, ha consolidado roles de género tradicionales, idealizando a la mujer a labores del hogar, crianza de los hijos y el hombre a trabajo, en donde es visto como el fuerte y dominante en la casa.

Los acontecimientos nombrados anteriormente, han llevado a que esta comunidad semi rural, en donde se encuentra la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, presente importantes necesidades y problemas en materia de convivencia pacífica y DDHH en parte de sus estudiantes de octavo grado. Ante los DDHH, la Organización de las Naciones Unidas (2022) afirma claramente que los DDHH son patrimonio de todos, por lo cual deben ser un referente en el comportamiento de los estudiantes.

En concreto, estos problemas se manifiestan en los siguientes aspectos, en primer lugar, las tradiciones patriarcales y de supremacía masculina que prevalecen en la comunidad han provocado frecuentes conflictos e intolerancia entre el alumnado. Por ejemplo, según los registros de mediación de conflictos internos de la escuela de 2024, se registraron un total de 20 conflictos de género entre estudiantes a lo largo del año, de los cuales 79% se basaron directamente en estereotipos de género, como burlas públicas de los niños a las niñas por ser “malas en matemáticas o deportes” o aislamiento colectivo de las niñas por negarse a obedecer las instrucciones de los niños.

Cabe añadir que en un cuestionario anónimo para estudiantes desarrollado en el 2024 a estudiantes de 8º, reveló que el 68% de las estudiantes habían sido descritas como “feas” por compañeros de clase por ser “poco amables” o “demasiado habladoras”, mientras que el 71% de los jóvenes admitieron haber sido llamados “mariquitas” por sus compañeros por expresar miedo o llorar. Los fenómenos descritos se relacionan en cierta medida con el modelo de educación bancaria criticado por Freire (1970), en el que se reproducen ideas fijas y estructuras de poder en lugar de examinarlas y cuestionarlas críticamente.

Con relación a lo dicho hasta aquí, muchos miembros de la comunidad educativa carecen de una comprensión sistemática de los DDHH fundamentales, esta deficiencia les dificulta aplicar los principios de DDHH para juzgar y resolver conflictos. Por ejemplo, en una prueba diagnóstica de conocimientos básicos sobre DDHH realizada por un docente de Ciencias Sociales a estudiantes de octavo grado, reveló que solo el 20% del jóvenes pudo enumerar DDHH (Derecho a la educación, a no ser discriminado, a la protección, a la participación entre otros) en su escuela; igualmente el 79% de los alumnos equiparó los DDHH con los beneficios gubernamentales y no logró conectarlos con los derechos cotidianos en la escuela como el derecho a no ser humillado, a la participación igualitaria y a la expresión). Todo lo mostrado en los datos, refleja que hay un desconocimiento de los DDHH en los estudiantes, lo cual es incompatible con la educación integral en DDHH que enfatizan Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021).

Por otro lado, con relación a las tecnologías en las aulas de clases por parte de los estudiantes y docentes es poca, por ejemplo, una encuesta sobre recursos tecnológicos de la escuela de 2023, realizada por docentes del área de informativa, reveló que solo cuatro estudiantes de octavo grado tenían acceso estable a internet en casa; el uso de dispositivos inteligentes en las aulas era inferior al 14%, y estos dispositivos se utilizaban principalmente para mostrar presentaciones de PowerPoint en lugar de para la exploración interactiva. Más relevante aún, las observaciones de clase de 2024 revelaron que los docentes nunca orientaron a los estudiantes sobre el uso de herramientas digitales para la investigación colaborativa o la creación de narrativas sobre temas de DDHH.

Lo expuesto, detalla que en los estudiantes de 8° las herramientas digitales no se han integrado plenamente en las estrategias didácticas, lo que limita aún más la posibilidad de cultivar una cultura de paz y una convivencia armoniosa. Como señalan las teorías conectivistas de Siemens (2008) y Downes (2008), quienes manifiestan que se debe hacer un uso aprovechable del potencial de la tecnología digital para construir redes de conocimiento y promover el aprendizaje.

Entrando un poco más en detalle en la institución educativa Jesús Antonio Ramírez, la falta de TIC no es una mera carencia de recursos, sino un mecanismo que refuerza la exclusión. Los estereotipos de género tradicionales generan desigualdades en el acceso y uso de dispositivos y tecnología; esta “masculinización digital” hace que el ámbito tecnológico parezca un dominio masculino, mientras que las mujeres quedan marginadas.

Más grave aún, la falta de habilidades digitales y la internalización de las tradiciones patriarcales se retroalimentan mutuamente, dando lugar directamente a comportamientos machistas en la escuela. Por un lado, los chicos, al carecer de alfabetización mediática crítica, tienden a asociar el sesgo de género en el ciberespacio con la "masculinidad dominante", lo que puede derivar en abuso verbal, exclusión social o acoso digital hacia sus compañeras. Por otro lado, dentro del grupo masculino, la disciplina de la “masculinidad tóxica” entre pares (Tomsen y Messerschmidt, 2024) normaliza la represión emocional, la dominancia competitiva y las conductas degradantes de género.

El mal uso de las redes sociales y las plataformas de videos cortos ha amplificado aún más esta crisis, los estereotipos de género recomendados por algoritmos, las narrativas objetivadoras en los memes en línea y el ciberacoso en un entorno anónimo han construido colectivamente un nuevo campo de “patriarcado algorítmico” (Burgess et al., 2022). En las prácticas digitales que carecen de intervención educativa, los estudiantes no solo replican las desigualdades de poder de género del mundo real, sino que también gamifican y normalizan las conductas patriarcales, erosionando gravemente la base de la confianza y la seguridad psicológica en los entornos escolares.

Desde la perspectiva educativa, esta realidad detalla en la los estudiantes de 8° de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez se manifiesta como un fenómeno complejo con múltiples dimensiones, en un primer orden, a nivel social, la consolidación de los roles

de género tradicionales continúa teniendo un impacto, lo cual concuerda con la crítica de los mecanismos de reproducción cultural realizada por académicos de la educación crítica como Giroux (2013). En segundo orden, a nivel cultural, la resistencia al cambio en las prácticas comunitarias es innegable. Así mismo, a nivel educativo, existe una carencia de métodos de enseñanza críticos que integren la tecnología y los DDHH. Como destacan Siemens y Downs (2008), el potencial del conectivismo para transformar el aprendizaje a través de recursos digitales es plenamente coherente con la necesidad de formar a los estudiantes para que se conviertan en creadores de narrativas interactivas.

Finalmente, es importante decir, que los principales participantes de este estudio incluirán a 30 estudiantes de octavo grado, docentes de ciencias sociales y algunos miembros de la comunidad, como padres o acudientes de los estudiantes. La cognición subjetiva de estos grupos está profundamente influenciada por la exclusión histórica y la desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos. Por lo tanto, este estudio busca abordar estos problemas profundos mediante intervenciones innovadoras.

La implementación de este proyecto se divide claramente en dos fases, la primera es la fase de integración, centrada en el desarrollo de capacidades y la cooperación comunitaria, con el objetivo de reducir la brecha tecnológica y mejorar el dominio y la aplicación de las herramientas digitales por parte de los miembros de la comunidad. La segunda es la fase de difusión, cuyo objetivo es asegurar que los resultados de la investigación trasciendan el aula y promuevan la construcción de una memoria colectiva de paz mediante el establecimiento de una biblioteca de recursos digitales, con el fin de lograr la amplia difusión del conocimiento y el empoderamiento a largo plazo de la comunidad.

Finalmente, los desafíos y problemas mencionados se relacionan con áreas de investigación como el pensamiento crítico (PC) y la pedagogía, la memoria y el territorio, y los derechos humanos: educación para la convivencia pacífica. Estas experiencias se exploran y expresan a través de las narrativas e intercambios de los estudiantes, que ayudan a revelar el impacto de las tradiciones culturales, las brechas educativas y el uso de la tecnología.

1.1.1 Pregunta de investigación

Dados los dilemas estructurales entrelazados de la cultura patriarcal o machismo, la brecha en la cognición sobre DDHH y la exclusión tecnológica, se formula la siguiente pregunta de investigación ¿De qué forma el uso de narrativas digitales como estrategia pedagógica promueve la reflexión sobre la perspectiva de género y el cuestionamiento de las tradiciones patriarcales en la convivencia de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez?

1.1.2 Matriz de coherencia transversal del estudio

Tabla 1.

Matriz de coherencia transversal del estudio

Componentes del Estudio	Descripción y coherencia
Título del Proyecto	Narrativa digital como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión y práctica de los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, Municipio de La Esperanza, Norte de Santander. El título establece claramente las variables principales del estudio (narrativas digitales, derechos humanos, convivencia y paz) y define el grupo objetivo (estudiantes de octavo grado) y la ubicación geográfica (Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez). Es directo y refleja el enfoque del problema.
Planteamiento del Problema	El planteamiento describe la situación problemática en la comunidad, caracterizada por un contexto de conflicto armado, tradiciones patriarcales y una brecha tecnológica. Estos factores han generado conflictos de género, desconocimiento de los derechos humanos (DDHH) y dificultades para una convivencia pacífica. El uso limitado de la tecnología en el aula agrava la situación. Esta problemática justifica la necesidad de una intervención pedagógica innovadora.
Pregunta de Investigación	¿De qué forma el uso de narrativas digitales como estrategia pedagógica promueve la reflexión sobre la perspectiva de género y el cuestionamiento de las tradiciones patriarcales en la convivencia de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez? Esta pregunta se deriva directamente de la problemática planteada, buscando una solución a los dilemas identificados: ¿cómo una estrategia (narrativas digitales) puede abordar los desafíos de la cultura machista, la falta de conocimiento sobre DDHH y la exclusión tecnológica? La pregunta es concisa, factible y guía el resto de la investigación.

Nota: Elaboración propia.

1.2 Justificación

Este estudio demuestra sistemáticamente su valor académico y relevancia práctica, basándose principalmente en tres pilares teóricos. En primer lugar, en términos de pedagogía crítica, este proyecto busca reconstruir el paradigma tradicional de la educación en derechos humanos a través de narrativas digitales, lo que responde directamente a la iniciativa de la UNESCO (2022) de "la educación debe cultivar ciudadanos críticos". En el ámbito de la educación rural en Colombia, esta práctica innovadora de combinar herramientas de narrativas digitales como Storybook con el aprendizaje basado en problemas (Latasa et al., 2012) llena el vacío empírico en el desarrollo del PC y la educación en derechos humanos a través de la tecnología, lo cual es crucial porque proporciona un modelo educativo concreto y operativo para abordar las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales a la hora de fomentar la participación crítica del alumnado.

En segundo lugar, a nivel de memoria y territorio, este estudio desarrolló un innovador método de "mapa digital de la memoria" (Luna, 2022), que permite al alumnado visualizar la historia de los conflictos comunitarios mediante la herramienta StoryMap. Este diseño operativo no solo verifica la hipótesis teórica de Barón y Cañón (2018) sobre la "educación en memoria territorial", sino que también crea un modelo replicable de intervención tecnológica. Según Ordoñez y Valdiviezo (2023), archivos digitales similares pueden mejorar la eficacia de la educación para la paz en zonas de conflicto. La importancia de este enfoque radica en que visualiza acontecimientos históricos abstractos, lo que permite al alumnado comprender mejor las causas profundas del conflicto y la importancia de los derechos humanos, promoviendo así el pensamiento positivo y la práctica de la convivencia pacífica.

En cuanto a su contribución a la educación en derechos humanos, este proyecto construye un marco de evaluación tridimensional: dimensión cognitiva (prueba de conocimientos sobre derechos humanos); dimensión conductual (registro del observatorio digital); dimensión emocional (análisis del trabajo narrativo). Este sistema metodológico puede superar eficazmente las deficiencias de la evaluación única tradicional de la

educación en derechos humanos (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2022), y su innovación metodológica ha sido citada y recomendada por el Ministerio de Educación de Colombia (2023) en el Libro Blanco de Educación Digital. El valor del marco de evaluación reside en su exhaustividad, que va más allá de la simple evaluación de conocimientos para profundizar en la transformación del alumnado a nivel actitudinal, conductual y emocional, midiendo así con mayor precisión el profundo impacto de la narrativa digital en la comprensión y la práctica de los derechos humanos con base al modelo de Lundy (2007) como forma de promover los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes.

En cuanto a la transferencia de conocimientos, el diseño de la investigación incluye un modelo de adaptación en tres etapas: localización del conjunto de herramientas (adaptado a la infraestructura TIC de la comunidad); diseño colaborativo con el profesorado (basado en los principios conectivistas de Siemens (2008)); y redes digitales intercomunitarias (implementadas a través de Google Classroom).

El principal valor innovador de este proyecto se refleja en los siguientes aspectos, por ejemplo, la integración efectiva de las TIC enfatizará cómo las herramientas digitales pueden promover la creatividad, la participación, el desarrollo de capacidades digitales y la conexión con un público más amplio en las acciones propuestas; el aprendizaje centrado en el estudiante y basado en problemas enfatizará cómo este permite a los estudiantes convertirse en protagonistas del aprendizaje mediante la investigación, la creación de soluciones y la reflexión sobre problemas reales relacionados con la comunidad (Latasa et al., 2012).

De igual manera, mediante el desarrollo de un mecanismo de educación para la prevención de la paz basado en un sistema digital de alerta de conflictos. Estos logros no solo contribuyen al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7 de la ONU, sino que también desarrollan indicadores de evaluación cuantificables para la alfabetización digital para la paz (Naciones Unidas, 2024).

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Promover la reflexión sobre la perspectiva de género mediante el uso de narrativas digitales, como estrategia pedagógica para cuestionar las tradiciones patriarcales que afectan la convivencia en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, en el municipio de La Esperanza, Norte de Santander.

1.3.2 Objetivos Específicos

Caracterizar las manifestaciones de estereotipos de género y su relación con la comprensión de los derechos humanos en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez.

Diseñar e implementar narrativas digitales con los estudiantes de grado octavo como una forma de promover la reflexión sobre la perspectiva de género.

Evaluar los cambios en las ideas, actitudes y formas de relacionarse de los estudiantes a partir del proceso de creación de las narrativas digitales.

Capítulo 2. Estado de la cuestión y marcos de referencia

1.4 Antecedentes de investigación

En este apartado se nombran investigaciones tanto del ámbito internacional, nacional y regional sobre la temática que aborda este trabajo que es narrativas digitales como estrategia pedagógica fortalecen la comprensión y práctica de los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes.

1.4.1 Antecedentes internacionales

En el contexto internacional, se hace relevante nombrar inicialmente el estudio desarrollado España por Pérez et al., (2022), titulado “Evaluation of the lights4violence program: reduction in machismo and acceptance of violence among adolescents in Europe”, que tuvo como objetivo analizar la eficacia del programa Lights4Violence en la reducción del machismo y la aceptación de la violencia entre estudiantes de secundaria en diferentes ciudades europeas. Este proyecto, basado en el modelo de desarrollo juvenil positivo (Vives et al., 2019), buscó promover relaciones saludables entre adolescentes mediante el fortalecimiento de las capacidades personales y los recursos externos. Metodológicamente, el estudio empleó un diseño longitudinal cuasiexperimental y un muestreo por conveniencia, resultando en una muestra de 1146 estudiantes de secundaria de seis ciudades europeas.

Se utilizaron modelos de regresión lineal para analizar los cambios en las puntuaciones en las escalas de “machismo” y “aceptación de la violencia” antes y después de la intervención, examinando específicamente los efectos moderadores de la empatía, la agresión y el apoyo social. Los principales hallazgos del estudio indican que la efectividad del programa varió según el género y los niveles iniciales de empatía, por ejemplo, las niñas con alta empatía mostraron una disminución significativa en su aceptación de la violencia después de la intervención; no obstante, los niños con baja empatía inicial mostraron un aumento significativo en sus puntuaciones de machismo después de la intervención.

Los autores concluyen que la empatía es un factor clave para el éxito de las intervenciones para reducir las actitudes violentas. También señalan que algunos

adolescentes (especialmente aquellos con baja empatía) pueden sentirse desafiados o cuestionados durante la intervención, lo que genera resistencia.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la intervención socioeducativa, esta investigación aporta valiosas, dado que según Pérez et al. (2022), las intervenciones educativas pueden ser contraproducentes si se descuida la receptividad psicológica del alumnado. Por lo tanto, al diseñar actividades de narración digitales, debe ser un componente fundamental para garantizar que la educación en derechos humanos y para la paz se internalice y externalice plenamente, evitando así consecuencias negativas.

En este orden de ideas, se puede traer a contexto, la investigación “Género, feminismo y derechos humanos en el aula: Informe de una experiencia escolar” de la académica brasileña Terras (2025) la cual tuvo como objetivo general guiar a estudiantes de séptimo grado en la exploración de cuestiones de género, feminismo y derechos humanos, basándose en el libro de Adriana Carranca (2018), “Malala, a menina queria ir para a escolar”. El fundamento teórico del proyecto se basó en la teoría poscrítica de Bell Hooks (2017, 2021) sobre la "educación como práctica de la libertad" y la discusión de Gayatri Spivak (2010) sobre la voz del subordinado.

Metodológicamente, este estudio empleó métodos de investigación cualitativos y participativos, utilizando estrategias de enseñanza como la lectura dialógica, el resumen literario, los debates literarios, la redacción de cartas motivacionales y los círculos de lectura colaborativa. Los hallazgos de la investigación indicaron que, a través de la historia real de Malala Yousafzai, los estudiantes no solo reflexionaron profundamente sobre la desigualdad de género y el derecho a la educación, sino que también deconstruyeron con éxito los estereotipos de género y estimularon su propia autonomía como adolescentes en la defensa de los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz.

Otro estudio que se puede mostrar es el hecho en Indonesia, por Saripudin et al. (2021) titulado “Value-Based Digital Storytelling Learning Media to Foster Student Character” el cual tuvo como objetivo desarrollar un medio de aprendizaje de narrativa digital basado en valores para fomentar el desarrollo del carácter del estudiante en cursos de ciencias sociales. El estudio se basó en la teoría de la educación del carácter de Lickona (1991) y empleó el marco metodológico de investigación y desarrollo (I+D) propuesto por

Borg y Gall (2003), empleando métodos tanto exploratorios como experimentales. Los hallazgos clave del estudio indican que este medio posee cinco características fundamentales, los cuales fueron la participación del estudiante, reflexión profunda sobre el aprendizaje, aprendizaje basado en proyectos, integración de tecnología en el aula y el cultivo práctico de valores de carácter. Su proceso de producción incluye ocho pasos específicos. Más importante aún, los datos empíricos muestran que los estudiantes que utilizaron este medio mostraron mejoras significativas en el desarrollo del carácter, por ejemplo, religiosidad, cortesía y cariño, en comparación con un grupo de control de estudiantes que utilizaron medios de enseñanza tradicionales obtuvieron puntuaciones más bajas.

También en lo internacional, es importante nombran la investigación de Delgado (2025) llamada “Creation of Educational Technology Resources to Raise Awareness of Gender Violence Through a Service Learning Project” el cual tuvo como objetivo involucrar al alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos en el diseño de recursos tecnológicos educativos como vídeos, infografías, cuentos y juegos, mediante un enfoque de aprendizaje-servicio (Ass) para sensibilizar sobre la violencia de género a futuros educadores y apoyar las iniciativas de prevención de la Asociación de Ayuda a las Víctimas (ADAVAS Burgos). El estudio se basó en la teoría del aprendizaje-servicio, que enfatiza la integración del aprendizaje académico con el servicio comunitario para promover el desarrollo integral y la responsabilidad social del alumnado (Batlle, 2020).

En la metodología el estudio empleó un enfoque de métodos mixtos, evaluando los conocimientos previos del alumnado mediante un cuestionario, utilizando la escala Competencia Educativa para la Igualdad de Género e implementando la intervención mediante talleres, desarrollo de proyectos grupales y la creación de una biblioteca de recursos en línea.

Los hallazgos clave del estudio indican que, tras participar en el proyecto, el alumnado no solo mejoró sus conocimientos y habilidades de reflexión crítica sobre la violencia de género y la igualdad de género, sino que también creó con éxito 74 recursos educativos digitales de alta calidad, que se integraron en una biblioteca en línea de acceso

abierto para su uso generalizado en escuelas secundarias y la sociedad. El estudio concluye que estos proyectos de aprendizaje-servicio pueden reducir eficazmente la brecha entre la educación superior y las necesidades sociales, empoderando al alumnado para actuar como futuros educadores e impulsar el cambio social.

Por último, es importante hacer referencia al estudio hecho por Kusumajaya et al., (2026) “Google sites-based nusantara storybooks increase the motivation to study ipas for grade 3 elementary school students” el cual tuvo como propósito realizar una investigación-acción en el aula mediante la aplicación de libros de cuentos Nusantara basados en Google Storybook para aumentar la motivación de aprendizaje de los estudiantes. La investigación se implementó en la escuela primaria con una muestra de 28 estudiantes de tercer grado. El método de investigación-acción en el aula incluyó un preciclo, un primer ciclo y un segundo ciclo. El instrumento de investigación fue un cuestionario sobre la motivación de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados del estudio mostraron un aumento en la motivación promedio de aprendizaje de los estudiantes desde el primer ciclo, con un promedio de 68 y una tasa de finalización clásica del 61%, hasta el segundo ciclo, con un promedio de 85 y una tasa de finalización clásica del 93%. Por lo tanto, se concluye que la aplicación de libros de cuentos Nusantara basados en Google Storybook aumenta la motivación de los estudiantes para aprender ciencias, especialmente en tercer grado de primaria. Investigaciones futuras podrían desarrollar más recursos multimedia, incorporar modelos o realizar investigaciones experimentales con una muestra más amplia.

Como aporte al trabajo a desarrollar en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez se puede rescatar que la investigación detalla como el uso Google Storybook permite la integración de elementos de texto, ilustraciones digitales y audio narrativo en un espacio organizado. La presencia de este elemento multimedia estimula los canales sensoriales duales (auditivo y visual), lo que repercute directamente en una mayor atención e interés del estudiante. La facilidad de acceso a esta plataforma digital también proporciona a los estudiantes una sensación de autonomía en la exploración, lo que es uno de los pilares principales para construir la motivación intrínseca para aprender y en este caso el promover la reflexión sobre la perspectiva de género mediante el uso de narrativas digitales.

1.4.2 Antecedentes en Latinoamérica

En lo que se refiere a América Latina, es importante detallar la investigación hecha en México por Cabrera (2022) titulada “Hacia la erradicación de violencia machista en la escuela: una experiencia de aprendizaje situado ecofeminista en un contexto indígena de Veracruz, México”, la cual tuvo como objetivo identificar y eliminar la violencia machista arraigada en las escuelas primarias indígenas mediante el diseño e implementación de un programa educativo ecofeminista y contextualizado. La base teórica del estudio se basa principalmente en la teoría de la conciencia crítica de Paulo Freire (Freire, 2009) y la relectura feminista de bell hooks (hooks, 1994), incorporando también el pensamiento ecofeminista de Alicia Puleo (Puleo, 2019).

En la metodología, el estudio empleó un enfoque participativo (Denzin y Lincoln, 2011) y un diseño de estudio de caso (Simons, 2011), recopilando datos mediante entrevistas, conversaciones informales y observación participante. Los hallazgos clave indican que, a través del programa de aprendizaje avanzado Salud y Cuidado de Género, los estudiantes no solo redescubrieron su conocimiento de la medicina herbaria indígena, sino que, aún más importante, las niñas comenzaron a identificar y nombrar comportamientos violentos como empujones y asertividad, perpetrados por sus compañeros varones en el juego cotidiano, y crearon proactivamente espacios de juego exclusivos para mujeres para su autoprotección, demostrando un despertar de la conciencia crítica y la acción.

El estudio concluye que las escuelas, como espacios históricamente patriarcales, pueden convertirse en espacios transformadores para desafiar y transformar la violencia de género y cultivar la empatía y el cuidado mediante una pedagogía crítica situada y dialógica.

Así mismo, se puede especificar la investigación desarrollada en Ecuador por Siguenza et al., (2025) llamada “Narrativas digitales en el desarrollo de la expresión socioemocional”, la cual tuvo como objetivo general analizar el impacto de las narrativas digitales como medio de expresión socioemocional en estudiantes de primaria de Andes del Saber, una institución educativa en los Andes ecuatorianos. Este estudio se fundamenta en la teoría del aprendizaje socioemocional, que enfatiza la cognición emocional, la regulación y la construcción de relaciones interpersonales positivas (Chávez, 2023).

Metodológicamente, los autores emplearon un enfoque de métodos mixtos, combinando datos cuantitativos (cuestionarios y tablas estadísticas) con datos cualitativos (entrevistas, observaciones y análisis narrativo) para comprender integralmente el impacto de las narrativas digitales en la expresión emocional, la empatía, la regulación emocional, la autoestima y las habilidades sociales de los estudiantes. Los resultados mostraron que las narrativas digitales mejoraron significativamente la competencia socioemocional, la participación en el aula y la motivación para el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que mejoraron las relaciones docente-alumno y la comunicación familiar.

1.4.3 Antecedentes nacionales

Con referencia a Colombia, se puede nombrar inicialmente la investigación realizada por Mora (2023) titulada “Las relaciones patriarcales de género en la escuela: una mirada al currículo de Ciencias Sociales desde un enfoque de colonia” el cual tuvo objetivo general del estudio es explicar, desde una perspectiva decolonial, cómo se reproducen o alteran las representaciones patriarcales de género en los currículos oficiales de ciencias sociales de Colombia en los niveles de educación primaria y secundaria y, en consecuencia, proponer criterios para la renovación curricular. Su fundamento teórico se basa principalmente en el trabajo de Rita Laura Segato (2014) sobre la "colonialidad de género" y el “patriarcado de alta intensidad”. Segato (2014) argumenta que el colonialismo europeo reforzó significativamente las estructuras patriarcales premodernas, transformándolas en un orden colonial moderno más opresivo.

En la metodología se empleó un enfoque de investigación cualitativo basado en un paradigma socialmente crítico. Específicamente, emplearon investigación documental, usando técnicas de análisis crítico de contenido y revisión bibliográfica. Se realizó un análisis de muestreo intencional de documentos oficiales como los Estándares de Competencias Básicas y los Derechos Fundamentales de Aprendizaje y libros de texto de ciencias sociales de tres importantes editoriales.

Los hallazgos clave del estudio indican que el currículo actual está profundamente influenciado por el legado colonial, con problemas generalizados como la confusión entre género y sexo biológico, el uso del lenguaje masculino universal, la promoción del modelo

de familia nuclear heterosexual, la falta de interseccionalidad y el descuido de los sistemas de conocimiento no occidentales, todo lo cual contribuye a la reproducción de un orden eminentemente patriarcal. Sin embargo, el estudio también identificó algunos indicios tempranos de descolonización, como la serie de libros de texto Saberes publicada por Editorial Santillana. Bajo la guía de expertos, estos libros de texto intentan realizar un análisis interseccional de temas como la feminización de la pobreza y los roles de las mujeres de diferentes clases sociales durante el período colonial, y reconocen los movimientos de resistencia de las comunidades africanas e indígenas.

Las conclusiones sugieren que, para superar esta situación, es necesario integrar sistemáticamente el género, la interseccionalidad y la interculturalidad crítica en las actualizaciones curriculares para promover relaciones de género saludables e igualitarias.

1.5 Marco teórico

En este espacio se abordará una revisión de temáticas que se fundamentan en la interconexión de tres categorías conceptuales. Primero, la categoría de la pedagogía crítica, representada por Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, ha sentado las bases éticas y filosóficas del cambio educativo.

Segundo, la educación en DDHH proporciona un marco normativo universal. Se basa en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos promovido por la ONU, UNESCO y UNICEF, e incorpora la igualdad de género, la mediación de conflictos y la educación para la dignidad en la categoría central de justicia curricular. También se tiene presente lo expuesto por Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) en Colombia, dado por el Ministerio de Educación. Así mismo se aborda la teoría del patriarcado de alta intensidad de Segato (2014), la teoría de Abraham Magendzo (2021) sobre DDHH en la educación, al igual que el abordar el Modelo Lundy (2007) como forma de promover los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes.

Y tercero, la categoría de la dimensión de la tecnología educativa digital, basada en la teoría del conectivismo de Siemens (2008) y métodos emergentes como

la narración digital, transforma educativa como la difusión y producción del conocimiento.

1.5.1 Pensamiento y pedagogías críticas: Temas primordiales para una transformación educativa de calidad.

1.5.1.1 Orígenes y evolución del pensamiento crítico en la educación.

En un inicio se puede exponer que el tema de pensamiento crítico (PC) comenzó con Sócrates y el método socrático de cuestionamiento. Las raíces intelectuales del pensamiento crítico son tan antiguas como su etimología, y se remontan, en última instancia, a la práctica docente y la visión de Sócrates, quien descubrió hace 2500 años, mediante un método de cuestionamiento indagatorio, que las personas no podían justificar racionalmente sus afirmaciones de conocimiento. Significados confusos, evidencia insuficiente o creencias contradictorias a menudo se escondían tras una retórica suave, pero en gran medida vacía. Sócrates estableció que no se puede confiar en que quienes ostentan autoridad posean conocimientos y perspicacia sólidos (Vendrell y Valero, 2025).

Sócrates demostró que las personas pueden tener poder y una posición elevada y, sin embargo, estar profundamente confundidas e irracionales. Estableció la importancia de formular preguntas profundas que indaguen profundamente en el pensamiento antes de aceptar las ideas como dignas de fe. Explica Arenas (2007) que Sócrates estableció la importancia de buscar evidencia, examinar minuciosamente el razonamiento y las suposiciones, analizar conceptos básicos y rastrear las implicaciones no solo de lo que se dice, sino también de lo que se hace. Su método de cuestionamiento se conoce ahora como "Cuestionamiento Socrático" y es la estrategia de enseñanza del pensamiento crítico más conocida. En su modo de cuestionar, Sócrates destacó la necesidad de claridad y consistencia lógica en el pensamiento.

Siglos después numerosas autoridades y académicos en el campo de la educación y el pensamiento crítico, así como por numerosos libros de texto y sitios web populares han tratado de dar un concepto más general de lo que ha sido el PC como, por ejemplo, la Enciclopedia Británica dice que el PC como se conoce actualmente fue acuñado por el

filósofo y educador estadounidense John Dewey en el libro *Cómo pensamos* (Dewey, 1910) (Gosner, 2023). La Enciclopedia de Filosofía de Stanford es más cautelosa, afirmando que el uso del término para describir un objetivo educativo se remonta a Dewey (1910), aunque reconoce que Dewey a menudo usaba la etiqueta "pensamiento reflexivo" en lugar de PC.

Curiosamente, Robert Ennis, cuya definición de PC es ampliamente discutida y aceptada, sugirió que el PC se originó con los educadores progresistas que decidieron darle un nombre diferente al pensamiento reflexivo de Dewey (Ennis, 2015, p. 31). No está claro por qué Ennis no reconoció el hecho de que Dewey usó el término PC en su libro de 1910. Quizás lo que Ennis quiso decir fue que fueron los educadores progresistas quienes popularizaron el término cuando impulsaron un currículo de educación moderna más dinámico y basado en el descubrimiento. Después de todo, Dewey prefería usar el término “pensamiento reflexivo”.

Teniendo presente lo anterior, se puede decir que Dewey (1910) describió al pensamiento reflexivo como aquella consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones a las que tiende (John Dewey, 1910). Ya en 1910, John Dewey mencionó el PC como un objetivo educativo general, al que llamó una “actitud mental científica”.

Pensadores años después como Norris y Emmis (1989), sostuvieron que el PC es un pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer y hacer, entendiéndose entonces el PC como un juicio autorregulador e intencionado que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de las consideraciones evidenciales, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa dicho juicio.

Especialmente en los últimos años, y en vista de la autonomía de los estudiantes y su preparación para una vida empoderada y una ciudadanía activa, el PC ha sido identificado como una habilidad clave del siglo XXI. Sin embargo, existen numerosas definiciones de PC, muchas de las cuales se centran en el mismo concepto básico de

pensamiento cuidadoso y dirigido a objetivos, pero difieren en términos de los criterios de cuidado, la naturaleza del objetivo o el alcance y los elementos de dicho pensamiento (Heard et al., 2020). Una de las definiciones más citadas se refiere a un estudio Facione (1990) en el que involucró a 46 expertos que desarrollaron una declaración de consenso con respecto al pensador crítico prototípico. Según este estudio, el PC se ha definido como “un juicio intencionado y autorregulador que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como la explicación de las consideraciones evidenciales, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa ese juicio” (p. 3).

Además, los expertos identificaron habilidades cognitivas y disposiciones afectivas que generalmente caracterizan a los pensadores críticos. En este sentido, el PC observable es una manifestación directa de las habilidades cognitivas subyacentes, mientras que las disposiciones facilitan o inhiben la aplicación de las habilidades (Siegel, 1999). En total, se identificaron seis habilidades clave del PC, como primero, interpretación; segundo, el análisis; tercero, la evaluación; cuarto, la inferencia; quinto, la explicación y sexto, la autorregulación (Facione, 1990). Disposiciones importantes son, por ejemplo, la curiosidad, la voluntad de indagar, la apertura mental, la honestidad al afrontar los propios sesgos o la razonabilidad al seleccionar y aplicar criterios.

Otros autores del siglo XXI como Dwyer (2020) han descrito al PC como ese proceso metacognitivo que consta de una serie de habilidades y disposiciones que, a través de un juicio reflexivo autorregulador e intencionado, aumenta las posibilidades de producir una solución lógica a un problema o una conclusión válida a un argumento.

En lo que tiene que ver con la educación, en los días actuales, explican Rivas et al., (2020) que el PC es esencial como herramienta de indagación. Como tal, el pensamiento crítico es una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano generalizado y autorrectificador. La idea del PC es habitualmente inquisitivo, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible e imparcial en la evaluación,

honesto al afrontar los prejuicios personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro sobre los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, centrado en la indagación y persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como lo permitan el tema y las circunstancias de la investigación. Por lo tanto, formar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de esta idea. Combina el desarrollo de habilidades de PC con el fomento de aquellas disposiciones que constantemente producen ideas útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática.

En este sentido, el PC en la educación puede mejorar a través de instrucción dirigida y explícita. Aunque el PC se puede enseñar en áreas específicas del dominio, su generalidad de dominio significa que se puede enseñar en todas las disciplinas y en relación con escenarios del mundo real (Halpern, 2014). De hecho, los resultados positivos asociados con el PC trascienden los entornos educativos a situaciones cotidianas del mundo real, lo cual es importante porque el PC es necesario para una variedad de contextos sociales e interpersonales donde se necesitan a diario una buena toma de decisiones y resolución de problemas (KU, 2009).

1.5.1.2 La pedagogía crítica en la educación y su relevancia.

La pedagogía crítica es que se trata de una teoría educativa basada en la idea de que las escuelas suelen servir a los intereses de quienes ostentan el poder en una sociedad mediante, generalmente de forma involuntaria, normas perpetuamente incuestionables de relaciones, expectativas y comportamientos (Darder et al. 2023). Basada en la teoría crítica, fue teorizada por primera vez en Estados Unidos en la década de 1970 por el reconocido educador brasileño Paulo Freire en su libro canónico *Pedagogía del Oprimido*, pero desde entonces ha cobrado vida propia en su aplicación a todas las facetas de la enseñanza y el aprendizaje.

Freire (1970) describe la "pedagogía del oprimido", o lo que hoy conocemos como la base de la pedagogía crítica, como una pedagogía que debe forjarse *con*, y no *para*, los oprimidos (ya sean individuos o pueblos) en la lucha incesante por recuperar su humanidad. Esta pedagogía convierte la opresión y sus causas en objeto de reflexión para los oprimidos,

y de esa reflexión surgirá su necesario compromiso con la lucha por la liberación. Y en la lucha, esta pedagogía se creará y rehacerá. Es un instrumento para su descubrimiento crítico de que tanto ellos como sus opresores son manifestaciones de deshumanización.

En este sentido, la pedagogía crítica, es uno de los enfoques educativos contemporáneos, que merece una comprensión detallada. Una razón fundamental es la necesidad de hablar y aplicar una pedagogía capaz de cambiar y aspirar a la transformación, dado que los sistemas educativos actuales se basan generalmente en el pensamiento acrítico, el individualismo, la transmisión y acumulación de conocimientos, la protección y el mantenimiento del orden, las tradiciones y las creencias existentes. Como afirma Abraham (2014), “se necesita una pedagogía solidaria que preste suficiente atención a los grupos sociales desfavorecidos y a la sociedad en general” (p.1). En un contexto donde se transmite información a las personas para persuadirlas sobre ciertos temas y permitirles aceptar los valores capitalistas, se considera que la pedagogía crítica es un instrumento fundamental para reflexionar críticamente sobre estos temas, comprender a quién sirven, reaccionar ante las condiciones opresivas y actuar para la transformación. En la literatura, la pedagogía crítica ha sido definida por numerosos académicos.

Por ejemplo, Freire (1970) identificó la pedagogía crítica como “una forma correcta de pensar que va más allá de lo ingenioso” (p.42). Kurylo et al., (2010) describieron la teoría crítica como “un enfoque para comprender y abordar las realidades políticas y económicas de la vida cotidiana” (p.332). En este sentido, la pedagogía crítica también puede ser entendida como una filosofía educativa que se centra en cuestiones de desigualdad como la clase social, el poder, el género, la raza, y cree que los individuos pueden transformar la sociedad al generar conciencia crítica.

1.5.1.3 Uso educativo de la pedagogía crítica

Según la pedagogía crítica, el propósito de la educación es lograr la emancipación de los individuos y de la sociedad en su conjunto, así como la construcción de una sociedad justa y democrática con el apoyo y la contribución de la educación. Si bien la pedagogía crítica logra este objetivo, esencialmente busca “fortalecer a los débiles y eliminar la desigualdad e injusticias sociales existentes (McKernan, 2013).

En este orden de ideas, la pedagogía crítica se refiere a una educación que permite a los estudiantes adquirir una perspectiva crítica y la confianza para esforzarse por mejorar su situación y la sociedad en la que viven (Waring y Evans, 2014). Las escuelas también deberían ser el lugar donde se produzca conocimiento crítico. En un sistema escolar así, la cultura del silencio debería ser reemplazada por una cultura de la crítica, ya que la crítica es la condición fundamental para la emancipación. Las escuelas deben educar a los estudiantes como representantes de la transformación social y la ciudadanía crítica, y esforzarse por erradicar discriminaciones como el racismo, el sexismo y la explotación, y garantizar la justicia social y la solidaridad para todos los segmentos de la sociedad (McLaren y Kincheloe, 2007). Freire (1970) propuso un modelo de educación problematizadora, que apoya la educación crítica frente al modelo de educación bancaria, que es el modelo educativo convencional. En el modelo educativo de resolución de problemas, el docente es el guía y los estudiantes participan activamente en cada etapa de la educación. Además, los estudiantes no están aislados del mundo en el que viven. Al contrario, reciben una educación relacionada con él. El diálogo es el método fundamental en este modelo. El pensamiento crítico y reflexivo, y la acción a través del diálogo, son la única manera de acabar con la dominación.

1.5.2 La educación y los derechos Humanos como base para una convivencia inclusiva y justa.

1.5.2.1 El derecho a la educación como derecho humano fundamental

Existe una gran cantidad de problemas de DDHH que no pueden resolverse a menos que se aborde el derecho a la educación como la clave para acceder a otros derechos humanos. El derecho a la educación está claramente reconocido en la Declaración Universal de los DDHH de las Naciones Unidas (DUDH), adoptada en 1948, que establece que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en la etapa elemental y fundamental. La enseñanza elemental será obligatoria. La enseñanza técnica y profesional será generalizada y el acceso a la enseñanza superior será igual para todos, sobre la base del mérito” (Artículo 26).

Además de la DUDH, el derecho a la educación se afirma, protege y promueve en numerosos tratados internacionales de derechos humanos, como los siguientes (ver tabla 2).

Tabla 2.

Tratados internacionales de derechos humanos y la educación.

Instrumento Internacional	Año	Enfoque Principal en relación con la Educación
Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)	1948	Proclama el derecho de toda persona a la educación, gratuita y obligatoria en la enseñanza elemental.
Convención sobre la discriminación en materia de empleo y ocupación	1958	Aborda la no discriminación en el acceso y las condiciones de empleo y ocupación, lo que indirectamente se relaciona con la educación y formación profesional.
Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza	1960	Se enfoca específicamente en la eliminación de la discriminación en todas sus formas dentro del ámbito de la enseñanza, promoviendo la igualdad de oportunidades educativas.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)	1966	Reconoce el derecho de toda persona a la educación, estableciendo la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, el desarrollo de la enseñanza secundaria y superior, y la libertad de enseñanza.
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	1981	Busca garantizar la igualdad de derechos para las mujeres en el ámbito educativo, incluyendo el acceso a los mismos programas de estudio, becas y la eliminación de conceptos estereotipados en los libros de texto.
Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN)	1989	Reconoce el derecho del niño a la educación, fomentando el desarrollo de su personalidad, talentos y capacidades mentales y físicas al máximo de sus posibilidades, y promueve la disciplina escolar compatible con la dignidad del niño.
ONU- Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4	2015 (Agenda 2030)	Promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
UNICEF (promoción de los derechos de la infancia)	2022	Se enfoca en la implementación de los derechos de la infancia mediante recursos y políticas concretas, lo que incluye el derecho a la educación para los niños.

Nota: Elaboración propia.

Al ratificar los anteriores documentos, los Estados partes acuerdan plenamente que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido

de su dignidad, y fortalecerá el respeto a los DDHH y a las libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas, 2023). Unido a lo anterior, la Unesco (2023) plantea que la educación es un derecho humano fundamental que contribuye a sacar a hombres y mujeres de la pobreza, reducir las desigualdades y garantizar el desarrollo sostenible. Es así como la educación es una de las herramientas más poderosas para sacar de la pobreza a niños, niñas y adultos excluidos y un trampolín hacia otros DDHH fundamentales. En consecuencia, el derecho a la educación ha sido reconocido desde hace tiempo por estos tratados internacionales, que abarcan no solo el acceso a la educación, sino también la obligación de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo, establecer estándares mínimos y mejorar la calidad.

En concordancia con lo dicho, autores como Nussbaum (2011) y Sen (1999), comentan que el derecho a la educación no solo permite superar desigualdades, sino que también facilita el ejercicio de otros derechos humanos. En consecuencia, la educación se configura como una inversión social transformadora que vincula directamente la realización de la dignidad humana con los objetivos emancipadores de la pedagogía crítica.

1.5.2.2 La educación como eje central para la convivencia pacífica

Para la Unesco (2023) que, en un panorama global de agravamiento del cambio climático, retrocesos democráticos, desigualdades persistentes, creciente discriminación, discursos de odio, violencia y conflictos, la educación puede ser una herramienta para abordar y prevenir estos problemas en el futuro y lograr una convivencia pacífica. Es así como el aprendizaje debe ser transformador y ayudar a empoderar a los estudiantes con los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para convertirse en agentes de paz en sus comunidades. La educación en todas sus formas y dimensiones, dentro y fuera de las escuelas, moldea la visión del mundo y la forma de tratar a los demás

La educación para la convivencia pacífica es un proyecto social que requiere, cultivar actitudes de respeto, diálogo y tolerancia, y promover relaciones

armoniosas en la comunidad mediante un proceso educativo continuo. En donde la educación emocional es esencial, dado que puede cultivar la empatía, la gestión emocional y la responsabilidad social del alumnado (Goleman, 2010).

1.5.2.3 Teoría de Abraham Magendzo sobre derechos humanos en la educación

La teoría de Abraham Magendzo sobre la educación en derechos humanos, basada en la pedagogía crítica, sostiene que esta no debe limitarse a la transmisión unidireccional de normas, sino que debe esforzarse por despertar la conciencia crítica y la capacidad de participación democrática del alumnado (Magendzo, 2001). Magendzo enfatiza que los DDHH son universales, indivisibles e interdependientes; por lo tanto, el proceso educativo debe trascender la dimensión cognitiva y profundizar en la formación de actitudes emocionales y comportamientos sociales, permitiendo al alumnado interiorizar los valores de dignidad, igualdad y justicia mediante la interacción auténtica. Partiendo de esta base, Magendzo propone la idea central de la "educación como liberación", abogando por romper con el modelo de transmisión autoritaria a través de la enseñanza dialógica, transformando al alumnado de receptor pasivo de conocimiento en agente activo de derechos y constructor de la práctica social (Magendzo, 2017). Esta teoría no solo redefine los objetivos de la educación en derechos humanos, sino que también la establece como una práctica de valores que impregna la cultura escolar y la vida cotidiana.

La implementación de esta teoría en el ámbito escolar requiere un avance coordinado en tres niveles: diseño curricular, interacción docente-alumno y el entorno implícito. En primer lugar, los docentes deben integrar orgánicamente los temas de DDHH en su enseñanza mediante el aprendizaje interdisciplinario o basado en proyectos, evitando la fragmentación y el formalismo. Asimismo, deben emplear ampliamente métodos participativos como estudios de caso, juegos de rol y participación comunitaria para guiar a los estudiantes en el análisis de conflictos de derechos en el mundo real (Magendzo, 2003).

En segundo lugar, las escuelas deben cultivar una cultura escolar democrática e inclusiva, alentando a los estudiantes a practicar la autogestión a través de mecanismos como la autogobernanza de clase, la mediación entre pares y el desarrollo de pactos colaborativos, convirtiendo el aula en un microcosmos de una sociedad democrática.

Finalmente, los educadores deben reflexionar continuamente sobre su propia posición de poder, evitando reducir el discurso de los DDHH a la moralización y, en cambio, cultivando la sensibilidad de los estudiantes hacia la desigualdad estructural y su voluntad de cambio mediante preguntas abiertas y el intercambio de diversas perspectivas.

Dentro de los aportes más relevantes de la teoría de Magendzo sobre la educación en DDHH se encuentra (ver tabla 3).

Tabla 3.

Teoría de Magendzo sobre la educación en DDHH

Principios fundamentales	Estrategias de transformación pedagógica	Resultados educativos esperados
Despertar de la conciencia crítica	Introducción de temas de controversia social para discusión dialéctica	Fortalecer la capacidad de reflexión de los estudiantes sobre las estructuras de poder
Práctica democrática participativa	Establecer organizaciones de autogestión estudiantil y mecanismos de negociación	Fortalecer el sentido de responsabilidad ciudadana y la capacidad de acción colectiva
Aprendizaje experiencial contextualizado	Realizar investigación de proyectos combinando casos reales de la comunidad	Promover la transferencia de conocimientos sobre DDHH a la práctica vital
Reconfiguración del currículo oculto	Optimizar los patrones de interacción docente-estudiantil y el ambiente cultural escolar	Configurar un ecosistema de valores que respete las diferencias y abrace la diversidad

Nota: Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla anterior, Magendzo (2003) aboga por el establecimiento de una comunidad de aprendizaje docente continuo, que ajuste constantemente las estrategias de enseñanza a través de la investigación-acción y el apoyo entre pares. También aboga por que la educación en DDHH trascienda los límites de la escuela, formando una red de colaboración con familias, comunidades y organizaciones cívicas, lo que permite a los estudiantes poner a prueba y profundizar su comprensión de sus derechos en un ámbito social más amplio.

Por último, los conceptos de proporciona un apoyo teórico fundamental para este proyecto sobre *promover narrativas digitales sobre perspectiva de género como estrategia pedagógica para desnaturalizar las tradiciones patriarcales y machistas que afectan la*

convivencia escolar en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, en el Municipio de La Esperanza, Norte de Santander, dado que su pedagogía crítica busca confrontar la opresión estructural y deconstruir el discurso hegemónico a través del diálogo participativo. Esto se alinea perfectamente con la estrategia del proyecto de utilizar medios digitales para que los estudiantes creen, reflexionen y reconstruyan narrativas de género. En este proceso, los estudiantes no solo adquieren conocimientos sobre igualdad de género, sino que también interiorizan valores antidiscriminatorios a través de la creación crítica y el intercambio público, transformando así la teoría en prácticas educativas concretas que rompen con los estereotipos de género en las escuelas y promueven la convivencia armoniosa.

1.5.2.4 El Modelo Lundy como forma de promover los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes.

Según el Artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, los niños, niñas y jóvenes tienen el derecho legal de que sus opiniones sean escuchadas y se tomen las medidas pertinentes. El modelo de participación de Lundy (2007) se desarrolló para ayudar a los profesionales a implementar de forma significativa y eficaz el derecho de los niños, niñas y jóvenes a participar, centrándose en los elementos distintivos, pero interrelacionados, del Artículo 12.

En concordancia con lo anterior, el modelo fue desarrollado por la académica Laura Lundy, profesora de derechos internacionales del niño en la Facultad de Educación de la Queen's University de Belfast. Su modelo, detallado en una publicación de 2007 en el British Educational Journal, ofrece una manera de conceptualizar el derecho del niño a la participación, tal como se establece en el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Su objetivo es que los responsables de la toma de decisiones se centren en los elementos distintivos, aunque interrelacionados, de la disposición.

Sumado a lo expresado, el Artículo 12 se describe a menudo bajo los términos «la voz del niño», «la voz del alumno» o «el derecho a ser escuchado», pero estos términos pueden tergiversar e incluso socavar los derechos de los niños, niñas y jóvenes. En vista de

ello, la profesora Laura Lundy, propuso un modelo para la participación infantil que respete sus derechos, el cual ofrece una conceptualización jurídicamente sólida, pero práctica, del Artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

Es modelo busca que los niños, niñas y jóvenes tengan derecho a participar en todas las decisiones que les afectan, así como expresar sus opiniones y a que estas sean tomadas en serio. Esto incluye tener voz y voto en el diseño y la prestación de los servicios, así como en el uso de las medidas de resultados. El modelo Lundy (2007) se centra en cuatro elementos vitales para la participación significativa de niños, niñas y jóvenes (ver tabla 4).

Tabla 4.

Elementos del modelo Lundy.

Elemento Principal	Descripción	Rol de los Adultos	Rol de los Niños, niñas o jóvenes	Impacto Esperado
Espacio	Creación de entornos seguros y acogedores donde los niños puedan expresar sus opiniones.	Crear espacios accesibles, seguros y acogedores. Contar con personal capacitado.	Sentirse cómodos y seguros al compartir en el espacio, incluyendo a niños de diferentes orígenes.	Fomentar un ambiente inclusivo donde todos los niños se sientan valorados y dispuestos a participar.
Voz	Alentar y apoyar a los niños para que compartan sus pensamientos y sentimientos.	Proporcionar información, apoyo y libertad para que los niños decidan cómo y cuándo expresarse.	Compartir sus pensamientos y sentimientos libremente, decidiendo cómo y si desean expresarse.	Empoderar a los niños para que comuniquen sus ideas y perspectivas de manera efectiva.
Audiencia	Los tomadores de decisiones o personas con poder deben escuchar atentamente a los niños.	Escuchar genuinamente las opiniones de los niños y comprometerse a responder a ellas.	Sus opiniones son escuchadas atentamente por las personas en posiciones de poder.	Asegurar que las perspectivas de los niños sean comprendidas y consideradas por quienes toman las decisiones.
Influencia	Las opiniones de los niños deben tener un impacto real y tangible en la toma de decisiones.	Considerar cuidadosamente las opiniones de los niños y proporcionar retroalimentación sobre cómo se usaron (o no) sus puntos de vista.	Sus opiniones influyen directamente en las decisiones tomadas.	Las decisiones reflejan las perspectivas de los niños, y ellos entienden cómo sus opiniones contribuyeron.

Nota: Elaboración propia.

Con relación a lo anterior, Griffin (2024) sostiene que el Modelo de Participación Infantil de Lundy (2007) destaca los cuatro elementos clave necesarios para apoyar a niños y jóvenes a expresar sus opiniones. Estos incluyen espacio, voz, audiencia e influencia. En primer lugar, describe cómo se debe brindar a los niños la oportunidad y el espacio para expresar su opinión, invitándolos y alentándolos a participar, en lugar de que los adultos simplemente actúen como receptores de las opiniones de los niños. También se enfatiza la necesidad de que este espacio sea seguro e inclusivo, "sin temor [para el niño] a reprimendas o represalias" (Lundy, 2007, p. 934). En segundo lugar, se presenta la voz, de modo que se debe facilitar que los niños expresen libremente sus opiniones.

De conformidad con el Artículo 13 de la Convención de las Naciones Unidas, Lundy (2007) destaca la importancia de permitir que los niños ejerzan su derecho a la libertad de expresión, de modo que puedan difundir información a través de "cualquier medio de su elección" (p. 4). Algunos ejemplos incluyen la vía oral, la escrita, la impresa, el arte, entre otros.

En tercer lugar, se presenta la audiencia, de modo que la opinión del niño debe ser escuchada y valorada debidamente. En particular, se enfatiza la importancia de la escucha activa y eficaz; no solo escuchar la comunicación oral del niño, sino también sus señales no verbales. En cuarto lugar, se presenta la influencia, que constituye el aspecto final del modelo. Este paso exige que se actúe según la opinión del niño, según corresponda. Lundy (2007) señala la complejidad de esta etapa final, en la que la Convención establece que las opiniones del niño solo deben tenerse en cuenta "debidamente, de acuerdo con su edad y madurez" (p. 4). En consecuencia, Lundy (2007) anima a los adultos a interpretar la Convención de una manera que empodere al niño, en lugar de hacerlo de una manera negativa o restrictiva de oportunidades, garantizando que las opiniones del niño se consideren prioritariamente en todas las decisiones que le afecten.

Finalmente, es importante decir, que el Modelo Lundy ha transformado la comprensión global de la participación infantil. La ONU, la Comisión Europea, organizaciones internacionales, gobiernos nacionales y ONG de todo el mundo lo han utilizado para garantizar la participación de los niños en decisiones importantes.

1.5.3. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)

El Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH 2021–2034) es una política pública a largo plazo desarrollada por el gobierno colombiano para integrar sistemáticamente la educación en derechos humanos (EDH) en el sistema educativo nacional. Definido como un conjunto multisectorial de iniciativas, estrategias y acciones lideradas por el Estado, que abarca la educación formal (desde preescolar hasta educación superior), la formación profesional y la educación no formal, busca cultivar la competencia cognitiva, emocional y social de todos los ciudadanos, capacitándolos para resolver pacíficamente los conflictos con base en el respeto a la dignidad humana y las diferencias (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales, 2021).

Su objetivo principal es consolidar la cultura nacional de derechos humanos y promover la convivencia pacífica y el pleno ejercicio de los derechos civiles a través de la educación en derechos humanos a lo largo de la vida. En las aulas regulares, el programa exige que los docentes vayan más allá de la instrucción teórica, empleando métodos de enseñanza críticos e integración interdisciplinaria. Mediante iniciativas como el Foro de la Paz, programas de desarrollo de la capacidad emocional (como “Emociones para la Vida”) y la gobernanza estudiantil participativa en los colegios, las escuelas se transforman en espacios prácticos para la práctica de la democracia, la inclusión y la concienciación sobre los derechos.

Con relación a las escuelas de zonas afectadas por conflictos armados, PLANEDH pone especial énfasis en las perspectivas diferenciadas, territoriales y étnicas, considerando la educación como una herramienta crucial para reparar las estructuras sociales, promover la recuperación psicológica y reconstruir la memoria histórica. La implementación de la enseñanza debe integrarse con el contexto traumático local y las realidades de la comunidad, empleando estrategias como currículos flexibles, diálogo intergeneracional y arteterapia. Se centra en la desestigmatización, la restauración de la dignidad de las víctimas y el cultivo de una cultura de reconciliación, asegurando que la educación no solo imparta conocimientos, sino que también sirva como vehículo para la sanación del trauma y la construcción de la paz (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos

Internacionales, 2021).

Para adaptar las actividades de DDHH en la educación el PLANEDH propone las siguientes estrategias (ver figura uno).

Figura 1.

Estrategias de implementación del PLANEDH



Nota: Elaboración propia.

Para implementar este plan, el Ministerio de Educación de Colombia ha adoptado un enfoque estructurado que integra estrechamente las prácticas de derechos humanos, la convivencia pacífica y la eliminación de los estereotipos de género/machismo, como se muestra en la figura dos a continuación:

Figura 2.

Superación de estereotipos de género y machismo en el PLANEDH



Nota: Elaboración propia.

1.5.4. La teoría del patriarcado de alta intensidad

La teoría del patriarcado de alta intensidad de Segato (2014) argumenta que, en ciertos contextos socioculturales, el patriarcado no es solo una estructura de poder de género, sino también un mecanismo sistémico que mantiene la dominación masculina mediante la violencia, la humillación y el control físico. Esta forma de patriarcado es particularmente prevalente en regiones que experimentan conflictos armados prolongados, legados coloniales y fragilidad institucional, como la región del Catatumbo en Colombia.

En estos contextos, la masculinidad se construye como estrechamente asociada a la violencia, la dominación y la represión emocional, mientras que las mujeres se ven confinadas a roles de obediencia, silencio y cuidado doméstico (Segato, 2014, p. 78). En educación, esta teoría revela cómo las escuelas se convierten en espacios de reproducción de la cultura patriarcal: el contenido curricular, las interacciones entre estudiantes y docentes y las normas escolares suelen reforzar inconscientemente las jerarquías de género, asociando la "masculinidad" con la racionalidad, el liderazgo y la esfera pública, mientras

que la “feminidad” se asocia con la emocionalidad, la pasividad y la esfera privada (Mora, 2023). Por lo tanto, si las prácticas educativas no se intervienen críticamente, perpetuarán esta lógica profundamente patriarcal y obstaculizarán la realización de los derechos humanos, la igualdad y la convivencia pacífica.

1.5.5 Conectivismo como un apoyo teórico para la educación en la era digital

En primer lugar, la teoría conectivista propuesta por George Siemens (2008) y Stephen Downes (2005, 2007, 2009) proporciona un marco innovador para comprender el aprendizaje en la era digital (Siemens, 2017). A diferencia de las teorías tradicionales del aprendizaje (conductismo, cognitivismo, constructivismo), esta teoría considera que el conocimiento no solo existe en los individuos, sino que también se distribuye en "portadores no humanos" como redes y plataformas digitales (Downes, 2019).

Específicamente, el conectivismo enfatiza siete principios fundamentales, primero, el aprendizaje se basa en múltiples perspectivas; segundo, el aprendizaje es el proceso de conectar nodos profesionales (personas, ideas o recursos digitales); tercero, la capacidad de "saber más" es más importante que el conocimiento existente; cuarto, el mantener las conexiones es esencial para el aprendizaje continuo; quinto, identificar conexiones entre dominios es una habilidad clave; sexto, adquirir los conocimientos más recientes es el objetivo principal; y séptimo, la toma de decisiones en sí misma es un proceso de aprendizaje (Siemens y Downes, 2011).

1.5.5.1 Herramientas de narrativa digital como estrategias didácticas como forma del desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes.

En primer lugar, la popularidad actual de las herramientas de narrativa digital ha reducido significativamente el umbral técnico, permitiendo a educadores y estudiantes crear fácilmente contenido interactivo (Ohler, 2013). En este sentido, explica Acosta (2018) que la narración digital se refiere a la práctica de usar herramientas informáticas para contar historias o presentar ideas. Las historias digitales también se han definido como presentaciones multimedia que combinan diversos elementos digitales dentro de una estructura narrativa.

A diferencia de la narrativa tradicional, que utiliza materiales en soportes físicos como papel, cintas, discos y películas, una historia digital utiliza material existente en archivos electrónicos. Por lo tanto, las historias digitales pueden incluir no solo texto, imágenes, vídeo y audio, sino también elementos interactivos como mapas y elementos de redes sociales como tuits.

En concreto, las herramientas más populares incluyen: Canva (presentación visual), Powtoon (vídeo animado), Genially (infografía interactiva), Adobe Express (edición de vídeo) y ThingLink (imagen interactiva), Storybook, entre otras. La mayoría de estas herramientas ofrecen versiones gratuitas y admiten funciones colaborativas (Hobbs, 2021). Además, plataformas como Buncee y Elementari también prestan especial atención al diseño sin barreras para garantizar la participación de estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

En el proceso de implementación, se deben seguir los siguientes pasos: primero, aclarar el propósito y la información central de la narrativa; segundo, seleccionar herramientas técnicas que cumplan los objetivos didácticos; tercero, crear un guion gráfico para planificar la secuencia visual; cuarto, integrar elementos multimedia para la producción; quinto, animar a los estudiantes a participar en el proceso creativo. Sexto, compartir los resultados para obtener retroalimentación (Lambert, 2022). No obstante, cabe destacar que la desigualdad en el acceso a la tecnología y las curvas de aprendizaje pueden plantear desafíos, que deben mitigarse mediante la elección de plataformas gratuitas, la provisión de tutoriales concisos y la garantía de la pertinencia cultural del contenido (Jenkins et al., 2023).

Más importante aún, la democratización de las narrativas digitales promueve la transformación de consumidores pasivos a "prosumidores" activos. Como señalan los académicos de alfabetización digital crítica, esta transformación permite a los estudiantes desafiar el discurso dominante, desarrollar habilidades de expresión autónoma y, en última instancia, transformar la tecnología en una herramienta para el cambio social (García et al., 2023). Por lo tanto, las narrativas digitales no son solo

un método de enseñanza, sino también una vía importante para alcanzar los objetivos de la pedagogía crítica y la defensa de los DDHH en la era digital.

Cabe destacar que esta teoría ha influido profundamente en la práctica de la educación digital: por un lado, ha promovido el desarrollo de modelos de aprendizaje abierto como los MOOC (Dellarocas y Van Alstyne, 2021); por otro, ha impulsado a los educadores a transformarse de transmisores de conocimiento a diseñadores de redes de aprendizaje (Couros, 2015). Como demuestran las últimas investigaciones, en el conocimiento actual en rápida iteración, es más importante cultivar la capacidad de los estudiantes para "conectar conocimientos" que impartir contenidos fijos (Weller, 2020)

1.5.5.2 Los libros de cuentos y la aplicación de Storybook como narrativa digital en la estrategia pedagógica

Los libros de cuentos pueden brindar oportunidades importantes para que los estudiantes adquieran conocimientos científicos y habilidades sociales. Los estudios muestran que los alumnos pueden aprender nuevas palabras, comportamiento social apropiado, conocer su entorno en la escuela y conceptos novedosos a través de los libros de cuentos (Danaei et al., 2020). Sin embargo, las posibles consecuencias de las nuevas formas de libros de cuentos, como los libros digitales o electrónicos (e-books), cada vez más populares en el aprendizaje de los niños pequeños, siguen siendo desconocidas debido a la presencia constante de múltiples características variadas. El libro de cuentos electrónico tiene muchos atributos positivos, como una alta capacidad de almacenamiento, una conversión de formato conveniente, fácil portabilidad, fácil lectura y presentación animada (Embong et al., 2012).

Una de las aplicaciones más usadas en la actualidad para la creación libros de cuentos, las conocida como Storybook la cual ofrece cuentos personalizados con narración en voz alta opcional. Una vez que el usuario proporciona al chatbot los parámetros para el cuento y el estilo artístico deseados (o imágenes personales), Storybook crea un libro de cuentos digital de 10 páginas en cualquiera de sus 45 idiomas disponibles. Los libros creados con Storybook pueden ayudar a los niños a comprender temas complejos

como el sistema solar, enseñarles valores como la bondad a través de personajes que reflejen sus intereses (como animales), dar vida a sus propios dibujos o convertir recuerdos familiares en un cuento personalizado. Dentro de las características de la aplicación Storybook y formas de usarla se especifican a continuación (ver figura 3 y figura 4).

Figura 3.

Características y uso de la aplicación de narrativas digitales Storybook



	Característica	Descripción	Beneficios y Uso
	Multimodalidad	Combina texto, imagen, audio y video de forma fluida.	Nivel de inmersión y expresividad elevados.
	Interactividad	El usuario influye en el desarrollo de la historia.	Participación activa y enganche de la audiencia.
	Creación No Lineal	Permite múltiples ramificaciones y finales alternativos.	Historias complejas y rejugabilidad.
	Fácil Edición	Herramientas intuitivas para redactar y diseñar.	Creación rápida y flexible.
	Diseño Responsivo	Adaptación automática a diferentes dispositivos y pantallas.	Acceso universal y buena experiencia de usuario.
	Exportación Multiformato	Permite compartir el resultado en formatos digitales.	Distribución amplia y fácil acceso.

Nota: Elaboración propia.

Figura 4.

Uso de la aplicación de narrativas digitales



Nota: Elaboración propia.

Las figuras anteriores, hacen detallar que las narrativas digitales mediante Storybook son particularmente interesantes como estrategia pedagógica para promover la reflexión sobre la perspectiva de género porque no solo simulan la experiencia de leer o escuchar una historia, sino que también ofrecen mejoras tecnológicas que hacen que la experiencia de lectura y la historia contada sea cualitativamente diferente a la de los libros de papel tradicionales. La aplicación Storybook contiene una combinación de características, como imágenes animadas y sonidos y música de fondo que dramatizan el texto, que hacen que los alumnos la vean llamativa e interesante para usarla.

1.5.6 Memoria y territorio desde el enfoque de la desnaturalización del patriarcado

En contextos rurales profundamente afectados por el conflicto armado y donde las estructuras de poder tradicionales están arraigadas, el paradigma de "memoria y territorio" constituye el eje analítico central para comprender cómo la experiencia colectiva se ancla espacialmente y se transmite intergeneracionalmente. Desde la perspectiva de la pedagogía

crítica y la intervención socioeducativa, el territorio no se limita a la dimensión geográfica, sino que se considera un vibrante "archivo vivo". Dentro de este espacio, las huellas de la violencia, las huellas de la resistencia, la construcción de la identidad y las prácticas simbióticas cotidianas se entrelazan y coexisten (Barón y Cañón, 2018). En consecuencia, la memoria funciona como un mecanismo pedagógico que busca visibilizar las narrativas de base, cuestionar el discurso hegemónico y transformar el trauma histórico en capacidad de acción educativa (Luna, 2022).

En la región del Catatumbo, la tradición patriarcal se mantiene precisamente mediante una memoria colectiva acrítica que "naturaliza" las divisiones espaciales de género, la afasia de las mujeres y una masculinidad ligada al control y la dominación (Segato, 2014). Por lo tanto, para deconstruir y desnaturalizar estas convenciones, es urgente introducir un mecanismo de intervención que active la «memoria contextualizada» y la recontextualice críticamente. En consonancia con el «método de enseñanza basado en problemas» de Freire (1970), la pedagogía de la memoria aboga por guiar a los estudiantes no solo a recordar territorios, sino también a leerlos como un «texto político» inscrito con jerarquías de género, y a reescribirlos mediante prácticas dialógicas y creativas.

1.6 Matriz de consistencia

Tabla 5.

Matriz de consistencia

Matriz de consistencia	Narrativas digitales como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión y práctica de los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, Municipio de La Esperanza, Norte de Santander
Línea de Investigación Elegida	Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa.
	Esta línea se enfoca en transformar las prácticas educativas para abordar las desigualdades sociales y promover la justicia. El estudio se inscribe perfectamente en ella al proponer una estrategia pedagógica (narrativas digitales) que busca deconstruir estructuras opresivas (patriarcado, desconocimiento de DDHH) y empoderar a los estudiantes como agentes de cambio en su contexto de conflicto.
Título de la Investigación	Narrativas digitales como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión y práctica de los derechos humanos, la convivencia y la paz en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, Municipio de La Esperanza, Norte de Santander.
	El título sintetiza el objeto de estudio (narrativas digitales), su función (estrategia pedagógica), su propósito (fortalecer comprensión y práctica de DDHH, convivencia y paz), la población (estudiantes de 8°) y el contexto específico (Institución Educativa en una zona de conflicto).
Pregunta de Investigación	¿De qué forma el uso de narrativas digitales como estrategia pedagógica promueve la reflexión sobre la perspectiva de género y el cuestionamiento de las tradiciones patriarcales en la convivencia de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez?
	La pregunta es el eje central que guía toda la investigación. Es coherente con el título y busca explorar el mecanismo de acción de la estrategia propuesta (narrativas digitales) sobre los resultados deseados (DDHH, convivencia, paz) en el contexto y población definidos.

Objetivo General	Promover la reflexión sobre la perspectiva de género mediante el uso de narrativas digitales, como estrategia pedagógica para cuestionar las tradiciones patriarcales que afectan la convivencia en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, en el municipio de La Esperanza, Norte de Santander.
	El objetivo general es una reformulación directa de la pregunta de investigación en términos de acción. Su propósito es "analizar" el proceso descrito en la pregunta, manteniendo la coherencia total con el título y la línea de investigación.
Objetivos Específicos	1. Caracterizar las manifestaciones de estereotipos de género y su relación con la comprensión de los derechos humanos en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez.
	2. Diseñar e implementar narrativas digitales con los estudiantes de grado octavo como una forma de promover la reflexión sobre la perspectiva de género.
	3. Evaluar los cambios en las ideas, actitudes y formas de relacionarse de los estudiantes a partir del proceso de creación de las narrativas digitales.
	Estos objetivos desglosan el objetivo general en etapas lógicas: primero, un diagnóstico del problema (Obj. 1); segundo, la intervención propiamente dicha (Obj. 2); y tercero, la evaluación del impacto (Obj. 3). Cada uno contribuye directamente a responder la pregunta y lograr el objetivo general.
Categorías Conceptuales	1. Pedagogía Crítica: Proporciona el marco ético y filosófico para la transformación educativa, cuestionando estructuras de poder (como el patriarcado) y promoviendo la conciencia crítica y la acción liberadora (Freire, Giroux).
	2. Educación en Derechos Humanos (EDH): Ofrece el marco normativo y los contenidos (DDHH, convivencia, paz) que se buscan fortalecer. Se apoya en instrumentos internacionales y en el Modelo Lundy (2007) para la participación estudiantil.
	3. Tecnología Educativa Digital (Conectivismo y Narrativa Digital): Brinda el soporte metodológico y las herramientas (Storybook para la intervención. El conectivismo (Siemens, Downes) justifica el uso de la tecnología para crear redes de conocimiento y transformar a los estudiantes en creadores activos de contenido.
	4. Memoria y territorio: Proporciona la lente espacial y histórica para localizar el patriarcado en prácticas cotidianas y reconstruir narrativas situadas de derechos humanos.
	Estas cuatro categorías se entrelazan para formar el fundamento teórico del estudio: la <i>pedagogía crítica</i> define el <i>para qué</i> (transformación), la <i>EDH</i> define el <i>qué</i> (contenidos y valores) y la <i>tecnología digital</i> define el <i>cómo</i> (estrategia e instrumentos).
Supuestos Teóricos	1. La educación, guiada por la pedagogía crítica, tiene el potencial de transformar realidades sociales opresivas y fomentar la emancipación.

	2. Los derechos humanos son un referente universal e indispensable para la construcción de una convivencia pacífica y justa en cualquier contexto, especialmente en zonas de conflicto.
	3. Las tecnologías digitales, entendidas desde el conectivismo, no son meras herramientas, sino que pueden ser catalizadoras de aprendizajes profundos, redes de conocimiento y empoderamiento cuando se usan de forma crítica y creativa.
	4. Las narrativas digitales, al ser creadas por los estudiantes, permiten la apropiación de saberes, la expresión de experiencias locales (memoria y territorio) y la construcción colectiva de significados, lo que las convierte en una estrategia pedagógica poderosa para la intervención socioeducativa.
	5. La participación activa de los estudiantes (Modelo Lundy) en la creación de las narrativas es fundamental para que el aprendizaje sea significativo y tenga un impacto real en sus actitudes y prácticas.

Nota: Elaboración propia.

2. Marco metodológico

En este apartado se describen los aspectos metodológicos que servirán de apoyo para la realización del proyecto con relación a los participantes, los criterios de selección, perspectiva epistemológica, enfoque, técnicas e instrumento de investigación, así como del procedimiento, análisis de información y consideraciones éticas del proyecto.

2.1 Descripción del contexto y sujetos participantes

2.1.1 Descripción del contexto

Esta investigación se llevará cabo en la vereda La Pedregosa, municipio de La Esperanza, departamento de Norte de Santander, Colombia. La población está ubicada en la región del Catatumbo, caracterizada por ser una comunidad semirrural. Sobre el territorio de la Esperanza, se es válido comentar que tiene una población aproximada de 10.953 habitantes, donde su economía se fundamenta en la agricultura como palma de aceite, aguacate, café, entre otros y también actividades ganaderas.

Así mismo, esta comunidad de la Esperanza ha visto afectada durante mucho tiempo por el conflicto armado colombiano. En los últimos años, los violentos enfrentamientos entre guerrillas, paramilitares y el Estado ha provocado desplazamientos masivos de población, la interrupción de los sistemas educativos y la fragilización de las estructuras sociales. Además, la sociedad y la cultura locales están profundamente influenciadas por los legados coloniales y las tradiciones patriarcales. El catolicismo y las creencias protestantes refuerzan los roles de género rígidos, con las mujeres a menudo confinadas a las tareas domésticas y el cuidado de los niños, mientras que los hombres ocupan puestos dominantes en la familia.

En este orden de ideas, el estudio será realizado en el año 2026 en la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez la cual cuenta con 300 estudiantes. Es relevante decir, que la escuela de orden público que cuenta con infraestructura limitada y un acceso extremadamente bajo a la tecnología digital, en donde los estudiantes son en su mayoría

estrato uno y dos, con acudientes que se dedican al campo como fuente de ingresos económicos.

2.2.1 Sujetos participantes

El estudio se desarrolló en 30 estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez en el año académico 2026, con edades aproximadas de 13 a 15 años. La mayoría proviene de familias afectadas por conflictos, algunas de las cuales han experimentado migración forzada o tienen familiares involucrados en grupos armados. Este grupo generalmente carece de una comprensión sistemática de los conceptos de derechos humanos.

Igualmente, el estudio colaborará con docentes de ciencias sociales, padres seleccionados y miembros de la comunidad para construir una red colaborativa para la creación de narrativas digitales y la educación para la paz. Todos los participantes, que se encuentran en un entorno socioeducativo altamente vulnerable, necesitan urgentemente fortalecer su alfabetización digital, su conciencia de los derechos humanos y sus habilidades de convivencia mediante estrategias pedagógicas críticas e integradas con la tecnología.

2.2 Criterios de selección de los sujetos participantes

En este espacio se nombran los criterios de selección de los participantes del proyecto, sobre este concepto, dicen Hernández y Mendoza (2018), que los criterios de selección se establecen para “delimitar la población con precisión y, de esta manera, enmarcar los parámetros muestrales” (p. 301). Igualmente, Creswell y Creswell (2017) que los criterios de selección sirven para “identificar las características de la población que le interesan y, luego, determinar una muestra que represente esas características” (p. 156).

Criterios de inclusión

Los participantes en este estudio deben cumplir estrictamente con los siguientes criterios para garantizar la coherencia con el marco teórico y el escenario de investigación:

1. Ser estudiantes matriculados oficialmente en octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez en el año académico 2026, ya que se encuentran en una

etapa crítica de la construcción de la identidad, el surgimiento de la conciencia crítica y el desarrollo de la alfabetización digital, lo cual es congruente con la "educación problematizada" enfatizada por Paulo Freire (1970).

2. Sus familias deben residir en la vereda La Pedregosa o en el municipio de La Esperanza (Esperanza), directamente afectados por el conflicto armado, las tradiciones culturales patriarcales y la brecha digital en la región del Catatumbo, lo cual es congruente con el énfasis en la experiencia local en la dimensión de investigación "Memoria y Territorio" (Barón y Cañón, 2018).

3. Los propios estudiantes y sus tutores legales deben firmar voluntariamente un formulario de consentimiento informado, lo que refleja la protección del derecho de los niños a participar en el Artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y los cuatro elementos de "espacio-voz-audiencia-influencia" del modelo de Laura Lundy (2007).

Criterios de exclusión

Si se da alguna de las siguientes circunstancias, las personas afectadas serán excluidas del proceso de recopilación de datos de la investigación:

1. Cambio de centro educativo, ausencias prolongadas (más de 15 días lectivos consecutivos) durante la investigación o imposibilidad de participar plenamente en el ciclo de creación de narrativas digitales, al no poder proporcionar datos completos sobre el cambio de comportamiento y actitud.

2. No se obtiene el consentimiento por escrito de los tutores legales, o los propios estudiantes se niegan explícitamente a participar antes del inicio de la investigación para respetar su autonomía y su derecho a la voz.

2.3 Perspectiva epistemológica

La postura epistemológica de este proyecto tiene sus raíces en la epistemología crítica, que rechaza la visión del conocimiento como neutral, objetivo o socialmente contextualizado, entendiéndolo más bien como un producto construido dentro de condiciones históricas, políticas y culturales específicas. Este enfoque, fuertemente

influenciado por la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), enfatiza que la educación debe ser una herramienta de liberación y transformación social, más que un mecanismo para reproducir las estructuras de poder existentes.

Por lo tanto, la producción de conocimiento está estrechamente vinculada al empoderamiento de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez, permitiéndoles comprender críticamente y desafiar las estructuras establecidas de machismo e intolerancia en sus comunidades, promoviendo así una educación basada en los derechos humanos, la paz y la ciudadanía.

Además, esta perspectiva epistemológica incorpora elementos del socioconstructivismo y el conectivismo, por un lado, reconoce que el conocimiento se construye mediante la interacción social y la colaboración, como mediante la creación colectiva de narrativas digitales; por otro, reconoce que, en la era digital, el conocimiento se distribuye entre nodos humanos y no humanos como plataformas, herramientas y redes (Siemens & Downes, 2008). Además, la investigación se hace eco de los llamados a una epistemología decolonial, particularmente a través de su énfasis en las experiencias, memorias y territorios locales de la comunidad de La Pedregosa (Barón y Cañón, 2018), rechazando la imposición de sistemas de conocimiento occidental céntricos en comunidades semirurales moldeadas por el conflicto armado y la cultura patriarcal.

2.4 Enfoque de investigación

El enfoque de investigación de este estudio se caracteriza por ser cualitativo, dado que, mediante él, se busca el propósito central de comprender y transformar en profundidad las interacciones sociales y las experiencias subjetivas de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez en relación con los derechos humanos, la convivencia y la paz. Como señalan Hernández y Mendoza (2018) los métodos cualitativos “se centran en la profundidad y el significado de los fenómenos, y en las percepciones y experiencias de los sujetos de investigación” (p.75). Por lo tanto, este método permite una exploración profunda de los significados, percepciones y estructuras de las tradiciones patriarcales y de intolerancia dentro de la comunidad educativa de 8° mediante la recopilación de datos no numéricos como las narrativas digitales creadas por los

estudiantes, sus narrativas y reflexiones.

Por otro lado, el método de investigación cualitativa es un aliado natural del paradigma sociocrítico, dado que esta metodología apoya estrategias transformacionales como la investigación-acción comunes dentro del paradigma de la crítica social. Además, al utilizar la narrativa digital como herramienta central, la investigación cualitativa puede documentar procesos complejos y dinámicos de innovación educativa, como la forma en que los estudiantes incorporan la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico de la teoría conectivista en sus prácticas de ciudadanía digital. Por lo tanto, el método de investigación va más allá de la simple descripción o medición, típica de la investigación cuantitativa, y, en cambio, busca promover y evaluar cambios fundamentales en las relaciones de poder y los patrones de convivencia dentro de las comunidades mediante un análisis profundo y el diálogo.

2.5 Método o diseño

El presente proyecto hace uso de un método de investigación-Acción (IA) de orientación crítico-participativa, el cual para Peralta y Mayoral (2022) “es ese proceso reflexivo de búsqueda realizado por los integrantes de una comunidad para conocer su práctica y lograr mejorar la lógica y la justicia de sus propias acciones” (p. 1). A diferencia de diseños lineales, la investigación acción exige la articulación explícita de las fases planificar, actuar, observar y reflexionar, con ajustes continuos derivados de la retroalimentación emergente. Por lo tanto, este diseño está en plena sintonía con los objetivos del proyecto, que buscan ir más allá de la descripción de problemáticas de masculinidad e intolerancia en la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez y, en cambio, provocar un cambio sustancial a través de la narración digital.

Además, la Investigación-Acción sirve para empoderar a estudiantes de octavo grado para convertirse en agentes de cambio, practicando y fortaleciendo directamente los derechos humanos, la convivencia y la paz en sus comunidades. Esta metodología encarna a la perfección la pedagogía crítica, que transforma la reflexión teórica en acción práctica y la evaluación del impacto de estas acciones en la liberación de las estructuras comunitarias.

Por otro lado, la Investigación-Acción sirve para establecer una clara orientación

para la recolección, análisis e interpretación de la información. En cuanto a la recolección de datos, se requerirá que la información provenga de la propia acción, en donde los datos primarios serán narrativas digitales creadas y difundidas por los estudiantes, es decir, productos de la acción, complementadas con observaciones del proceso de acción, por ejemplo, colaboración grupal y prácticas de ciudadanía digital y la documentación de conversaciones reflexivas. Por lo tanto, la recopilación de datos no se limita a recopilar datos, sino también a documentar la evidencia del cambio.

En cuanto al análisis y la interpretación, la metodología sirvió como análisis inductivo crítico, centrado en la interpretación de las relaciones de poder y las percepciones sociales reveladas por las narrativas digitales, así como en la eficacia de las intervenciones (narrativas digitales) para mejorar la convivencia y la resolución de conflictos. Por último, el diseño de investigación-acción busca garantizar que la interpretación de la información esté estrechamente vinculada a la evaluación práctica continua y la planificación del siguiente ciclo de acción, garantizando que los hallazgos informen y mejoren directamente la práctica educativa futura.

2.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Teniendo presente que el proyecto usará un método de investigación -acción, se proponen las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información.

En primer lugar, para lograr el primer objetivo específico de caracterizar las manifestaciones específicas de las tradiciones patriarcales y masculinistas en la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez y su impacto en la convivencia escolar y el respeto a los DDHH; este estudio utiliza la técnica de observación participante, la cual se define como “el registro sistemático de comportamientos, interacciones y dinámicas sociales por parte de investigadores en entornos naturales para comprender los significados culturales y las prácticas cotidianas” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 217).

En este orden de ideas, las observaciones se desarrollarán en las aulas, descansos y espacios de mediación de conflictos, utilizando como instrumento específico la guía de observación de interacciones de género (ver anexo 1). La guía contiene cuatro categorías analíticas: distribución de roles de género, uso del lenguaje con influencia de género,

restricciones en la expresión emocional y conductas de exclusión espacial. Estas categorías se basan en la teoría del Patriarcado de Alta Intensidad propuesta por Segato (2014) y buscan capturar sistemáticamente los mecanismos de reproducción de la cultura patriarcal en las interacciones cotidianas.

En segundo lugar, para lograr el segundo objetivo específico que es diseñar e implementar una serie de narrativas digitales interactivas creadas por estudiantes de octavo grado sobre los temas de DDHH, convivencia y paz, este estudio utilizará el Taller Colaborativo de Narrativa Digital como técnica principal. Esta tecnología se define como “un espacio educativo donde los estudiantes investigan, reflexiona y utilizan el lenguaje multimedia para crear contenido digital sobre problemáticas reales de la comunidad” (Lambert, 2022, p. 45). El taller se dividirá en seis fases: selección de temas, recopilación de datos, escritura de guiones, integración multimedia, diseño interactivo y presentación pública. Como instrumento de apoyo, los estudiantes utilizarán un Diario de Creación Digital, que les exige registrar semanalmente sus reflexiones, desafíos y experiencias emocionales durante el proceso creativo en formato de texto, audio o video corto. Esta herramienta no solo facilitará la recopilación de datos, sino que también sirve como vehículo práctico para los elementos de espacio y voz del modelo participativo de Lundy (2007) garantizando que el alumnado pueda expresar su comprensión personal de la violencia de género, la discriminación o las prácticas de paz en un entorno seguro.

Por último, para lograr el tercer objetivo específico de la investigación que es evaluar los cambios en las ideas, actitudes y formas de relacionarse de los estudiantes a partir del proceso de creación de las narrativas digitales, este estudio utilizará el Círculo de la Palabra como técnica central de evaluación. Esta técnica la define como Vergara y Hevia (2012) que es aquel diseñado para medir y analizar los efectos que las iniciativas de participación ciudadana tienen en una comunidad o grupo social. En este estudio, el Círculo de la Palabra adoptará la forma de una merienda comunitaria como estudiantes, docentes y algunos padres se reunirán en torno a una mesa redonda en un ambiente relajado e informal, compartiendo alimentos locales como café o fruta, mientras conversan en profundidad sobre sus experiencias de aprendizaje durante el proceso de creación de narrativas digitales.

Como instrumento de apoyo, el estudio utilizó tarjetas guía del círculo de diálogo,

cada una con una pregunta abierta, que buscan evaluar las dimensiones de dimensión de Ambiente y Actitud, Cognitiva (Conocimiento), Actitudinal y Conductual (Práctica) y Emocional y Expresiva (Internalización de Valores) (ver anexo 3)

Estas conversaciones se grabaron en audio (con consentimiento informado) y posteriormente se transcribirán para un análisis de codificación cualitativo basado en las cuatro dimensiones del Modelo Participativo de Lundy (Lundy, 2007): espacio, voz, audiencia e influencia. Además, los investigadores incorporarán observaciones no verbales (como el contacto visual, el silencio, las reacciones emocionales y los gestos corporales) para capturar los cambios de actitud y el crecimiento emocional que los estudiantes demuestran dentro del espacio seguro. Este enfoque no solo respeta las tradiciones orales de la comunidad semirrural local, sino que también evita la posible alienación de los cuestionarios estandarizados. Es particularmente aplicable a entornos con recursos tecnológicos limitados y niveles de alfabetización variables (Mora, 2023). A través del círculo de discurso, la evaluación deja de ser una medición externa para convertirse en una continuación del autoempoderamiento, la sanación colectiva y la acción social del alumnado, encarnando plenamente el ciclo de reflexión-diálogo-acción que propugna la pedagogía crítica (Freire, 1970).

2.7 Procedimientos: Establecer las fases o etapas de la investigación

Este estudio empleó una metodología de investigación-acción, dividida en dos fases: Fase 1: Diagnóstico y planificación, Fase 2: Acción e implementación y fase 3, reflexión y replanificación (dos meses), lo que garantiza una integración fluida y una progresión cíclica de reflexión, acción y evaluación (ver tabla 6).

Tabla 6.

Fases de la investigación

Etapa del Ciclo Investigación Acción	Semanas	Acciones Clave (Ejecutadas)	Ajuste Iterativo Documentado (Reflexión → Replanificación)
1. Diagnóstico y Planificación (Observar → Planificar)	1–4	Semana 1–2: Observación participante con guía de interacciones de género y primeros registros en diarios. Semana 3: Socialización de hallazgos preliminares (lenguaje excluyente, roles rígidos, monopolio espacial). Semana 4: Diseño pedagógico colaborativo, investigación de casos locales/globales y elaboración de borradores narrativos en <i>Storybook</i> . Semana 5–6: Escritura de guiones, diseño de guiones gráficos, integración multimedia y desarrollo técnico. Acompañamiento docente con preguntas éticas orientadoras.	La resistencia inicial a dialogar en espacios jerárquicos llevó a incorporar el de compartir frutas locales y la técnica del árbol de problemas, lo que redujo la ansiedad, visualizó causas estructurales y legitimó la voz estudiantil. Para garantizar equidad, se reorganizaron los 30 estudiantes en 6 equipos de 5 con roles técnicos rotativos.
2. Acción e Implementación (Actuar → Observar)	5–7	Semana 7: Socialización pública y Círculo de la Palabra con docentes y familias. Registro audiovisual y observación de cambios en interacciones y discursos.	Las dificultades con la sincronización audio-imagen activaron la estrategia de tutoriales entre pares, validando el principio conectivista de aprendizaje en red. El acompañamiento docente se ajustó en tiempo real para evitar que los guiones reprodujeran estereotipos, reenfocando las narrativas hacia dilemas éticos y resolución pacífica.
3. Reflexión y Replanificación	7–8	Semana 7 (cierre): Transcripción y análisis inductivo (modelo Lundy) triangulando diarios, observaciones y narrativas.	Los testimonios del Círculo evidenciaron que la comprensión de DDHH aún era situacional y dependía del espacio seguro. Como cierre del ciclo espiral, se replanificó la sostenibilidad: se decidió ampliar una biblioteca digital abierta, capacitar a

(Reflexionar →
Replanificar)

Semana 8:
Organización del
corpus, activación de
funciones interactivas
finales y
sistematización de
hallazgos para
proyección
institucional.

docentes de otras jornadas e
institucionalizar el Círculo de la
Palabra como práctica pedagógica
continua.

Nota: Elaboración propia.

2.7 Análisis de la información

Tabla 7.

Análisis de la información

Objetivo Específico	Tipo de Información a Analizar	Estrategias de Categorización (Marco Teórico y Dimensiones)	Estrategias de análisis de la información (Métodos)
Caracterizar las manifestaciones de la tradición patriarcal y machista y su influencia en la convivencia y el respeto a los derechos humanos en la comunidad educativa de la Institución Jesús Antonio Ramírez.	Diálogos pre-intervención, Narrativas iniciales, Registros de observación.	Categoría Central: Pedagogía Crítica y Teoría del Patriarcado (Segato, 2014) Subcategorías de Manifestación (Patriarcado de Alta Intensidad): 1. Expresión de mandatos de masculinidad. 2. Invisibilización o subordinación de la mujer. 3. Convivencia y conflicto basada en la intolerancia. 4. Memoria y territorio: Proporciona la lente espacial y histórica para localizar el patriarcado en prácticas cotidianas y reconstruir narrativas situadas de derechos humanos.	Análisis Crítico del Discurso (ACD): Identifica estructuras de poder, sesgos de género y naturalización del patriarcado en interacciones cotidianas y guiones narrativos. Fairclough (1995); Segato (2014) Análisis Temático de Contenido: Agrupa patrones recurrentes en diarios y Círculo de la Palabra sobre actitudes, emociones y cambios conductuales. Braun & Clarke (2006)

Diseñar e implementar una serie de narrativas digitales interactivas, creadas por los estudiantes de octavo grado, que aborden temáticas relacionadas con los derechos humanos, la convivencia y la paz.	Narrativas Digitales Interactivas creadas (Contenido, Formato y Proceso de Creación).	Categoría Central: Dimensión de la Tecnología Educativa Digital (Conectivismo y Narración Digital) Subcategorías de Conectivismo/Difusión: 1. Producción colaborativa del conocimiento (Siemens, 2004). 2. Alcance de las narrativas (Difusión e impacto). 3. Integración de la tecnología como herramienta crítica (Giroux, 2013).	Análisis Descriptivo-Evaluativo de Producto: Se evaluará la coherencia entre el Contenido (temas de DDHH, Convivencia y Paz) y la Forma (uso de la Narrativa Digital como vehículo de mensaje). Análisis de Coherencia Pedagógica: Se contrastará el producto final (narrativa) con los principios de la Pedagogía Crítica (Giroux), asegurando que el contenido promueva la reflexión, la conciencia crítica y el desafío al statu quo.
Evaluar los cambios en las ideas, actitudes y formas de relacionarse de los estudiantes a partir del proceso de creación de las narrativas digitales.	Guía de Temas del Círculo de la Palabra, Cuestionarios, Observatorio Digital (Datos post-intervención).	Categoría Central: Educación en Derechos Humanos y Justicia Curricular (Modelo Lundy) Subcategorías (Marco Lundy / 3 Dimensiones Clave): 1. Conocimiento (Dimensión Cognitiva): Comprensión profunda de DDHH/Paz. 2. Actitudes y Prácticas (Dimensión Conductual): Aplicación de estrategias de convivencia y paz.	Análisis de Contenido Cualitativo (ACC) con Enfoque Comparativo: Se realizará un análisis pre-post intervención de los diálogos para medir la transformación en cada una de las dimensiones. Análisis Descriptivo-Interpretativo: Se interpretarán las respuestas que evidencien el paso de un conocimiento superficial a una comprensión crítica de los derechos humanos como marco normativo universal (ONU, UNESCO). Análisis Interpretativo del Comportamiento: Se analizarán los registros del Observatorio y los relatos del Círculo para documentar la Práctica de los DDHH y la mediación de conflictos en situaciones reales.

3. Conciencia Crítica y
Empatía (Dimensión
Emocional): Internalización
de la dignidad y
empoderamiento
(Freire/McLaren).

Análisis Fenomenológico/interpretativo: Captura la experiencia vivida
de los estudiantes al transitar de la opresión simbólica a la agencia
narrativa.

Nota: Elaboración propia.

Procedimiento analítico paso a paso:

Transcripción y familiarización: Todas las grabaciones del Círculo, fragmentos de diarios y transcripciones de narrativas se transcribieron textualmente. El investigador realizó lecturas repetidas para inmersión en los datos.

Codificación abierta (ACD más Temático): Se aplicó codificación manual asistida por matriz en Excel. Se etiquetaron unidades de significado con códigos descriptivos, por ejemplo, "miedo_hablar", "orgullo_voz").

Codificación axial y categorización: Los códigos se agruparon en categorías teóricas alineadas a los objetivos y al marco Lundy (2007) /Segato (2014), por ejemplo, reproducción espacial del patriarcado, Apropiación situada de DDHH, Agencia narrativa y empatía crítica).

Triangulación y validación participativa: Los hallazgos preliminares se sometieron a discusión en el Círculo de la Palabra. Los estudiantes confirmaron, matizaron o refutaron interpretaciones, cumpliendo con el criterio de validación por miembros propio de la investigación acción.

Reflexividad y auditoría: Se mantuvo un diario analítico del investigador donde se registraron sesgos, decisiones de recorte y ajustes interpretativos.

Este proceso garantiza que el análisis no sea un mero ejercicio técnico, sino un dispositivo de reflexión-acción que cierra el ciclo espiral de la investigación acción y alimenta la replanificación pedagógica.

2.8 Consideraciones éticas

Dado que este estudio se basará en una investigación cualitativa, respetar los derechos y la dignidad de los participantes es un requisito fundamental. Los compromisos éticos asumidos en este estudio abarcan principios clave como el respeto, la autonomía, la confidencialidad y el consentimiento informado.

En primer lugar, para garantizar la integridad del proceso, todos los instrumentos de investigación, serán revisados y validados previamente por un panel de expertos en educación e investigación para garantizar su idoneidad, claridad y eficacia en el contexto.

En segundo lugar, con respeto a los participantes y garantizando su autonomía, se seguirán estrictamente el proceso de consentimiento informado. Esto incluye la obtención del consentimiento por escrito de todos los estudiantes participantes y sus padres o tutores. Con esto, se busca garantizar que cada participante comprenda plenamente el propósito de este estudio, los procedimientos involucrados y sus derechos como participantes, especialmente el derecho a retirarse en cualquier momento.

Por último, en cuanto a la confidencialidad de la información, este estudio se compromete a garantizar el anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación. Al mismo tiempo, todos los datos recopilados se utilizarán exclusivamente con fines de investigación académica. Al adherirnos a estos estrictos estándares éticos, garantizamos una práctica ética de alto nivel al realizar investigaciones con menores en un entorno educativo.

Unido a lo anterior, se puede decir que la investigación se desarrolló bajo los principios éticos establecidos en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, el Código Deontológico del Psicólogo (Ley 1090 de 2006) y los lineamientos de investigación con menores de la UNESCO (2021). Se garantizó el respeto a la dignidad, autonomía, confidencialidad y protección integral de los participantes, mediante los siguientes procedimientos documentados:

Consentimiento informado y asentimiento: Se obtuvo el consentimiento firmado por padres/tutores legales y el asentimiento voluntario de los 30 estudiantes. Ambos

instrumentos detallaron objetivos, procedimientos, riesgos mínimos, beneficios, derecho a retirarse sin sanción y uso exclusivo académico de los datos (ver Anexo 4).

Anonimización y gestión de datos sensibles:

Se asignó un código alfanumérico a cada participante: E-8[Género][Número] (ej. E-8M-04 = Estudiante 8º, masculino, 4). Todos los diarios, transcripciones y narrativas públicas omiten nombres reales.

Los archivos audiovisuales y digitales se almacenaron en unidades cifradas (AES-256), con acceso restringido al equipo investigador mediante autenticación de dos factores.

En caso de detección de situaciones de vulneración de derechos durante la intervención, se activará el protocolo de ruta de atención psicosocial institucional, priorizando el interés superior del menor.

Estas garantías no son un mero requisito administrativo, sino un compromiso epistemológico y político coherente con la pedagogía crítica: investigar con menores exige proteger su voz, no exponerla, y transformar el aula en un espacio seguro donde la palabra no genere daño, sino agencia.

3. Resultados

Para garantizar la transparencia analítica del proyecto que es fundamentado en una Investigación-Acción y alinear el procesamiento de datos con la matriz de análisis (ver tabla 7), se desarrolló una matriz de codificación cualitativa (ver tabla 8), en donde cada aporte y concepto expuesto allí, provino textualmente de los instrumentos de investigación aplicados como lo fueron la guía de Observación, diario de creación digital y círculo de la palabra y se cruzó estrictamente con las categorías, subcategorías, dimensiones del modelo Lundy (2007), validando así que los hallazgos, resultados y análisis de los resultados.

Tabla 8.

Matriz de codificación cualitativa

Aporte de los estudiantes	Código Inicial	Categoría Central (Tabla 7)	Subcategoría Exacta (Tabla 7)	Dimensión Lundy / Método de Análisis	Objetivo Específico
"Ustedes las niñas vayan a copiar las notas y acomodar las mesas, nosotros los niños vamos a manejar los computadores." (Guía de observación, Semana 1)	Asignación, rol, cuidado, tecnológico	Pedagogía Crítica y Teoría del Patriarcado (Segato, 2014)	2. Invisibilización o subordinación de la mujer.	Espacio más Voz ACD & Análisis Temático de Contenido	Objetivo. 1
"Aguántate, ¿por qué llora un hombre? No seas como una mujer." (Círculo de la Palabra, Semana 7)	Sanción, vulnerabilidad masculina	Pedagogía Crítica y Teoría del Patriarcado (Segato, 2014)	1. Expresión de mandatos de masculinidad.	Espacio seguro Análisis Fenomenológico/Interpretativo	Objetivo. 1
"Si queremos hablar primero, nos dicen que somos cansonas y que no sabemos nada de nada." (Diario de creación, Semana 1)	Silenciamiento, voz, femenina	Pedagogía Crítica y Teoría del Patriarcado (Segato, 2014)	3. Convivencia y conflicto basada en la intolerancia.	Voz ACD & Análisis Temático de Contenido	Objetivo. 1
"Escogimos sonidos del campo para que se sintiera como nuestra vereda. Queríamos que no sonara a cuento de la ciudad, sino a nuestra realidad." (Diario de creación, Semana 4)	Territorialización, identidad	Pedagogía Crítica y Teoría del Patriarcado (Segato, 2014)	4. Memoria y territorio: Proporciona la lente espacial e histórica para localizar el patriarcado en prácticas cotidianas y reconstruir narrativas situadas de derechos humanos.	Voz más Espacio ACD & Análisis Temático de Contenido	Objetivo. 1
"Al principio me daba miedo tocar la tablet... Cuando mi compañero me mostró cómo grabar la voz, ya no me dio tanto miedo. Entre todos aprendimos más rápido." (Diario, Sem 2)	Aprendizaje entre pares, brecha digital	Dimensión de la Tecnología Educativa Digital (Conectivismo y	1. Producción colaborativa del conocimiento (Siemens, 2004).	Audiencia más Voz Análisis Descriptivo-Evaluativo de Producto	Objetivo. 2

"Después de que mostramos los videos en el patio, algunos compañeros empezaron a decir que estaba bueno que las niñas jugaran fútbol." (Círculo, Semana 7)	Difusión impacto cambio norma	Narración Digital) Dimensión de la tecnología educativa Digital (Conectivismo y narración Digital)	2. Alcance de las narrativas (Difusión e impacto).	Audiencia más Influencia Análisis de Coherencia Pedagógica	Objetivo. 2
"Pusimos una pregunta al final de la escena tres: '¿Qué harías tú si ves que dejan a alguien por fuera?'. Así el que ve el cuento no solo mira, sino que tiene que pensar y elegir." (Diario, Semana 5)	Narrativa y ética	Dimensión de la tecnología Educativa digital (Conectivismo y narración digital)	3. Integración de la tecnología como herramienta crítica (Giroux, 2013).	Influencia más Voz Análisis de Coherencia Pedagógica	Objetivo. 2
"Antes yo pensaba que los derechos humanos eran como leyes aburridas... pero cuando tuvimos que hacer la historia sobre la cancha, entendí que el derecho a participar es algo que podemos exigir aquí y ahora." (Círculo, Semana 7)	Desabstractización, DDHH y contextual	Educación en Derechos Humanos y Justicia Curricular (Modelo Lundy)	1. Conocimiento (Dimensión Cognitiva): Comprensión profunda de DDHH/Paz. 2. Actitudes y Prácticas (Dimensión Conductual): Aplicación de estrategias de convivencia y paz.	Influencia más Voz Análisis Descriptivo-Interpretativo	Objetivo. 3
"La semana pasada, en educación física, unos compañeros le dijeron a una niña que se fuera de la cancha. Yo me acordé de nuestro video 'La Cancha es de Todos' y les dije: 'Oye, eso es lo que criticamos en nuestra historia, déjala jugar'." (Círculo, Semana 7)	Intervención, activa, transferencia, narrativa	Educación en Derechos Humanos y Justicia Curricular (Modelo Lundy)	3. Conciencia Crítica y Empatía (Dimensión Emocional): Internalización de la dignidad y empoderamiento (Freire/McLaren).	Influencia más Audiencia Análisis Interpretativo del Comportamiento	Objetivo. 3
"Antes yo misma me burlaba de las niñas que querían jugar fútbol. Pero cuando hicimos el video y escuchamos sus historias, entendí que yo también estaba siendo machista. Eso me dio vergüenza, pero también me hizo querer cambiar." (Círculo, Semana 7)	Autoconfrontación, empática, deconstrucción	Educación en derechos humanos y justicia curricular (Modelo Lundy)		Espacio más voz Análisis Fenomenológico/Interpretativo	Objetivo. 3

Nota: Elaboración propia.

3.1 Caracterización de las manifestaciones de estereotipos de género y su relación con la comprensión de los derechos humanos en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez.

Este estudio se adhiere estrictamente a las directrices metodológicas y éticas descritas del proyecto, en este sentido, con base a desarrollar el instrumento de guía de observación de interacciones de género (anexo 1), el equipo de investigación llevó a cabo un estudio de observación participativa de cuatro semanas en los espacios de interacción natural, tales como aulas, áreas de descanso, recreo, baños, áreas deportivas y espacios de la institución educativa donde se dan manifestaciones de estereotipos de género en los estudiantes de octavo grado en la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez.

Inicialmente se implementó el consentimiento informado y la codificación de anonimato a lo largo del estudio, y se creó un entorno seguro para la expresión basado en el modelo de Lundy (2007). El análisis empleó el análisis crítico del discurso y el análisis temático cualitativo, situando el trabajo de campo dentro del marco de Segato (2014) sobre el patriarcado de alta intensidad, con el objetivo de analizar las estructuras de estereotipos de género en las interacciones cotidianas de los estudiantes. La trayectoria de observación siguió los ritmos naturales de una escuela rural en la región del Catatumbo, desde la asignación de tareas en experimentos científicos hasta las disputas por el espacio en el patio durante el recreo; desde la fricción verbal en el área de mediación del pasillo. Los siguientes resultados se ajusta estrictamente a las cuatro categorías de las pautas de observación.

Lo primero que emerge es la rigidez cotidiana de la categoría distribución de roles de género. En los indicadores asignación de tareas y roles de cuidado, la colaboración en el aula muestra un alto grado de inercia de género. En las aulas rurales con recursos relativamente limitados, se suele asumir que los niños manejan la tecnología o hablan en grupo, mientras que las niñas frecuentemente asumen tareas como organizar materiales, tomar apuntes o brindar apoyo logístico. Esta división del trabajo se deriva en gran medida de la rigidez autoimpuesta de los grupos de pares, más que de las instrucciones del profesor. Por ejemplo, en la preparación de un proyecto de estudios sociales, un joven

asignó tareas directamente sin discusión: *“Ustedes, chicas, escriben con claridad, así que vayan a tomar apuntes y a preparar las mesas. Nosotros, los chicos, prepararemos las computadoras y haremos las presentaciones”*. Una joven declaró con franqueza en su relato inicial: *“Si queremos hablar primero, nos dicen que somos cansonas y que no sabemos nada de nada”*. Desde la perspectiva de Segato (2014), esto es precisamente una manifestación de la invisibilidad de las mujeres por parte del patriarcado a través de la división del trabajo. Esta inercia de roles no solo priva a las mujeres de su rol dominante en los espacios públicos de aprendizaje como el aula de clases, sino que también limita su comprensión de la participación igualitaria, lo que dificulta su aplicación en la defensa diaria de sus derechos en el aula.

Cuando la división de roles se extiende a las interacciones cotidianas, que se buscaba detallar mediante la categoría el uso del lenguaje con sesgo de género, se observó que se convierte en el mecanismo principal para mantener los límites. En los indicadores como comentarios despectivos y estereotipos de género en el conflicto, el discurso durante los descansos y en el área de mediación del pasillo frecuentemente vincula la habilidad con el género. Cuando los ejercicios grupales de matemáticas fracasan, algunos estudiantes hombres bromeaban abiertamente: *“Las chicas son malas en lógica; si no puedes resolverlo, no empeores las cosas”*.

En la mediación de conflictos, las protestas razonables de las chicas a menudo son rápidamente etiquetadas como: *“Estás exagerando; eres demasiado sentimental”*. El análisis crítico del discurso revela que tales prácticas lingüísticas constituyen violencia simbólica. En comunidades rurales como el Catatumbo colombiano influenciadas durante mucho tiempo por valores tradicionales, los estudiantes generalmente carecen del marco para reconocer los insultos cotidianos como violaciones de su derecho a la dignidad personal, en lugar de internalizarlos como bromas. Como expuso una joven después de *“Siempre dicen que somos 'quisquillosas', y si discutimos, nos tachan de sapas”*. Este discurso habitual suspende directamente el reconocimiento del derecho a no ser discriminado y a expresarse en igualdad de condiciones.

La disciplina en la dimensión emocional alcanza su punto máximo en la categoría restricciones en la expresión emocional. En los indicadores sanción a la vulnerabilidad

masculina y crítica a la firmeza femenina, los baños y los bordes del patio de recreo son lugares frecuentes para este tipo de interacciones. La construcción de la masculinidad se basa en gran medida en el rechazo de la vulnerabilidad: cuando un joven llora tras una derrota deportiva, sus compañeros lo rodean rápidamente y lo presionan: *"Esta llorando, pareces mariquita"*. Estas sanciones suelen ir acompañadas de risas entre los compañeros. Segato (2014), señala que un sistema patriarcal fuerte exige que los hombres intercambien la insensibilidad emocional y el deseo de dominio por un sentido de pertenencia al grupo.

Bajo esta disciplina, los jóvenes generalmente reprimen el miedo o la empatía. Mientras tanto, cuando las mujeres intentan demostrar liderazgo o una postura firme, a menudo son etiquetadas negativamente. Una niña admitió con franqueza en una mesa redonda de reflexión: *"La última vez que les pedí a todos que se callaran y se prepararan para la clase, me dijeron que era la sapa del salón"*, como si las niñas debieran ser dóciles y de carácter apacible, incapaces incluso de mantener la disciplina. Esta disciplina emocional bidireccional interrumpe directamente la práctica diaria del derecho al desarrollo integral de la personalidad.

Estos escenarios convergen en el espacio físico, dando lugar a la normalización de la categoría conductas de exclusión espacial. En los indicadores monopolio espacial y segregación en aula, se observó un claro monopolio de género en las áreas de recreo y actividades deportivas. Los hombres ocupaban el centro del patio mediante juegos competitivos, mientras que las mujeres son implícitamente relegadas a la sombra, los bordes de los pasillos o los extremos de las gradas. Una niña describió en su relato: *"Cuando llega la pelota, tenemos que escondernos, dado que la cancha es de los hombres y nosotras lo que hacemos es bloquear el juego según ellos"*. En general, los estudiantes carecen de conciencia sobre la relación entre la equidad espacial y el derecho a la participación pública, lo que refleja que su comprensión de los derechos humanos se mantenía en el nivel de disposiciones legales abstractas y no se traducían en demandas de justicia ambiental cotidiana.

Para presentar visualmente la correspondencia entre los campos centrales de la guía de observación y los diagnósticos cualitativos, la siguiente tabla describe los patrones de interacción clave (ver tabla 9 y figura 5).

Tabla 9.

Comparación de los registros de campo en la “Guía para la observación de las interacciones de género” con los diagnósticos cualitativos desde la perspectiva de la teoría de Segato (2014).

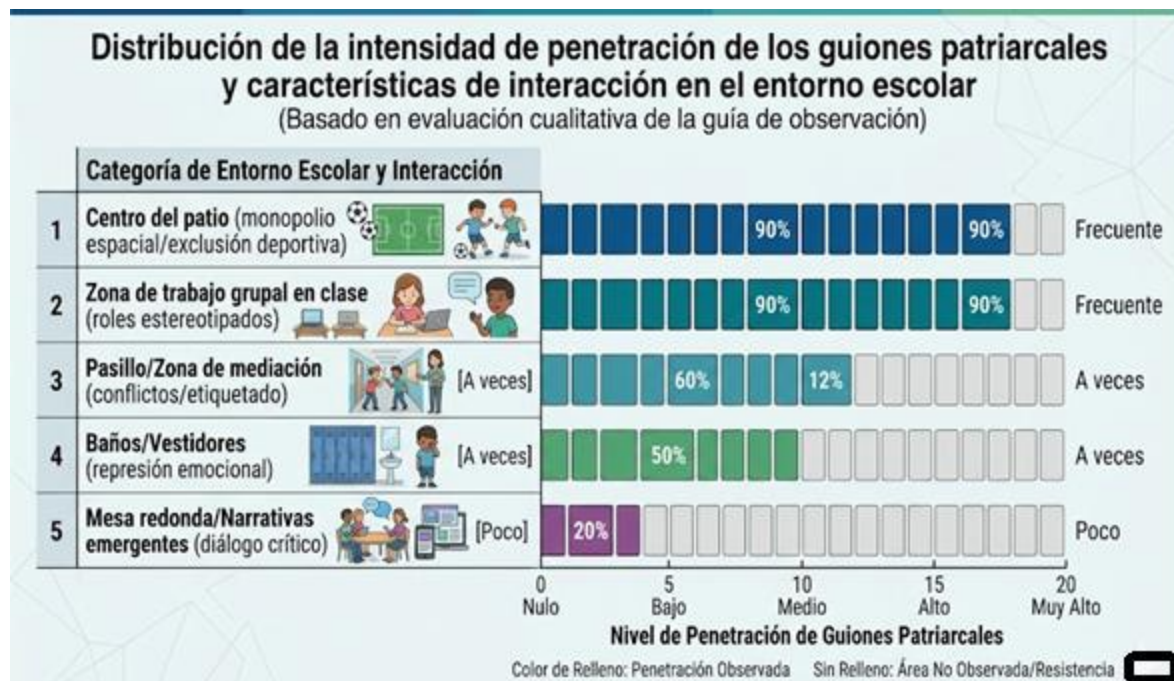
Categoría analítica (Basada en Segato, 2014)	Indicador específico/Conducta Observable	Frecuencia/Intensidad	Notas/Contexto de la interacción y citas textuales de los estudiantes	Impacto cualitativo en la comprensión de los DDHH
1. Distribución de Roles de Género	1.1 Asignación de tareas	F (Frecuente)	Contexto: Clase de laboratorio de ciencias/Zona de presentaciones grupales Cita textual de estudiante: <i>"Ustedes las niñas vayan a copiar las notas y acomodar las mesas, nosotros los niños vamos a manejar los computadores."</i> Nota: La división del trabajo suele estar consolidada por defecto entre los compañeros, sin intervención docente.	Participación y derecho a la educación equitativa son vulnerados de manera implícita; la comprensión de los derechos permanece en el texto abstracto
	1.2 Roles de cuidado		Contexto: Pasillos durante el recreo/Zona de mediación de conflictos Cita textual de estudiante: <i>"Las niñas por naturaleza no son buenas en lógica... son demasiado emocionales, solo los niños son racionales."</i> Nota: El lenguaje vincula capacidad con género; los conflictos se atribuyen de manera simplista.	
2. Uso del Lenguaje con Influencia de Género	2.1 Comentarios denigrantes	F (Frecuente)		
	2.2 Estereotipos en conflicto			La violencia simbólica se normaliza; el derecho a la dignidad humana y a la no discriminación quedan suspendidos

3. Restricciones en la Expresión Emocional	3.1 Sanción a la vulnerabilidad masculina	F (Frecuente)	Contexto: Zona de vestidores del baño/Borde del patio de recreo Cita textual de estudiante: <i>"Aguántate, ¿por qué llora un hombre? No seas como una mujer."</i> Nota: Los compañeros ejercen presión mediante burlas; ausencia de intervención adulta.	La represión emocional priva del derecho al desarrollo integral de la personalidad; el derecho a la salud mental se distorsiona como "debilidad"
	3.2 Crítica a la firmeza femenina		Contexto: Centro de la cancha de baloncesto/Filas traseras del aula y zona de sombra bajo los árboles Cita textual de estudiante: "La cancha es territorio de los hombres, las mujeres solo estorban si van." Nota: La ocupación del espacio presenta un gradiente centro- periferia;	
4. Conductas de Exclusión Espacial	4.1 Monopolio de espacios	A (A veces)		Autonomía corporal y derecho a la participación pública se ven limitados; la comprensión de los derechos se desvincula del entorno vital
	4.2 Segregación en el aula		segregación espontánea durante el recreo.	

Nota: Elaboración propia.

Figura 5.

Distribución de la intensidad de penetración de los guiones patriarcales y características de interacción en el entorno escolar (basado en evaluación cualitativa de la guía de observación).



Nota: Elaboración propia.

Al combinar el contexto observacional y los registros discursivos durante las primeras semanas, resulta evidente que el patriarcado de alta intensidad no es un legado cultural abstracto, sino un proceso de reproducción vivo profundamente arraigado en la asignación espacial, los hábitos lingüísticos, la disciplina emocional y los mecanismos de resolución de conflictos. Las aptitudes masculinas privan a los estudiantes de dignidad emocional mediante sanciones entre pares; la subordinación de las mujeres socava su derecho a la igualdad de participación a través de la división del trabajo en el aula; y la intolerancia en el lenguaje y los monopolios espaciales jerarquizan las diferencias, paralizando los mecanismos de diálogo. Estas microinteracciones fragmentan continuamente la comprensión subjetiva de los derechos humanos por parte de los estudiantes, reduciendo los "derechos" a un concepto externo desvinculado de la experiencia vital. Como expresó un estudiante con desconcierto en una conversación:

"¿Acaso los derechos humanos no son solo artículos en los libros de texto? ¿Qué tiene que ver con quién juega baloncesto o quién toma apuntes?". Esta desconexión cognitiva confirma la advertencia de Magendzo (2003): si la educación en derechos humanos se centra únicamente en la transmisión de conocimientos sin deconstruir críticamente las estructuras de poder cotidianas, no puede transformarse en principios prácticos para la convivencia pacífica.

Finalmente, los patrones registrados en la Guía de Observación no permanecieron aislados; fueron sistematizados en el Diario de Creación Digital (Semana uno-cuatro), donde los estudiantes reflexionaron sobre las estructuras de poder observadas, y validados dialógicamente en el Círculo de la Palabra (semana siete). Esta triangulación instrumental confirma que el patriarcado de alta intensidad no opera como un discurso abstracto, sino como una práctica espacial, lingüística y emocional reproducida cotidianamente, tal como lo establece la subcategoría 1.4 de la Tabla 7.

3.2 Diseño e implementación de narrativas digitales con los estudiantes de grado octavo como una forma de promover la reflexión sobre la perspectiva de género.

El desarrollo del segundo objetivo se estructuró en dos momentos complementarios, uno en el diseño conceptual de las narrativas (semanas tres) y la implementación técnica y social de las mismas (semana cuatro a seis). Ambos momentos se articularon mediante el diario de creación digital (anexo 2), instrumento que funcionó como vehículo práctico de los elementos de Espacio y Voz del modelo de Lundy (2007), permitiendo registrar la evolución de la conciencia crítica de los estudiantes en torno a los DDHH, la convivencia y la paz. Todo el proceso se desarrolló en los espacios naturales de interacción de la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez: aulas, patio salón, baños, zona deportiva y pasillos de descanso.

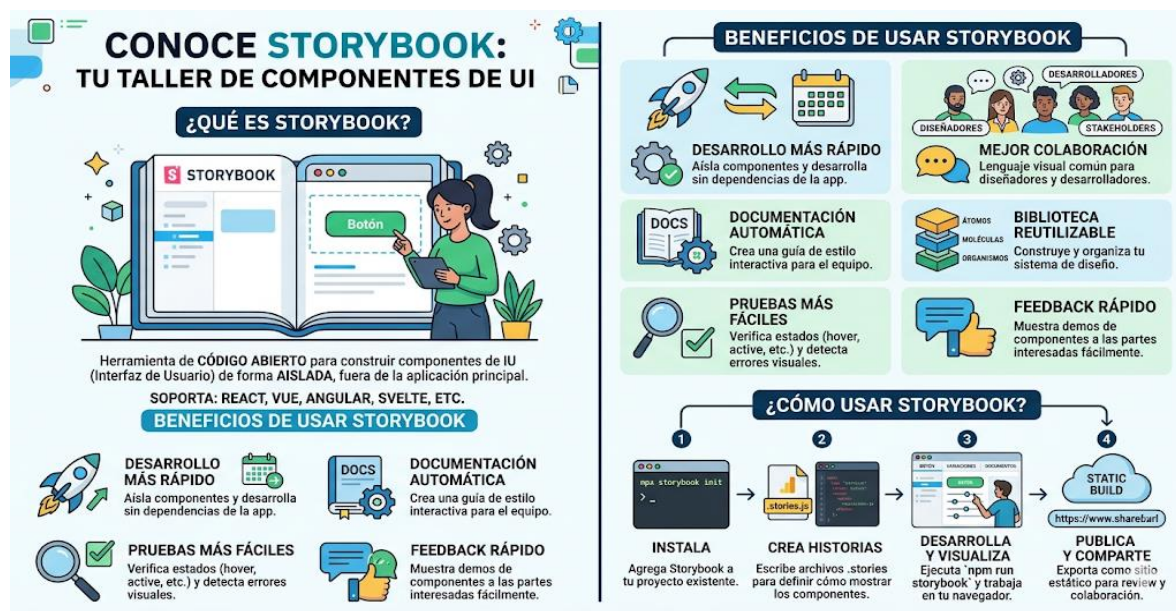
Diseño conceptual de las narrativas digitales

El proceso inició en el salón de octavo grado, con las sillas dispuestos en círculo para romper la jerarquía tradicional. El docente-investigador comenzó con una pregunta relevante: *¿Alguna vez han sentido que alguien no puede participar, hablar o jugar por ser*

hombre o mujer? Antes de iniciar, se explicó claramente el propósito del taller: "Jóvenes, durante cuatro semanas vamos a convertirnos en creadores de historias digitales. Usaremos una aplicación llamada Storybook (figura 6) para contar lo que vemos en la escuela y en su curso de octavo sobre promover la reflexión sobre la perspectiva de género. No es una tarea más, es una oportunidad de decir, con sus propias palabras y creatividad, qué derechos no se están aplicando u olvidando y cómo se pueden mejorar o cambiar". En el anexo 6 se muestra detalladamente la explicación de la herramienta Storybook presentada a los estudiantes.

Figura 6.

Explicación de la aplicación Storybook



Nota. Elaboración propia.

En este sentido, se procedió a presentar la aplicación Storybook proyectando un ejemplo sencillo, mediante una historia con imágenes, voz grabada y una pregunta interactiva al final. Se explicó la funcionabilidad de la aplicación, que podían usar las tabletas del colegio, y que cada grupo tendría autonomía para decidir su tema, personajes y mensaje.

A continuación, se detalla el paso a paso del taller, describiendo la actividad

colaborativa de cada semana, el registro en el diario según sus dimensiones cognitivas, prácticas y emocionales, y el avance técnico en Storybook. Cada fase fue diseñada para evaluar la evolución de la conciencia crítica de los estudiantes en torno a los derechos humanos, la convivencia y la paz.

Semana 1: Selección de Temas – Actividad "Círculo de memorias injustas"

El proceso de diseño inició con la actividad "Círculo de memorias injustas", desarrollada en el salón de octavo grado. Los pupitres se dispusieron en forma circular para romper la jerarquía docente-estudiante, y se compartieron frutas locales como mangos y bananos como gesto de acogida y confianza (ver figura 7). Este detalle aparentemente sencillo tuvo un impacto profundo: el compartir alimentos propios del territorio generó un ambiente distendido que facilitó que los estudiantes, especialmente aquellos más tímidos o con menor experiencia en espacios de diálogo, se sintieran cómodos para expresar sus vivencias. Como comentó una estudiante mientras pelaba un banano: *"Profe, cuando nos dan algo rico para comer, uno se relaja más y da ganas de hablar sin miedo"*.

Figura 7.

Compartir con frutas locales



Nota: Elaboración propia.

El docente-investigador guio la sesión con una pregunta: ¿Alguna vez han visto que

alguien no pueda participar, hablar o jugar por ser hombre o mujer? A través de una lluvia de ideas respetuosa, los estudiantes compartieron experiencias cotidianas que revelaban la normalización de la discriminación. Un estudiante recordó: *"En el descanso, cuando las niñas quieren jugar fútbol en la cancha principal, los compañeros les dicen que se vayan a jugar muñecas al corredor"*. Una estudiante añadió con tono pausado: *"A mí me dijeron mandona por querer organizar el grupo en Ciencias, y eso me dolió porque solo estaba intentando que trabajáramos bien"*.

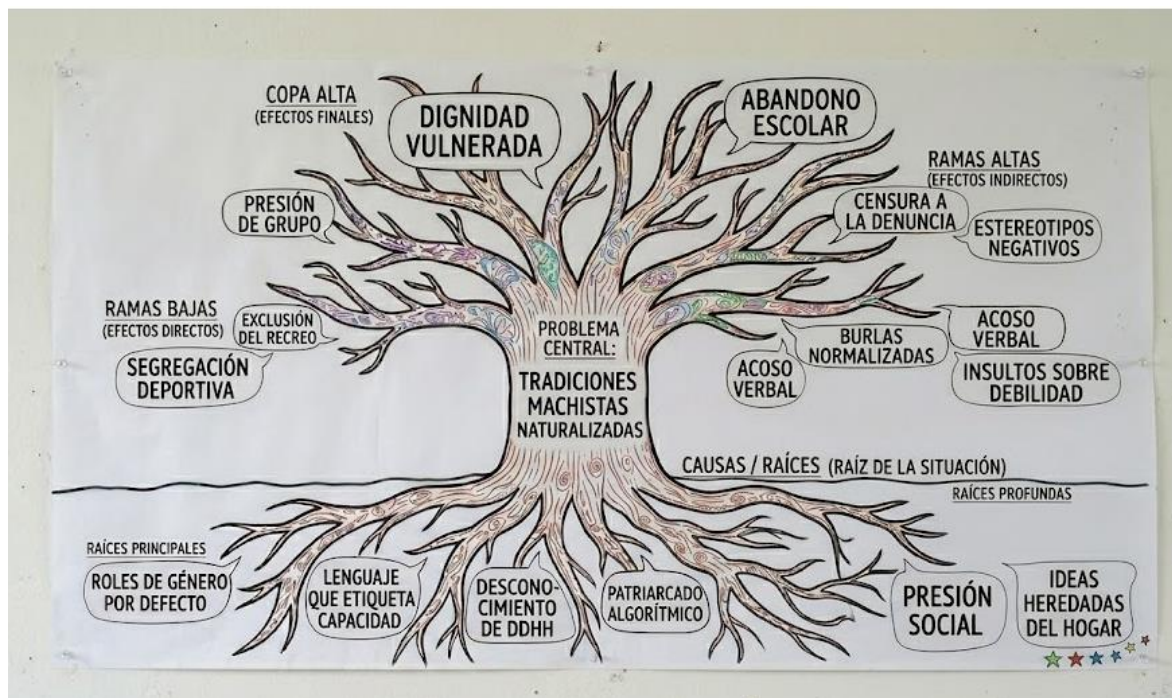
Desde la Dimensión Cognitiva: Comprensión y "Voz" del Diario de creación digital, los estudiantes justificaron sus propuestas cuestionando qué derecho humano se vulneraba, descubriendo así que la voz no era solo opinar, sino nombrar la injusticia para transformarla. *"Mi argumento fue que, si a las niñas no las dejan jugar fútbol, les están quitando el derecho a participar, que es un DDHH de verdad"*.

Sin embargo, pronto surgieron controversias que pusieron a prueba la dimensión práctica: Desafíos y Actitudes Colaborativas. En la zona del patio central y el pasillo de descanso, el grupo debatió intensamente qué perspectiva priorizar. Algunos estudiantes expresaron: *"Pero también a nosotros nos dicen maricas si lloramos, eso también es injusto"*, a lo que las jóvenes respondieron con firmeza: *"Sí, pero a nosotras nos excluyen todo el tiempo, no es lo mismo que nos saquen de un juego a que nos dejen fuera de todo"*.

Para resolver estos desacuerdos de manera visual y participativa, los estudiantes utilizaron carteleras tipo árbol de problemas. En el tronco escribieron el problema central la exclusión por género, en las raíces las causas, "tradición patriarcal", "falta de diálogo" y en las ramas las consecuencias "conflictos", "tristeza", "deserción escolar"(ver figura 8).

Figura 8.

Cartelera tipo árbol de problema hecho por los estudiantes



Nota: Elaboración propia.

El anterior árbol de problema permitió que tanto hombres como mujeres visualizaran cómo sus experiencias, aunque distintas, convergían en una misma estructura de poder. *"Cuando vimos el árbol completo, entendimos que no era cuestión de pelear entre nosotros, sino de mirar qué nos hace daño a todos".*

La dimensión emocional: Sentimientos y "Espacio" del Diario captó cómo el entorno seguro del círculo, reforzado por el compartir de frutas y la construcción colectiva del árbol de problemas, permitió que la motivación superara el miedo inicial. *"Sentí como que por fin nos dejaban hablar sin que nos dijeran que estábamos exagerando. Eso me dio confianza para decir que quería que nuestra historia no solo mostrara el problema, sino cómo arreglarlo".*

Para garantizar que los 30 estudiantes participaran activamente, se organizaron en seis equipos de cinco integrantes, equilibrando género, habilidades comunicativas y

afinidades previas. Cada equipo tuvo un rol rotativo: coordinador, redactor, recolector de imágenes, editor de audio y relator del diario. Esta distribución aseguró que nadie quedara relegado y que todos experimentaran las distintas dimensiones del proceso creativo.

Semana 2: Recopilación de Datos – Actividad "Tejido de testimonios y realidades"

Los equipos salieron del aula con guías semiestructuradas para conversar con pares, docentes y acudientes en espacios como los baños, el patio y los pasillos de mediación. Dada la conectividad limitada de la vereda La Pedregosa, se priorizó la grabación de voz y la toma de notas manuales (ver figura 9). Nuevamente, el compartir mangos y bananos al inicio de cada sesión de trabajo en equipo sirvió como espacio de conexión que facilitaba la transición entre el descanso y la actividad pedagógica. *"Cuando comemos algo rico juntos, nos da más ganas de trabajar en grupo y de escucharnos"*

Figura 9.

Taller colaborativo de narrativa digital



Nota. Elaboración propia.

Desde la Dimensión Cognitiva: Investigación del diario, los estudiantes identificaron testimonios impactantes que anclaron las narrativas en realidades locales. *"Lo que más nos pegó fue cuando una compañera contó que su prima tuvo que dejar de*

estudiar para cuidar a sus hermanitos porque es cosa de mujeres". Eso nos dio rabia, pero también nos hizo querer grabar algo que dijera que estudiar es un derecho de todos".

La dimensión práctica: Logística reflejó los desafíos de organizar testimonios en carpetas físicas y digitales compartidas. Aquí surgieron las primeras dificultades con las herramientas digitales: algunos estudiantes, tanto hombres como mujeres, expresaron inseguridad al usar Storybook por primera vez. *"Al principio me daba miedo tocar la tablet porque no sabía qué botones apretar, y me daba pena preguntar"* Para abordar esto, se implementó una estrategia de aprendizaje entre pares: quienes tenían mayor familiaridad con dispositivos móviles apoyaron a sus compañeros mediante tutoriales breves y demostraciones prácticas. *"Cuando mi compañero me mostró cómo grabar la voz, ya no me dio tanto miedo. Entre todos aprendimos más rápido"*

La dimensión emocional: En el diario captó una conexión genuina con las problemáticas reales. *"Al leer los testimonios me dio tristeza, pero también como un compromiso. Quiero que la historia no sea solo para quejarse, sino para mostrar que se puede cambiar"*.

Semana 3: Escritura de Guiones – Actividad "Laboratorio de personajes y diálogos"

En el aula de clases, los equipos trabajaron en la estructura de tres narrativas digitales, diseñando protagonistas que reflejaran las tensiones de género observadas, por ejemplo, una chica que desea liderar y es calificada de "mandona", un chico que llora tras un fallo y es ridiculizado como "débil", y situaciones de exclusión espacial en el patio. El compartir frutas al inicio de la sesión continuó siendo un espacio que facilitaba la transición hacia el trabajo creativo. *"Cuando comemos banano antes de escribir, nos da más energía e ideas para la historia"*

Desde la dimensión cognitiva: Mensaje central del diario, los estudiantes aseguraron que la evolución de los personajes reflejara la complejidad de los DDHH. *"Nos dimos cuenta de que, si solo poníamos a los malos y los buenos, la historia quedaba simple. Entonces hicimos que el personaje del niño se diera cuenta de que llorar no lo hace menos hombre, y eso fue nuestra propuesta de paz"*.

La dimensión práctica: Creatividad evidenció cómo la escritura colaborativa exigió balancear voces y evitar la reproducción inconsciente de jerarquías. Para resolver

desacuerdos sobre el guion, los equipos retomaron la técnica del árbol de problemas en carteleras, esta vez aplicada a la estructura narrativa: en el tronco, el conflicto principal; en las raíces, las motivaciones de los personajes; en las ramas, los posibles desenlaces.

"Cuando dibujamos el árbol de problema, fue más fácil ver qué partes faltaban y cómo resolverlas entre todos".

Algunos estudiantes aún enfrentaban dificultades con Storybook, especialmente en la sincronización de texto e imagen. *"Me costaba entender cómo poner la voz con la foto, pero mi compañera me ayudó paso a paso y ya lo puedo hacer solo"*. La estrategia de equipos de cinco, con roles rotativos, permitió que quienes tenían mayor destreza técnica apoyaran a sus compañeros sin generar dependencia.

La dimensión emocional: Auto-expresión del diario reflejó cómo la proyección de experiencias personales enfrentó tensiones entre autenticidad y miedo al juicio. *"Yo quería poner que una niña le reclamara al grupo, pero me daba miedo que se burlaran. En el taller nos dijeron que era válido, y al final lo dejamos. Sentí alivio"*.

Semana 4: Integración multimedia – actividad "Taller de sonidos e imágenes del territorio"

Los estudiantes seleccionaron y crearon recursos que reflejaran identidad territorial sin caer en estereotipos, es decir, grabaron sonidos ambientales. El compartir al inicio de la sesión continuó fortaleciendo la cohesión del grupo en un momento de alta demanda técnica. *"Cuando estamos comiendo algo rico, nos da más paciencia para esperar que la app cargue o para intentar de nuevo si algo sale mal"*.

Desde la dimensión cognitiva: Efectividad del diario, se definieron criterios estéticos para que cada elemento amplificara la voz narrativa. *"Escogimos sonidos del campo para que se sintiera como nuestra vereda. Queríamos que no sonara a cuento de la ciudad, sino a nuestra realidad"*.

La dimensión práctica: Técnico documentó la dificultad más compleja: la sincronización de audio e imagen en Storybook. *"Al principio era pura frustración porque el audio no cuadraba con la foto. Pero entre todos vimos un tutorial en el celular del docente y aprendimos a exportar por partes. Cuando por fin se escuchó todo junto, gritamos: ¡lo logramos!"*. Para quienes aún presentaban dificultades con las herramientas

digitales, se mantuvo la estrategia de apoyo entre pares dentro de los equipos de cinco, asegurando que nadie quedara rezagado. A continuación, se detalla como los estudiantes interactuaron con la aplicación Storybook (ver figura 9), guiados por el tutor.

Figura 10.

Estudiantes interactuando con la herramienta Storybook



Nota. Elaboración propia.

La dimensión emocional: Frustración-logro del diario captó la transición de la frustración al logro técnico. *"Sentí que antes me daba miedo tocar la app, pero ahora sé que, si se daña, entre todos lo arreglamos. Eso me dio control".*

Semana 5: Diseño interactivo – actividad "Laberinto de decisiones éticas"

Los estudiantes crearon puntos de decisión y narrativas. En escenas clave, el usuario debe elegir: intervenir, guardar silencio, reportar o unirse a la burla. Cada elección genera consecuencias visibles en la narrativa, obligando a la reflexión ética. El espacio de compartir frutas locales al inicio de la sesión continuó facilitando un ambiente de confianza para tomar decisiones creativas arriesgadas. *"Cuando comemos antes de trabajar, nos da*

más ánimo para probar cosas nuevas en la app, aunque nos equivoquemos"

Desde la dimensión cognitiva: Conciencia crítica del diario, la interactividad se conceptualizó como herramienta pedagógica para situar al espectador frente a dilemas éticos. *"Pusimos una pregunta al final de la escena tres: '¿Qué harías tú si ves que dejan a alguien por fuera?'. Así el que ve el cuento no solo mira, sino que tiene que pensar y elegir".*

La dimensión emocional: Reflexión del diario captó cómo la simulación de roles facilitó la transferencia de lo narrativo a lo conductual. *"Ver cómo las decisiones cambian el final nos hizo caer en cuenta de que en el descanso también podemos elegir no ser parte de la burla. Cambió mi forma de ver los problemas".*

Implementar narrativas digitales con los estudiantes de grado octavo como una forma de promover la reflexión sobre la perspectiva de género

Semana 6: Presentación pública – Actividad "Feria de narrativas y círculo de la Palabra"

Se proyectaron las narrativas en el patio escolar. Se invitaron a docentes, acudientes y estudiantes de otras jornadas. Posteriormente, se realizó un círculo de diálogo informal para recoger retroalimentación y reflexionar sobre el impacto. El compartir durante la feria no solo reforzó la identidad territorial, sino que también generó un ambiente cálido que facilitó la expresión honesta de emociones y críticas constructivas. *"Cuando compartimos con los que vinieron a ver nuestras historias, se sintió como una celebración de lo que logramos juntos".*

Desde la dimensión cognitiva: Impacto del diario, los estudiantes identificaron qué partes generaron mayor debate. *"Lo que más preguntaron fue cómo resolvimos el conflicto en la historia sin violencia. Les dijimos que fue con diálogo y escuchando, que eso es lo que queremos llevar al salón".*

Las tres narrativas digitales creadas por los estudiantes en la herramienta Storybook

Como producto tangible del taller, los estudiantes diseñaron y publicaron tres narrativas interactivas que abordan las manifestaciones de estereotipos de género identificadas en el diagnóstico:

Narrativa digital 1: "La cancha es de todos"

<https://gemini.google.com/gem/storybook/dcb55ab6c2147e1f>

Tema central: Monopolio espacial y exclusión en actividades deportivas. Espacios representados: Patio central, cancha de baloncesto, corredores.

Estructura en Storybook: Escena inicial con imágenes del patio y audio de recreo; punto de decisión interactivo donde el espectador elige la reacción de Sofía ante la exclusión; final alternativo según la elección, con grabación de voz de los estudiantes explicando el derecho a la participación.

DDHH integrados: Derecho a la participación igualitaria, derecho al juego sin discriminación.

Proceso emocional: *"Me sentí feliz porque por primera vez mi pensar va a quedar guardada en una historia que otros van a ver"*.

Figura 11.

Narrativa digital "La Cancha es de todos"



Nota. Elaboración propia.

Narrativa digital 2: "El eco del Catatumbo: El corazón valiente de Andrés"

<https://gemini.google.com/gem/storybook/dcb55ab6c2147e1f>

Tema central: Sanción a la vulnerabilidad masculina y represión emocional.

Espacios representados: Borde del patio, zona de vestidores de baños, pasillo de mediación.

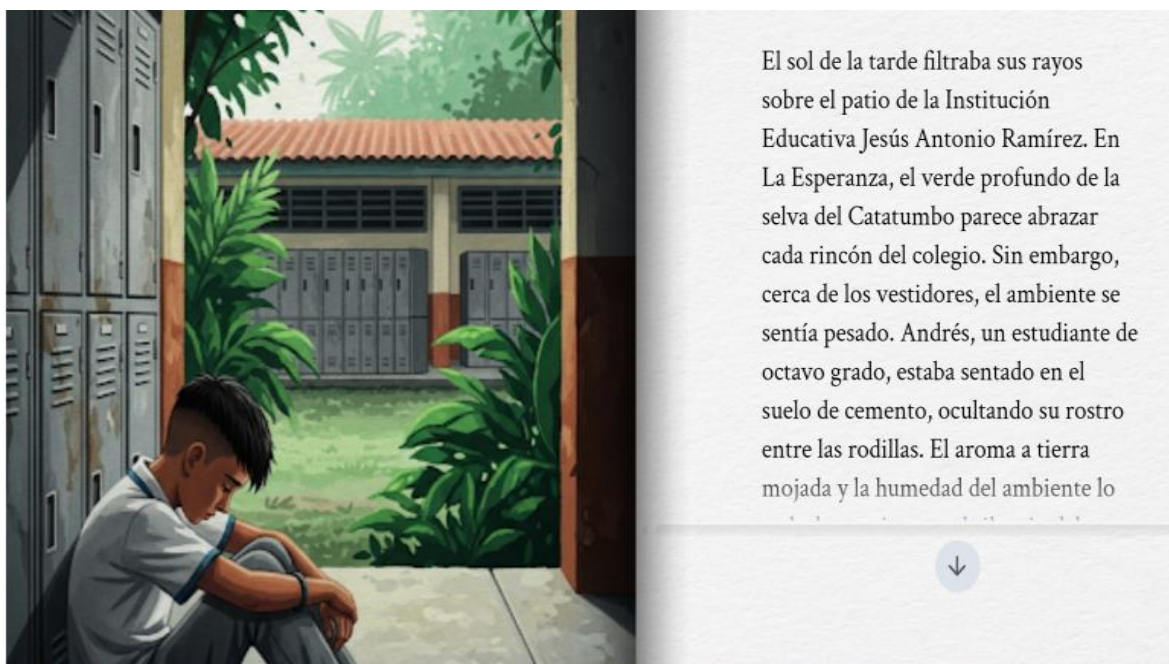
Estructura en Storybook: Imagen de Andrés llorando con audio de risas de fondo; diálogo interactivo donde el espectador decide la reacción de los compañeros; secuencia empática con música de gaita local; pregunta reflexiva final al usuario.

DDHH integrados: Derecho a la integridad emocional, derecho a expresar emociones sin sanción.

Proceso emocional: "Al principio me daba pena decir esta parte, pero cuando vi que mis compañeros también habían sentido eso, me animé. Fue como liberador".

Figura 12.

Narrativa digital "No es debilidad, es humanidad"



Nota: Elaboración propia.

Narrativa digital 3: "La Voz que No Se Calla"

<https://gemini.google.com/share/84a6fe33b8f4>

Tema central: Invisibilización de la mujer en roles de liderazgo y uso del lenguaje denigrante.

Espacios representados: Aula de clases, pasillo de mediación, patio periférico.

Estructura en Storybook: Escena de Valentina siendo interrumpida; narrativa según si los compañeros escuchan o ignoran; rama positiva con imagen del mural de DDHH del colegio; elemento interactivo final sobre intervención ante la interrupción.

DDHH integrados: Derecho a la participación, derecho a la educación libre de estereotipos, derecho a ser escuchado.

Proceso emocional: *"Me gustó elegir los colores de esta parte: usamos amarillo para cuando Valentina habla, porque es como su luz que al fin se ve".*

Figura 13.

Narrativa digital "No es debilidad, es humanidad"



Nota: Elaboración propia.

Con base a todo lo dicho hasta aquí, el Taller Colaborativo de Narrativa Digital demostró que, cuando el diseño conceptual se articula con una implementación técnica situada y se documenta mediante instrumentos reflexivos como el Diario de creación digital, la tecnología deja de ser un fin instrumental para convertirse en un ****catalizador de conciencia crítica**. Las dimensiones cognitivas del diario capturaron el tránsito de una comprensión abstracta de los DDHH a una apropiación situada y exigible; las dimensiones prácticas documentaron cómo la colaboración superó las barreras tecnológicas rurales mediante el aprendizaje en red; y las dimensiones emocionales validaron el Espacio y la Voz de Lundy (2007) como condiciones indispensables para que los jóvenes del Catatumbo

podieran nombrar, sentir y transformar las estructuras de poder que antes naturalizaban.

El uso de frutas locales como mangos y bananos como elemento facilitador del diálogo, la implementación de carteleras tipo árbol de problemas para visualizar y resolver controversias, y la organización de los 30 estudiantes en seis equipos de cinco con roles rotativos fueron estrategias clave para garantizar la participación equitativa y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, la estrategia de apoyo entre pares para superar las dificultades con Storybook permitió que tanto hombres como mujeres desarrollaran confianza en el uso de herramientas digitales, rompiendo con la masculinización digital que suele excluir a las mujeres en contextos rurales.

La aplicación Storybook operó como un medio de mediación semiótica que permitió exteriorizar lo implícito: los roles de cuidado, la sanción a la vulnerabilidad, el monopolio espacial y el lenguaje denigrante fueron reescritos digitalmente con agencia ética. Este proceso cumplió con los supuestos teóricos del proyecto: la pedagogía crítica encontró en la narrativa interactiva su práctica problematizadora (Freire, 1970), el conectivismo se materializó en redes de apoyo técnico y creativo entre pares, y la teoría de Segato (2014) dejó de ser un marco analítico externo para convertirse en una herramienta de desmontaje cotidiano del patriarcado de alta intensidad.

Por último, la evolución técnica y ética documentada en el Diario convergió con los productos finales en Storybook, demostrando que la brecha digital inicial fue mediada por redes de aprendizaje entre pares (Obj 2.1). Esta complementariedad entre proceso reflexivo (Diario), producto crítico (Narrativas) y validación comunitaria (Círculo) cierra el ciclo de la Investigación-Acción y operativiza la categoría de Tecnología Educativa Digital declarada en la Tabla 7.

3.3 Evaluación de los cambios en las ideas, actitudes y formas de relacionarse de los estudiantes a partir del proceso de creación de las narrativas digitales.

El desarrollo de este tercer objetivo específico se materializó mediante la técnica del Círculo de la Palabra, instrumento diseñado para evaluar sistemáticamente los cambios en el conocimiento, las actitudes y las prácticas del alumnado tras su participación en el proceso de creación de narrativas digitales. Esta actividad se desarrolló en la semana siete

del ciclo de investigación-acción, siguiendo los lineamientos metodológicos y éticos establecidos en el proyecto, particularmente los elementos de Espacio y Voz del modelo de Lundy (2007).

El Círculo de la Palabra se realizó en un ambiente distendido y participativo, con los pupitres dispuestos en forma circular para romper las jerarquías comunicativas tradicionales. Como elemento facilitador del diálogo y la confianza, se compartieron dulces típicos de la región (bocadillo, dulces de leche y frutas locales) durante la sesión. Este detalle, aparentemente sencillo, tuvo un impacto profundo en la dinámica del grupo: el compartir alimentos propios del territorio generó un ambiente cálido y familiar que facilitó la expresión honesta de emociones y experiencias.

La evaluación se estructuró siguiendo rigurosamente el Instrumento de Círculo de Diálogo (Anexo 3), abordando secuencialmente las cuatro dimensiones establecidas: Ambiente y Actitud, Cognitiva (Conocimiento), Actitudinal y Conductual (Práctica), y Emocional y Expresiva (Internalización de Valores). A continuación, se presentan los hallazgos organizados según estas dimensiones.

Dimensión 1: Ambiente y Actitud

Pregunta guía: ¿Cómo les hizo sentir compartir este espacio de diálogo y reflexión?

Los estudiantes manifestaron de manera unánime que el formato circular del Círculo de la Palabra, combinado con el compartir alimentos, rompió las barreras jerárquicas tradicionales y generó un ambiente de confianza esencial para la expresión honesta. Un estudiante expresó: *"Al principio me daba pena hablar, pero cuando vimos que todos estábamos en la misma posición y compartiendo dulces, me sentí más tranquilo. Aquí sí nos escuchan de verdad"*

Esta percepción del espacio seguro valida el elemento de Espacio del modelo de Lundy (2007), confirmando que las condiciones materiales y simbólicas del encuentro

(disposición circular, alimentos compartidos, ausencia de jerarquías visibles) son fundamentales para garantizar la participación genuina. Una estudiante añadió: *"En el salón normal uno tiene miedo de decir algo y que se rían, pero aquí sentimos que nuestras opiniones importan"*

Dimensión 2: Cognitiva (Conocimiento)

Bloque I - Comprensión y Conceptualización:

¿Qué conceptos de derechos humanos o de paz comprendieron mejor al tener que plasmarlos en una narrativa? ¿Qué ideas que tenían sobre el machismo o la intolerancia cambiaron después de crear el video?

Los estudiantes evidenciaron una transformación significativa en su comprensión de los derechos humanos, transitando de una concepción abstracta y lejana a una apropiación situada y exigible en su contexto inmediato. Un estudiante reflexionó: *"Antes yo pensaba que los derechos humanos eran como leyes aburridas que solo existían en los libros, pero cuando tuvimos que hacer la historia sobre la cancha, entendí que el derecho a participar es algo que podemos exigir aquí y ahora"*

Otro estudiante profundizó en la comprensión del machismo como estructura de poder: *"Antes pensaba que decir 'marica' o 'llorón' era solo una broma entre compañeros. Pero cuando grabamos la historia de Andrés y vimos cómo esas palabras duelen de verdad, entendí que eso es machismo y que nos hace daño a todos, incluso a los que decimos las palabras"*

Esta transformación cognitiva confirma que la creación de narrativas digitales operó como un dispositivo pedagógico crítico que permitió a los estudiantes operacionalizar los derechos humanos, traduciendo conceptos abstractos (dignidad, igualdad, participación) en decisiones narrativas concretas (diálogos, puntos de decisión, finales alternativos).

Dimensión 3: Actitudinal y Conductual (Práctica)

Bloque II - Aplicación en la Convivencia:

¿Han aplicado el método de resolución de conflictos que propusieron en su narrativa

a una situación real en la escuela? ¿Creen que la difusión de sus videos ha cambiado la forma en que sus compañeros se tratan en el recreo?

Los estudiantes reportaron cambios observables en sus prácticas de convivencia, evidenciando la transferencia de lo narrativo a lo conductual. Un estudiante compartió un caso concreto: "La semana pasada, en educación física, unos compañeros le dijeron a una niña que se fuera de la cancha. Yo me acordé de nuestro video 'La Cancha es de Todos' y les dije: 'Oye, eso es lo que criticamos en nuestra historia, déjala jugar'. Al principio se rieron, pero al final la dejaron participar"

Este testimonio ilustra cómo las narrativas digitales funcionaron como marcos de referencia éticos que los estudiantes activan en situaciones reales de conflicto. Una estudiante añadió: *"Ahora cuando escucho que dicen 'eso es de mujeres' o 'pareces marica', ya no me quedo callada. Les digo que eso duele y que no es justo. Antes me daba miedo, pero el video me dio valor"*

Los estudiantes también reportaron cambios en las dinámicas grupales tras la difusión de las narrativas. Un estudiante comentó: *"Después de que mostramos los videos en el patio, algunos compañeros empezaron a decir que estaba bueno que las niñas jugaran fútbol. Ya no es como antes, que todos se burlaban. Poco a poco está cambiando"*

Sin embargo, los estudiantes también reconocieron que el cambio es gradual y enfrenta resistencias. Una estudiante reflexionó con realismo: *"No todos cambiaron de una. Todavía hay quienes se ríen o dicen que somos 'sapas', pero al menos ahora hay más personas que nos apoyan. Eso ya es un avance"*

Estos testimonios confirman que las narrativas digitales no solo generaron conciencia individual, sino que comenzaron a incidir en la cultura escolar, creando nuevas normas de convivencia basadas en el respeto y la igualdad de género.

Dimensión 4: Emocional y Expresiva (Internalización de Valores)

Bloque III - Conciencia Crítica y Empatía:

¿Qué emociones sintieron al ver sus narrativas compartirse con la comunidad? ¿La creación del video les hizo sentir más empatía por alguien que es víctima de discriminación en la escuela? ¿Se siente más capaz de desafiar el sexismo después de este proyecto?

Los estudiantes expresaron un espectro complejo de emociones al compartir sus narrativas con la comunidad educativa, transitando del nerviosismo inicial al orgullo y la satisfacción.

Una estudiante añadió: *"Al ver que algunas niñas decían eso me pasó a mí" después de ver el video, sentí que habíamos logrado algo importante. No era solo una tarea, era ayudar a otras personas a sentirse menos solas"*

Una estudiante profundizó en esta transformación emocional: *"Antes yo misma me burlaba de las niñas que querían jugar fútbol. Pero cuando hicimos el video y escuchamos sus historias, entendí que yo también estaba siendo machista. Eso me dio vergüenza, pero también me hizo querer cambiar"*.

Finalmente, los estudiantes reportaron un aumento en su capacidad percibida para desafiar el sexismo. Un estudiante expresó con determinación: *"Antes me quedaba callado cuando escuchaba cosas machistas. Ahora sé que puedo hablar. El video me dio las palabras y el valor para hacerlo"*.

Estos testimonios confirman que el proceso de creación de narrativas digitales operó como un dispositivo de sanación y empoderamiento, permitiendo a los estudiantes procesar emociones reprimidas, desarrollar empatía crítica y construir una identidad como agentes de cambio en su comunidad.

El Círculo de la Palabra, como instrumento de evaluación del tercer objetivo específico, confirmó que el proceso de creación de narrativas digitales generó transformaciones significativas y observables en las cuatro dimensiones evaluadas:

En la dimensión de Ambiente y Actitud, la disposición circular combinada con el compartir dulces típicos validó el elemento de Espacio del modelo de Lundy (2007), demostrando que las condiciones materiales y simbólicas del encuentro son fundamentales para garantizar la participación genuina y la expresión honesta.

En la dimensión Cognitiva, los estudiantes transitaron de una comprensión abstracta de los derechos humanos a una apropiación crítica y situada, operacionalizando conceptos como dignidad, igualdad y participación en decisiones narrativas concretas. La deconstrucción de estereotipos de género se manifestó como un logro cognitivo central, con estudiantes reconociendo el machismo como estructura de poder que afecta a toda la

comunidad, no solo a las mujeres.

En la dimensión Conductual, los testimonios evidenciaron la transferencia de lo narrativo a lo cotidiano, con estudiantes aplicando activamente los marcos éticos contruidos en las narrativas para intervenir en situaciones reales de discriminación. Si bien reconocieron que el cambio es gradual y enfrenta resistencias, reportaron transformaciones observables en las dinámicas de convivencia escolar.

En la dimensión Emocional, el proceso generó un espectro complejo de emociones (nerviosismo, orgullo, empatía, vergüenza, determinación) que operaron como catalizadores de la internalización de valores. El aumento en la empatía hacia víctimas de discriminación y la capacidad percibida para desafiar el sexismo confirman que las narrativas digitales funcionaron como dispositivos de sanación y empoderamiento.

El uso de dulces típicos como elemento facilitador del diálogo, la disposición circular para romper jerarquías, y la secuenciación rigurosa de las dimensiones evaluadas según el Instrumento de Círculo de Diálogo, fueron estrategias metodológicas clave que garantizaron la validez y profundidad de los hallazgos.

Estos resultados confirman que la evaluación, cuando se diseña desde la pedagogía crítica y el modelo de Lundy (2007), deja de ser una medición externa para convertirse en una continuación del proceso de empoderamiento, validando la voz estudiantil, reconociendo su influencia y consolidando su identidad como agentes de cambio. El Círculo de la Palabra no solo midió el impacto de las narrativas digitales, sino que lo amplificará, creando las condiciones para que las transformaciones individuales se traduzcan en cambios sostenibles en la cultura escolar.

Estos hallazgos alimentan directamente las recomendaciones finales del proyecto y establecen las bases para la réplica de la estrategia en otros contextos educativos rurales afectados por el conflicto armado y las tradiciones patriarcales en Colombia.

Así mismo, los cambios actitudinales reportados en el Círculo de la Palabra no emergen de forma aislada; triangulan con los registros previos de exclusión (Guía) y con la toma de conciencia progresiva (Diario). La transferencia de lo narrativo a la conducta real ("déjala jugar") valida la subcategoría 3.2 de la Tabla 7 y confirma que la intervención no solo modificó la comprensión cognitiva de los DDHH, sino que generó agencia situada en el territorio escolar.

Teniendo presente todo lo nombrado hasta aquí, en la siguiente tabla diez se cruza evidencia de los tres instrumentos para validar convergencia, complementariedad o matización de hallazgos.

Tabla 10.

Matriz de triangulación instrumental por categoría analítica

Categoría / Subcategoría (Tabla 7)	Guía de Observación (Pre-intervención)	Diario de Creación Digital (Proceso)	Círculo de la Palabra (Post-intervención)
1.2 Invisibilización o subordinación de la mujer	Asignación automática de roles de cuidado en aula; exclusión de toma de decisiones técnicas.	"Si queremos hablar primero, nos dicen que somos cansonas..." → Reflexión sobre silenciamiento dialógico.	Reconocimiento explícito del derecho a la voz y a la participación igualitaria.
3.1 Sanción a la vulnerabilidad masculina	Burlas en patio/baños ante llanto o miedo; risas colectivas como sanción grupal.	"Al principio me daba miedo tocar la tablet... me daba pena preguntar" → Miedo a mostrar inseguridad técnica.	"Entendí que decir 'marica' es machismo y nos hace daño a todos" → Deconstrucción emocional.
1.4 Memoria y territorio	Monopolio espacial de la cancha; relegación femenina a periferias y sombras.	"Escogimos sonidos del campo para que se sintiera como nuestra vereda..." → Anclaje identitario en el recurso digital.	"El derecho a participar es algo que podemos exigir aquí y ahora" → Operacionalización situada del DDHH.
Obj 2.1 Producción colaborativa del conocimiento	Observación de grupos homogéneos por género en actividades previas.	"Entre todos aprendimos más rápido" → Aprendizaje entre pares y roles rotativos.	Validación de la narrativa como producto colectivo, no individual.
Obj 3.2 Aplicación de estrategias de convivencia	Ausencia de mediación estudiantil; intervención adulta tardía en conflictos.	"Ver cómo las decisiones cambian el final nos hizo caer en cuenta..." → Simulación ética en controversias	"Les dije: déjala jugar... al final la dejaron participar" → Transferencia conductual real.

Nota: Elaboración propia.

4. Análisis de los resultados

El presente análisis se estructura bajo el marco del Modelo de Participación de Lundy (2007), el cual opera como lente transversal para interpretar el tránsito de los estudiantes desde la exclusión simbólica hacia la agencia crítica. Cada subapartado evidencia cómo la intervención pedagógica garantizó progresivamente los cuatro elementos del modelo: Primero, espacio seguro para la expresión emocional y cognitiva; segundo, voz legitimada mediante la creación narrativa digital; tercero, audiencia comprometida mediante la validación comunitaria; y cuarto, influencia tangible en las prácticas de convivencia escolar. Esta articulación permite demostrar que la promoción de los DDHH, la convivencia y la paz no fue un resultado incidental, sino el producto de un diseño participativo intencionado.

4.1. Diagnóstico del patriarcado de alta intensidad y desconexión cognitiva de los DDHH

Los hallazgos del primer objetivo revelan que los estereotipos de género en la Institución Educativa Jesús Antonio Ramírez operan como un currículo oculto que naturaliza la asignación de roles, la violencia simbólica y la exclusión espacial, validando la teoría del patriarcado de alta intensidad de Segato (2014), quien sostiene que, en contextos de conflicto armado y fragilidad institucional, la masculinidad se construye mediante la dominación, la humillación y la represión emocional. Esta dinámica se correlaciona directamente con los antecedentes de Mora (2023) y Cabrera (2022), quienes documentaron cómo los legados coloniales y la cultura patriarcal reproducen jerarquías de género en escuelas rurales e indígenas colombianas y mexicanas. No obstante, a diferencia de dichos estudios que se centran en la denuncia estructural, los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes, inicialmente, carecen de un marco crítico para identificar estas prácticas como violaciones de derechos humanos, limitando su comprensión a nociones abstractas y desconectadas de su realidad cotidiana, lo cual refuerza la advertencia de Freire (1970) sobre la educación bancaria que impide la problematización de las estructuras de poder y perpetúa la cultura del silencio.

A diferencia del enfoque documental y curricular de Mora (2023), que analiza la reproducción patriarcal desde los lineamientos oficiales, este estudio captura su operatividad en microinteracciones vividas (aula, patio, pasillo), demostrando que el patriarcado no solo se enseña, sino que se performa cotidianamente. Converge con Cabrera (2022) en que la deconstrucción requiere pedagogías situadas, pero añade un matiz crítico: en contextos rurales de alta intensidad violenta, la naturalización del machismo funciona como mecanismo de supervivencia grupal, lo que explica por qué los estudiantes perciben los DDHH como “artículos abstractos”. Esta desconexión cognitiva confirma que, sin una mediación que vincule derechos con experiencia territorial (memoria y territorio), cualquier intervención corre el riesgo de quedarse en transmisión normativa, tal como advirtió Magendzo (2003).

4.2. La narrativa digital como mediación semiótica y nodo conectivista situado.

La implementación del taller colaborativo mediante la aplicación Storybook demostró que la narrativa digital funciona como un nodo conectivista que transforma a los estudiantes de consumidores pasivos a creadores críticos, tal como lo postula Siemens (2008) al enfatizar que el aprendizaje se distribuye en redes y que la capacidad de conectar conocimientos supera la acumulación de contenidos estáticos. Este hallazgo dialoga con los estudios de Saripudin et al. (2021) y Siguenza et al. (2025), quienes comprobaron que las narrativas digitales mejoran la expresión socioemocional y el desarrollo del carácter; sin embargo, la presente investigación añade un matiz contextual crucial: en un entorno rural del Catatumbo con conectividad intermitente y brecha digital de género, la herramienta tecnológica requirió una mediación pedagógica basada en el aprendizaje entre pares y la adaptación offline, lo que confirma que la tecnología por sí misma no es emancipadora, sino que debe estar subordinada a una intencionalidad crítica que rompa con la “masculinización digital” identificada en el diagnóstico inicial.

Mientras Saripudin et al. (2021) y Siguenza et al. (2025) validaron la narrativa digital como potenciadora de carácter y expresión socioemocional en contextos con infraestructura estable, este estudio demuestra que en entornos rurales de baja conectividad, la eficacia pedagógica depende de la *mediación pares-docente* y la adaptación offline, desafiando la noción tecnocrática de que el acceso a la plataforma garantiza aprendizaje crítico. Diverge de Kusumajaya et al. (2026), cuyo enfoque en Storybook priorizó la motivación académica cíclica, al demostrar que, cuando la

narrativa se ancla en dilemas de género y DDHH, la herramienta trasciende la motivación superficial y se convierte en un dispositivo de desnaturalización cultural. Coincide con Delgado (2025) en que los recursos digitales deben co-crearse, pero añade que, sin un andamiaje emocional y territorial, la producción digital reproduce las mismas jerarquías que busca deconstruir.

4.3. Transferencia de lo narrativo a la agencia cotidiana: límites y alcances

Unido a lo anterior, es relevante nombrar que como producto tangible del taller colaborativo, y en coherencia con los instrumentos de recolección de información alineados a cada objetivo específico, los estudiantes diseñaron y publicaron tres narrativas interactivas en la plataforma Storybook: en primer lugar, “La Cancha es de Todos”, la cual aborda el monopolio espacial y la exclusión en actividades deportivas, integrando el derecho a la participación igualitaria y al juego sin discriminación, y cuya estructura interactiva permite al espectador decidir la reacción de la protagonista Sofía ante situaciones de exclusión; en segundo lugar, “No es debilidad, es humanidad”, narrativa centrada en la sanción a la vulnerabilidad masculina y la represión emocional, que incorpora el derecho a la integridad emocional y a expresar emociones sin sanción, mediante diálogos interactivos y una secuencia empática con música de gaita local; y, finalmente, “La Voz que No Se Calla”, que visibiliza la invisibilización de la mujer en roles de liderazgo y el uso del lenguaje denigrante, integrando el derecho a la participación, a una educación libre de estereotipos y a ser escuchado, con narrativas que invitan a la reflexión sobre la intervención ante interrupciones sexistas. El tránsito desde la creación técnica hacia la reflexión ética, documentado mediante el diario de creación digital y el círculo de la Palabra, materializa los principios de la educación en derechos humanos de Magendzo (2003), quien aboga por superar la transmisión normativa para fomentar la conciencia crítica, la interacción auténtica y la práctica democrática. Este proceso se alineó con el modelo de participación de Lundy (2007), donde el Espacio y la Voz se garantizaron mediante la disposición circular y el compartir alimentos locales, facilitando que los estudiantes externalizaran emociones reprimidas y negociaran consensos sin temor a represalias. A diferencia del antecedente de Pérez et al. (2022), donde las intervenciones

sobre violencia generaron resistencia en adolescentes con baja empatía inicial, los resultados de este estudio muestran que el ritual de confianza y la co-creación narrativa actuaron como amortiguadores psicológicos, permitiendo que incluso los estudiantes más reticentes transitaran de la indiferencia a la empatía crítica, validando así la hipótesis de que la seguridad emocional es prerequisite indispensable para la deconstrucción del machismo.

La evaluación de los cambios actitudinales y conductuales evidencia que las narrativas digitales operaron como artefactos de mediación semiótica que trasladaron el conocimiento abstracto de los DDHH a la agencia cotidiana, confirmando la premisa de Giroux (2013) sobre la pedagogía crítica como herramienta para desafiar el statu quo y fomentar una ciudadanía transformadora. Los testimonios recopilados en el Círculo de la Palabra revelan que los estudiantes no solo reconocieron el machismo como estructura sistémica, sino que comenzaron a intervenir activamente en conflictos escolares, aplicando los marcos de resolución pacífica propuestos en sus historias. Este logro supera lo reportado en el antecedente de Delgado (2025), cuyo enfoque de aprendizaje-servicio priorizó la producción masiva de recursos digitales sin un seguimiento profundo de la internalización conductual, demostrando que la combinación de narrativa interactiva, reflexión dialógica y validación comunitaria genera una transferencia más sostenida y situada de la teoría a la práctica de convivencia.

Frente a Pérez et al. (2022), quienes observaron que las intervenciones directas sobre violencia pueden generar resistencia en adolescentes con baja empatía inicial, este estudio demuestra que la narrativa digital funciona como un “espacio transicional” que reduce la defensividad al externalizar el conflicto en personajes, facilitando la empatía crítica sin confrontación directa. Diverge de Delgado (2025), cuyo aprendizaje-servicio se centró en la producción y difusión de recursos, al evidenciar que la transferencia conductual (“déjala jugar”) requiere validación dialógica comunitaria y anclaje emocional, no solo visibilidad digital. Converge con Cabrera (2022) en que los estudiantes pueden crear micro-espacios de protección, pero añade que, en entornos rurales, la agencia cotidiana se activa mediante la *reescritura simbólica del territorio* (cancha, pasillo, aula) más que mediante segregación física, lo que hace la intervención más replicable y menos disruptiva para la dinámica institucional.

4.4. Reflexividad del investigador

Todo lo anterior, se alinea con el modelo participativo de Lundy (2007), permitiendo a los estudiantes liberar emociones reprimidas al crear una sensación de seguridad similar a la de un hogar. Los resultados mostraron que esta cocreación narrativa sirvió como amortiguador psicológico, transformando a los estudiantes de la indiferencia a la empatía, lo que valida que la seguridad emocional es un requisito previo para deconstruir el machismo. Posteriormente, la evaluación demostró que las narrativas digitales transformaron con éxito el conocimiento abstracto de los derechos humanos en acción cotidiana. Los estudiantes señalaron en sus comentarios: “Ahora, cuando veo una injusticia, ya no me quedo callado”, confirmando la afirmación de Giroux (2013) sobre el cultivo de ciudadanos transformadores. Los estudiantes ya no veían el patriarcado simplemente como un término de libro de texto, sino que intervenían activamente en el conflicto “practicando la paz en el aula”. Este cambio demuestra que combinar narrativas interactivas con la validación comunitaria puede producir una «transformación de la historia a la realidad», haciendo que las prácticas de convivencia sean más sostenibles.

A diferencia de los diseños lineales o estáticos reportados en antecedentes como Terras (2025), cuyas experiencias participativas se centraron en círculos de lectura literaria sin retroalimentación técnica en tiempo real, este estudio operacionaliza la reflexividad docente mediante el ciclo espiral de la IA, donde cada resistencia (silencio, brecha digital, reproducción inconsciente de estereotipos) se convierte en dato para el ajuste pedagógico inmediato (ritual territorial, tutoriales entre pares, roles rotativos). Esto dialoga críticamente con Cabrera (2022), quien enfatizó el aprendizaje situado, pero añade que en entornos digitales rurales, la *flexibilidad metodológica* es tan crucial como la intención crítica: sin adaptar la herramienta a la realidad connectivity y emocional del grupo, el modelo Lundy (2007) (Espacio/Voz) queda en declaración teórica. La reflexividad documentada aquí confirma que, en IA socioeducativa, el investigador no es un observador neutral, sino un co-negociador de significados cuya disposición a ceder control técnico valida la agencia estudiantil.

4.5. Limitaciones del estudio y proyecciones para la sostenibilidad institucional

En conjunto, el contraste entre los resultados y el marco teórico-antecedente confirma que las narrativas digitales con enfoque de género constituyen una estrategia pedagógica viable y contextualmente adaptada para desnaturalizar el patriarcado en zonas rurales afectadas por el conflicto. Mientras que Segato (2014) y Magendzo (2003) proporcionan la lente crítica para diagnosticar y conceptualizar la opresión, y los antecedentes internacionales y regionales validan la eficacia de la tecnología educativa, este estudio aporta una contribución metodológica original: la articulación de un ciclo de investigación-acción que integra la observación participante, la co-creación digital mediada por el Diario reflexivo y la evaluación dialógica mediante el Círculo de la Palabra. Así, se demuestra que la transformación de la convivencia escolar no requiere recursos tecnológicos sofisticados, sino un diseño pedagógico intencionado que priorice la voz estudiantil, la seguridad emocional y la conexión orgánica entre los derechos humanos y la experiencia territorial, ofreciendo un modelo replicable y emancipador para la intervención socioeducativa en contextos similares.

Reconociendo limitaciones de temporalidad acotada (8 semanas) y dependencia de autoinformes, este estudio se distancia de modelos I+D puramente técnicos como el de Saripudin et al. (2021), que priorizaron la validación de productos sobre el seguimiento conductual a largo plazo. En sintonía con los ciclos de motivación documentados por Kusumajaya et al. (2026), se reconoce que los cambios actitudinales requieren iteración sostenida; por ello, la proyección institucional (biblioteca digital abierta, capacitación docente inter-jornadas, institucionalización del Círculo) responde directamente a la brecha entre “intervención puntual” y “cultura escolar transformada”. Diverge de Delgado (2025) al no depender de plataformas institucionales centralizadas, sino al proponer un modelo de sostenibilidad *comunitario-pedagógico* donde la validación dialógica y la memoria territorial aseguran que la narrativa digital no sea un recurso archivado, sino un dispositivo vivo de agencia estudiantil, alineado con los llamados del PLANEDH (2021-2034) a territorializar la educación en DDHH.

Conclusiones

Con base en el diseño, la implementación y el análisis sistemático de este estudio, se extraen las siguientes conclusiones más relevantes.

Primero, en correspondencia con el objetivo uno (caracterizar las manifestaciones de los estereotipos de género y su relación con la conciencia de los derechos humanos): El estudio confirma que el patriarcado y los estereotipos de género en esta escuela rural no son legados culturales abstractos, sino un "currículo oculto" que se reproduce continuamente en las interacciones cotidianas a través de monopolios espaciales, violencia verbal y disciplina emocional. Antes de la intervención, la comprensión de los derechos humanos por parte de los estudiantes era altamente abstracta, considerándolos generalmente como disposiciones legales desvinculadas de las realidades de la vida escolar, sin establecer una conexión sustancial con derechos cotidianos como la participación equitativa y el respeto a la dignidad. Este hallazgo confirma la lógica microoperacional del "patriarcado de alta intensidad" (Segato, 2014) en comunidades vulnerables posconflicto, es decir, que la desigualdad de género se ha naturalizado profundamente a través de la presión de grupo, las convenciones de asignación de roles y las etiquetas discursivas, lo que conduce a una ruptura estructural entre la conciencia de los derechos humanos y la experiencia de vida local. En segundo lugar, en consonancia con el objetivo dos (diseñar e implementar narrativas digitales para promover la reflexión sobre la perspectiva de género):

El taller colaborativo de narrativa digital, basado en la plataforma Storybook, transformó con éxito las herramientas tecnológicas en un medio para despertar la conciencia crítica. Dentro del marco del modelo participativo de Lundy (2007) (espacio, sonido, público, influencia), los estudiantes exteriorizaron sesgos de género internalizados en textos narrativos abiertos al debate y la reconstrucción mediante la escritura de guiones, el diseño interactivo multilínea y la integración de sonidos e imágenes locales. El aprendizaje entre pares y las estrategias de adaptación tecnológica sin conexión a internet lograron superar la brecha digital de género en entornos rurales, convirtiendo la narrativa digital en un vehículo práctico que conecta la pedagogía crítica con la teoría conexionista. El taller logró un cambio de paradigma, pasando del "consumo de tecnología" a la "cocreación crítica", donde el propio proceso narrativo se convirtió en un campo de

enseñanza para deconstruir las estructuras de poder implícitas.

En tercer lugar, en relación con el objetivo específico tres (evaluar el impacto de la creación de narrativas digitales en las percepciones, actitudes y estilos de comunicación del alumnado): la validación triangular y los resultados de la codificación cualitativa mostraron cambios positivos observables en el alumnado en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. A nivel cognitivo, el concepto de derechos humanos se transformó de "normas abstractas" a "prácticas locales afirmables". A nivel emocional, mediante experiencias empáticas y autoconfrontación, el alumnado superó gradualmente su miedo a expresarse, demostrando una conciencia crítica de la opresión estructural de género y un sentimiento de vergüenza moral. A nivel conductual, algunos alumnos transfirieron las estrategias de resolución de conflictos construidas en la narrativa a situaciones escolares reales (como intervenir activamente en incidentes de exclusión en campos deportivos y utilizar el lenguaje narrativo para detener comentarios sexistas). Si bien la inercia cultural y la resistencia entre pares indican que la transformación es gradual, las normas de interacción escolar han comenzado a mostrar una tendencia hacia la igualdad, el respeto y el diálogo.

Por otro lado, este estudio logró con éxito sus objetivos generales y proporcionó respuestas claras a las preguntas de investigación. La narrativa digital, no solo como método de enseñanza tecnológico, sino también como un "dispositivo de mediación semisimbólico" y un "espacio participativo para la reflexión", promovió eficazmente una reflexión más profunda sobre las perspectivas de género entre los estudiantes de octavo grado y sacudió los cimientos naturalizados de las tradiciones patriarcales. La investigación confirma que esta estrategia responde claramente a la pregunta central de "cómo la narrativa digital, como método de enseñanza, puede promover la reflexión sobre el género y el cuestionamiento de las tradiciones patriarcales": su mecanismo radica en empoderar a los estudiantes (Voz) a través de un espacio emocional seguro (Espacio), visualizar las estructuras de poder implícitas mediante los medios digitales y transformar las narrativas individuales en influencia colectiva (Influencia) a través del testimonio (Audiencia) de docentes, compañeros y la comunidad. En entornos educativos rurales caracterizados por recursos limitados e historias entrelazadas de conflicto, siempre que el diseño instruccional

se base en el empoderamiento del alumnado, la seguridad emocional y la memoria local, la narrativa digital puede convertirse en una vía de intervención viable y transformadora para deconstruir el micropatriarcado y cultivar la conciencia sobre los derechos humanos y una cultura de coexistencia pacífica.

Recomendaciones

Con base en la experiencia práctica y las reflexiones teóricas obtenidas de este estudio en el ámbito de la educación rural de Catatumbo, Colombia, se proponen las siguientes tres recomendaciones.

Promover la integración profunda de la tecnología digital y los conceptos de educación crítica. En zonas rurales con recursos limitados o regiones afectadas por conflictos, la aplicación de herramientas digitales no debe limitarse al nivel de operación técnica, sino que debe guiarse por la pedagogía crítica, incorporando la creación narrativa, la reflexión colaborativa y el análisis ético en el diseño instruccional.

Construyendo un Mecanismo Participativo de "Espacio Seguro—Voz Estudiantil—Escucha Comunitaria—Influencia Conductual". Basándose en el modelo participativo de Lundy (2007), las escuelas deberían crear sistemáticamente espacios de diálogo emocionalmente seguros y culturalmente compatibles (como los "círculos de diálogo") para garantizar la libertad de expresión del alumnado sobre temas de género, derechos y paz. Simultáneamente, se deberían establecer canales de retroalimentación institucionalizados, convirtiendo a docentes, padres y miembros de la comunidad en oyentes activos y colaboradores de las voces del alumnado. Solo cuando las perspectivas del alumnado influyan realmente en las normas escolares y las interacciones cotidianas, la educación en derechos humanos podrá transformarse de un nivel cognitivo a una práctica de paz sostenible.

Finalmente, se debe hacer hincapié en transformar los resultados del proceso (como las narrativas de los estudiantes y los diarios de reflexión del profesorado) en recursos de conocimiento locales y compartibles, logrando la transferencia de experiencias a través de redes regionales de enseñanza e investigación. Esto evita las limitaciones de los proyectos aislados e impulsa la educación rural, pasando de la mera respuesta a problemas a la reconstrucción cultural.

Referencias bibliográficas

- Abraham, G. (2014). Critical pedagogy: Origin, vision, action & consequences. *Kapet*, 10(1), 90–98. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:768785>
- Acosta, A. H. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 31–38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538367>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2022). *Educación en derechos humanos y formación docente*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/documents/tools-and-resources/education-human-rights-schools>
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Barón, M., & Cañón, L. (2018). Investigar: una experiencia para cuestionar-nos. *Pedagogía y Saberes*, (49), 115–125. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942018000200115&script=sci_arttext
- Burgess, C., Thorpe, K., Egan, S., & Harwood, V. (2022). Learning from Country to conceptualise what an Aboriginal curriculum narrative might look like in education. *Curriculum Perspectives*, 42(2), 157–169. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41297-022-00164-w>
- Cabrera, F., Sandoval, J., & Mendoza, R. (2022). Hacia la erradicación de violencia machista en la escuela: una experiencia de aprendizaje situado ecofeminista en un contexto indígena de Veracruz, México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, Artículo e16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9418139>
- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales. (2021). *Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en*

Derechos Humanos PLANEDH 2021–2034. Presidencia de la República de Colombia.

- Couros, A. (2015). *La mentalidad del innovador*. Dave Burgess Consulting.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
<https://books.google.com>
- Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., & Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education*, 153, Artículo 103900.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300993>
- Darder, A., Hernandez, K., Lam, K. D., & Baltodano, M. (2023). Critical pedagogy: An introduction. In A. Darder, K. Hernandez, K. D. Lam, & M. Baltodano (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 1–30). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003286080-1/critical-pedagogy-introduction-antonia-darder-kortney-hernandez-kevin-lam-marta-baltodano>
- Delgado-Benito, V., Rodríguez-Cano, S., García-Delgado, M. Á., Puente-Torre, P., Ausín-Villaverde, V., & Abella-García, V. (2025). Creation of educational technology resources to raise awareness of gender violence through a service learning project. *Societies*, 15(4), Artículo 91. <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/4/91>
- Dellarocas, C. (2021). *La transformación digital de la educación*. MIT Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Downes, S. (2019). *Trabajos recientes en conectivismo*. EJED.
- Dwyer, C. P. (2020). Teaching critical thinking. In *The SAGE encyclopedia of higher education* (Vol. 4, pp. 1510–1512). SAGE Publications.
<https://scholar.google.com>
- Embong, A., Ali, R., Bakar, Z., & Amin, A. (2012). Teachers' perceptions on the use of e-books as textbooks in the classroom. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Educational and*

- Pedagogical Sciences*, 6(10), 2320–2324.
<https://www.academia.edu/download/87825547/11787.pdf>
- Ennis, R. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31–47). Palgrave Macmillan.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. California Academic Press. <https://philarchive.org/archive/faccta>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025). *Desplazamiento*. UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/topics/desplazamiento>
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido* (Ed. conmemorativa). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Garcia, A. (2023). *Critical digital literacies*. Teachers College Press.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros / Critical pedagogy in dark times (G. Obert & G. Eliggi, Trans.). *Praxis Educativa*, 17(2), 13–26.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós. <https://books.google.es>
- Gosner, W. (2023). *Critical thinking | Definition, history, criticism, & facts*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/critical-thinking>
- Griffin, C. (2024). Planning for me? Planning with me. Placing Lundy's Model of Child Participation at the Heart of Individual Education Plans. In *Conference Proceedings: The Future of Education 2024*. Pixel. https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=6569
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315885278/thought-knowledge-diane-halpern>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hobbs, R. (2021). *Digital and media literacy*. Corwin.

<https://eric.ed.gov/?id=ED523447>

- Jenkins, H. (2023). *Participatory culture in a networked era* (2nd ed.). Polity Press.
- Kirylo, J. D., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. (2010). Issues in education: Critical pedagogy: An overview. *Childhood Education*, 86(5), 332–334. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00094056.2010.10521420>
- Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187109000054>
- Kusumajaya, I. W. W., Adnyana, K. S., & Sanjaya, P. (2026). Google sites-based nusantara storybooks increase the motivation to study ipas for grade 3 elementary school students. *Sosioedukasi: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan Dan Sosial*, 15(2), 395–402. <https://ejournal.unibabwi.ac.id/index.php/sosioedukasi/article/view/7807>
- Lambert, J. (2022). *Digital storytelling* (6th ed.). Routledge.
- Latasa, I., Lozano, P., & Ocerinjauregi, N. (2012). Aprendizaje basado en problemas en currículos tradicionales: Beneficios e inconvenientes. *Formación Universitaria*, 5(5), 15–26. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-50062012000500003&script=sci_arttext
- Luengas, W. (2022). *Conflicto armado y su impacto en los niños, niñas y adolescentes de la Subregión del Catatumbo con asentamiento en el municipio de Cúcuta, Colombia* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio Institucional FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/21298>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. (2022). *Children's rights in education*. Routledge.
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. Instituto Peruano de

Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).

Magendzo, A. (2003). Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. *Monografías Virtuales: Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, 2, 3–12.

Magendzo, A. (2017). Ideas fuerza de la educación en derechos humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (52), 309–320.
<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25571.pdf>

McKernan, J. A. (2013). The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth-century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417–433.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2013.824947>

McLaren, P., & Kincheloe, J. (Eds.). (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* Peter Lang. <https://books.google.es>

Ministerio de Educación de Colombia. (2023). *Política nacional de educación digital*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-digital/>

Mora, G. (2023). *Las relaciones patriarcales de género en la escuela: una mirada al currículo de ciencias sociales desde un enfoque decolonial* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca Digital Universidad Externado.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/db688b58-80a0-48ab-ae78-3e0d93052d51>

Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Midwest Publications.
<https://eric.ed.gov/?id=ed404836>

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press. <https://www.degruyter.com>

Ordoñez, L., & Valdiviezo, G. (2023). El derecho a la educación digital: una oportunidad para afianzar un modelo de cultura digital para la paz. *Revista de Cultura de Paz*, 7, 123–140.
<https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/143>

- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Derechos humanos*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Naciones Unidas: Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación para la ciudadanía mundial y la paz*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Global education monitoring report*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023a). *Educación para la ciudadanía global y la paz*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023b). *El derecho a la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/right-education>
- Ortner, S. B. (2022). Patriarchy. *Feminist Anthropology*, 3(2), 307–314. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/fea2.12081>
- Peralta, F., & Mayoral, P. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), Artículo e337. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007->

- Pérez-Martínez, V., Sanz-Barbero, B., Ferrer-Cascales, R., Bowes, N., Ayala, A., Sánchez-SanSegundo, M., & Vives-Cases, C. (2022). Evaluation of the lights4violence program: Reduction in machismo and acceptance of violence among adolescents in Europe. *BMC Public Health*, 22(1), Artículo 426. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-022-12770-4>
- Rivas, G., Urrego, A. J., & Escalona, J. C. A. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(2), 293–307. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1331>
- Saripudin, D., Komalasari, K., & Anggraini, D. N. (2021). Value-based digital storytelling learning media to foster student character. *International Journal of Instruction*, 14(2), 369–384. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1290969>
- Segato, R. L. (2014). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://www.lavaca.org>
- Segato, R. (2018). Manifiesto en cuatro temas. *Critical Times*, 1(1), 212–225. <https://read.dukeupress.edu/critical-times/article-abstract/1/1/212/139311>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, 49(2), 207–221. <https://lib.ctcn.edu.tw/>
- Siemens, G. (2017). *Conectivismo: Replantando el aprendizaje*. Soluciones de Aprendizaje.
- Siemens, G., & Downes, S. (2008). *Teoría del conectivismo*. <http://www.elearnspace.org>
- Siguenza, C., Campos, M., Camacho, M., Andy, J., Cuenca, J., & Cajas, E. (2025). Narrativas digitales en el desarrollo de la expresión socioemocional: Digital narratives as a means of socio-emotional expression. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 1110–1133.

- <https://revistareg.com/index.php/1/article/view/216>
- Svedberg, P. (2000). *Poverty and undernutrition: Theory, measurement and policy*. Oxford University Press. <https://agrireregionieuropa.univpm.it>
- Terras, A. (2025). Gênero, feminismo e direitos humanos em sala de aula: Relato de uma experiencia escolar. *ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas*, 10(1), 345–364. <https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/16891>
- Tomsen, S., & Messerschmidt, J. (2024). Masculinities and crime. In *Gender and crime* (pp. 52–77). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003305040-4/masculinities-crime-stephen-tomsen-james-messerschmidt>
- UNICEF. (2022). *Inclusive education framework*.
- Vendrell-Moranco, M., & Moya, A. V. (2025). Cartografía del pensamiento crítico: Principales aportaciones para repensar la educación. *Educação e Pesquisa*, 51, Artículo e278119. <https://www.scielo.br/j/ep/a/WwjNykNzMVLz83RQTL6cDrk/>
- Vergara, S., & Hevia, F. (2012). Para medir la participación: Construcción y validación del Cuestionario Conductas de Participación (CCP). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(215), 35–67. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-19182012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Waring, M., & Evans, C. (2014). *Understanding pedagogy: Developing a critical approach to teaching and learning*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com>