Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural

Diseño de talleres socioeducativos interculturales con perspectiva de género mediante Aprendizaje-Servicio en Ciudadela Nuevo Girón, Girón (Colombia)

Trabajo fin de estudio presentado por:	Mateo Franco Quijano
Tipo de trabajo:	Trabajo Final de Estudios (TFE)
Director/a:	Ana Pereles López
Fecha:	05/07/2026

Resumen

El presente Trabajo Fin de Estudios se sitúa en el barrio Ciudadela Nuevo Girón (Girón, Santander, Colombia), territorio de alta diversidad sociocultural donde coexisten familias locales, reasentadas, víctimas del conflicto armado y población migrante venezolana. En este contexto, la persistencia de estereotipos de género, prácticas discriminatorias y manifestaciones de violencia configura una problemática socioeducativa que exige una respuesta intencionada desde la educación no formal y los servicios sociales. El trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de cinco talleres socioeducativos dirigidos a familias del barrio que, mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), promueva competencias interculturales y de equidad de género desde un enfoque de educación inclusiva e intercultural. El marco teórico articula la interculturalidad crítica, la coeducación y el ApS como ejes conceptuales fundamentales del diseño. La propuesta incorpora instrumentos de evaluación progresivos (rúbricas por taller, cuestionario diagnóstico y guía de observación intercultural) y constituye un modelo de intervención socioeducativa replicable. Los resultados esperados apuntan al fortalecimiento del diálogo intercultural, la transformación de actitudes discriminatorias y la construcción de relaciones familiares y comunitarias más equitativas e inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva e intercultural; aprendizaje-servicio; equidad de género; educación no formal; interculturalidad crítica.

Abstract

This Final Studies Project is situated in the Ciudadela Nuevo Girón neighborhood (Girón, Santander, Colombia), a territory of high sociocultural diversity where local families, resettled populations, victims of the armed conflict, and Venezuelan migrants coexist. In this context, the persistence of gender stereotypes, discriminatory practices, and manifestations of violence constitutes a socio-educational problem that demands an intentional response from non-formal education and social services. The work aims to design a proposal of five socio-educational workshops directed at neighborhood families that, through the methodology of Service-Learning (SL) and Universal Design for Learning (UDL), promotes intercultural competencies and gender equity from an inclusive and intercultural education perspective. The theoretical framework articulates critical interculturality, coeducation, and Service-Learning as the fundamental conceptual axes of the design. The proposal incorporates progressive evaluation instruments (per-workshop competency rubrics, a diagnostic questionnaire, and an intercultural observation guide) and constitutes a replicable socio-educational intervention model. The expected results point toward the strengthening of intercultural dialogue, the transformation of discriminatory attitudes, and the construction of more equitable and inclusive family and community relationships.

Keywords: inclusive and intercultural education; service-learning; gender equity; non-formal education; critical interculturality.

Índice de contenidos

1. Introducción 9

1.1. Problemática de partida 10

1.2. Justificación de la temática 11

1.3. Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto 12

1.4. Objetivos del TFE 13

1.4.1. Objetivo general del TFE 13

1.4.2. Objetivos específicos del TFE 13

2. Marco Teórico 14

2.1. Educación no formal, servicios sociales e interculturalidad en el contexto colombiano 15

2.1.1. Interculturalidad en los servicios sociales en Colombia 15

2.1.2. La educación no formal en Colombia 16

2.1.3. Servicios sociales como política pública 16

2.1.4. Aprendizaje-Servicio 17

2.1.5. Interculturalidad, educación no formal y servicios sociales: una articulación necesaria para Nuevo Girón 18

2.2. Género, violencia y socialización: perspectivas teóricas para la intervención socioeducativa intercultural 18

2.2.1. La categoría de género y el enfoque intercultural en la educación no formal y los servicios sociales 19

2.2.2. La familia como agente socializador e intercultural y red de apoyo para la prevención de la violencia de género desde los servicios sociales y la educación no formal 20

2.2.3. La violencia de género: fundamentos teóricos y manifestaciones en Girón, Santander 21

2.2.4. Homofobia como expresión de orden simbólico cultural del orden de género 22

2.2.5. La coeducación como horizonte transformador intercultural desde la educación no formal 22

3. Implementación del proyecto de innovación 24

3.1. Objetivo general y específico del proyecto de innovación propuesto 24

3.1.1. Objetivo general del proyecto de innovación propuesto 24

3.1.2. Objetivos específicos del proyecto de innovación propuesto 24

3.2. Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación propuesto 25

3.3. Análisis de necesidades 25

3.4. Justificación de la implementación 26

3.5. Descripción de las características del centro u organización donde se llevaría a cabo la propuesta 27

3.6. Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta 28

3.7. Descripción de los destinatarios/beneficiarios 29

3.8. Metodología 29

3.8.1. Modelo pedagógico 30

3.8.2. Metodología activa: Aprendizaje-Servicio (ApS) 30

3.8.3. Marco de diseño: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0) 31

3.8.4. Herramientas y estrategias pedagógicas complementarias 31

3.9. Recursos 32

3.10. Procedimiento para su implementación 34

3.10.1. Etapas de la implementación 34

3.10.2. Diseño de la propuesta 35

3.11. Evaluación del proyecto propuesto 50

3.11.1. Evaluación inicial (diagnóstica) 50

3.11.2. Evaluación procesual (formativa y continua) 51

3.11.3. Evaluación final (sumativa y de transferencia) 51

3.12. Discusión de los resultados de la evaluación 52

4. Resultados 53

5. Conclusiones 54

5.1. Aporte de la asignatura Metodologías Activas en Educación Intercultural 56

6. Limitaciones y prospectivas 57

7. Declaración de uso ético de la IA en este TFE 59

Referencias bibliográficas 60

Anexo A. Guía de Observación del Equipo Facilitador 66

Anexo B. Rúbrica de Competencias — Taller 1: Espejos de la convivencia 69

Anexo C. Cuestionario Diagnóstico de Escala Likert 70

Anexo D. Rúbrica de Competencias — Taller 2: Voces que se entrelazan 73

Anexo E. Rúbrica de Competencias — Taller 3: Cartografías del cuidado 74

Anexo F. Rúbrica de Competencias — Taller 4: Manos a la obra 76

Anexo G. Rúbrica Final Multifocal de Competencias — Taller 5: Compartir para transformar 77

Puntuación total y perfil de competencia 79

Índice de figuras

Figura 1. Etapas de la implementación del proyecto de innovación. 35

Índice de tablas

Tabla 1. Recursos del proyecto de innovación 32

Tabla 2. Síntesis de la propuesta de talleres comunitarios. 36

Tabla 3. Ficha técnica del Taller 1: Espejos de la convivencia. 37

Tabla 4. Ficha técnica del Taller 2: Voces que se entrelazan. 39

Tabla 5. Ficha técnica del Taller 3: Cartografías del cuidado. 42

Tabla 6. Ficha técnica del Taller 4: Manos a la obra. 45

Tabla 7. Ficha técnica del Taller 5: Compartir para transformar. 48

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Estudios se sitúa en la intersección entre la educación inclusiva, la interculturalidad crítica y la perspectiva de género, dando respuesta a una problemática socioeducativa documentada en el barrio Ciudadela Nuevo Girón (Girón, Santander, Colombia). Este territorio se caracteriza por una alta diversidad sociocultural resultado de la confluencia de población local, familias reasentadas tras la ola invernal de 2005, víctimas del conflicto armado y población migrante venezolana; una coexistencia que con frecuencia genera tensiones expresadas en estereotipos de género, exclusión y violencia (Krainer, 2023; Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024). En este contexto, los datos del Sistema de Vigilancia en Salud Pública (2025) registran 578 casos de violencia de género en el municipio durante 2025, lo que evidencia que la desigualdad de género no puede comprenderse ni abordarse al margen de las dinámicas interculturales del territorio. Frente a esta realidad, el trabajo plantea como objetivo general diseñar una propuesta de talleres socioeducativos que, mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) y desde un enfoque de educación inclusiva e intercultural, promueva competencias interculturales y de equidad de género en familias de Ciudadela Nuevo Girón en el marco de los servicios sociales (Aramburuzabala et al., 2019; Mayor-Paredes, 2018).

El trabajo se organiza en seis apartados: este primero presenta la problemática, la justificación, el planteamiento de la necesidad y los objetivos; el segundo construye el marco teórico desde cuatro ejes articulados por la interculturalidad crítica (la educación no formal y los servicios sociales en Colombia, el género y la violencia, la familia como agente socializador, y la coeducación); el tercero presenta la implementación del proyecto, con el diseño de los cinco talleres y la propuesta de evaluación; y los apartados cuarto, quinto y sexto recogen resultados, conclusiones y limitaciones. Se espera que la propuesta contribuya al desarrollo de competencias interculturales y de equidad de género en familias de orígenes culturales diversos, favoreciendo la construcción colectiva de un servicio comunitario solidario que fortalezca el tejido social del barrio (Mejía Murga, 2021; Sotelino-Losada et al., 2019). El trabajo aspira también a aportar conocimiento situado sobre un territorio escasamente estudiado, desde las competencias adquiridas en el Máster Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural (Restrepo-Pineda et al., 2025).

1.1. Problemática de partida

El barrio Ciudadela Nuevo Girón, en el municipio de Girón (Santander, Colombia), se configura como un territorio de alta diversidad sociocultural resultado de sucesivos procesos de reasentamiento. La ola invernal de 2005 dejó más de 16.000 personas damnificadas, lo que motivó la construcción del Proyecto de Vivienda de Interés Social Ciudadela Nuevo Girón, cuyas primeras viviendas fueron entregadas en 2009 (Amorocho y Badillo, 2009; Amorocho, 2012). A esta población inicial se han sumado familias en situación de desplazamiento forzado por el conflicto armado y, más recientemente, población migrante venezolana (ICBF, 2021; OIM, 2024), configurando un entramado intercultural que representa tanto una oportunidad de enriquecimiento comunitario como un desafío en términos de convivencia, reconocimiento de la diversidad y construcción de relaciones equitativas (D'Agostin Alano, 2021; Restrepo-Pineda et al., 2025).

En este escenario coexisten problemáticas estructurales que no pueden comprenderse al margen del carácter intercultural del territorio: la persistencia de estereotipos de género y prácticas discriminatorias que afectan a mujeres, hombres y personas con identidades y orientaciones sexuales diversas, dinámicas de exclusión hacia la población migrante y un incremento de la violencia intrafamiliar y de género (Krainer, 2023; Arroyo Santillán, 2024). Desde la intervención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se ha constatado que la coexistencia de diversas concepciones culturales sobre el género no siempre se traduce en diálogo intercultural sino en tensiones y conflictos, lo que exige asumir un enfoque de interculturalidad crítica orientado a problematizar las relaciones de poder que subyacen a la diversidad y construir propuestas educativas equitativas (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024).

Ante esta realidad, la educación no formal se posiciona como un espacio estratégico para la transformación social (Galarza Parra, 2026). Para estructurar pedagógicamente esta intervención, se adopta el Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 (DUA) como marco metodológico que no opera como un enfoque complementario, sino como el método que garantiza la pertinencia cultural y de género de las actividades y anticipa las barreras que podrían limitar la participación equitativa de las familias (CAST, 2024). Sus tres principios (múltiples formas de implicación, de representación, y de acción y expresión) son especialmente pertinentes en un contexto donde coexisten diferentes códigos lingüísticos,

referentes culturales y niveles de escolaridad, permitiendo planificar una intervención que reconozca la diversidad como recurso (Matarranz y Aguado Odina, 2025; Guanotuña Balladares et al., 2024).

A esta problemática se suma una carencia adicional: la ausencia de producción académica reciente sobre Ciudadela Nuevo Girón. Si bien existen aproximaciones históricas sobre los procesos de reasentamiento (Amorocho, 2012) y advertencias institucionales sobre el escenario de riesgo del territorio (Defensoría del Pueblo, 2021), la revisión bibliográfica evidencia un vacío significativo de estudios que aborden la realidad sociocultural, educativa y de género del barrio en los últimos cinco años. Esta escasez justifica la necesidad de generar propuestas de intervención educativa contextualizadas, que articulen educación inclusiva e intercultural, enfoque de género, servicios sociales y metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio para promover la reflexión crítica y la construcción de relaciones más equitativas (Martínez Cano et al., 2025).

1.2. Justificación de la temática

En el barrio Ciudadela Nuevo Girón, la problemática educativa se sitúa en el ámbito de la educación no formal, especialmente en los procesos de socialización e interacción familiar y comunitaria. La coexistencia de diversas concepciones culturales sobre el género ha generado tensiones que se traducen en la reproducción de estereotipos, prácticas de crianza machistas, sobrecarga de cuidados en niñas y mujeres, limitación del desarrollo personal, violencia intrafamiliar y afectaciones en la salud mental, impactos que trascienden lo individual y afectan los ámbitos social, familiar y laboral (Restrepo Betancur, 2023).

Ante esta realidad, resulta pertinente el Aprendizaje-Servicio (ApS), metodología que articula intencionadamente la adquisición de aprendizajes con la prestación de un servicio comunitario orientado a transformar una necesidad social real, promoviendo la corresponsabilidad cívica y la participación protagonista de los y las participantes (Aramburuzabala et al., 2019; Mayor-Paredes, 2018). La propuesta se fundamenta, además, en la interculturalidad, entendida como relación equitativa y horizontal entre culturas (Builes Zapata, 2023), y en la perspectiva de género, que busca visibilizar y transformar las desigualdades estructurales. Asimismo, se apoya en la coeducación como práctica educativa orientada a la igualdad, cuya transversalización en contextos formales y no formales es clave

para la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual (Martínez Cano et al., 2025; Villar Varela et al., 2024).

En contextos atravesados por conflictos sociales, la educación no formal articulada a través del ApS promueve la concienciación crítica sobre la realidad comunitaria y fortalece la agencia transformadora de los participantes (Galarza Parra, 2026; Mayor-Paredes, 2018). En consecuencia, esta propuesta se justifica por articular el enfoque de género, la coeducación y la educación no formal como herramientas para transformar prácticas socioculturales que perpetúan la desigualdad, contribuyendo a mejorar las dinámicas de convivencia y a generar conocimiento contextualizado sobre problemáticas de género e interculturalidad en entornos comunitarios.

1.3. Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto

En el barrio Ciudadela Nuevo Girón, la coexistencia entre familias locales, reasentadas, víctimas del conflicto armado y población migrante venezolana genera un escenario socioeducativo complejo, caracterizado por la persistencia de estereotipos de género, dinámicas de exclusión intercultural y manifestaciones de violencia en los ámbitos familiar y comunitario. Esta realidad evidencia una necesidad específica: la ausencia de propuestas socioeducativas articuladas desde los servicios sociales que aborden simultáneamente la diversidad cultural del territorio y la desigualdad de género desde un enfoque inclusivo e intercultural (Galarza Parra, 2026; Martínez Cano et al., 2025).

Ante esta necesidad, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se configura como la metodología activa más pertinente, puesto que articula intencionadamente la adquisición de aprendizajes significativos con la prestación de un servicio comunitario orientado a transformar una necesidad social real, situando a los participantes como agentes de cambio en su propio contexto (Batlle, 2020; Aramburuzabala et al., 2019). Esta propuesta responde, así, a la necesidad identificada mediante el diseño de talleres socioeducativos que, a través del ApS, promuevan el desarrollo de competencias interculturales y de equidad de género en las familias de Ciudadela Nuevo Girón, en coherencia con el objetivo general del TFE y los cinco objetivos específicos que articulan sus fases: la investigación teórica, la reflexión crítica, la selección metodológica, el diseño de la propuesta y la creación del sistema de evaluación (Hamodi Galán y Álvaro Andaluz, 2023).

1.4. Objetivos del TFE

Los objetivos constituyen el eje vertebrador de este TFE, dado que definen con precisión el propósito general de la propuesta y los pasos concretos para alcanzarlo. Se distingue entre el objetivo general (que describe la propuesta en su conjunto) y los cinco objetivos específicos, formulados según la Taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2013), cada uno de los cuales se vincula a una fase del proceso de diseño e implementación.

1.4.1. Objetivo general del TFE

- Diseñar una propuesta de cinco talleres socioeducativos dirigidos a familias de Ciudadela Nuevo Girón que, mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), promueva el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural con perspectiva de género desde un enfoque de educación inclusiva e intercultural, en el marco de los servicios sociales de Girón, Colombia.

1.4.2. Objetivos específicos del TFE

- **Investigar** los fundamentos teóricos y conceptuales relacionados con la educación inclusiva, la diversidad sexual y de género, el enfoque intercultural y la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), con el propósito de establecer el sustento académico que fundamentará el marco teórico del trabajo y orientará el diseño de la propuesta educativa
- **Reflexionar** críticamente sobre los aportes de la literatura científica analizada en el marco teórico para comprender la problemática vinculada al reconocimiento y respeto por la diversidad sexual y de género en el contexto de los servicios sociales, con el fin de orientar el desarrollo de una propuesta educativa que contribuya a la construcción de entornos inclusivos e interculturales.
- **Seleccionar** los principios pedagógicos, estrategias didácticas y elementos metodológicos derivados del marco teórico que resulten pertinentes para el diseño de una propuesta educativa basada en el Aprendizaje-Servicio (ApS), orientada a la promoción del respeto por la diversidad sexual y de género.
- **Diseñar** una propuesta de talleres educativos fundamentados en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), dirigidos a jóvenes, sus familias, actores institucionales y profesionales vinculados a los servicios sociales en Colombia, que favorezcan el

reconocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad sexual y de género desde un enfoque de educación inclusiva e intercultural.

- **Crear** una propuesta de evaluación que permita valorar la implementación y los resultados de los talleres diseñados, mediante instrumentos y criterios que posibiliten determinar el grado de consecución de los objetivos planteados y el impacto de la propuesta en la promoción del respeto por la diversidad sexual y de género.

2. Marco Teórico

El presente marco teórico analiza la articulación entre el enfoque de género, la interculturalidad, la educación no formal y los servicios sociales como ejes para comprender y transformar las dinámicas de violencia, discriminación y exclusión presentes en el municipio de Girón, Santander.

El punto de partida es que el género constituye una construcción cultural e histórica (no una condición biológica) que organiza las relaciones sociales y distribuye el poder de forma diferenciada (Martínez Cano et al., 2025). Cuando esta construcción no se interroga críticamente, da lugar a fenómenos como el machismo, la homofobia, la LGBTIQfobia y la violencia de género, todos ellos presentes en Girón, donde en 2025 se registraron 578 casos de violencia de género con afectación desproporcionada hacia las mujeres (Sistema de Vigilancia en Salud Pública, 2025).

Frente a esta realidad, la interculturalidad se constituye en el enfoque ineludible para abordar las problemáticas educativas y sociales del territorio. En un contexto donde coexisten población local, familias reasentadas, víctimas del conflicto armado y migrantes venezolanos, cualquier intervención que ignore esta condición intercultural está condenada a reproducir las desigualdades que pretende transformar (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024; Krainer, 2023). Por ello, la interculturalidad opera como eje vertebrador del presente trabajo y articula el conjunto de saberes y competencias adquiridos en el máster: la educación inclusiva, la perspectiva de género, el DUA y la intervención socioeducativa desde los servicios sociales solo cobran pleno sentido desde la interculturalidad crítica, entendida como el reconocimiento de las relaciones de poder que atraviesan la diversidad cultural y el compromiso por construir propuestas equitativas junto a las comunidades (Valledor et al., 2020; Posada et al., 2024). En Ciudadela Nuevo Girón, este enfoque permite leer las tensiones

de género como expresiones de un encuentro entre cosmovisiones diversas donde la familia, primer agente socializador (Piloso-Moreira y Castro-Aniyar, 2022), y la educación no formal y los servicios sociales (sustentados en la Ley 115 de 1994 y el CONPES 4143 de 2025) constituyen los espacios estratégicos de transformación (Restrepo-Pineda et al., 2025).

2.1. Educación no formal, servicios sociales e interculturalidad en el contexto colombiano

El presente apartado desarrolla los fundamentos conceptuales que sustentan el proyecto desde tres ejes articulados: la interculturalidad como enfoque para los servicios sociales en Colombia, la educación no formal como modalidad de intervención socioeducativa y el Aprendizaje-Servicio como metodología activa que vincula aprendizaje y compromiso comunitario. Estos tres elementos configuran el marco de referencia sobre el que se diseña la propuesta de talleres.

2.1.1. Interculturalidad en los servicios sociales en Colombia

La interculturalidad hace referencia al conjunto de vínculos e intercambios que se establecen entre grupos humanos pertenecientes a distintas tradiciones culturales (Valledor et al., 2020). La coexistencia de culturas en un mismo espacio no ocurre de manera espontánea ni armónica: exige el diseño de políticas orientadas a favorecer el encuentro cultural como condición para el desarrollo integral de individuos y sociedades (D'Agostin Alano, 2021). En Colombia, los servicios sociales y la educación no formal constituyen expresiones concretas de la política pública y, por tanto, deben orientarse desde un enfoque intercultural que garantice una atención pertinente y eficaz, especialmente hacia colectivos en vulnerabilidad; la interculturalidad no puede limitarse al reconocimiento declarativo de la diversidad, sino que debe expresarse en transformaciones metodológicas que habiliten un diálogo genuino entre saberes y culturas (Córdoba y Quijano, 2022; Posada et al., 2024).

Este imperativo adquiere una relevancia particular en territorios como Ciudadela Nuevo Girón, donde las diferencias culturales en torno al género generan tensiones expresadas en prácticas de crianza estereotipadas, violencia de género y LGBTIQfobia. Los servicios sociales y los espacios de educación no formal tienen la responsabilidad de operar desde una interculturalidad crítica que trascienda el simple reconocimiento de la diversidad para construir un diálogo transformador en el que el género sea categoría central de análisis,

cuestionando las prácticas culturales que reproducen desigualdades y promoviendo relaciones más equitativas e incluyentes en el territorio.

2.1.2. La educación no formal en Colombia

La educación no formal designa una modalidad de intervención educativa que se distingue de la educación formal en tanto no está organizada en niveles progresivos orientados a la obtención de títulos oficiales, ni sujeta a un currículo estandarizado. Se trata de procesos formativos planificados y sistemáticos, desarrollados en tiempos y espacios flexibles, que atienden a poblaciones diversas (desde la infancia hasta la adultez mayor) en función de necesidades específicas que el sistema educativo formal no siempre logra cubrir (Soto Kiewit et al., 2023). Lejos de ser una modalidad marginal o subsidiaria, la educación no formal constituye un campo propio de intervención con lógicas, metodologías y objetivos particulares, cuya pertinencia se define precisamente por su capacidad de llegar a quienes han sido históricamente excluidos de los circuitos educativos convencionales (Galarza Parra, 2026).

En el ordenamiento jurídico colombiano, la educación no formal encuentra su fundamento en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, la cual la reconoce como una oferta educativa complementaria orientada a la actualización de conocimientos, la formación en el trabajo y el desarrollo humano. Esta ley establece que la educación no formal hace parte del servicio público educativo y, por tanto, es responsabilidad del Estado garantizar su calidad, pertinencia y acceso. Este mandato se articula directamente con el artículo 70 de la Constitución Política de Colombia (1991), el cual establece que el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura y a la educación permanente para todos los colombianos en igualdad de oportunidades, reconociendo además la igualdad y dignidad de todas las personas que conviven en el país. Así, la educación no formal no es una iniciativa aislada sino una expresión concreta de la política pública del Estado colombiano, con capacidad de llegar a territorios y comunidades históricamente excluidos del sistema educativo formal.

2.1.3. Servicios sociales como política pública

Los servicios sociales constituyen el conjunto de prestaciones, programas y acciones mediante las cuales el Estado colombiano materializa su responsabilidad de garantizar el bienestar, la protección y la inclusión social de su población, especialmente de aquellos grupos en situación

de vulnerabilidad. En Colombia, estos servicios se expresan a través de entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), las Secretarías de Desarrollo Social en los niveles municipal y departamental, y diversas organizaciones que operan en el marco de convenios con el Estado (ICBF, 2021).

El respaldo constitucional de los servicios sociales en Colombia se asienta en los artículos 13 y 43 de la Constitución Política (1991), que consagran la igualdad ante la ley, prohíben la discriminación y establecen que mujeres y hombres gozan de los mismos derechos: mandatos jurídicos vinculantes que obligan a la acción pública a operar desde principios de equidad y no discriminación. En coherencia con este marco, el Documento CONPES 4143 de 2025 establece la Política Nacional de Cuidado, que busca transitar desde una estructura patriarcal y familista hacia un modelo de corresponsabilidad social y comunitaria donde el cuidado sea reconocido como pilar fundamental de la vida, abriendo la posibilidad de que los servicios sociales transformen estructuralmente las condiciones de desigualdad que producen la vulnerabilidad.

2.1.4. Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología pedagógica activa que articula intencionadamente la adquisición de aprendizajes significativos y la prestación de un servicio comunitario orientado a transformar una necesidad social real (Batlle, 2020), situando a las personas participantes como protagonistas de su proceso formativo y como agentes de cambio en su entorno (Aramburuzabala et al., 2019). Sus raíces teóricas se encuentran en el constructivismo y las pedagogías críticas, Dewey (aprendizaje a partir de la experiencia activa), Freire (educación problematizadora) y Vygotski (Zona de Desarrollo Próximo), enriquecidas por la perspectiva del ApS crítico que introduce explícitamente las dimensiones de poder, justicia social, interculturalidad crítica y género. Esta combinación lo convierte en una metodología especialmente pertinente para trabajar las relaciones de género en contextos comunitarios como Ciudadela Nuevo Girón (Mayor-Paredes, 2018).

En su implementación, el ApS sigue un ciclo de cinco fases: detección de la necesidad y motivación, diagnóstico participativo y planificación del servicio, preparación y formación crítica, ejecución del servicio comunitario y reflexión, evaluación y celebración (Batlle, 2020; Aramburuzabala et al., 2019). La evidencia empírica respalda su efectividad en la promoción de aprendizajes significativos y compromiso transformador (Aramburuzabala et al., 2019), en el desarrollo de la ciudadanía intercultural (Sotelino-Losada et al., 2019), en la adquisición de

competencias interculturales en contextos comunitarios diversos (Mejía Murga, 2021) y en su pertinencia en contextos de alta vulnerabilidad latinoamericana (Sierra et al., 2021).

2.1.5. Interculturalidad, educación no formal y servicios sociales: una articulación necesaria para Nuevo Girón

La educación no formal y los servicios sociales no operan en un vacío cultural. En tanto instrumentos de la política pública, su eficacia depende en gran medida de su capacidad para reconocer, interpelar y dialogar con las realidades culturales de los territorios en los que intervienen. Es aquí donde el enfoque intercultural y las metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio (ApS) se convierten en un principio articulador indispensable: no basta con ofrecer servicios o actividades educativas si estas no toman en cuenta las prácticas, creencias y representaciones culturales que dan sentido a la vida de las comunidades (Builes Zapata, 2023; Córdoba y Quijano, 2022).

En Ciudadela Nuevo Girón, la articulación entre educación no formal, servicios sociales e interculturalidad adquiere una urgencia particular ante las diferencias culturales en torno al género que generan tensiones, machismos y LGBTIQfobia en los espacios familiares e institucionales. Los servicios sociales tienen la doble responsabilidad de cumplir el mandato constitucional de garantizar igualdad real y no discriminación (Constitución Política, 1991, arts. 13 y 43) y de operar desde una perspectiva intercultural crítica que, como señala el CONPES 4143 (2025), transforme los esquemas culturales y simbólicos que perpetúan las desigualdades. Así, la educación no formal y los servicios sociales orientados desde la interculturalidad y el enfoque de género se convierten en escenarios estratégicos para la transformación social: espacios donde las comunidades pueden cuestionar los órdenes simbólicos que sostienen la discriminación y avanzar hacia un territorio donde la igualdad, la dignidad y el reconocimiento mutuo sean condiciones reales (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024).

2.2. Género, violencia y socialización: perspectivas teóricas para la intervención socioeducativa intercultural

Este apartado aborda las dimensiones teóricas relacionadas con el género, la violencia y la socialización desde una perspectiva intercultural. Se analiza la categoría de género como construcción sociocultural, el papel de la familia como agente socializador y red de apoyo, la

violencia de género en el contexto específico de Girón y la homofobia como expresión del orden simbólico cultural. El apartado cierra con la coeducación como horizonte transformador que orienta pedagógicamente la propuesta de intervención.

2.2.1. La categoría de género y el enfoque intercultural en la educación no formal y los servicios sociales

Comprender el género como categoría de análisis exige partir de un supuesto central: no se trata de una realidad biológica dada, sino de una construcción simbólica que cada sociedad elabora a partir de las diferencias anatómicas entre los sexos (Martínez Cano et al., 2025). Esta construcción organiza la distribución del trabajo, regula las prácticas rituales y determina el acceso al poder, adscribiendo a hombres y mujeres atributos diferenciados en los planos moral, psicológico y afectivo. El desplazamiento conceptual fundamental del pensamiento académico sobre el género es la renuncia a explicar las diferencias desde la biología y el reconocimiento de que masculinidad y feminidad son productos del lenguaje, la cultura y la historia: si el género es una construcción simbólica, la identidad de las personas se configura a través de procesos sociales e históricos que varían entre culturas y a lo largo del tiempo, convirtiendo el género en un principio estructurante de la vida social en su conjunto (Martínez Cano et al., 2025).

El orden simbólico que el género instituye tiene una eficacia social concreta: al fijar lo que se considera propio de hombres y de mujeres, genera las condiciones para que quienes no encajan en esas categorías sean objeto de exclusión, rechazo o violencia. El sexismo y la LGBTIQfobia no son fenómenos separados, sino expresiones de un mismo sistema de clasificación simbólica que penaliza la diferencia y que es sostenido cotidianamente por hombres y mujeres desde posiciones distintas (Martínez Cano et al., 2025). En Ciudadela Nuevo Girón, incorporar el género como categoría de análisis permite identificar cómo las creencias culturales están en la base de las prácticas machistas y las violencias, articulándose con el enfoque intercultural para promover transformaciones profundas en las relaciones sociales del territorio.

2.2.2. La familia como agente socializador e intercultural y red de apoyo para la prevención de la violencia de género desde los servicios sociales y la educación no formal

La familia constituye el primer y más influyente escenario de socialización en la vida de las personas. Es en este espacio donde se transmiten, reproducen y también pueden transformarse las creencias, valores y representaciones culturales en torno al género. Como se ha señalado a lo largo de este marco teórico, las prácticas de crianza estereotipadas y los roles tradicionales de género son frecuentemente aprendidos en el entorno familiar, lo que convierte a la familia tanto en un posible escenario de reproducción de la violencia como en un agente estratégico para su prevención. En contextos de diversidad cultural como el municipio de Girón, esta dimensión adquiere una complejidad adicional: las familias no son unidades culturalmente homogéneas, sino que en ellas coexisten distintas tradiciones, valores y formas de entender las relaciones entre hombres y mujeres, lo que hace imprescindible incorporar el enfoque intercultural como principio orientador de cualquier intervención familiar.

Desde esta perspectiva, la familia no debe ser comprendida únicamente como una unidad privada de convivencia, sino como una red social activa con capacidad de generar solidaridad, protección y apoyo mutuo (Piloso-Moreira y Castro-Aniyar, 2022). En clave intercultural, estas redes cobran mayor fuerza cuando se construyen desde el reconocimiento mutuo entre familias de distintos orígenes culturales, promoviendo un diálogo donde el género opere como categoría compartida para identificar y cuestionar prácticas que perpetúan la desigualdad. Es precisamente aquí donde los servicios sociales y la educación no formal adquieren un papel protagónico: al operar desde un enfoque intercultural, tienen la capacidad de acoger la diversidad cultural de las familias sin validar prácticas que vulneran derechos, generando espacios de reflexión colectiva sobre las relaciones de género. Esta urgencia es particularmente evidente en Girón, donde el 73,52% de los hechos de violencia ocurren en el hogar (Sistema de Vigilancia en Salud Pública, 2025).

Para que esta transformación sea posible, los servicios sociales deben fortalecer su presencia con intervenciones preventivas dirigidas también a hombres adolescentes y jóvenes, orientadas a la promoción de la igualdad, el buen trato y la corresponsabilidad, cuestionando los roles tradicionales de género que se consolidan en esta etapa (Fernández Alonso et al., 2024). La respuesta multisectorial (que involucra salud, servicios sociales, educación no formal

y comunidades) es la que mejor se corresponde con la complejidad del fenómeno; cuando se orienta desde la interculturalidad, tiene el potencial de tender puentes entre las distintas tradiciones culturales del territorio, generando consensos colectivos en torno al rechazo de la violencia y al compromiso con una convivencia basada en el respeto y la igualdad real.

2.2.3. La violencia de género: fundamentos teóricos y manifestaciones en Girón, Santander

La violencia de género constituye una de las expresiones más graves del orden simbólico de género, inscrita en un sistema de relaciones de poder históricamente construidas que atraviesa los ámbitos públicos y privados (Restrepo Betancur, 2023). Su carácter multicausal (asociado a motivos pasionales, influencias emocionales, contexto sociocultural y factores sociodemográficos) exige intervenciones igualmente integrales que actúen sobre las condiciones individuales, relacionales, comunitarias e institucionales que la producen. En el contexto colombiano, Restrepo Betancur (2023) constata que su incidencia se concentra de manera desproporcionada en los estratos más bajos; y la OCDE (2023) señala que los estereotipos culturales de género constituyen uno de los principales obstáculos para avanzar hacia la igualdad real, lo que refuerza la pertinencia de las intervenciones socioeducativas que articulan género e interculturalidad.

Esta realidad estructural se expresa de manera contundente en el municipio de Girón, donde en 2025 se registraron 578 casos de violencia de género, de los cuales el 75,1% correspondió a mujeres como víctimas (Sistema de Vigilancia en Salud Pública, 2025). Los casos comprenden 265 de violencia física, 135 de negligencia y abandono, 128 de violencia sexual y 50 de violencia psicológica; estas últimas formas (frecuentemente menos visibles y más difíciles de denunciar) sugieren que las cifras reales podrían ser considerablemente mayores.

El análisis por ciclo vital evidencia que la afectación desproporcionada hacia las mujeres se acentúa a partir de la adolescencia: en la adolescencia (12-17 años) los casos femeninos representan el 18,86% frente al 4,50% masculino; en la juventud (18-28 años), el 13,49%; en la adultez (29-59 años), el 23,70% (Sistema de Vigilancia en Salud Pública, 2025). En cuanto al escenario, el 73,52% de los hechos tuvieron lugar en el hogar y en el 52,26% de los casos la víctima convivía con su agresor, desafiando la idea del hogar como espacio necesariamente protector.

Respecto al vínculo entre víctima y agresor, los datos revelan diversidad significativa: en el 22,32% de los casos la agresora fue la madre; en el 21,63%, la pareja; en el 19,72%, una persona sin parentesco; en el 14,88%, otro familiar; en el 12,63%, la expareja; y en el 8,82%, el padre (Sistema de Vigilancia en Salud Pública, 2025). Esta distribución evidencia que la violencia de género emerge en múltiples vínculos relacionales dentro y fuera del núcleo familiar, exigiendo respuestas institucionales diversificadas desde los servicios sociales y la educación no formal.

2.2.4. Homofobia como expresión de orden simbólico cultural del orden de género

La homofobia constituye una de las manifestaciones más directas del imaginario social que el género produce sobre la diversidad afectivo-sexual. Su comprensión resulta fundamental en el presente marco teórico, dado que en territorios como Nuevo Girón esta forma de discriminación se expresa cotidianamente en los espacios familiares, comunitarios e institucionales donde intervienen los servicios sociales y la educación no formal.

La homofobia no es un fenómeno unitario: la literatura distingue al menos cinco dimensiones (Renovell-Rico et al., 2022): cognitiva (creencias que sitúan la homosexualidad como antinatural), afectiva (malestar ante personas LGTB), conductual (rechazo activo, insulto, agresión), liberal (tolerancia privada con oposición a la expresión pública) e institucional (discriminación sistemática desde organismos gubernamentales, educativos o religiosos). Investigaciones recientes confirman la complejidad del fenómeno: González et al. (2022) documentan mecanismos de desconexión moral que legitiman actitudes homofóbicas en contextos juveniles; García et al. (2024) evidencian el impacto negativo de variables socioculturales en la calidad de vida de personas LGTB+; y Silva y Trevisan (2023) muestran las huellas duraderas del acoso homofóbico en las trayectorias escolares. En Ciudadela Nuevo Girón, reconocer estas distintas formas es esencial para que los servicios sociales y la educación no formal puedan diseñar intervenciones que incidan sobre las creencias, representaciones y estructuras institucionales que sostienen y reproducen este fenómeno.

2.2.5. La coeducación como horizonte transformador intercultural desde la educación no formal

La coeducación representa un paso cualitativo más allá de la mera educación mixta: no se limita a la coexistencia de niños y niñas en un mismo espacio, sino que implica una

intervención pedagógica intencionada orientada a eliminar los estereotipos de género, cuestionar las jerarquías simbólicas que los sustentan y promover relaciones de igualdad entre todas las personas, independientemente de su sexo, identidad o expresión de género. Martínez Cano et al. (2025) señalan que la escuela y su entorno más próximo pueden constituirse en factores de cambio para transformar realidades sociales discriminatorias, con el fin de garantizar los derechos y libertades de las mujeres y otros colectivos marginados, siempre que la perspectiva de género opere como categoría transversal y no como un añadido curricular.

Esta transversalización del género no es exclusiva de la educación formal: Arce (2022) documenta que las instituciones de educación superior en América Latina han avanzado en políticas de género mediante estrategias de institucionalización y participación comunitaria, demostrando que el enfoque coeducativo puede y debe impregnar todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incluidos los servicios sociales y la educación no formal. Ramos et al. (2025) sostienen que la interculturalidad en educación, cuando se articula con el respeto a la diversidad cultural y de género, constituye un marco efectivo para la inclusión y la transformación de las relaciones sociales en contextos de alta diversidad.

En el contexto de Girón, donde los datos evidencian que la violencia de género, la homofobia y las desigualdades se reproducen desde los primeros ciclos vitales y en el entorno más cercano de las personas, la coeducación desde la educación no formal adquiere un valor estratégico particular. Esta dimensión se potencia cuando se articula con la perspectiva intercultural, entendida como la relación equitativa, respetuosa y horizontal entre culturas diferentes (Valledor et al., 2020, citado en Builes Zapata, 2023), que no busca eliminar las diferencias culturales sino construir una identidad colectiva que las respete y valore. Los servicios sociales, articulados con las familias, el gobierno local, las instituciones educativas del barrio y el tercer sector, constituyen el entramado desde el cual es posible desarrollar procesos coeducativos interculturales que lleguen donde la escuela formal no siempre alcanza, generando condiciones para la construcción de relaciones de género más libres, equitativas e incluyentes para toda la población del territorio.

3. Implementación del proyecto de innovación

El presente proyecto de innovación propone el diseño de cinco talleres comunitarios articulados bajo la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS), dirigidos a familias del barrio Ciudadela Nuevo Girón (Girón, Santander, Colombia). A partir de las necesidades identificadas en el análisis del contexto (marcadas por la violencia de género, la diversidad cultural y la vulnerabilidad social), la propuesta busca desarrollar competencias interculturales y de equidad de género mediante un proceso formativo que vincula aprendizaje y servicio comunitario, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 (CAST, 2024).

3.1. Objetivo general y específico del proyecto de innovación propuesto

Este apartado delimita las metas concretas que orientan la propuesta de talleres. Se distingue entre el objetivo general del proyecto (centrado en el desarrollo de competencias interculturales y de equidad de género en las familias participantes) y los cinco objetivos específicos que corresponden a cada una de las fases del Aprendizaje-Servicio, alineados con los objetivos específicos del TFE.

3.1.1. Objetivo general del proyecto de innovación propuesto

Desarrollar competencias interculturales y de equidad de género en familias de Ciudadela Nuevo Girón (de origen local, reasentado y migrante) mediante el Aprendizaje-Servicio (ApS), para construir colectivamente, junto con la comunidad, un servicio solidario que contribuya a relaciones familiares y comunitarias más equitativas, inclusivas y libres de violencia.

3.1.2. Objetivos específicos del proyecto de innovación propuesto

- Reconocer, a partir de las propias experiencias y trayectorias culturales, los estereotipos de género y las prácticas discriminatorias presentes en el contexto familiar y comunitario de Ciudadela Nuevo Girón.
- Comprender, mediante el diálogo intercultural entre generaciones y orígenes, las diferentes concepciones culturales sobre el género, la familia y la convivencia que coexisten en el barrio.
- Analizar críticamente, a partir de las concepciones culturales identificadas en el barrio, cómo estas afectan las relaciones de género y convivencia en Ciudadela Nuevo Girón,

como base para la planificación participativa de las respuestas comunitarias de equidad e interculturalidad que orientarán el servicio solidario.

- Crear colaborativamente el producto comunitario co-diseñado (jornada de sensibilización, mural participativo, fanzine, podcast itinerante o pacto comunitario, según lo acordado) como concreción del servicio solidario destinado a la comunidad ampliada de Ciudadela Nuevo Girón.
- Evaluar los aprendizajes alcanzados mediante la socialización del producto comunitario con Ciudadela Nuevo Girón y la asunción de compromisos colectivos para sostener relaciones más equitativas e inclusivas.

3.2. Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación propuesto

La implementación de talleres comunitarios basados en el Aprendizaje-Servicio (ApS) y articulados desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con un enfoque intercultural y de género, favorece el desarrollo de competencias en las familias de Ciudadela Nuevo Girón (de origen local, reasentado y migrante) y, mediante la prestación de un servicio comunitario solidario, contribuye a reducir la conflictividad social del territorio y a avanzar hacia ciudadanías libres de violencias y estereotipos.

3.3. Análisis de necesidades

El barrio Ciudadela Nuevo Girón constituye un asentamiento cuya configuración sociocultural responde a procesos de reterritorialización forzada: fundado en 2005 para reubicar familias damnificadas por la ola invernal en la ribera del Río de Oro (Amorocho, 2012), ha sumado progresivamente víctimas del conflicto armado y familias migrantes venezolanas, configurando un territorio de alta diversidad sociocultural y vulnerabilidad estructural. Esta convergencia ha evidenciado dificultades de convivencia: persistencia de estereotipos de género, prácticas discriminatorias, dinámicas de exclusión hacia la población migrante e incremento de la violencia intrafamiliar. A estos problemas se suma un escenario de riesgo mayor: la Defensoría del Pueblo (2021) identificó a Ciudadela Nuevo Girón como sector afectado por estructuras de criminalidad organizada, advirtiendo sobre la vulneración de derechos de niños, niñas, mujeres, migrantes y personas con orientación sexual e identidad de género diversa.

El análisis del contexto evidencia tres necesidades subyacentes que justifican el proyecto. En primer lugar, una necesidad de mediación intercultural: la coexistencia de cosmovisiones diversas genera tensiones en prácticas de crianza, sobrecarga de cuidados sobre niñas y mujeres, y exclusión hacia la población migrante (D'Agostin Alano, 2021; Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024). En segundo lugar, una necesidad de transformación de las concepciones de género: los modelos tradicionales que predominan en los espacios familiares limitan el desarrollo integral y reproducen relaciones desiguales (Martínez Cano et al., 2025). En tercer lugar, una necesidad de espacios educativos no formales accesibles y culturalmente pertinentes que permitan a familias diversas participar sin que su origen, lengua, género o trayectoria vital sea una barrera (Krainer, 2023; Matarranz y Aguado Odina, 2025). La respuesta educativa debe articular estas tres dimensiones (cultural, social y educativa) mediante el ApS y el DUA 3.0 como marcos metodológicos complementarios.

En consecuencia, el proyecto se justifica como una respuesta educativa necesaria, oportuna y contextualizada. Necesaria, porque las dinámicas de violencia y conflictividad intercultural exigen intervenciones estructuradas desde la educación no formal. Oportuna, porque articula el ApS crítico (Aramburuzabala et al., 2019) con el DUA 3.0 (CAST, 2024) y los enfoques de equidad de género e interculturalidad, en sintonía con la Política Pública de Equidad de Género (Arroyo Santillán, 2024). Y contextualizada, porque parte de la diversidad cultural del barrio como recurso del diseño educativo, haciendo de las familias protagonistas de la transformación de su propia realidad comunitaria.

3.4. Justificación de la implementación

La implementación se justifica por tres razones articuladas: responde a un vacío de intervenciones socioeducativas sistemáticas en Ciudadela Nuevo Girón que articulen interculturalidad, equidad de género e inclusión; ofrece un proceso formativo continuo en torno a las fases del ApS que sustituye la lógica de acciones aisladas por la de un proyecto comunitario solidario y sostenido; y aporta al campo de los servicios sociales e interculturalidad combinando ApS y DUA 3.0. El ApS cuenta con evidencia empírica robusta sobre su capacidad para promover aprendizajes significativos, compromiso cívico y transformación comunitaria (Aramburuzabala et al., 2019; Sotelino-Losada et al., 2019); cuando se articula con perspectiva de género e interculturalidad crítica, se transforma en un dispositivo capaz de interpelar las representaciones culturales sobre los roles de género y abrir

espacios de diálogo intergeneracional intercultural (Mayor-Paredes, 2018; Martínez Cano et al., 2025). El DUA garantiza la accesibilidad a la heterogeneidad real de las familias destinatarias (CAST, 2024).

La hipótesis del trabajo (que la implementación de talleres basados en ApS y DUA, con enfoque intercultural y de género, favorece el desarrollo de competencias en las familias y contribuye a reducir la conflictividad y avanzar hacia ciudadanías libres de violencias) encuentra respaldo en la literatura y en la coherencia interna del diseño: cada taller se alinea con un objetivo específico que recorre las fases del ApS, garantizando el desarrollo progresivo y verificable de las competencias. La propuesta se inscribe en las orientaciones de la Política Pública de Equidad de Género (Arroyo Santillán, 2024) y en las tendencias internacionales que reconocen la educación inclusiva e intercultural como vía privilegiada para la transformación social desde el ámbito comunitario (Krainer, 2023; Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024).

3.5. Descripción de las características del centro u organización donde se llevaría a cabo la propuesta

El proyecto se desarrollaría en articulación con un Centro Zonal de una entidad pública del orden nacional adscrita al Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, cuya misión es la protección integral de los derechos de la primera infancia, la infancia, la adolescencia, la juventud y las familias colombianas en condiciones de vulneración. Este Centro Zonal opera en el municipio de Girón y cuenta con un equipo interdisciplinar de trabajadores/as sociales, psicólogos/as, defensores de familia, nutricionistas y personal técnico. Dado que su sede no se ubica dentro del barrio Ciudadela Nuevo Girón, la implementación exige el desplazamiento periódico del equipo al territorio y la gestión previa de espacios públicos (biblioteca comunitaria e instalaciones de la institución educativa local) para realizar los talleres.

La población atendida refleja la diversidad del territorio: familias de origen local, reasentadas tras la ola invernal de 2005 (Amorocho y Badillo, 2009; Amorocho, 2012), víctimas del conflicto armado y familias migrantes venezolanas, con heterogeneidad en niveles de escolaridad, lenguas, referentes culturales y composiciones familiares. Las problemáticas más recurrentes (violencia intrafamiliar, violencia basada en género, conflictos de convivencia y necesidades

de orientación familiar) coinciden directamente con las identificadas en el análisis de necesidades del proyecto (Defensoría del Pueblo, 2021; Restrepo Betancur, 2023).

El escenario institucional presenta fortalezas clave: equipo profesional cualificado, mandato explícito de protección integral con enfoque diferencial, y capacidad de articulación interinstitucional con la alcaldía, las instituciones educativas, el sector salud y las organizaciones comunitarias. Como limitación principal, la atención institucional tiende a centrarse en intervenciones reactivas ante casos de vulneración, mientras las acciones preventivas e interculturales de carácter formativo son menos frecuentes; además, la escasez de infraestructura comunitaria obliga a apoyarse en espacios prestados. Esta realidad refuerza la pertinencia del ApS y el DUA 3.0, metodologías que permiten estructurar actividades flexibles, adaptables a distintos espacios y con bajos requerimientos materiales (Batlle, 2020; CAST, 2024).

3.6. Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta

La valoración de la viabilidad técnica concluye que el proyecto es viable a corto y medio plazo, siempre que se realicen las gestiones administrativas pertinentes y se mantenga la articulación interinstitucional. El proyecto se inscribe en el mandato misional del Centro Zonal y sus líneas de acción en prevención y fortalecimiento familiar. El equipo interdisciplinar que se desplaza al territorio (trabajadores/as sociales, psicólogos/as, pedagogos/as y profesionales de enfermería) aporta la mirada integral necesaria sin requerir contratación externa. Los requerimientos tecnológicos son moderados (portátil, videoproyector portátil, conectividad puntual), disponibles a través del Centro Zonal o la biblioteca pública del sector. Los principales desafíos operativos (desplazamiento del equipo, gestión de espacios y convocatoria de familias) son superables mediante planificación anticipada y trabajo articulado con líderes comunitarios (Piloso-Moreira y Castro-Aniyar, 2022).

La sostenibilidad en el tiempo está condicionada por factores estructurales de la oferta pública (procesos de contratación, directrices nacionales, criterios de territorialización) que escapan al control del equipo profesional. Por ello, el proyecto está diseñado para generar apropiación comunitaria: los vínculos, aprendizajes y compromisos construidos durante los talleres puedan sostenerse autónomamente por la comunidad una vez concluido el ciclo institucional. El cierre del ApS en la prestación efectiva del servicio y la celebración comunitaria favorece

especialmente esta apropiación (Batlle, 2020). El bajo costo material de las actividades y el carácter replicable del modelo confirman que la propuesta no depende de financiación adicional sustantiva.

3.7. Descripción de los destinatarios/beneficiarios

El proyecto se dirige a un grupo de 20 a 30 participantes por taller, conformado por familias del barrio Ciudadela Nuevo Girón. La composición es deliberadamente intergeneracional (niños y niñas desde los 6 años, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores) para aprovechar los intercambios generacionales como eje de la propuesta, incorporando intencionalmente la diversidad de género. Las y los participantes provienen de las cuatro trayectorias vitales coexistentes: familias locales, reasentadas tras 2005, víctimas del conflicto armado y migrantes venezolanas, con una pluralidad de cosmovisiones, lenguajes, costumbres y formas de organización familiar que se reconoce como recurso pedagógico desde el enfoque de interculturalidad crítica (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024).

En cuanto a conocimientos previos, se asume que la mayoría no ha trabajado con el ApS, por lo que los talleres incorporan una introducción accesible a la lógica del proceso. La alta variabilidad en uso de tecnologías justifica que los recursos digitales sean opcionales y básicos, con el DUA garantizando múltiples formas de implicación, representación y expresión independientes de la competencia digital (CAST, 2024). Los talleres se programarán en horarios compatibles con la jornada laboral y escolar, con encuadre de respeto, confidencialidad y no revictimización. Además de los beneficiarios directos, el proyecto contempla beneficiarios indirectos: la comunidad ampliada que recibirá el producto comunitario, los profesionales del Centro Zonal y, a largo plazo, las redes comunitarias que puedan replicar el modelo.

3.8. Metodología

El diseño metodológico responde a una elección fundamentada de modelo pedagógico, marco de integración de recursos, metodología activa, estrategia didáctica y progresión cognitiva, articuladas coherentemente con las características de las familias, los objetivos definidos y las condiciones reales del entorno. Siguiendo el marco TPACK (Paidicán Soto y Arredondo Herrera, 2024), cada decisión pedagógica contempla las características de los participantes,

los objetivos del proyecto y el marco de integración de recursos analógicos y digitales apropiado para el contexto.

3.8.1. Modelo pedagógico

La propuesta se desarrolla bajo un modelo pedagógico presencial, justificado por las limitaciones de acceso a tecnología y conectividad del territorio (Defensoría del Pueblo, 2021) y por la naturaleza del ApS, que requiere la interacción directa, el diálogo intercultural cara a cara y la construcción colectiva del servicio comunitario (Aramburuzabala et al., 2019). Los cinco talleres se desarrollarán en espacios públicos del barrio previamente gestionados por el Centro Zonal.

3.8.2. Metodología activa: Aprendizaje-Servicio (ApS)

La metodología activa que sustenta la propuesta es el Aprendizaje-Servicio (ApS), que articula intencionadamente la adquisición de aprendizajes significativos y la prestación de un servicio comunitario solidario (Batlle, 2020), situando a las personas participantes como protagonistas activas y agentes de cambio en su comunidad. Su elección responde a tres criterios: su carácter dialógico y participativo lo hace apropiado para trabajar con familias diversas en educación no formal, donde la motivación y participación voluntaria son condición de viabilidad (Aramburuzabala et al., 2019); cuando se articula con perspectiva de género e interculturalidad crítica, interpela activamente las representaciones culturales sobre lo masculino y lo femenino (Mayor-Paredes, 2018; Martínez Cano et al., 2025); y su flexibilidad permite adaptarlo a las condiciones reales del barrio (espacios prestados, recursos limitados, heterogeneidad poblacional) sin perder rigor pedagógico, en coherencia con el DUA (CAST, 2024).

En su implementación, el ApS recorre cinco fases que se materializan en los cinco talleres del proyecto: detección de la necesidad y motivación intercultural (Taller 1); diagnóstico dialógico y planificación participativa del servicio (Taller 2); preparación y formación crítica intercultural (Taller 3); ejecución del servicio comunitario solidario (Taller 4); y reflexión, evaluación y celebración intercultural (Taller 5). La evaluación del ApS es formativa, continua y participativa, articulada en tres momentos (inicial diagnóstica, continua o de proceso, y final multifocal) que incluyen rúbricas, registros narrativos, guías de observación participante e instrumentos de devolución comunitaria (Sotelino-Losada et al., 2019). Su solidez teórica,

efectividad comprobada (Aramburuzabala et al., 2019; Sierra et al., 2021) y articulación natural con el DUA, la interculturalidad crítica y la equidad de género (Mayor-Paredes, 2018) lo convierten en la metodología más adecuada para este proyecto.

3.8.3. Marco de diseño: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0)

El Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 (CAST, 2024) constituye el marco de diseño que garantiza la accesibilidad y la participación equitativa de todos los integrantes a lo largo de los cinco talleres. Se aplica a través de tres principios: múltiples formas de implicación (activaciones diversas, espacios seguros, conexión con experiencias culturales propias), múltiples formas de representación (recursos visuales, orales, gráficos y corporales) y múltiples formas de expresión (narrativa, artística, multimedia y deliberativa) (Guanotuña Balladares et al., 2024). Su articulación con el ApS es natural: el DUA garantiza que ninguna persona quede excluida del proceso de aprendizaje y servicio comunitario por razones de escolaridad, idioma o acceso tecnológico, respondiendo al principio de inclusión que articula todo el proyecto.

3.8.4. Herramientas y estrategias pedagógicas complementarias

El diseño metodológico se apoya en cuatro herramientas pedagógicas complementarias que operan dentro de la lógica del ApS y el DUA. El marco TPACK (Mishra y Koehler, 2006) orienta la integración de conocimientos pedagógicos, disciplinares y de recursos: el conocimiento pedagógico articula el ApS, las estrategias cooperativas y el DUA; el conocimiento del contenido abarca género, interculturalidad, convivencia y derechos; y el conocimiento de recursos contempla, de forma flexible, herramientas analógicas (materiales impresos, dinámicas grupales, narrativas orales, dramatización y murales) y digitales de bajo umbral, priorizando las primeras dado el contexto territorial (Pérez Valles y Reeves Huapaya, 2023). El modelo SAMR (Puentedura, 2006) regula el uso eventual de tecnología: en las fases iniciales opera en el nivel de sustitución; conforme avanza el proceso puede evolucionar hacia la modificación mediante producciones audiovisuales simples, siempre sin que el recurso digital sea condición de acceso ni barrera de participación. La estrategia didáctica es el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1998): equipos heterogéneos con roles definidos y tareas interdependientes, que favorecen el intercambio de experiencias y el reconocimiento de la diversidad cultural como recurso pedagógico; esta estrategia puede evolucionar hacia dinámicas más colaborativas en la fase de ejecución (Muñoz-Carril et al., 2024). Finalmente,

la Taxonomía de Bloom revisada (Anderson y Krathwohl, 2013) establece la progresión cognitiva de los cinco talleres: reconocer (T1), comprender y aplicar (T2), analizar (T3), crear (T4) y evaluar (T5), en coherencia directa con los cinco objetivos específicos del proyecto.

3.9. Recursos

La implementación del proyecto requiere la articulación de cuatro categorías de recursos (humanos, tecnológicos, analíticos y logísticos) cuya identificación y cuantificación se presentan a continuación. Dado el carácter público del servicio en cuyo marco se desarrolla la propuesta, la mayoría de los recursos provienen de aportes institucionales del Centro Zonal y de espacios públicos prestados por la administración municipal y la institución educativa local; los recursos adicionales requeridos son moderados y plenamente asumibles dentro de la programación habitual de la entidad. La siguiente tabla sintetiza los recursos identificados, su cuantificación y, cuando corresponde, una estimación cualitativa o cuantitativa del costo asociado (Batlle, 2020).

Tabla 1. Recursos del proyecto de innovación

Categoría	Recurso	Cantidad	Valoración / Costo
Humanos	Trabajador/a social (equipo en terreno)	1	$4.600.000 COP/mes (aporte institucional)
	Psicólogo/a (equipo en terreno)	1	$4.600.000 COP/mes (aporte institucional)
	Pedagogo/a (equipo en terreno)	1	$4.600.000 COP/mes (aporte institucional)
	Profesional de enfermería (equipo en terreno)	1	$4.600.000 COP/mes (aporte institucional)
	Líderes y lideresas comunitarias (apoyo voluntario en convocatoria)	2-3	Aporte comunitario sin costo
Tecnológicos	Computador portátil	1	Recurso institucional disponible

Categoría	Recurso	Cantidad	Valoración / Costo
	Videoproyector portátil	1	Recurso institucional disponible
	Conectividad móvil para sesiones puntuales	Según necesidad	Recurso institucional disponible
	Cámara fotográfica o teléfono móvil para registro	1	Recurso institucional disponible
Analíticos	Instrumentos de evaluación (rúbricas, guías de observación, registros narrativos)	Set por taller	Diseño propio del proyecto
	Material para sistematización de aprendizajes	Set general	Diseño propio del proyecto
	Literatura especializada de consulta (referencias del marco teórico)	Acceso digital	Recurso de acceso abierto
Logísticos	Espacio físico: biblioteca pública del sector	1 sesión por taller	Préstamo gratuito (previa gestión)
	Espacio físico: instalaciones de la institución educativa local	Disponibilidad alterna	Préstamo gratuito (previa gestión)
	Material fungible de papelería (papel, marcadores, post-it, cartulinas, pegamento)	Set por taller	Costo bajo, asumible institucionalmente
	Materiales para la creación del producto comunitario (pintura, fanzine, grabación)	Set para taller 4	Costo bajo-moderado, asumible institucionalmente
	Refrigerios para participantes	20-30 raciones por taller	Costo bajo, posible aporte conjunto institucional/comunitario
	Transporte del equipo profesional al barrio	5 desplazamientos	Aporte institucional

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, el componente humano constituye el aporte de mayor valor económico y se cubre íntegramente desde la asignación institucional ya prevista para los profesionales adscritos al servicio en terreno. Los recursos tecnológicos requeridos están disponibles a través del propio Centro Zonal o, complementariamente, de los espacios públicos prestados (la biblioteca pública del sector dispone de equipamiento básico). Los recursos analíticos serán diseñados como parte del propio proyecto y se incluirán como anexos al presente trabajo. Finalmente, los recursos logísticos (fungibles, materiales para el producto comunitario, refrigerios y transporte) suponen el principal egreso adicional y son moderados, asumibles dentro de la programación institucional del Centro Zonal y, en algunos casos, susceptibles de complementarse con aportes comunitarios voluntarios (Sierra et al., 2021). Esta configuración de recursos confirma la viabilidad económica del proyecto y refuerza el argumento, ya planteado en el apartado de viabilidad técnica, de que el modelo no depende de financiación adicional sustantiva para su implementación.

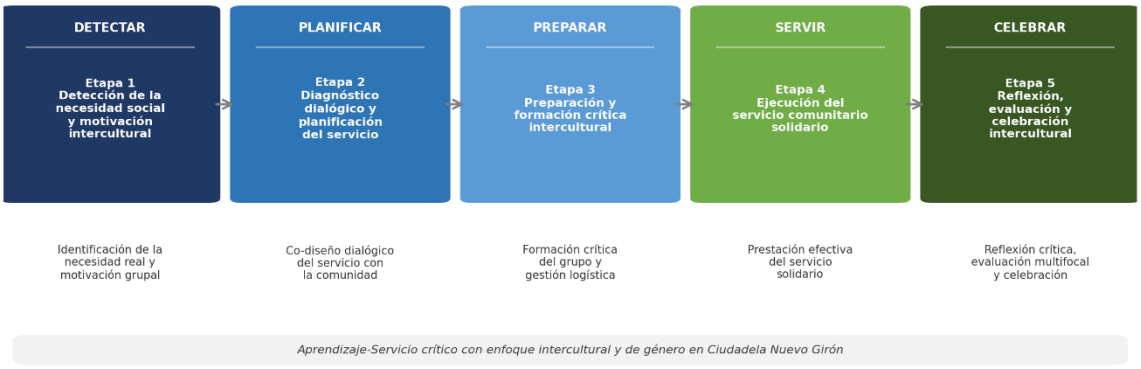
3.10. Procedimiento para su implementación

Este apartado constituye el núcleo aplicado del TFE y se articula en dos fases. En primer lugar, se describen las etapas que estructuran la implementación del proyecto, sintetizadas en un esquema gráfico. A continuación, se presenta el diseño detallado de los cinco talleres comunitarios que conforman la propuesta, con sus correspondientes fichas técnicas que recogen objetivos, competencias, temporización, metodología, recursos, espacios y evaluación.

3.10.1. Etapas de la implementación

El proceso de implementación se organiza en cinco etapas articuladas que reflejan los objetivos específicos del TFE (investigar, reflexionar, seleccionar y diseñar) e incorporan una etapa transversal de evaluación y sostenibilidad comunitaria. La secuencia avanza desde la detección dialógica de la necesidad social y la planificación participativa del servicio hasta la prestación efectiva del servicio comunitario solidario y la celebración intercultural, garantizando la coherencia entre fundamentación teórica, planeación metodológica y los cinco talleres del Aprendizaje-Servicio (ApS) que el grupo de familias desarrollará en Ciudadela Nuevo Girón (Puig Rovira et al., 2011; Batlle, 2020).

Figura 1. Etapas de la implementación del proyecto de innovación.



Fuente: elaboración propia con apoyo de Claude IA.

3.10.2. Diseño de la propuesta

El diseño de la propuesta se concreta en cinco talleres comunitarios articulados en torno a las cinco fases del Aprendizaje-Servicio (ApS) crítico con enfoque intercultural (detección de la necesidad social y motivación, diagnóstico dialógico y planificación participativa del servicio, preparación y formación crítica intercultural, ejecución del servicio comunitario solidario y reflexión, evaluación y celebración intercultural) y a los cinco objetivos específicos del proyecto de innovación (Puig Rovira et al., 2011; Aramburuzabala et al., 2019). Esta arquitectura responde al criterio pedagógico explicitado en el apartado de metodología: cada taller materializa una fase del ApS, garantizando coherencia interna entre objetivos, fases metodológicas y actividades, y permitiendo el desarrollo progresivo y verificable de las competencias interculturales y de equidad de género en las familias destinatarias (Aramburuzabala et al., 2019; Mayor-Paredes, 2018).

Los talleres se diseñan desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0), garantizando múltiples formas de implicación (activaciones diversas, espacios seguros, conexión con experiencias culturales propias), múltiples formas de representación (recursos visuales, orales, gráficos y corporales) y múltiples formas de expresión (narrativa, artística, multimedia y deliberativa) (CAST, 2024; Guanotuña Balladares et al., 2024). Cada taller cierra con un instrumento de evaluación específico, diseñado e incluido en los anexos

correspondientes, lo que permite valorar el grado de alcance del objetivo y orientar los ajustes pedagógicos para los talleres posteriores.

A continuación, se presenta una visión sintética del conjunto de talleres y, posteriormente, la ficha técnica detallada de cada uno de ellos.

Tabla 2. Síntesis de la propuesta de talleres comunitarios.

Taller	Nombre del taller	Fase ApS / Objetivo específico	Contenidos clave	Producto / Evidencia
1	Espejos de la convivencia	Detección de la necesidad / Reconocer	Estereotipos de género, biograma familiar, línea de la vida intergeneracional	Mural de estereotipos y necesidad social priorizada
2	Voces que se entrelazan	Indagación / Comprender	Cosmovisiones culturales sobre género, diálogo intergeneracional, world café	Mapa de cosmovisiones + diseño del servicio
3	Cartografías del cuidado	Análisis y planificación / Analizar	Árbol de problemas-impactos, análisis crítico, planificación participativa	Árbol de impactos y matriz de respuestas
4	Manos a la obra	Creación / Crear	Producto comunitario (mural, fanzine, podcast u otro), trabajo cooperativo por roles	Servicio comunitario prestado a la comunidad ampliada
5	Compartir para transformar	Socialización y reflexión / Socializar	Socialización pública, conversatorio comunitario, pacto de compromisos	Pacto comunitario firmado, devolución comunitaria y celebración intercultural

Fuente: elaboración propia.

Las fichas técnicas que se presentan a continuación detallan, para cada taller, la fase del ApS en la que se inscribe, el objetivo específico que persigue, las competencias del currículum y

las competencias interculturales que desarrolla, la temporización, el criterio de selección de grupos con su justificación, la metodología activa empleada, el procedimiento detallado de implementación, los recursos, los espacios y la estrategia de evaluación. Los instrumentos de evaluación específicos referidos en cada ficha se desarrollan en los anexos B a G del presente trabajo (Anderson y Krathwohl, 2013).

Tabla 3. Ficha técnica del Taller 1: Espejos de la convivencia.

Taller 1. Espejos de la convivencia: detectar la necesidad de transformar las historias de género que habitan nuestras familias	
Fase del ApS	Fase 1. Detección de la necesidad social y motivación intercultural.
Objetivo	Reconocer, a partir de las propias experiencias y trayectorias culturales, los estereotipos de género y las prácticas discriminatorias presentes en el contexto familiar y comunitario de Ciudadela Nuevo Girón, e identificar colectivamente la necesidad social que orientará el diseño del servicio comunitario solidario.
Competencias del currículum	• Competencias ciudadanas: convivencia y paz; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004). • Competencias comunicativas: escucha activa, argumentación oral, expresión de emociones. • Competencias socioemocionales: autoconocimiento y empatía (UNESCO, 2021).
Competencias interculturales	• Sensibilidad cultural: reconocimiento de la propia identidad cultural como un punto de partida (Deardorff, 2009). • Conciencia crítica: identificación de estereotipos y prejuicios de género arraigados en la propia experiencia. • Apertura al otro: escucha respetuosa de trayectorias culturales distintas a la propia.
Temporización	Tres horas, distribuidas en una única sesión: bienvenida y encuadre del proyecto de ApS (20 min), activación y disparador motivacional (40 min), trabajo en pequeños grupos (biograma familiar y línea de la vida) (60 min), socialización

Taller 1. Espejos de la convivencia: detectar la necesidad de transformar las historias de género que habitan nuestras familias	
	plenaria e identificación colectiva de la necesidad social (50 min), motivación para el compromiso solidario y cierre evaluativo (10 min).
Selección de grupos	Cinco subgrupos heterogéneos de cuatro a seis personas, mezclando edades, géneros y orígenes (familias locales, reasentadas, víctimas del conflicto y migrantes venezolanas). La heterogeneidad se justifica porque permite contrastar trayectorias diferentes desde el primer momento, evitar cámaras de eco que reforzarían los estereotipos compartidos por personas afines y abrir la detección de la necesidad social a la pluralidad real del territorio (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024; Mayor-Paredes, 2018).
Metodología activa	Aprendizaje-Servicio (ApS), fase de detección de la necesidad social y motivación intercultural, complementado con técnicas dialogógenas: línea de la vida familiar, biograma intergeneracional y conversatorio en plenaria (Aramburuzabala et al., 2019).
Procedimiento	• Bienvenida y encuadre: el equipo facilitador presenta el proyecto de ApS, los acuerdos de convivencia (escucha, confidencialidad, no revictimización) y los principios DUA que orientarán las actividades (CAST, 2024). • Activación: dinámica corporal «el cuerpo recuerda» en la que cada participante elige una palabra que evoque cómo se le enseñó a ser hombre o mujer en su familia. • Disparador motivacional: presentación breve de datos del territorio (Defensoría del Pueblo, 2021) y pregunta inspiradora: ¿qué necesidad de nuestro barrio podemos transformar juntos a partir de las historias de género que habitan nuestras familias? • Trabajo en subgrupos: cada grupo construye en papel craft una línea de la vida y un biograma intergeneracional, registrando frases, normas y prácticas de género recibidas en la familia. • Plenaria de socialización e identificación de la necesidad: cada subgrupo expone hallazgos significativos. La persona facilitadora sistematiza en un mural común los estereotipos y prácticas discriminatorias identificadas, y el grupo prioriza colectivamente la necesidad social que orientará el servicio.

Taller 1. Espejos de la convivencia: detectar la necesidad de transformar las historias de género que habitan nuestras familias	
	• Cierre y motivación para el compromiso solidario: rueda de palabra en la que cada persona expresa su disposición a participar en la construcción del servicio comunitario; autoevaluación breve y registro narrativo del equipo facilitador.
Recursos	• Humanos: equipo interdisciplinar del Centro Zonal (trabajo social, psicología, pedagogía y enfermería) y dos líderes comunitarios. • Tecnológicos: cámara o móvil para registro fotográfico autorizado. • Analógicos: papel craft, marcadores, post-its de colores, tarjetas con preguntas detonadoras, cinta adhesiva, mural inicial de necesidades. • Logísticos: refrigerios, sillas móviles para reorganizar el espacio en círculo y subgrupos.
Espacios	Salón principal de la biblioteca pública del sector, organizado en círculo amplio para la plenaria y reorganizado en cinco mesas de trabajo durante la fase de subgrupos. La distribución se incluye como Anexo C.
Evaluación	Aplicación de la Rúbrica de detección de la necesidad social y motivación intercultural (Anexo B) en clave de autoevaluación y co-evaluación; el equipo facilitador completa la guía de observación participante. El instrumento mide tres dimensiones: identificación de estereotipos, articulación con una necesidad comunitaria concreta y motivación para el compromiso solidario.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Ficha técnica del Taller 2: Voces que se entrelazan.

Taller 2. Voces que se entrelazan: diagnóstico dialógico y planificación participativa del servicio comunitario	
Fase del ApS	Fase 2. Diagnóstico dialógico y planificación participativa del servicio.
Objetivo	Comprender, mediante el diálogo intercultural entre generaciones y orígenes, las diferentes concepciones culturales sobre el género, la familia y la convivencia

Taller 2. Voces que se entrelazan: diagnóstico dialógico y planificación participativa del servicio comunitario	
	que coexisten en el barrio, como base para la planificación participativa del servicio comunitario solidario que el grupo prestará a la comunidad ampliada.
Competencias del currículum	• Competencias ciudadanas: pluralidad y diálogo democrático (MEN, 2004). • Competencias investigativas básicas: formulación de preguntas, registro de información y síntesis colaborativa. • Competencias comunicativas y proyectuales: entrevista dialogógena, narrativa intergeneracional y planificación de acciones colectivas.
Competencias interculturales	• Conocimiento intercultural: comprensión de múltiples cosmovisiones culturales sobre el género (Deardorff, 2009). • Empatía y descentramiento cultural: capacidad para suspender los propios juicios y comprender desde el lugar del otro. • Habilidades comunicativas interculturales y de negociación: traducción entre códigos culturales y construcción dialógica de consensos sobre el servicio (Krainer, 2023; Sotelino-Losada et al., 2019).
Temporización	Tres horas y media: encuadre y reactivación del taller anterior (20 min), formación breve en técnicas de indagación dialógica (25 min), parejas de entrevista mutua intergeneracional e intercultural (60 min), síntesis en grupos rotativos «world café» (50 min), planificación participativa del servicio comunitario (50 min) y cierre evaluativo (15 min).
Selección de grupos	Para la entrevista mutua se conforman parejas heterogéneas en edad y origen (por ejemplo, persona mayor local con joven migrante venezolano). Para el world café y la planificación se mantienen las cinco mesas temáticas con grupos rotativos. La heterogeneidad estricta se justifica porque el taller persigue justamente provocar el cruce de cosmovisiones, condición indispensable para diagnosticar dialógicamente la diversidad cultural sobre género presente en el barrio y para co-diseñar un servicio comunitario que represente esa pluralidad (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024; Posada et al., 2024).

Taller 2. Voces que se entrelazan: diagnóstico dialógico y planificación participativa del servicio comunitario	
Metodología activa	ApS en fase de diagnóstico dialógico y planificación participativa, articulado con técnicas de investigación cualitativa adaptadas (entrevista dialógica en parejas, world café intercultural) y matriz de planificación participativa del servicio (Aramburuzabala et al., 2019).
Procedimiento	• Encuadre y reactivación: revisión del mural de necesidades del Taller 1 y conexión con la pregunta guía del taller. • Mini-formación: introducción a las técnicas de entrevista dialógica y al world café, con énfasis en escucha activa, formulación de preguntas abiertas y registro respetuoso. • Entrevistas mutuas: en parejas heterogéneas, cada persona entrevista a la otra durante 25 minutos sobre cómo se vive el género, la familia y la convivencia en su trayectoria cultural. • World café intercultural: cinco mesas con preguntas temáticas (familia, crianza, roles, diversidad sexual, convivencia barrial). Los grupos rotan cada 10 minutos y van enriqueciendo los registros de cada mesa. • Planificación participativa del servicio: a partir del mapa de cosmovisiones, el grupo (reorganizado en círculo amplio) co-diseña el servicio comunitario solidario (qué ofrecer, a quién, cómo, cuándo, con qué) usando una matriz visual de planificación. • Plenaria de cierre: el grupo aprueba el diseño preliminar del servicio que ejecutará en el Taller 4 y firma de manera simbólica el compromiso de acompañarlo.
Recursos	• Humanos: equipo interdisciplinar del Centro Zonal y dos líderes comunitarios; opcionalmente, una persona traductora informal para apoyar a participantes con barreras lingüísticas. • Tecnológicos: grabadoras de voz o móviles (con consentimiento previo) para registro de entrevistas; computador y videoproyector para sintetizar el mapa final.

Taller 2. Voces que se entrelazan: diagnóstico dialógico y planificación participativa del servicio comunitario	
	• Analógicos: guías de entrevista impresas, papel craft con preguntas en cada mesa, marcadores, post-its, matriz de planificación del servicio impresa en formato grande. • Logísticos: cinco mesas con sillas, refrigerios.
Espacios	Aula amplia de la institución educativa local, organizada en cinco mesas de trabajo. Espacio reservado en una sala anexa para parejas que prefieran mayor intimidad durante la entrevista. Esquema en Anexo C.
Evaluación	Aplicación de la Rúbrica de competencias interculturales y planificación participativa (Anexo D), en formato de co-evaluación entre parejas y autoevaluación; registro narrativo, mapa de cosmovisiones y matriz del servicio como evidencias colectivas. La rúbrica evalúa escucha activa, descentramiento cultural y calidad dialógica del diseño del servicio.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Ficha técnica del Taller 3: Cartografías del cuidado.

Taller 3. Cartografías del cuidado: preparación crítica intercultural y formación para el servicio comunitario	
Fase del ApS	Fase 3. Preparación y formación crítica intercultural.
Objetivo	Analizar críticamente cómo las concepciones culturales identificadas afectan a mujeres, hombres y personas con identidades y orientaciones sexuales diversas, y preparar al grupo (en lo formativo, lo logístico y lo ético) para la prestación efectiva del servicio comunitario solidario.
Competencias del currículum	• Competencias ciudadanas: análisis crítico de situaciones de exclusión; participación y responsabilidad democrática (MEN, 2004). • Competencias del pensamiento crítico: identificación de causas y efectos, formulación de hipótesis, argumentación.

Taller 3. Cartografías del cuidado: preparación crítica intercultural y formación para el servicio comunitario	
	• Competencias proyectuales y éticas: planificación de la acción, asignación de responsabilidades, gestión del riesgo y de los acuerdos éticos.
Competencias interculturales	• Conciencia crítica intercultural: capacidad para problematizar las relaciones de poder históricas que naturalizan las desigualdades (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2024). • Pensamiento sistémico intercultural: comprensión de cómo el género, la cultura, la migración y la clase se entrecruzan en la convivencia. • Competencia de mediación y ética del cuidado: gestión constructiva de tensiones culturales y co-construcción de acuerdos para la prestación ética del servicio (Mejía Murga, 2021).
Temporización	Tres horas y media: encuadre y reactivación del mapa de cosmovisiones (15 min), análisis crítico en grupos «por afectación vivida» (60 min), construcción del árbol de problemas-impactos (40 min), formación crítica para el servicio (40 min), preparación logística y ética del servicio (50 min) y cierre evaluativo (15 min).
Selección de grupos	En la primera mitad del taller, los grupos son homogéneos por afectación vivida (mujeres adultas, hombres adultos, jóvenes, personas mayores y personas LGBTIQ+ que voluntariamente se identifican como tales en un espacio seguro). En la segunda mitad, los grupos se reorganizan en formato heterogéneo para la formación crítica y la preparación del servicio. La combinación homogéneo → heterogéneo se justifica porque el análisis crítico requiere primero un espacio seguro de identificación compartida y, posteriormente, un diálogo intercultural amplio para la preparación ética y logística del servicio (Martínez Cano et al., 2025; Aramburuzabala et al., 2019).
Metodología activa	ApS en fase de preparación y formación crítica intercultural; complementado con árbol de problemas-impactos como herramienta visual, mini-formación crítica con perspectiva de género e intercultural, y matriz de gestión ética y logística del servicio (Sotelino-Losada et al., 2019).

Taller 3. Cartografías del cuidado: preparación crítica intercultural y formación para el servicio comunitario	
Procedimiento	• Encuadre y reactivación: el equipo facilitador retoma el mapa de cosmovisiones del Taller 2 y plantea la pregunta guía: ¿cómo nos preparamos para servir bien a la comunidad sin reproducir las desigualdades que queremos transformar? • Análisis homogéneo: cada grupo identifica cómo las concepciones de género detectadas afectan a las personas que comparten esa identidad o trayectoria, registrando emociones, situaciones y consecuencias. • Construcción del árbol de problemas-impactos: cada grupo lleva sus hallazgos a un árbol común, donde las raíces representan las causas culturales y estructurales, el tronco las prácticas y las hojas los impactos vividos. • Reorganización en grupos heterogéneos y formación crítica para el servicio: mini-conferencias dialógicas a cargo del equipo facilitador sobre ética del servicio comunitario, perspectiva de género, interculturalidad crítica y manejo de tensiones (Aramburuzabala et al., 2019; Mayor-Paredes, 2018). • Preparación logística y ética del servicio: el grupo afina la matriz del servicio (qué, cómo, quiénes, cuándo, con qué) e incorpora salvaguardas éticas, protocolos de cuidado, plan B ante imprevistos y articulación con la comunidad ampliada beneficiaria. • Plenaria de cierre: cada subgrupo presenta su parte de la preparación y se asignan roles, responsables y compromisos para el Taller 4.
Recursos	• Humanos: equipo interdisciplinar del Centro Zonal con presencia reforzada de psicología por la sensibilidad emocional del taller; líderes comunitarios para el acompañamiento. • Tecnológicos: computador y videoproyector para presentar el mapa y las mini-conferencias dialógicas; móvil para registro fotográfico autorizado. • Analógicos: papelones, marcadores, tarjetas de colores, gomets, pictogramas para favorecer la comunicación no verbal (DUA), matriz del servicio impresa. • Logísticos: subespacios diferenciados para los grupos homogéneos, refrigerios.

Taller 3. Cartografías del cuidado: preparación crítica intercultural y formación para el servicio comunitario	
Espacios	Aula principal de la biblioteca pública del sector con divisores móviles que permitan crear cinco subespacios diferenciados durante la fase homogénea. Esquema en Anexo C.
Evaluación	Rúbrica de análisis crítico, formación ética y preparación del servicio (Anexo E) aplicada por el equipo facilitador a partir de la observación y de los productos grupales (árbol y matriz del servicio). Evalúa profundidad del análisis crítico, calidad de la preparación ética y viabilidad operativa del servicio diseñado.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Ficha técnica del Taller 4: Manos a la obra.

Taller 4. Manos a la obra: ejecución del servicio comunitario solidario	
Fase del ApS	Fase 4. Ejecución del servicio comunitario solidario.
Objetivo	Ejecutar colaborativamente el servicio comunitario solidario co-diseñado (jornada de sensibilización comunitaria, mural participativo, fanzine, podcast itinerante o pacto comunitario, según lo acordado por el grupo) abriendo a la comunidad ampliada de Ciudadela Nuevo Girón los acuerdos sobre convivencia equitativa e intercultural.
Competencias del currículum	• Competencias artísticas, comunicativas y cívicas: expresión artística, narrativa, multimedia y participación pública (MEN, 2004). • Competencias colaborativas y solidarias: trabajo en equipo, distribución de roles, prestación efectiva de un servicio a terceros. • Competencias digitales básicas (opcional, según el formato): grabación de audio, edición de imagen, dinamización en redes.
Competencias interculturales	• Co-creación y servicio interculturales: capacidad de integrar múltiples voces, códigos y lenguajes en un servicio común para la comunidad (Mayor-Paredes, 2018).

Taller 4. Manos a la obra: ejecución del servicio comunitario solidario	
	• Negociación cultural en la acción: gestión constructiva de diferencias durante la prestación del servicio. • Compromiso solidario y ético: cuidado por evitar estereotipos en la representación pública y por respetar a la comunidad beneficiaria del servicio (Sotelino-Losada et al., 2019).
Temporización	Cinco horas, idealmente un sábado: preparativos finales y montaje (45 min), apertura comunitaria del servicio con la comunidad ampliada (30 min), prestación del servicio comunitario en formato de jornada (180 min), evaluación inmediata con la comunidad (30 min) y cierre del taller con autoevaluación del grupo (15 min).
Selección de grupos	Equipos de servicio especializados (guión y narrativa, estética y diseño, registro y producción, comunicación y atención a la comunidad) configurados de forma heterogénea según los intereses y habilidades autodeclaradas. La heterogeneidad de orígenes y géneros se sostiene; la homogeneidad por interés/habilidad permite especialización y eficiencia operativa sin perder el carácter intercultural del servicio. Adicionalmente, las personas participantes asumen distintos roles de servicio frente a la comunidad ampliada (anfitriones, dinamizadores, narradores, registradores), favoreciendo la corresponsabilidad solidaria (Aramburuzabala et al., 2019).
Metodología activa	ApS en fase de ejecución del servicio comunitario; aprendizaje cooperativo por roles especializados (Aronson) e integración DUA con múltiples formas de expresión artística y comunicativa para garantizar acceso, participación y representación equitativa (CAST, 2024; Sotelino-Losada et al., 2019).
Procedimiento	• Preparativos finales y montaje: el grupo termina los detalles del servicio y dispone el espacio para recibir a la comunidad ampliada. • Apertura comunitaria del servicio: bienvenida a la comunidad invitada (vecinos, líderes, instituciones aliadas), presentación breve del proceso recorrido en los talleres anteriores y del servicio que se ofrece. • Prestación del servicio comunitario solidario: ejecución efectiva del servicio en formato de jornada (por ejemplo, sensibilización itinerante por estaciones,

Taller 4. Manos a la obra: ejecución del servicio comunitario solidario	
	taller-réplica con familias vecinas, pintada participativa del mural, jornada de podcast comunitario, firma del pacto comunitario), con los equipos especializados rotando según el plan acordado. • Evaluación inmediata con la comunidad ampliada: aplicación de un instrumento sencillo de devolución comunitaria (escala visual + caja de comentarios) para recoger la valoración de las personas beneficiarias del servicio. • Cierre del taller: rueda de palabras del grupo sobre la experiencia del servicio, autoevaluación y registro del equipo facilitador.
Recursos	• Humanos: equipo interdisciplinar del Centro Zonal; eventualmente, apoyo de un mediador artístico-comunitario externo según el formato del servicio; comunidad ampliada como destinataria activa. • Tecnológicos: computador portátil, equipo de sonido, micrófono, cámara para registro audiovisual, software libre de edición (Audacity, GIMP) o aplicaciones móviles si el formato lo requiere. • Analógicos: pintura acílica, brochas, papel, cartulinas, vinilos, telas (en función del servicio); fotocopias del guión o storyboard; instrumento de devolución comunitaria impreso. • Logísticos: convocatoria comunitaria con anticipación, almacenamiento seguro del producto en proceso, refrigerios, sillas suficientes para la comunidad ampliada.
Espacios	Espacio comunitario abierto, preferentemente la plaza pública del sector o el patio de la institución educativa local, para garantizar visibilidad y participación masiva. Si el servicio incluye un mural, se gestiona previamente la cesión del muro comunitario.
Evaluación	Rúbrica multifocal de prestación del servicio comunitario (Anexo F): autoevaluación de los equipos, co-evaluación entre equipos, hetero-evaluación por el equipo facilitador y, de manera distintiva del ApS, devolución directa de las personas de la comunidad ampliada destinatarias del servicio. Evalúa calidad técnica y ética del servicio, integración equitativa de las voces, ausencia de estereotipos, pertinencia cultural e impacto inicial percibido por la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Ficha técnica del Taller 5: Compartir para transformar.

Taller 5. Compartir para transformar: reflexión crítica, evaluación multifocal y celebración intercultural	
Fase del ApS	Fase 5. Reflexión, evaluación y celebración intercultural.
Objetivo	Reflexionar crítica y colectivamente sobre los aprendizajes alcanzados y el impacto del servicio prestado, evaluar de manera multifocal el proceso vivido, sostener compromisos para mantener relaciones más equitativas e inclusivas en el barrio y celebrar interculturalmente el camino recorrido.
Competencias del currículum	• Competencias ciudadanas: participación y responsabilidad democrática; comunicación pública (MEN, 2004). • Competencias metacognitivas y reflexivas: reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje y compromiso solidario. • Competencias evaluativas y de comunicación pública: presentación de resultados a la comunidad ampliada y devolución ética.
Competencias interculturales	• Liderazgo intercultural y solidario: capacidad para representar y comunicar acuerdos comunitarios diversos (Krainer, 2023; Mayor-Paredes, 2018). • Compromiso transformador: traducción de aprendizajes en acciones sostenidas para el territorio. • Reflexividad crítica intercultural: evaluación crítica del propio proceso intercultural y del servicio prestado a lo largo del proyecto (Aramburuzabala et al., 2019).
Temporización	Cuatro horas: preparativos y montaje (30 min), apertura comunitaria con autoridades, líderes y vecinos invitados (20 min), devolución pública del impacto del servicio prestado (40 min), conversatorio con la comunidad ampliada (50 min), reflexión crítica grupal y firma del pacto comunitario de continuidad (45 min) y celebración intercultural festiva (35 min).
Selección de grupos	Para la devolución pública se mantienen los equipos especializados del Taller 4. Para la reflexión crítica grupal se conforman círculos heterogéneos de seis

Taller 5. Compartir para transformar: reflexión crítica, evaluación multifocal y celebración intercultural	
	personas. La lógica heterogénea se mantiene como hilo conductor del proyecto y, en este taller final, se proyecta hacia la comunidad ampliada que recibe la celebración intercultural y los compromisos de continuidad.
Metodología activa	ApS en fase de reflexión, evaluación y celebración; complementado con técnicas de evaluación participativa multifocal, círculo reflexivo crítico, firma simbólica de un pacto comunitario y celebración intercultural compartida (Aramburuzabala et al., 2019).
Procedimiento	• Preparativos y montaje: el grupo prepara el espacio para recibir a la comunidad ampliada (familias, vecinos, líderes, profesionales aliados, representantes institucionales). • Apertura comunitaria: bienvenida, presentación breve del proceso recorrido en los cinco talleres y agradecimiento al territorio. • Devolución pública del impacto del servicio: cada equipo expone su parte de la prestación y comparte los resultados de la evaluación inmediata recogida en el Taller 4 (devolución comunitaria), así como los aprendizajes del proceso. • Conversatorio con la comunidad ampliada: diálogo abierto en el que las personas asistentes formulan preguntas, comparten resonancias y aportan sus propias miradas sobre el servicio recibido. • Reflexión crítica grupal y firma del pacto comunitario: círculos heterogéneos de cierre en los que cada persona enuncia un aprendizaje y un compromiso concreto; firma simbólica del pacto comunitario de continuidad. • Celebración intercultural festiva: compartiéndose alimentos y expresiones culturales (música, canto, danza, narrativa) representativas de los distintos orígenes presentes; fotografía colectiva.
Recursos	• Humanos: equipo interdisciplinar del Centro Zonal, líderes y lideresas comunitarias, autoridades locales invitadas, comunidad ampliada. • Tecnológicos: equipo de sonido, micrófono, computador y videoproyector, cámara para registro audiovisual.

Taller 5. Compartir para transformar: reflexión crítica, evaluación multifocal y celebración intercultural	
	• Analógicos: pacto comunitario impreso en formato grande para firma, tarjetas de compromisos, materiales de identificación para los equipos, panel con resultados del servicio. • Logísticos: convocatoria comunitaria, refrigerios y aportes culinarios compartidos, sillas suficientes para la comunidad ampliada.
Espacios	Espacio comunitario abierto, preferentemente la plaza pública del sector o el patio de la institución educativa local, para garantizar visibilidad y participación masiva.
Evaluación	Rúbrica final multifocal de competencias interculturales, equidad de género y servicio comunitario (Anexo G), aplicada en formato 360° (autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación por el equipo facilitador y devolución directa de la comunidad ampliada beneficiaria del servicio). Adicionalmente, registro narrativo del cierre, sistematización de los compromisos firmados y memoria audiovisual de la celebración como evidencia de impacto sostenido.

Fuente: elaboración propia.

3.11. Evaluación del proyecto propuesto

La evaluación del proyecto se concibe desde un enfoque formativo, continuo, participativo y multifocal (Batlle, 2020), coherente con los principios del Aprendizaje-Servicio y del Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 (CAST, 2024). Dicho enfoque articula tres momentos evaluativos complementarios: una evaluación inicial, de carácter diagnóstico, que permite identificar el punto de partida del grupo; una evaluación procesual, que acompaña el aprendizaje a lo largo de los cinco talleres; y una evaluación final, que valora los logros alcanzados y la transferencia de los aprendizajes al contexto comunitario (Hamodi Galán y Álvaro Andaluz, 2023).

3.11.1. Evaluación inicial (diagnóstica)

La evaluación inicial se aplica antes del Taller 1 con el propósito de identificar los conocimientos previos, actitudes y representaciones de género e interculturalidad de los

participantes. El instrumento utilizado es un cuestionario diagnóstico de escala tipo Likert (Anexo C) con ítems referidos a estereotipos de género, convivencia intercultural y disposición para el aprendizaje cooperativo. Los resultados orientan al equipo facilitador en la personalización de la intervención y en la conformación de los subgrupos heterogéneos (Johnson y Johnson, 1998), en coherencia con los principios de representación y participación del DUA 3.0 (CAST, 2024).

3.11.2. Evaluación procesual (formativa y continua)

La evaluación procesual acompaña los cinco talleres del proyecto mediante tres instrumentos complementarios. En primer lugar, las rúbricas de competencias por taller (Anexos B, D, E, F y G), aplicadas en la plenaria de cierre de cada sesión, recogen las competencias ciudadanas, interculturales y socioemocionales trabajadas en cada fase del ApS e incorporan criterios de autoevaluación, coevaluación entre pares y heteroevaluación por parte del equipo facilitador, en coherencia con el carácter multifocal del modelo (Sotelino-Losada et al., 2019). En segundo lugar, el diario de aprendizaje (iniciado en el Taller 1 y completado acumulativamente a lo largo de los cinco talleres) invita a cada participante a registrar sus reflexiones sobre los aprendizajes alcanzados, las tensiones interculturales vividas y los compromisos adquiridos, favoreciendo la metacognición y la conexión entre el servicio prestado y el aprendizaje experiencial (Batlle, 2020). En tercer lugar, la guía de observación del equipo facilitador permite registrar, taller a taller, indicadores de participación activa, cohesión grupal, gestión de conflictos interculturales y progresión cognitiva según la Taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2013).

3.11.3. Evaluación final (sumativa y de transferencia)

La evaluación final se desarrolla durante el Taller 5 y en el período inmediatamente posterior a la conclusión del proyecto, mediante tres acciones articuladas. La rúbrica final multifocal de competencias interculturales, equidad de género y servicio comunitario (Anexo G) recoge una valoración integral del proceso y del producto generado, incorporando la perspectiva de los participantes, del equipo facilitador y de la comunidad ampliada. El cuestionario de cierre, diseñado como espejo del cuestionario diagnóstico inicial (Anexo C), permite comparar las actitudes y representaciones entre el inicio y la finalización del proyecto, aportando evidencia cuantitativa sobre el cambio de actitudes. Por último, el pacto comunitario firmado colectivamente en el Taller 5 actúa como evidencia cualitativa del compromiso transformador

adquirido y como punto de partida para la sostenibilidad de la propuesta en el territorio (Sierra et al., 2021).

3.12. Discusión de los resultados de la evaluación

Dado que la presente propuesta no ha sido implementada, la discusión de los resultados de la evaluación adopta un carácter prospectivo y anticipatorio: a partir de la evidencia empírica disponible sobre el ApS en contextos interculturales y de la base teórica desarrollada en el marco teórico, se reflexiona sobre los hallazgos que cabría esperar y la manera en que estos dialogarían con los referentes académicos consultados.

En relación con el desarrollo de competencias interculturales, se anticipa que la participación activa en los cinco talleres, especialmente en las fases de diagnóstico dialógico (Taller 2) y creación del servicio comunitario (Taller 4), generará procesos de descentramiento cultural y apertura hacia el otro, coherentes con los indicadores centrales de la competencia intercultural identificados en la literatura especializada (Mejía Murga, 2021). Estudios sobre ApS en contextos de diversidad cultural reportan que la metodología favorece de manera consistente el incremento de actitudes de apertura y empatía intercultural cuando el diseño incorpora fases explícitas de reflexión colectiva (Sotelino-Losada et al., 2019; Mayor-Paredes, 2018), tal y como se planea en el Taller 5.

Respecto a la equidad de género, los resultados esperados apuntan a una mayor conciencia crítica sobre los estereotipos de género arraigados en la cultura cotidiana de las familias participantes. La literatura revisada indica que las intervenciones socioeducativas de carácter participativo, cuando se articulan con un análisis del impacto diferenciado por género y origen cultural (tal y como se plantea en el Taller 3 mediante el árbol de problemas-impactos), contribuyen a la reducción de actitudes validadoras de la violencia de género en el contexto familiar (Fernández Alonso et al., 2024; Restrepo-Pineda et al., 2025). No obstante, Rasero Giles y Gómez Baya (2024) señalan que los cambios en representaciones de género en contextos de alta vulnerabilidad requieren de intervenciones sostenidas en el tiempo, lo cual constituye una limitación inherente a una propuesta de cinco talleres.

En síntesis, la discusión anticipa que los resultados de la evaluación procesual y final mostrarán avances significativos en las dimensiones de sensibilización y competencia intercultural, así como en la disposición hacia la equidad de género, en consonancia con la hipótesis planteada.

Sin embargo, siguiendo un criterio de rigor académico, cabe reconocer que la transferencia de estos aprendizajes al comportamiento cotidiano (medida a través del pacto comunitario del Taller 5) es la dimensión más difícil de garantizar con una única propuesta y requerirá de estrategias de seguimiento y continuidad en el territorio (Sierra et al., 2021).

4. Resultados

Los resultados esperados de la presente propuesta se articulan en torno a los cinco objetivos específicos del proyecto de innovación y se proyectan a partir del diseño evaluativo desarrollado en el apartado anterior, tomando como referencia la evidencia empírica disponible sobre el Aprendizaje-Servicio en contextos interculturales.

En relación con el primer objetivo específico, reconocer estereotipos de género a partir de las trayectorias culturales propias, se espera que la participación en el Taller 1 (Espejos de la convivencia) genere en las familias una toma de conciencia inicial sobre las concepciones de género heredadas de sus contextos de origen (Martínez Cano et al., 2025). Este resultado, medido mediante la evaluación diagnóstica inicial, establecerá una línea base sobre la que se proyectará la transformación a lo largo del proceso.

En relación con el segundo y tercer objetivo, comprender y analizar críticamente las concepciones culturales sobre el género, los Talleres 2 (Voces que se entrelazan) y 3 (Cartografías del cuidado) se espera que produzcan un desplazamiento en las actitudes de las familias hacia una mayor apertura intercultural y una comprensión crítica del impacto diferenciado de los estereotipos sobre mujeres, hombres y personas con identidades y orientaciones sexuales diversas (Deardorff, 2009). Estos resultados serán observables a través de los diarios reflexivos y las rúbricas de evaluación procesual.

En relación con el cuarto objetivo, crear colaborativamente un producto comunitario, el Taller 4 (Manos a la obra) deberá producir un entregable concreto (mural, fanzine, podcast, dramatización u otro formato consensuado) que materialice los acuerdos colectivos sobre convivencia equitativa e intercultural. Este producto constituye el indicador más tangible de la innovación propuesta, al reflejar la apropiación de los aprendizajes y su conversión en un servicio solidario de impacto comunitario directo en Ciudadela Nuevo Girón (Puig Rovira et al., 2011).

En relación con el quinto objetivo, evaluar los aprendizajes mediante la socialización del producto y la asunción de compromisos colectivos, el Taller 5 (Compartir para transformar) se espera que genere evidencias de transferencia mediante el pacto comunitario suscrito por las familias participantes, instrumento que permitirá verificar el grado de consecución del objetivo general del proyecto (Sierra et al., 2021).

En síntesis, los resultados esperados apuntan al desarrollo de competencias interculturales y de equidad de género en familias de diverso origen cultural y a la construcción de un tejido comunitario más cohesionado. Asimismo, la propuesta valida el Aprendizaje-Servicio como metodología pertinente y replicable en contextos de alta diversidad sociocultural gestionados desde los servicios sociales. Aporta así una contribución situada al campo de la educación inclusiva e intercultural en un territorio con escasa documentación académica (Aramburuzabala et al., 2019; Sotelino-Losada et al., 2019).

5. Conclusiones

El desarrollo de este Trabajo Fin de Estudios ha confirmado que es posible diseñar intervenciones socioeducativas rigurosas, inclusivas e interculturales desde los propios recursos del territorio, sin necesidad de infraestructuras técnicas costosas ni condiciones ideales. Trabajar con familias en contextos de vulnerabilidad y alta diversidad sociocultural como Ciudadela Nuevo Girón exige una pedagogía que parta de las experiencias vividas, que reconozca la cultura como recurso y no como obstáculo, y que sitúe el compromiso comunitario como condición del aprendizaje. Esta convicción, construida a lo largo del proceso de diseño, es en sí misma una aportación al campo de la educación inclusiva e intercultural (Matarranz y Aguado Odina, 2025).

La articulación entre los cinco objetivos específicos, las fases del ApS y la progresión cognitiva de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2013) no es solo un recurso de diseño técnico: revela que la coherencia interna de una propuesta pedagógica es condición de su credibilidad y de su viabilidad real. Formular objetivos que recorran los niveles cognitivos de menor a mayor complejidad, desde el reconocimiento hasta la evaluación y la creación, garantiza que el proceso tenga dirección y que los aprendizajes sean verificables. Esto es especialmente relevante en contextos de educación no formal, donde la evaluación y la sistematización de resultados suelen quedar en segundo plano.

La elección del ApS como metodología central ha resultado especialmente pertinente para este contexto, en tanto posibilita la integración del aprendizaje académico con el compromiso cívico y la transformación social (Sierra et al., 2021; Puig Rovira et al., 2011). A lo largo de los talleres, las familias no son concebidas como receptoras pasivas de información, sino como protagonistas activas en la identificación de problemáticas locales y en la construcción de respuestas colectivas. Esta dimensión participativa refuerza el sentido de pertenencia comunitaria, activa la agencia de las familias y dota al aprendizaje de un propósito social que va más allá del ámbito individual.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la aplicación del DUA 3.0 como marco de diseño instruccional (CAST, 2024) ha permitido contemplar la heterogeneidad de perfiles participantes (diversidad lingüística, cultural, generacional y de trayectorias vitales) sin necesidad de adaptaciones diferenciadas a posteriori. La integración de múltiples formas de representación, acción y expresión, y compromiso en cada taller garantiza que los contenidos sean accesibles, relevantes y motivadores para la totalidad del grupo, en consonancia con los principios de interculturalidad crítica y coeducación que atraviesan todo el marco teórico.

En cuanto a las implicaciones para la práctica educativa, este trabajo evidencia la viabilidad y el potencial transformador de la educación no formal como espacio privilegiado para el trabajo con familias en contextos de vulnerabilidad (Galarza Parra, 2026; Soto Kiewit et al., 2023). La colaboración entre instituciones educativas, organizaciones sociales y comunidad favorece la sostenibilidad de los procesos y amplifica su impacto. Asimismo, la integración tecnológica planteada desde criterios pedagógicos claros y no como fin en sí misma, demuestra que incluso en contextos de baja conectividad es posible incorporar recursos digitales de forma equitativa y significativa, sin convertirlos en barrera de participación.

En síntesis, este Trabajo Fin de Estudios aporta un modelo de intervención socioeducativa replicable, sustentado teórica y metodológicamente, que puede ser adaptado a otros contextos comunitarios con características similares. Su contribución principal reside en la demostración de que es posible diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas, interculturales y con perspectiva de género desde los propios recursos y saberes del territorio, promoviendo relaciones más equitativas y una convivencia intercultural genuinamente transformadora. En términos de logros, la propuesta define metas verificables en cantidad (cinco talleres de entre tres y cuatro horas, con 20 a 30 participantes cada uno y un producto comunitario final), en

calidad (desarrollo de competencias interculturales, ciudadanas y de equidad de género, evaluadas mediante rúbricas por taller y un cuestionario pre-post) y en tiempo (un ciclo completo de cinco sesiones que culmina con la prestación del servicio solidario y la firma del pacto comunitario), lo que permite valorar de manera objetiva el grado de consecución del objetivo general y de los cinco objetivos específicos.

5.1. Aporte de la asignatura Metodologías Activas en Educación Intercultural

Más allá de su contribución al campo de la educación inclusiva e intercultural, este Trabajo Fin de Estudios constituye también una síntesis aplicada de los contenidos abordados en la asignatura Metodologías Activas en Educación Intercultural, cursada durante el Máster. La distinción entre modelo, metodología, estrategia y herramienta proporcionó el andamiaje conceptual que permitió situar con precisión el papel del DUA 3.0 como modelo de diseño instruccional, el Aprendizaje-Servicio como metodología central y los talleres diseñados como estrategias concretas de intervención, evitando solapamientos conceptuales habituales en este tipo de propuestas.

El Modelo DUA (CAST, 2024), articulado con el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), no solo aportó los tres principios (representación, acción y expresión, e implicación) que estructuran el diseño de cada taller, sino también el criterio para incorporar recursos tecnológicos desde una perspectiva pedagógica y no meramente instrumental, incluida la integración crítica de herramientas de inteligencia artificial como apoyo a la inclusión (Pérez Valles y Reeves Huapaya, 2023). El Aprendizaje-Servicio, por su parte, constituyó el eje metodológico que articula los cinco talleres como un proceso continuo de diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión vinculado a una necesidad real de la comunidad de Ciudadela Nuevo Girón; los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos y del Aprendizaje Basado en Problemas aportaron, de manera complementaria, herramientas puntuales para el diseño de actividades específicas dentro de cada taller (como la resolución de situaciones contextualizadas o la elaboración de productos concretos), sin desplazar el papel central del ApS como metodología que da sentido y coherencia al conjunto de la propuesta. A esto se suman las estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo, en particular la interdependencia positiva de Johnson y Johnson (1998), que fundamentaron el diseño de las dinámicas grupales orientadas a reducir tensiones interculturales y de género.

Finalmente, el contenido sobre el Aprendizaje-Servicio como metodología inclusiva confirmó la pertinencia de esta elección para el contexto de Ciudadela Nuevo Girón, y el módulo dedicado al diseño de propuestas educativas inclusivas e interculturales (del modelo a la evaluación) ofreció directamente la hoja de ruta seguida en este trabajo: la redacción de objetivos con la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2013), el diseño de actividades inclusivas y la incorporación de una evaluación formativa mediante rúbricas, escalas de observación y portafolios. En conjunto, los contenidos de esta asignatura no solo nutrieron el marco teórico del TFE, sino que ofrecieron las herramientas metodológicas concretas que hicieron posible transformar una problemática situada en una propuesta de intervención coherente, fundamentada y evaluable.

6. Limitaciones y prospectivas

El presente capítulo recoge una reflexión crítica sobre las limitaciones del diseño de la propuesta y del proceso de elaboración de este TFE, en sus dimensiones contextual, metodológica y temporal, junto con las líneas de prospectiva derivadas.

En el plano contextual, Ciudadela Nuevo Girón presenta altas vulneraciones socioeconómicas (Amorocho, 2012; Defensoría del Pueblo, 2021), lo que condiciona la disposición de las familias para sostener su participación en una propuesta de educación no formal que no atiende directamente sus necesidades básicas. Por ello el diseño contempla incentivos (auxilios de transporte, medidas de movilidad y accesibilidad para personas con discapacidad, y refrigerio nutricional en cada sesión), aunque su dimensionamiento detallado (cobertura real de movilidad reducida, frecuencia y composición del refrigerio) queda pendiente para la implementación. Además, el diseño se ha apoyado en fuentes documentales y datos secundarios, sin trabajo de campo directo con las familias, y la escasa producción académica sobre Nuevo Girón ha obligado a recurrir a marcos teóricos de otros contextos colombianos y latinoamericanos cuya transferibilidad, aunque argumentada, no ha sido contrastada empíricamente.

En el plano metodológico, existe el riesgo de que las familias no perciban como prioritario abordar los conflictos interculturales y de género desde una perspectiva crítica, o que persistan formas de resolución de conflictos ya naturalizadas, generando baja motivación o resistencia inicial. Para anticiparlo, el diseño se apoya en los tres principios del DUA 3.0 (CAST,

2024; Guanotuña Balladares et al., 2024), implicación (motivación desde las experiencias culturales propias), representación (contenidos en múltiples formatos: visuales, orales, gráficos, corporales) y acción y expresión (vías diversas de manifestación del aprendizaje: narrativa, artística, multimedia, deliberativa), junto con la interdependencia positiva del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1998), que refuerza el compromiso grupal y reduce la evitación o la resolución violenta de conflictos. Su efectividad real, sin embargo, solo podrá verificarse en la implementación. Asimismo, las rúbricas, escalas de observación y portafolios comunitarios diseñados no han sido sometidos a juicio de expertos ni a prueba piloto, lo que queda como tarea pendiente.

En el plano temporal, el calendario académico ha limitado tanto la profundidad del diseño como el contacto y validación con las instituciones implicadas (Escuela, Alcaldía de Girón y organizaciones comunitarias), impidiendo contrastar la propuesta con sus interlocutores reales antes de su formalización. La fidelidad de una futura implementación puede verse afectada por variables no controlables, como cambios políticos locales, la movilidad de la población migrante o emergencias sociales. Además, el carácter dinámico de fenómenos como las cifras de violencia de género e intrafamiliar (Sistema de Vigilancia en Salud Pública, 2025) o los flujos migratorios venezolanos implica que algunos datos contextuales puedan haber variado, lo que refuerza la necesidad de actualizar el diagnóstico antes de iniciar los talleres.

Más allá de la propuesta, la elaboración del TFE ha implicado integrar un marco teórico amplio (interculturalidad, perspectiva de género, educación no formal, servicios sociales, ApS y DUA) en un trabajo individual y con tiempo limitado, lo que ha exigido renunciar a un desarrollo más extenso de cada eje en favor de su articulación conjunta. Al ser un trabajo individual, la revisión, el contraste y la reformulación constantes han sido el principal mecanismo de control de calidad, sin retroalimentación directa de las familias ni de un equipo más amplio, lo que refuerza el papel de la implementación como espacio de validación y aprendizaje, y el carácter proyectivo de la propuesta: los resultados descritos en el capítulo anterior son esperados, no observados.

Desde la prospectiva, este trabajo abre tres líneas de desarrollo: (1) implementación y evaluación longitudinal de la propuesta, con seguimiento del impacto a mediano plazo en las dinámicas familiares y comunitarias de Ciudadela Nuevo Girón; (2) adaptación del modelo a

otros contextos de educación no formal en territorios colombianos con características socioculturales similares, aportando evidencia sobre la eficacia del ApS en la promoción de la equidad de género; y (3) diseño de un programa de formación para educadores y trabajadores sociales que deseen replicar la metodología, dotando de mayor alcance y sostenibilidad a los procesos iniciados.

7. Declaración de uso ético de la IA en este TFE

En el desarrollo de este Trabajo de Fin de Estudios se utilizó la herramienta de inteligencia artificial Claude (Anthropic, modo Cowork) como apoyo complementario al trabajo propio, siguiendo las orientaciones de uso responsable de la IA recibidas por la coordinación del Máster de Educación Inclusiva e Intercultural. Esta herramienta se empleó principalmente para tres tareas: apoyo en la redacción y síntesis de textos, ayudando a organizar, pulir el estilo y mejorar la coherencia de fragmentos previamente redactados por el autor; apoyo puntual en la búsqueda de algunas referencias bibliográficas adicionales sobre educación inclusiva e interculturalidad, que complementaron la bibliografía recopilada principalmente de forma autónoma por el autor, y que en todos los casos fueron consultadas y verificadas directamente; y, la generación de una imagen utilizada como recurso visual de apoyo dentro del trabajo.

En cuanto a su contribución al resultado final, la IA actuó únicamente como herramienta de apoyo en tareas de organización, redacción y búsqueda complementaria de información. Todo el contenido generado o sugerido fue revisado, contrastado y adaptado por el autor, quien asumió la responsabilidad final sobre el análisis, las conclusiones y la redacción definitiva del trabajo. Las ideas, el enfoque metodológico, el análisis crítico y las conclusiones del TFE son de autoría propia y reflejan el aprendizaje, la experiencia profesional propia del autor y el criterio personal desarrollados a lo largo del proceso de investigación.

Referencias bibliográficas

Amorocho, A. P. (2012). Redes de inmigración, asentamientos informales y zonas de riesgo de inundación: el caso del Río de Oro en Santander (Colombia). *Territorios, (26),* 13-33. https://n9.cl/o46101

Amorocho, A. P. y Badillo, L. S. (2009). Los desastres por inundación: el caso del barrio Nacional La Isla del municipio de Girón, Santander. *Revista UIS Humanidades, 37*(2), 137-152. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/969

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.). (2013). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Pearson New International ed.). Pearson.

Aramburuzabala, P., Santos Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, Ó. y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Publicaciones, 49(4)*, 19-27. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726

Arce Casas, P. O. (2022). Políticas de género universitarias: institucionalización, transversalización y participación de la comunidad. *iQual. Revista de Género e Igualdad, (5)*, 51-78. https://doi.org/10.6018/iqual.483711

Arroyo Santillán, S. (2024). *Conflictos interculturales: Perspectivas de los y las jóvenes narrativas de juventudes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ciclo 2022-2023*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Batlle Suñer, M. R. (2020). *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*. Santillana.

Builes Zapata, S. E. (2023). Interculturalidad y política pública colombiana. *Revista Venezolana de Gerencia, 28*(Especial 9), 731-744. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.45

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. https://udlguidelines.cast.org

Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional, 114,* 4 de julio de 1991, pp. 1-100. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Córdoba, M. E. y Quijano, A. J. (2022). La interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa: consideraciones epistémicas y metodológicas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía,* *10*(6), 15-47. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061002

Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.

D'Agostin Alano, N. (2021). Educación y Arte: en un tránsito por la interculturalidad, desarrollo humano e intervención social. *Fórum Lingüístico,* *18*(3), 6670-6682. https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/82110/47770

Defensoría del Pueblo de Colombia. (2021). *Alerta Temprana N° 028-21 para los municipios de Bucaramanga, Floridablanca, Girón y Piedecuesta (Santander)*. Sistema de Alertas Tempranas. https://alertasstg.blob.core.windows.net/alertas/028-21.pdf

Documento CONPES 4143: Política Nacional de Cuidado. *Consejo Nacional de Política Económica y Social, 4143,* 2025, p. 1. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4143.pdf

Fernández Alonso, M. C., Salvador Sánchez, L., González Bustillo, M. B. y Escribá-Agüir, V. (2024). La respuesta necesaria de los servicios de salud ante la violencia de género. Atención integral y prestación de servicios integrados. *Atención Primaria, 56*, 102858. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102858

Galarza Parra, C. V. (2026). *Los espacios educativos no formales como agentes de transformación social, en museos de la ciudad de Quito-Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. https://doi.org/10.35537/10915/193651

García, J. R., Gago, F. J., López, M. J., Segura, A., Saenz, L. C. y Moreno, E. (2024). Variables with a negative impact on the quality of life of gays and lesbians in Spain: evaluation of homophobic and lesbophobic indicators to guide youth education. *Frontiers in Psychology, 15.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1323208

González, J. A., Moreno, J. M., Guerrero, M., Guerrero, E. y García, M. E. (2022). Moral disengagement mechanisms and personality dimensions implicit to homophobia.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(14). https://doi.org/10.3390/ijerph19148583

Guanotuña Balladares, G. E., Mera Viteri, G. A., Sosa Caiza, N. E., Andino Córdova, A. A., Asimbaya Pilaguano, S. M. y Saransig Singo, A. M. (2024). Las TIC en la Educación Inclusiva: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1)*, 8854-8869. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10213

Hamodi Galán, C. y Álvaro Andaluz, L. (Coords.). (2023). *El género y su transversalización en la educación (formal y no formal), en la familia y en el deporte.* Dykinson. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=933498

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2021). *Colombia tiene una política de brazos abiertos frente a la migración.* https://www.icbf.gov.co/noticias/colombia-tiene-una-politica-de-brazos-abiertos-frente-la-migracion-icbf

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom* (7.ª ed.). Interaction Book Company.

Krainer, A. (2023). *Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador*. Editorial Abya-Yala.

Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial, 41.214,* 8 de febrero de 1994, p. 1. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Martínez Cano, S., Fernández-Salinero Miguel, C. y Camas Garrido, L. (2025). La educación desde la perspectiva de género. En D. Luque y S. Sánchez (Eds.), *Teoría de la Educación* (pp. 189-211). Ediciones Complutense. https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.08

Matarranz, M. y Aguado Odina, M. T. (2025). *Educación intercultural, equidad y práctica escolar. Una revisión sistemática de la investigación en Europa y América Latina*. *Revista Fuentes, 27*(2), 121-131. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27347

Mayor-Paredes, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación, 76*, 35-56. https://rieoei.org/RIE/article/view/2847

Mejía Murga, M. (2021). Del yo al nosotros: competencias interculturales y aprendizaje servicio como herramientas educativas para promover la diversidad cultural. *Estudios*, (43), 272-290. https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49328

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Muñoz-Carril, P. C., Hernández-Sellés, N. y González-Sanmamed, M. (2024). Factores clave para el éxito del aprendizaje colaborativo en línea en la educación superior: percepciones del alumnado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(2), 103-126. https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39093

OCDE. (2023). *Igualdad de género en Colombia: hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado.* https://www.oecd.org/es/publications/2023/09/gender-equality-in-colombia_3b4e5573.html

Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2024). *La ciudad de Bucaramanga fomenta la educación para niños y niñas migrantes, retornados colombianos y pertenecientes a comunidades de acogida.* OIM Colombia. https://colombia.iom.int/es/news/la-ciudad-de-bucaramanga-fomenta-la-educacion-para-ninos-y-ninas-migrantes-retornados-colombianos-y-pertenecientes-comunidades-de-acogida

Paidicán Soto, M. Á. y Arredondo Herrera, P. A. (2024). Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK) en educación especial: una revisión bibliográfica. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (29), 2204. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i29.2204

Pérez Valles, C. y Reeves Huapaya, E. (2023). Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. *Actualidades Investigativas en Educación, 23*(3), 1-24. https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680

Piloso-Moreira, V. A. y Castro-Aniyar, D. (2022). Las redes de apoyo social como mecanismo de prevención en la violencia de género. *Polo del Conocimiento, 7*(2), 2396-2411. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354955

Posada, J., Sánchez, X. y Duque, V. (2024). Educación intercultural y bilingüe en Colombia y América Latina: una revisión del contexto. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4*(3), 198-212. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.383

Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education.* Hippasus. http://hippasus.com/resources/tte/

Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario, 45-67. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-03.html

Ramos, M. V., Espinoza, O. U., Palma, B. L., Valencia, M. V. y Ocampo, A. P. (2025). La interculturalidad en la educación: un enfoque para la inclusión y el respeto a la diversidad cultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(2), 6515-6536. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17383

Rasero Giles, C. y Gómez Baya, D. (2024). Revisión sistemática sobre programas de prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Análisis y Modificación de Conducta, 50*(185), 47-67. https://doi.org/10.33776/amc.v50i185.8336

Renovell-Rico, S., Vidal, E. D. y Ortega, M. P. (2022). Homofobia en las aulas valencianas. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos, 1*(10), 75-92. https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.06

Restrepo Betancur, L. F. (2023). Violencia intrafamiliar en Colombia en los últimos doce años. *El Ágora USB, 23*(1), 154-165. https://doi.org/10.21500/16578031.6040

Restrepo-Pineda, J. E., Castro, Y., Rodríguez, S. A., Aliaga, F. A., Serna, C. y Ceballos, S. L. (2025). Educational inclusion of Venezuelan children and adolescents in Colombia. *Qualitative Research in Education, 14*(1), 1-19. https://doi.org/10.17583/qre.13245

Santillán-Anguiano, E. I. y González-Machado, E. C. (2024). Interculturalidad crítica y educación en América Latina. *Cuadernos Fronterizos, 1(6)*, 6-8. https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de1

Silva, R. L. y Trevisan, V. L. (2023). School memories about homophobic bullying: a study based on cultural-historical psychology. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(19). https://doi.org/10.3390/ijerph20196810

Sistema de Vigilancia en Salud Pública (SIVIGILA). (2025). *Boletín epidemiológico semanal: violencia de género e intrafamiliar*. Instituto Nacional de Salud, Colombia. https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Paginas/Vista-Boletin-Epidemilogico.aspx

Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A. y García-Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI, 37*(1), 73-90. https://revistas.um.es/educatio/article/view/363391

Soto Kiewit, L. D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, Ó., Cedeño Rojas, S. y Medina Díaz, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. *Innovaciones Educativas, 25*(38), 77-96. https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535

Sierra, V., Martínez Maldonado, M. L., Flores, M., Álvarez, S. y Montes, A. (2021). Experiencia de aprendizaje-servicio solidario: envejecimiento saludable y medio ambiente. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 11*, 104-116. https://doi.org/10.1344/ridas2021.11.7

UNESCO. (2021). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352

Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la Educación, (52),* 49-80. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.795

Villar Varela, M., Barreiro Fernández, F. y García Sánchez, A. M. (2024). Escuela y familia: por una alianza necesaria para la prevención de los estereotipos de género en la adolescencia. *Revista Complutense de Educación, 35*(4), 899-908. https://doi.org/10.5209/rced.90381

Anexo A. Guía de Observación del Equipo Facilitador

Instrumento de registro cualitativo para uso exclusivo del equipo facilitador. Documenta el desarrollo de cada taller, el clima intercultural y de género, la aplicación de principios DUA 3.0 y la participación equitativa de todos los grupos culturales presentes: familias locales, reasentadas, víctimas del conflicto y migrantes venezolanas/os.

Taller N.°:	Fecha:	**Lugar:**	Facilitador/a:
Hora inicio:	Hora cierre:		

1. Participación intercultural			
Cód.	**Indicador de observación**	**Observaciones / Registro narrativo**	**Valoración (✓/✗/±)**
1.1	Todos los grupos culturales participan activamente (locales, reasentadas, migrantes, víctimas)		
1.2	Se observan dinámicas de exclusión o silenciamiento basadas en origen cultural		
1.3	Las/os participantes usan sus experiencias culturales como recurso de aprendizaje		
1.4	El facilitador/a adapta lenguaje y ejemplos al contexto culturalmente diverso		

2. Equidad de género			
Cód.	**Indicador de observación**	**Observaciones / Registro narrativo**	**Valoración (✓/✗/±)**
2.1	Se distribuye el tiempo de palabra de forma equitativa entre géneros		
2.2	Aparecen estereotipos de género en las intervenciones; cómo se abordan		
2.3	Las actividades permiten cuestionar roles de género desde diversas perspectivas culturales		
2.4	El facilitador/a interviene ante situaciones de discriminación de género		

3. Aplicación de principios DUA 3.0			
Cód.	**Indicador de observación**	**Observaciones / Registro narrativo**	**Valoración (✓/✗/±)**
3.1	Se ofrecen múltiples formas de representación (visual, oral, táctil, narrativa)		

3.2	Se brindan opciones de acción y expresión adaptadas a distintas capacidades		
3.3	Se promueven formas variadas de implicación afectiva y motivación		
3.4	Se realizan ajustes en tiempo real ante barreras de aprendizaje detectadas		

4. Clima socioemocional e intercultural			
Cód.	**Indicador de observación**	**Observaciones / Registro narrativo**	**Valoración (✓/✗/±)**
4.1	El ambiente del taller es seguro y de confianza para la expresión personal		
4.2	Se generan momentos de diálogo intercultural genuino entre participantes		
4.3	Se producen conflictos; cómo se gestionan desde el enfoque intercultural		
4.4	Las/os participantes expresan reflexiones personalmente significativas		

5. Logro de objetivos del taller			
Cód.	**Indicador de observación**	**Observaciones / Registro narrativo**	**Valoración (✓/✗/±)**
5.1	Las actividades se desarrollan según lo planificado		
5.2	Se alcanzan los aprendizajes esperados según el nivel de Bloom del taller		
5.3	Las/os participantes muestran compromisos concretos de acción comunitaria		
5.4	El producto del taller es representativo de la diversidad cultural del grupo		

Reflexiones globales del equipo facilitador (fortalezas, ajustes necesarios, propuestas de mejora):

Anexo B. Rúbrica de Competencias — Taller 1: Espejos de la convivencia

Nivel cognitivo (Bloom): Recordar / Comprender. Evalúa la capacidad de las/os participantes para identificar y describir patrones de convivencia desde sus propias identidades culturales y de género. Los criterios incluyen indicadores explícitos de competencia intercultural y equidad.

Nombre (seudónimo):	Fecha:	**Grupo cultural:**	Taller N.°: 1

RÚBRICA — TALLER 1: ESPEJOS DE LA CONVIVENCIA				
Criterio / Dimensión	**Nivel 1 (Inicial)**	**Nivel 2 (En desarrollo)**	**Nivel 3 (Logrado)**	**Nivel 4 (Sobresaliente)**
1. Reconocimiento de la propia identidad cultural	No identifica elementos de su identidad cultural ni los relaciona con la convivencia.	Identifica algunos elementos identitarios con ayuda, sin vincularlos a la convivencia.	Describe con claridad su identidad cultural y la relaciona con patrones de convivencia observados.	Describe su identidad cultural con profundidad y establece comparaciones respetuosas con otras identidades del grupo.

2. Identificación de la diversidad cultural del grupo	No reconoce la diversidad cultural del grupo ni menciona otros orígenes.	Nombra la diversidad cultural pero no la describe ni la valora.	Reconoce y describe las diferencias culturales del grupo con respeto y curiosidad genuina.	Analiza las diferencias culturales con empatía, identificando tensiones y potencialidades del encuentro intercultural.
3. Reflexión sobre estereotipos y prejuicios de género	Reproduce estereotipos de género sin cuestionarlos.	Identifica estereotipos de género con orientación externa, sin reflexión crítica propia.	Reflexiona críticamente sobre estereotipos de género identificados en su contexto.	Articula una reflexión crítica sobre estereotipos de género cruzados con variables culturales y de origen.
4. Participación equitativa (DUA: implicación)	No participa o lo hace solo cuando se le interpela directamente.	Participa de forma esporádica y con poca conexión con las actividades.	Participa activamente y muestra implicación genuina en las dinámicas del taller.	Lidera momentos de participación, facilita la voz de otras personas y promueve el diálogo intercultural.
5. Respeto e inclusión en las interacciones	Muestra actitudes de exclusión o descalificación hacia otras identidades.	Mantiene respeto formal pero sin disposición hacia la inclusión activa.	Muestra respeto genuino e incluye activamente a personas de distintos orígenes.	Actúa como agente de inclusión: interpela actitudes excluyentes y crea condiciones de participación equitativa.

Anexo C. Cuestionario Diagnóstico de Escala Likert

Instrumento de evaluación inicial diagnóstica. Identifica conocimientos previos, actitudes y percepciones en torno a identidad cultural, convivencia intercultural, perspectiva de género, conocimiento de derechos y participación comunitaria. Se aplica antes del Taller 1.

Instrucciones: Lee cada afirmación y marca con X la respuesta que mejor represente tu opinión. No hay respuestas correctas ni incorrectas. El cuestionario es anónimo y sus resultados sirven para adaptar las actividades del programa a tus necesidades e intereses.

Afirmación	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ni acuerdo ni desacuerdo	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
Dimensión 1: Identidad y diversidad cultural					
Me siento cómoda/o compartiendo aspectos de mi cultura con personas de otros orígenes.					
Conozco y valoro las tradiciones de otras culturas presentes en mi comunidad.					
Considero que la diversidad cultural enriquece la vida comunitaria.					
He tenido dificultades para relacionarme con personas de cultura diferente a la mía.					
En mi familia se habla positivamente de otras culturas y formas de vida.					
Dimensión 2: Convivencia intercultural y resolución de conflictos					
Cuando hay desacuerdos culturales, prefiero buscar soluciones dialogadas.					
Conozco estrategias para resolver conflictos interculturales de forma pacífica.					
Creo que es posible convivir armoniosamente con personas de distintos orígenes.					
He experimentado o presenciado situaciones de discriminación por origen cultural.					
Me siento capaz de mediar en situaciones de conflicto intercultural.					
Dimensión 3: Perspectiva de género					

Creo que mujeres y hombres deben tener las mismas oportunidades en todos los ámbitos.					
Identifico situaciones cotidianas en mi entorno que reflejan desigualdad de género.					
En mi cultura de origen, los roles de hombres y mujeres son claramente diferenciados.					
Considero importante cuestionar estereotipos de género desde la educación familiar.					
He participado en actividades relacionadas con la igualdad de género.					

Dimensión 4: Conocimiento de derechos					
Conozco los derechos fundamentales de las mujeres reconocidos en Colombia.					
Sé a qué instituciones acudir si se vulneran mis derechos.					
Conozco los derechos de las personas en situación de desplazamiento o migración.					
He recibido información sobre rutas de atención ante situaciones de violencia de género.					
Considero que el acceso a la justicia es equitativo para personas de distintos orígenes.					

Dimensión 5: Participación comunitaria					
Participo activamente en actividades de mi comunidad.					
Me siento representada/o en los espacios de toma de decisiones de mi comunidad.					
Creo que la participación de las familias mejora los programas sociales del municipio.					

Estaría dispuesta/o a liderar acciones de cambio en mi comunidad.					
Conozco iniciativas comunitarias que trabajan por la igualdad de género en Girón.					

Pregunta abierta: ¿Hay alguna situación relacionada con la convivencia, el género o la diversidad cultural en tu comunidad que te preocupe o que te gustaría abordar en este programa? Descríbela brevemente:

Anexo D. Rúbrica de Competencias — Taller 2: Voces que se entrelazan

Nivel cognitivo (Bloom): Comprender / Aplicar. Evalúa la capacidad de las/os participantes para comprender y aplicar narrativas interculturales de género, reconociendo la diversidad de experiencias vitales según origen cultural y posición de género.

Nombre (seudónimo):	Fecha:	**Grupo cultural:**	Taller N.°: 2

RÚBRICA — TALLER 2: VOCES QUE SE ENTRELAZAN				
Criterio / Dimensión	**Nivel 1 (Inicial)**	**Nivel 2 (En desarrollo)**	**Nivel 3 (Logrado)**	**Nivel 4 (Sobresaliente)**
1. Comprensión de historias de vida interculturales	No comprende ni relaciona las	Comprende superficialmente las historias sin analizar	Comprende e interpreta historias de vida desde	Interpreta críticamente historias de vida identificando

	historias de vida con el contexto cultural.	su dimensión intercultural.	diferentes contextos culturales con respeto.	conexiones entre cultura, género y trayectoria vital.
2. Aplicación de la escucha activa intercultural	No practica la escucha activa; interrumpe o ignora las narrativas de otras personas.	Escucha con atención básica pero sin comprender las diferencias culturales.	Practica la escucha activa intercultural con preguntas respetuosas y empatía demostrada.	Lidera dinámicas de escucha intercultural, facilita la participación y reformula para clarificar sin imponer.
3. Reconocimiento de roles de género según contexto cultural	No identifica variaciones en los roles de género entre culturas; naturaliza su perspectiva.	Reconoce diferencias en roles de género entre culturas sin reflexión crítica.	Analiza cómo los roles de género varían entre culturas y reflexiona sobre su impacto en las personas.	Problematiza los roles de género desde una perspectiva interseccional (cultura, clase, origen, género).
4. Producción narrativa propia (DUA: expresión)	No produce narrativa propia o la producida carece de conexión con el taller.	Produce una narrativa básica con orientación del facilitador/a.	Produce una narrativa personal significativa que integra su experiencia cultural y de género.	Produce una narrativa rica y reflexiva que conecta lo personal con lo intercultural de forma creativa.
5. Valoración de la diversidad narrativa	Invalida o minimiza narrativas de otras personas por razones culturales o de género.	Tolera las narrativas diferentes sin mostrar valoración activa.	Valora activamente la diversidad de narrativas y señala su riqueza para el aprendizaje colectivo.	Actúa como mediador/a cultural: contribuye a que todas las voces sean escuchadas y valoradas por igual.

Anexo E. Rúbrica de Competencias — Taller 3: Cartografías del cuidado

Nivel cognitivo (Bloom): Analizar. Evalúa la capacidad de las/os participantes para analizar la distribución del trabajo de cuidado desde perspectivas interculturales y de género, utilizando cartografías corporales y mapas comunitarios como herramientas de análisis situado.

Nombre (seudónimo):	Fecha:	**Grupo cultural:**	Taller N.°: 3

RÚBRICA — TALLER 3: CARTOGRAFÍAS DEL CUIDADO				
Criterio / Dimensión	**Nivel 1 (Inicial)**	**Nivel 2 (En desarrollo)**	**Nivel 3 (Logrado)**	**Nivel 4 (Sobresaliente)**
1. Análisis de la distribución del trabajo de cuidado	No identifica ni analiza la distribución del trabajo de cuidado en su entorno.	Identifica tareas de cuidado pero no las analiza en clave de género o cultural.	Analiza la distribución del trabajo de cuidado diferenciando género y origen cultural con evidencia.	Realiza un análisis interseccional profundo del cuidado, identificando causas estructurales y proponiendo alternativas.
2. Uso de la cartografía como herramienta de análisis	No utiliza la cartografía o la realiza sin conexión con el análisis de género y cultura.	Realiza una cartografía básica con orientación del facilitador/a, sin análisis crítico.	Construye una cartografía que visibiliza relaciones de cuidado desde su perspectiva cultural y de género.	Crea una cartografía compleja y multivoces que integra perspectivas diversas del grupo.
3. Identificación de desigualdades estructurales en el cuidado	No reconoce desigualdades estructurales; naturaliza la distribución desigual del cuidado.	Reconoce algunas desigualdades pero no las sitúa en estructuras socioculturales más amplias.	Identifica desigualdades estructurales en el cuidado y las relaciona con normas culturales y de género.	Analiza críticamente las desigualdades estructurales del cuidado desde una perspectiva comparada intercultural.
4. Integración de perspectivas culturales diversas	Analiza únicamente desde su perspectiva cultural sin considerar otras.	Menciona otras perspectivas culturales sin integrarlas en el análisis.	Integra perspectivas culturales diversas del grupo en su análisis del cuidado.	Lidera un análisis colectivo que recoge y articula las perspectivas de todos los grupos culturales.
5. Comunicación de hallazgos (DUA: representación)	No comunica sus hallazgos o lo hace de forma incomprensible.	Comunica sus hallazgos de forma básica, con poco detalle o reflexión.	Comunica sus hallazgos de forma clara con recursos visuales o narrativos accesibles.	Comunica hallazgos de forma creativa, multimodal y culturalmente pertinente para todo el grupo.

Anexo F. Rúbrica de Competencias — Taller 4: Manos a la obra

Nivel cognitivo (Bloom): Crear. Evalúa la capacidad de las/os participantes para diseñar y ejecutar acciones comunitarias transformadoras con perspectiva intercultural y de género, articulando el aprendizaje del proceso con el servicio a la comunidad (ApS).

Nombre (seudónimo):	Fecha:	**Grupo cultural:**	Taller N.°: 4

RÚBRICA — TALLER 4: MANOS A LA OBRA				
Criterio / Dimensión	**Nivel 1 (Inicial)**	**Nivel 2 (En desarrollo)**	**Nivel 3 (Logrado)**	**Nivel 4 (Sobresaliente)**
1. Diseño de una acción comunitaria intercultural	No diseña la acción o el diseño carece de coherencia intercultural y de género.	Diseña una acción básica con ayuda, sin integrar perspectiva intercultural o de género.	Diseña una acción comunitaria coherente que integra la diversidad cultural y la perspectiva de género.	Diseña una acción innovadora cocreada con la comunidad, que responde a necesidades interculturales y de género identificadas.
2. Colaboración intercultural en el equipo	No colabora con personas de otros orígenes o genera conflictos no resueltos.	Colabora de forma básica sin integrar activamente las perspectivas interculturales.	Colabora activamente con personas de distintos orígenes, integrando sus perspectivas en el producto.	Lidera procesos colaborativos interculturales, facilitando la participación equitativa y gestionando diferencias constructivamente.
3. Aplicación transversal del enfoque de género	La acción reproduce o ignora desigualdades de género.	La acción menciona el género pero no lo integra de forma transversal.	La acción integra transversalmente el enfoque de género en sus objetivos, actividades y productos.	La acción transforma activamente relaciones de género con indicadores de equidad explícitos y evaluables.

4. Creatividad e innovación con pertinencia cultural (DUA: acción)	El producto es genérico, sin pertinencia cultural ni creatividad.	Hay creatividad básica pero sin pertinencia cultural clara.	El producto es creativo y culturalmente pertinente para los grupos del programa.	El producto es altamente creativo, culturalmente pertinente y con impacto potencial sostenido en la comunidad.
5. Reflexión sobre el proceso ApS (servicio + aprendizaje)	No reflexiona sobre la articulación entre servicio y aprendizaje.	Reflexiona superficialmente sin conectar el aprendizaje con el impacto del servicio.	Reflexiona articulando claramente qué aprendió y qué aportó al servicio comunitario.	Reflexiona críticamente sobre tensiones y logros del ApS, identificando aprendizajes transformadores para sí y la comunidad.

Anexo G. Rúbrica Final Multifocal de Competencias — Taller 5: Compartir para transformar

Nivel cognitivo (Bloom): Evaluar. Instrumento de evaluación final integradora que recoge las competencias interculturales, de equidad de género y de servicio comunitario desarrolladas a lo largo de los cinco talleres. Incluye autoevaluación, coevaluación entre pares y heteroevaluación del facilitador/a (escala 0-4 por criterio, máximo 48 puntos por perspectiva).

Nombre (seudónimo):	Fecha:	**Grupo cultural:**	Evaluador/a:

BLOQUE I: Competencias interculturales					
Cód.	**Criterio / Competencia**	**Ítem de autoevaluación**	**Autoevaluación (0-4)**	**Coevaluación (0-4)**	**Heteroevaluación Facilitador/a (0-4)**
I.1	**Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural**	Evalúo con honestidad mi capacidad para reconocer y valorar la diversidad cultural del grupo.	/4	/4	/4

I.2	**Comunicación intercultural efectiva**	Evalúo mi capacidad para comunicarme eficazmente con personas de otros orígenes culturales.	/4	/4	/4
I.3	**Gestión intercultural de conflictos**	Evalúo cómo he abordado situaciones de conflicto intercultural a lo largo del programa.	/4	/4	/4
I.4	**Transformación de estereotipos y prejuicios culturales**	Evalúo el cambio producido en mis actitudes hacia otras culturas tras el programa.	/4	/4	/4

BLOQUE II: Competencias en equidad de género					
Cód.	**Criterio / Competencia**	**Ítem de autoevaluación**	**Autoevaluación (0-4)**	**Coevaluación (0-4)**	**Heteroevaluación Facilitador/a (0-4)**
II.1	**Identificación de desigualdades de género en contextos interculturales**	Evalúo mi capacidad para identificar desigualdades de género desde perspectivas interculturales.	/4	/4	/4
II.2	**Cuestionamiento crítico de roles y estereotipos de género**	Evalúo cómo he cuestionado roles y estereotipos de género a lo largo del programa.	/4	/4	/4
II.3	**Promoción activa de relaciones equitativas**	Evalúo las acciones concretas que he tomado para promover relaciones más equitativas.	/4	/4	/4
II.4	**Integración de la perspectiva de género en proyectos comunitarios**	Evalúo cómo he integrado la perspectiva de género en la acción comunitaria diseñada.	/4	/4	/4

BLOQUE III: Competencias de servicio comunitario (ApS)					
Cód.	**Criterio / Competencia**	**Ítem de autoevaluación**	**Autoevaluación (0-4)**	**Coevaluación (0-4)**	**Heteroevaluación Facilitador/a (0-4)**
III.1	**Identificación y análisis de necesidades comunitarias**	Evalúo mi capacidad para identificar y analizar necesidades reales de la comunidad.	/4	/4	/4
III.2	**Diseño y ejecución de acciones transformadoras**	Evalúo la calidad y el impacto de la acción comunitaria en la que participé.	/4	/4	/4

III.3	**Trabajo colaborativo intercultural**	Evalúo cómo trabajé con personas de distintos orígenes para alcanzar objetivos comunes.	/4	/4	/4
III.4	**Reflexión crítica sobre el aprendizaje-servicio**	Evalúo qué aprendí del servicio y qué aportó el servicio a mi aprendizaje.	/4	/4	/4

Puntuación total y perfil de competencia

Perspectiva de evaluación	Puntuación total (sobre 48)	Perfil de competencia
Autoevaluación	/48	
Coevaluación (promedio entre pares)	/48	
Heteroevaluación (facilitador/a)	/48	
PUNTUACIÓN FINAL (promedio de las tres perspectivas)	/48	

Rango de puntuación	Perfil	Descripción
0 – 12	**Inicial**	Competencias en estado emergente. Requiere acompañamiento intensivo y personalizado.
13 – 24	**En desarrollo**	Avances significativos con inconsistencias. Necesita refuerzo en áreas específicas.
25 – 36	**Logrado**	Demuestra competencias de forma consistente y las aplica en situaciones comunitarias reales.
37 – 48	**Sobresaliente / Transformador**	Ejerce liderazgo transformador intercultural y de género, actuando como agente de cambio comunitario.

Reflexión narrativa final (completar desde cada perspectiva evaluativa):

1. ¿Qué transformación personal identificas en ti como resultado de este programa? (Autoevaluación)	
2. ¿Qué aprendiste de la convivencia con personas de otros orígenes culturales? (Coevaluación)	

3. ¿Qué competencias interculturales y de género has visto crecer más en esta persona? (Heteroevaluación)	
4. ¿Qué acción concreta te comprometes a mantener en tu vida cotidiana? (Todas las perspectivas)	