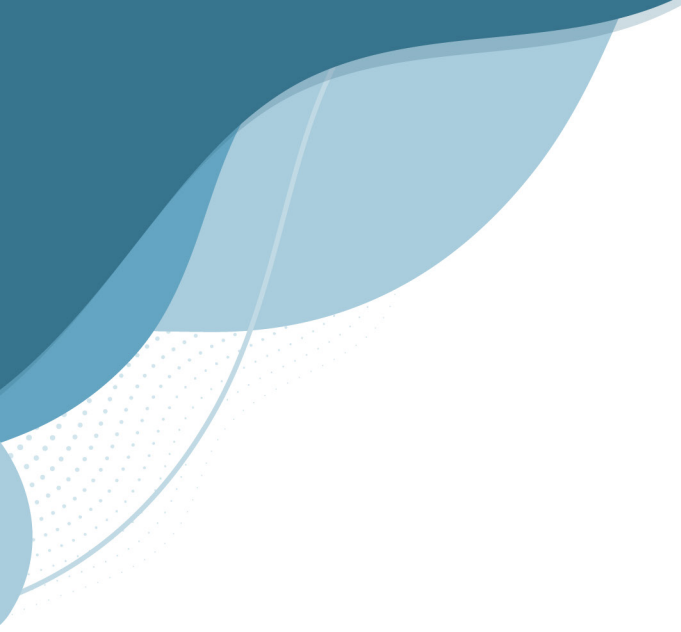




PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL



PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS





Perspectivas Contemporáneas de la Educación, Inclusión y Transformación Social

La Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), con el apoyo de la Unidad de Publicaciones, y con el fin de fortalecer los mecanismos de comunicación científica, presenta la Colección de Libros Arbitrados e Indexados para doctorandos.

Directora-Decana (E) UPEL-IPC:

Dra. Zulay Pérez Salcedo

zulay.perez.ipc@upel.edu.ve

Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado UPEL-IPC:

Dra. Arismar Marcano

amarcano.ipc@upel.edu.ve

Coordinación Nacional de Promoción y Difusión UPEL:

Dra. Yaritza Cova

yaritza.cova@upel.edu.ve

Director Editorial:

Dr. Jesús Lovera Torres (UCAB/UPEL-IPC)

jloverat@ucab.edu.ve / jesus.lovera.ipc@upel.edu.ve

Diseño de Portada y Diagramación:

T.S.U Joseph Hernández (UPEL-IPC)

publicacionesipc@gmail.com / publicaciones.ipc@upel.edu.ve

Digitalizado en Venezuela por:

Unidad de Publicaciones de la UPEL-IPC. 2026. ®

Caracas – Venezuela.

ISBN: 978-980-281-282-0

Depósito Legal (Digital): DC2026001015

Siguiendo la política editorial de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, este libro ha sido sometido a un proceso de arbitraje doble ciego. El cuerpo de jueces, de distintas universidades nacionales e internacionales, reunió las siguientes características:

- (a) Grado académico de Doctor.
- (b) Autores de publicaciones que acreditan su labor investigativa.
- (c) Profesores de Postgrado de distintas universidades nacionales e internacionales.
- (d) Invitados a cursos de Postgrado por universidades nacionales e internacionales.

1era Edición. Septiembre de 2026®. Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, científica o artística, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin preceptiva autorización.

CONSEJO RECTORAL DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago	Rector
Dra. Doris Pérez Barreto	Vicerrectora de Docencia
Dra. Moraima Esteves González	Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Dra. María Teresa Centeno de Algomedá	Vicerrectora de Extensión
Dra. Nival Liuval Moreno de Tovar	Secretaria

CUERPO DIRECTIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. Zulay Pérez Salcedo	Director Decano
Dra. Olivia Andrade	Subdirectora de Docencia
Dra. Arismar Marcano	Subdirectora de Investigación y Posgrado
Dra. Verónica Oliveros	Subdirectora de Extensión
Dra. Sol Ángel Martínez	Secretaria

JEFES DE DEPARTAMENTOS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. María Elena Martínez	Arte
Dra. Rosana Monsanto	Biología y Química
MSc. Anny Gabriela Perales	Castellano, Literatura y Latín
Dr. Orlando González	Ciencias de la Tierra
Dr. Henry Rumbos	Educación Especial
Dra. Marbelit Loaiza	Educación Física
Dra. Noemí Frías	Geografía e Historia
Dra. Yolibeth Machado	Idiomas Modernos
Dra. Marta Matos	Matemática y Física
Dr. Antenor Viáfara	Pedagogía
Dr. Ildebrando Zábala	Prácticas Docentes
MSc. Trino Castillo	Tecnología Educativa

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UPEL

Prof. Víctor Carrillo	Director de Publicaciones
Dra. Yumary Machado Pérez	Jefa de Promoción y Difusión

UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dr. Bernardo Bethencourt	Jefe de Unidad
Dr. Jesús Lovera Torres	Dirección y Coordinación Editorial
T.S.U Joseph Hernández	Diseño y Diagramación

COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Dr. Luis Felipe Casimiro Perlaza	Universidad Austral de Chile (UACH) - Chile
Esp. Nathalie Iñiguez Rimoli	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Esp. Fernando Rossi	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Dr. Luis Romero-Rodríguez	Universidad Rey Juan Carlos - España
Dr. Ignacio Aguaded	Universidad de Huelva - España
Dra. Ghazal de Abeer	Beirut Arab University - Líbano
Dra. Jihan Itani	Beirut Arab University - Líbano
Dra. Hala Bukhari	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dr. Amhed Al-Jumaili	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dra. Jocelyne Adjizian Gerard	Université Saint-Joseph de Beyrouth - Líbano
Dra. Edixela Burgos	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Agrivalca Canelón	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Gustavo Hernández Díaz	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Humberto Valdivieso	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Nohemy Josefina Moya	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. María Fatima Pinho de Oliveira	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. Mariela Pérez	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. Anny Gabriella Perales Alvarado	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. José Gabriel Figuera Contreras	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Dra. Dorkis Shephard Hurtado	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez - Venezuela

Índice

	Pág.
Prólogo	8
Jesús Lovera Torres	8
Uso del Periódico digital para fortalecer la expresión en mujeres del Programa Manzanas del Cuidado	10
Claudia Elizabeth Reina Bohórquez	10
Factores socioculturales de incidencia en la enseñanza de la escritura inicial en comunidades vulnerables: una revisión documental sistemática	40
Yuri Smith Zeas Carrillo	40
Equidad de género desde el área de matemáticas en educación primaria	66
Diana Mile Ortega Díaz	66
Ecos del Silencio: Impacto del Vacío Científico en la Educación Sexual Juvenil	96
Jael Margarita Agudelo Urina	96
La Educación: un enfoque en la comprensión de habilidades para la vida	114
Diana Isabel Chinchilla Contreras	114
Depresión en adolescentes: una realidad ignorada	132
Diana Patricia Loaiza Caraballo	132
Compromiso familiar en el desarrollo socioafectivo de los niños en Educación Básica Primaria	148
Marisol Celada García	148
La experiencia del Docente Tutor como medio transformador en la Escuela	168
Natalia Monsalve Jaramillo	168
Reinserción Social en el Sistema Penitenciario: desafíos y oportunidades para la integración	184
Flor Manuela Ariza Molina	184

Vulnerabilidad educativa como factor de riesgo psicosocial: una revisión sistemática (2020-2025)	
.. María Alejandra López Martínez	210
La importancia de la Educación Artística en Comunidades Sordas	
.. Raúl Leonardo Biagi Morales	238
Inteligencia Emocional en estudiantes de Básica Primaria	
.. Paola Andrea Arboleda Narváez	256
La Ética del Cuidado y la Educación Pública En Colombia	
.. Sandra Patricia Escobar Montealegre	270
Protocolo de intervención inclusiva para estudiantes con discapacidad en Colombia “hacia una educación más inclusiva”	
.. Nohora Constanza Gómez Garzon	302
Estrategias y desafíos de la Educación Inclusiva en Básica Primaria: una revisión sistemática	
.. Diana Cristina Villamil Zuleta	318
El cuerpo que ya no ve: un estudio fenomenológico del Burnout docente y sus implicaciones en convivencia escolar, habilidades socioemocionales y salud mental	
.. John Gregory Pérez Zapata y Angélica del Pilar Toro Riveros	342
Estrategias Pedagógicas frente a adicciones, videojuegos, y desmotivación escolar en estudiantes	
.. Iliana Yamile Silva Ibarra	352



Prólogo

La educación actual atraviesa un momento decisivo que exige resignificar su sentido. En un contexto de desigualdades, cambios tecnológicos acelerados y tensiones culturales territoriales, la labor educativa no puede limitarse a transmitir contenidos estandarizados, sino que debe asumirse como un acto ético, social y transformador. En este horizonte, se inscribe el libro *Perspectivas Contemporáneas de la Educación, Inclusión y Transformación Social*, un texto que combina rigor científico y académico con una clara vocación de impacto social.

A través de estas páginas se destacan investigaciones que abordan las realidades concretas de aulas y comunidades, con especial atención en entornos rurales, poblaciones vulnerables y prácticas inclusivas y decoloniales. Un eje transversal es el papel de la comunicación y de las TIC como recursos de expresión y empoderamiento en grupos históricamente segregados. De manera integrada, los textos aquí escritos sugieren reimaginar la educación como un espacio dialógico, participativo y transformador, capaz de reconocer la diversidad epistémica, amplificar las voces de las comunidades y promover prácticas más equitativas e inclusivas de construcción del saber.

Experiencias como la del programa Manzanas del Cuidado ilustran cómo un periódico digital puede trascender la alfabetización técnica para convertirse en una herramienta de sanación, visibilización e integración de mujeres cuidadoras. Los análisis sobre escritura inicial y matemáticas, por su parte, destacan el peso de los factores socioculturales, el género y la interacción comunitaria para romper dinámicas de exclusión y promover la autonomía intelectual desde los primeros años escolares.



Frente a la educación rural, el libro critica modelos descontextualizados y propone alternativas basadas en la etnoeducación, la lúdica, el Land Art, los proyectos de aula y la espiritualidad, con el fin de restituir al territorio su centralidad pedagógica y cultural. Cada capítulo de esta obra constituye una invitación a desaprender esquemas rígidos y a construir alternativas pedagógicas desde la investigación-acción, la teoría fundamentada y la revisión documental rigurosa. Los autores aquí reunidos demuestran que la equidad, la decolonialidad y la justicia social, no son solo constructos teóricos, sino apuestas prácticas que cobran vida en el aula diaria.

De manera integral, estas contribuciones reafirman que educar implica asumir una responsabilidad ética y política, transformar las prácticas, reconocer la diversidad de saberes y abrir caminos hacia una escuela más inclusiva, crítica y comprometida con la dignidad de todas las personas.

Poner en manos de los lectores, investigadores y docentes este volumen, es reafirmar el compromiso institucional de la UPEL con la calidad educativa y el pensamiento crítico latinoamericano. Confiamos en que las reflexiones presentadas en este libro sirvan como catalizador para nuevos debates, investigaciones y transformaciones profundas en nuestra praxis pedagógica, fortaleciendo el diálogo entre la academia y las realidades sociales de nuestra región, y contribuyendo a la construcción de una educación más inclusiva, pertinente y comprometida con la transformación de la sociedad a nivel global.

Dr. Jesús Lovera Torres
Profesor-Investigador (UCAB/UPEL)





El presente artículo presenta los resultados de la investigación producto de una tesis de maestría en la que se indagó acerca del uso del periódico digital y cómo su elaboración, puede contribuir en mejorar la capacidad expresiva de mujeres pertenecientes al programa Manzanas del Cuidado. A través de la metodología de investigación acción, se implementó una apuesta pedagógica en torno al fortalecimiento tanto de habilidades comunicativas como de la capacidad expresiva, por medio de la creación y gestión de un periódico digital. Los hallazgos de la investigación señalan una mejora notable en la expresión oral y escrita de las participantes, las cuales se manifiestan a través de las expresiones comunicativas con la mediación de las TIC. La intervención se fundamentó en marcos teóricos que respaldan el desarrollo de la comunicación asertiva en diversos contextos comunitarios. Por lo anterior, este estudio permite avanzar en la comprensión de la forma en que las tecnologías aplicadas a los procesos educativos favorecen el empoderamiento y capacidad expresiva en grupos poblacionales vulnerables.





USO DEL PERIÓDICO DIGITAL PARA FORTALECER LA EXPRESIÓN EN MUJERES DEL PROGRAMA MANZANAS DEL CUIDADO

Claudia Elizabeth Reina Bohórquez
reinaelizabeth916@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-6316-2916>

INTRODUCCIÓN

La capacidad expresiva es un aspecto fundamental para el desarrollo y empoderamiento de las mujeres, en especial de aquellas en situaciones de vulnerabilidad. En Bogotá, el programa Manzanas del Cuidado, parte del Sistema Distrital de Cuidado, se presenta como una política pública que pretende reconocer, redistribuir y reducir la carga desproporcionada de trabajo de cuidado no remunerado que recae sobre las mujeres. Lo anterior, lo logra a través de la oferta de diversas alternativas de formación, acompañamiento, cuidado y oportunidades laborales, de las cuales se benefician miles de mujeres cuidadoras y sus familias; posicionándose como un referente pionero en América Latina en materia de políticas de cuidado con enfoque de género.

Las mujeres vinculadas a Manzanas del Cuidado enfrentan múltiples desafíos, entre ellos la sobrecarga de labores domésticas y de cuidado, que limita su acceso a la educación y al mercado laboral formal, afectando su autoestima y calidad de vida. Además, muchas de ellas han sido víctimas de violencia, lo que impacta negativamente en su capacidad de expresión y participación social. En este contexto, fortalecer sus capacidades expresivas -entendidas como la habilidad para comunicar





emociones, pensamientos y experiencias a través de diversos lenguajes, se convierte en una estrategia fundamental para su empoderamiento y desarrollo personal.

La integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha demostrado ser un recurso eficaz para potenciar estas habilidades, facilitando el acceso a la información y promoviendo la participación en procesos educativos y comunitarios. El periódico digital, en particular, se presenta como una herramienta accesible y familiar para las participantes, facilitando su transición hacia medios digitales y la expresión a través de formatos diversos, como la escritura, el dibujo y la expresión corporal. Romero et al. (2017) destacan que las TIC motivan y enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una visión conectada y global del entorno, lo que sustenta la pertinencia del periódico digital en esta intervención.

Diversos estudios internacionales avalan la incorporación de las TIC en la educación para fortalecer las competencias comunicativas. Gill y Guillén (2018) evidencian que la investigación-acción cualitativa permite armonizar saberes tecnológicos y académicos en la enseñanza de la lengua, facilitando el acceso a la información y la participación comunitaria. Oliva et al. (2017) muestran que la mediación pedagógica con TIC mejora significativamente las habilidades orales en estudiantes de educación básica, mientras que Pentury y Anggraeni (2021) resaltan el impacto positivo del periódico digital en el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades superiores en estudiantes universitarios.





En el ámbito del empoderamiento femenino, Del Prete et al. (2013) demuestran que la capacitación en TIC contribuye a mejorar la autoestima y la inclusión digital de mujeres mayores, y Garduño (2019) enfatiza el papel de la educación no formal en el fortalecimiento del empoderamiento de mujeres. Ramírez (2017) subraya la importancia de la educación para los medios con perspectiva de género feminista para promover contenidos libres de estereotipos y fomentar la reflexión crítica.

A nivel nacional, investigaciones como las de García y Guerrero (2014) y González y Agudelo (2017) analizan las barreras históricas y actuales en la formación integral de las mujeres, así como la alfabetización digital como medio para mejorar la praxis social y la participación educativa. Herrera y Moré (2019) y Berrocal y Aravena (2021) evidencian el impacto positivo de las TIC en el fortalecimiento de competencias comunicativas y lecto escritoras en contextos escolares. Cadavid et al. (2011) destacan la importancia de la apropiación tecnológica en comunidades vulnerables, señalando que el aprendizaje digital se adapta a las necesidades particulares de los individuos. Sánchez y Brito (2015) y Cadena (2017) aportan evidencia sobre cómo la lectura crítica, la escritura creativa y la expresión oral mediadas por TIC contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas y a la mejora de la expresión pública.

En el ámbito regional, investigaciones como la de Ayala y Montoya (2017) han identificado las dificultades que presentan comunidades vulnerables de Bogotá para acceder y usar herramientas digitales, proponiendo estrategias de acompañamiento para cerrar la brecha digital. Rodríguez y Rubiano (2016) demostraron que la implementación de un





periódico digital estudiantil mejora las habilidades comunicativas y la comprensión lectora en estudiantes de Girardot. Beltrán et al. (2015) y Madrid (2016) evidencian que las TIC fortalecen la comprensión lectora y la competencia textual mediante propuestas pedagógicas mediadas por medios digitales en contextos escolares de Cundinamarca.

Páez (2020) mostró que la creación de una revista digital favorece el desarrollo de competencias argumentativas y la participación escrita y verbal en estudiantes de educación media. Castañeda (2020) resaltó la importancia de vincular las TIC en escenarios de educación no formal para mejorar la alfabetización digital en trabajadores de la construcción, mientras que estos manifestaron interés en retomar sus estudios. Estos antecedentes regionales aportan elementos valiosos para diseñar intervenciones que integren las TIC en procesos educativos y sociales dirigidos a poblaciones vulnerables.

En suma, estos referentes teóricos y empíricos sustentan la presente investigación, que mediante una metodología de investigación-acción cualitativa, busca fortalecer la capacidad expresiva de las mujeres vinculadas al programa Manzanas del Cuidado a través de la creación y gestión de un periódico digital. La intervención pedagógica se orienta a potenciar habilidades comunicativas, promover la reflexión crítica y facilitar la apropiación de herramientas digitales, contribuyendo así al empoderamiento y mejoramiento de la calidad de vida de las participantes.

Este estudio representa un aporte significativo para la comunidad en general, al visibilizar y fortalecer las voces de mujeres cuidadoras en situación de vulnerabilidad, quienes





tradicionalmente han sido relegadas en los espacios educativos y sociales. Al potenciar sus capacidades expresivas y facilitar su acceso a medios digitales, se promueve su inclusión social y, por ende, se fomenta su participación en procesos de formación y toma de decisiones. Lo anterior, no solo contribuye a mejorar su bienestar individual, sino que también impacta positivamente en sus familias y comunidades, generando un efecto multiplicador en la construcción de entornos más equitativos y justos en la ciudad.

Desde una perspectiva académica y científica, esta investigación aporta evidencia sobre la efectividad de diversas estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias comunicativas en poblaciones vulnerables. Además, amplía el conocimiento sobre el uso del periódico digital como herramienta didáctica innovadora, integrando enfoques socioafectivos y tecnológicos. Los resultados y reflexiones derivadas de este estudio pueden servir como base para futuras investigaciones interdisciplinarias que aborden fenómenos sociales, culturales y educativos relacionados con el empoderamiento femenino y la inclusión digital. De esta manera, el trabajo contribuye al avance del conocimiento en áreas como la educación, la comunicación, las políticas de cuidado y la equidad de género.

MUJERES, EXPRESIÓN Y TECNOLOGÍA: CERRANDO LA BRECHA DIGITAL

En esta tesis de maestría, los diversos referentes teóricos se agrupan en las siguientes categorías principales, a saber: capacidades expresivas, programas de atención a población vulnerable, tecnologías de la información y la comunicación (TIC).





Dichas categorías constituyen el sustento teórico que soporta el proceso investigativo. En primera instancia, la capacidad expresiva hace referencia a la habilidad que poseen las personas para manifestar sus sentimientos y comprensión de la realidad, así como la emocionalidad que esta conlleva, a través de diversos medios de expresión. Esta concepción se alinea con la definición de Gardner (2001), quien plantea la capacidad simbólica como la facultad humana para utilizar distintos vehículos simbólicos en la comunicación y expresión de significados.

La expresión humana se materializa mediante variadas formas de representación, que permiten exteriorizar percepciones internas o sensoriales que, de otro modo, permanecerían privadas. Eisner (1996) señala que estas formas pueden adoptar manifestaciones tan diversas como imágenes, danza, matemáticas o palabras, y que la elección de una u otra forma de representación depende de las decisiones individuales y las habilidades expresivas desarrolladas por cada persona. En este sentido, las experiencias personales juegan un papel fundamental en la selección del modo de expresión, ya que determinan la forma en que se visibilizan las vivencias y pensamientos. Asimismo, el desarrollo de habilidades específicas en determinados modos expresivos está condicionado por la existencia de escenarios propicios para representar dichas experiencias y por el propósito que se persiga con determinada expresión.

Este enfoque resalta la importancia de potenciar las capacidades expresivas, pues a mayor dominio y variedad de formas para representar, mayor es la posibilidad de comunicar eficazmente lo que se desea transmitir. Cada forma de representación implica técnicas particulares que requieren fortalecimiento para facilitar la expresividad individual. El





proceso de construcción del producto expresivo no solo influye en el contenido exteriorizado, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas como la percepción, la ejecución, el análisis y la revisión crítica de lo producido. Por ello, es esencial proporcionar a las personas diversas herramientas y espacios que les permitan expresar con plenitud sus pensamientos, emociones y conceptualizaciones.

En el contexto de mujeres cuidadoras vinculadas a programas como Manzanas del Cuidado, fortalecer estas capacidades expresivas adquiere una dimensión aún más significativa. Estas mujeres, muchas veces afectadas por experiencias de violencia y sobrecarga de responsabilidades, encuentran en la expresión un medio para reconstruir su autoestima, compartir sus historias y participar activamente en procesos educativos y comunitarios. Así, la capacidad expresiva se convierte en un recurso clave para su empoderamiento y bienestar integral, en consonancia con los objetivos de inclusión y equidad social que guían esta investigación.

En lo que concierne a los programas de atención a población vulnerable, es necesario resaltar el programa Manzanas del Cuidado, que se constituye en una iniciativa emblemática del Sistema Distrital del Cuidado, impulsada por la Secretaría Distrital de la Mujer de Bogotá en articulación con diversas entidades públicas como el Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte (IDRD), la Secretaría de Educación Distrital (SED), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), entre otras. Este sistema pionero en América Latina tiene como propósito central reconocer, redistribuir y reducir la carga desproporcionada de trabajo no remunerado de cuidado que históricamente ha recaído sobre las





mujeres, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad (Manzanas del Cuidado, 2023).

Las Manzanas del Cuidado se configuran como espacios físicos estratégicamente ubicados en diferentes localidades de Bogotá, donde se concentran servicios integrales y gratuitos dirigidos a mujeres cuidadoras y sus familias. En estos lugares, las mujeres pueden acceder a formación académica flexible, actividades de bienestar, asesorías psicosociales, cursos de capacitación laboral y cuidado para sus hijos o personas a su cargo, lo que les permite disponer de tiempo para su desarrollo personal y profesional (Alcaldía de Bogotá, 2023). Este modelo territorial ha logrado atender a decenas de miles de mujeres, beneficiando también a sus familias y comunidades, y contribuyendo a la construcción de una ciudad más equitativa y con perspectiva de género.

Es importante destacar que muchas de las mujeres vinculadas a este programa han sido víctimas de violencia y enfrentan múltiples barreras para su bienestar integral. La sobrecarga de labores domésticas y de cuidado, sumada a la necesidad de aportar económicamente al hogar, genera una distribución desigual de responsabilidades que limita sus oportunidades educativas y laborales, afectando su autoestima y calidad de vida (Ramírez, 2021). En respuesta a esta realidad, las Manzanas del Cuidado ofrecen un acompañamiento integral que busca no solo aliviar la carga física y emocional del cuidado, sino también promover el empoderamiento de las mujeres mediante el acceso a educación, formación y servicios de apoyo.

Desde su creación, el programa ha evolucionado hasta consolidarse como un referente de política pública innovadora,





con reconocimiento nacional e internacional por su enfoque integral y su impacto social. La institucionalización del Sistema Distrital de Manzanas del Cuidado mediante el Acuerdo 893 de 2023 garantiza su sostenibilidad y arraigo jurídico, mientras que su expansión proyectada busca ampliar la cobertura y profundizar la corresponsabilidad en las tareas de cuidado entre el Estado, la sociedad y las familias. Por esta razón, las Manzanas del Cuidado representan una estrategia transformadora que visibiliza y valora el trabajo de cuidado, promueve la equidad de género y ofrece a las mujeres espacios y oportunidades para mejorar sus condiciones de vida, su autonomía y su participación social. Este programa constituye, por tanto, un marco fundamental para investigaciones que buscan fortalecer las capacidades expresivas y el empoderamiento de las mujeres cuidadoras, en consonancia con los objetivos de justicia social y desarrollo humano.

Otra de las categorías que constituyen la columna vertebral de esta investigación, lo constituyen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales se reconocen como herramientas útiles en diversos campos, particularmente en la educación, donde ofrecen una amplia gama de alternativas tecnológicas y de comunicación. En el ámbito educativo, las TIC se han convertido en un medio oportuno y pertinente para acceder a conocimientos a través de plataformas y servicios que fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Distintos recursos interactivos, aulas virtuales y redes sociales facilitan la comunicación y el intercambio de información, promoviendo un aprendizaje más dinámico y participativo. Además, las TIC ofrecen beneficios como el acceso a información actualizada, la conexión en red, el trabajo colaborativo y la comunicación en tiempo real, impactando positivamente en los procesos de formación académica y en la vida cotidiana.





La integración de las TIC en los espacios educativos ha generado una transformación social en progreso, donde el reconocimiento y la implementación de herramientas digitales se han convertido en requisitos fundamentales para el desarrollo de competencias laborales y la participación en la sociedad del conocimiento. A nivel internacional, las TIC son reconocidas como una potencia en la construcción de procesos educativos, tal como se evidencia en los acuerdos del foro mundial sobre educación Educación Para Todos (Hunk, 2015).

Sin embargo, es importante considerar la brecha digital, entendida como la desigualdad en el acceso y uso de las TIC, que afecta especialmente a poblaciones vulnerables. Esta brecha no se limita únicamente al acceso a Internet, sino que abarca el alcance a diversas herramientas digitales y su uso efectivo (Romero, 2020). Factores como el sexo, el género, la edad y la localización geográfica influyen en esta desigualdad, generando diferencias en el acceso y la apropiación de las TIC. En el caso de las mujeres cuidadoras vinculadas al programa Manzanas del Cuidado, la brecha digital puede agudizarse debido a la combinación de factores como la edad, la falta de oportunidades educativas y la desconfianza hacia las tecnologías.

La brecha digital generacional también es un aspecto relevante, ya que las personas mayores de 50 años, consideradas inmigrantes digitales, suelen tener mayores dificultades para acceder y utilizar las TIC, lo que puede marginarlas de la sociedad del conocimiento (Romero, 2020). Sin embargo, la pandemia ha evidenciado la importancia de las herramientas digitales en los procesos educativos, obligando a la adopción de modalidades de enseñanza mediadas por la tecnología. Desde entonces, la educación digital y el uso de Internet se han consolidado como





opciones relevantes para la población escolar en todas las etapas de la vida (Hernández, 2021).

En este contexto, la presente investigación pretende fortalecer el dominio de las TIC en las mujeres vinculadas al programa Manzanas del Cuidado, brindándoles la oportunidad de expresarse libremente y desarrollar sus capacidades comunicativas. Al reducir la brecha digital y promover el acceso y uso efectivo de las TIC, se contribuye al empoderamiento de estas mujeres y a su inclusión en la sociedad del conocimiento, permitiéndoles participar activamente en la construcción de un futuro más equitativo y justo.

En síntesis, el marco teórico-conceptual de este trabajo investigativo, articula las Manzanas del Cuidado como un espacio de apoyo y empoderamiento para mujeres en situación de vulnerabilidad, las capacidades expresivas como herramientas fundamentales para su desarrollo personal y social, y las TIC como un medio para potenciar dichas capacidades y reducir la brecha digital. La creación de un periódico digital se presenta, en este contexto, como una estrategia pedagógica que le permite a las mujeres expresar su sentir, visibilizar sus experiencias y desarrollar habilidades comunicativas y digitales. La combinación de estos elementos busca promover la inclusión, la equidad y el empoderamiento de las mujeres, brindándoles un espacio seguro y creativo para construir su voz y participar activamente en la sociedad. Este proceso no solo fortalece su autoestima y confianza, sino que también fomenta la creación de redes de apoyo y la participación en la toma de decisiones, lo que contribuye a transformar sus vidas y las de sus comunidades. El periódico digital, en este sentido, se convierte en una herramienta de empoderamiento digital que les permite a las mujeres tomar





control sobre sus narrativas, compartir sus perspectivas y generar un impacto positivo en su entorno, promoviendo así una sociedad más justa e igualitaria

METODOLOGÍA

Este proceso de investigación se suscribe en el paradigma socio-crítico, el cual pretende reconocer y analizar el contexto específico de la población objeto de estudio, en este caso, las mujeres vinculadas al programa Manzanas del Cuidado. Dicho paradigma se fundamenta en la crítica social y establece un vínculo estrecho entre la teoría y la práctica, promoviendo la construcción del conocimiento a través de la acción, la cooperación y la reflexión colectiva. De este modo, se propicia la transformación social mediante la participación de las comunidades involucradas. Según Alvarado y García (2008), el paradigma socio-crítico en ambientes educativos se caracteriza por ser una perspectiva amplia basada en la argumentación y el reconocimiento de la realidad educativa, una óptica democrática del saber y una visión integradora entre teoría y praxis. Jara y Vera (2018) señalan que este paradigma implica procesos de reconstrucción, cooperación, liberación y participación, aspectos que se evidencian en la oportunidad que se brinda a las mujeres para expresarse libremente y reconocer sus propias experiencias, fortaleciendo su conocimiento, motivación, emociones, trabajo y autoestima.

El enfoque de la investigación es cualitativo, el cual está orientado a la comprensión reflexiva de las experiencias de las personas, a partir de datos no numéricos que describen y dan sentido al mundo empírico. Ángulo (2011) señala que la investigación cualitativa se fundamenta en la recopilación y





análisis de producciones escritas o narradas por los participantes, partiendo de la observación y buscando interpretar sus significados en el contexto específico.

El método seleccionado para este estudio es la investigación-acción, dado que permite indagar sobre una situación problemática desde el conocimiento profundo del grupo poblacional, y propicia espacios de aprendizaje colaborativo que facilitan el cambio en la realidad estudiada. Zapata (2016) destaca que la investigación-acción busca generar transformaciones mediante la participación de los sujetos involucrados. Latorre (2005) señala que este método integra la investigación y la enseñanza, permitiendo que quienes desarrollan procesos pedagógicos también investiguen sus prácticas, promoviendo una reflexión crítica sobre su desempeño y su impacto en la comunidad.

Por su parte, Elliot (1993) define la investigación-acción como el estudio de una realidad social con el propósito de mejorarla, mientras que Kemmis (1980) la concibe como un acto autorreflexivo llevado a cabo por quienes están inmersos en la situación educativa. Lewin (1988) plantea que este método combina la adquisición simultánea de conocimiento teórico y práctico, iniciando con un diagnóstico de la problemática, seguido de la conceptualización, la propuesta y ejecución de una solución, y finalmente la evaluación de los resultados. Este proceso es cíclico y puede repetirse tantas veces como sea necesario para ajustar y mejorar la intervención.

Las características principales de la investigación-acción, según Latorre (2005), incluyen su naturaleza participativa y colaborativa, su orientación hacia la mejora continua de las prácticas educativas y su carácter político y reflexivo, que busca





generar cambios sociales a través de la autoevaluación constante. Asimismo, Latorre describe tres modalidades de investigación-acción: técnica, práctica y emancipatoria, siendo esta última la que mejor se ajusta a la presente investigación por su compromiso con la transformación social y el cambio en las comunidades involucradas.

El desarrollo de la investigación se estructura en etapas cíclicas que incluyen la identificación y análisis de la situación problemática, el diseño e implementación de una propuesta de intervención, y la reflexión y evaluación de los resultados obtenidos. Este ciclo se repite para incorporar mejoras continuas, siguiendo modelos clásicos de investigación-acción propuestos por autores como Whitehead (1991), Lewin (1946), Kolb (1984) y Kemmis (1988).

La metodología de la investigación contempla una primera fase de observación orientada a conocer en profundidad la población objeto de estudio y sus necesidades particulares. Esta etapa no se limita a la observación directa, sino que se apoya en instrumentos específicos como la encuesta de caracterización y entrevistas semiestructuradas, que permiten recopilar información detallada sobre el contexto, las condiciones y las experiencias de las mujeres vinculadas al programa Manzanas del Cuidado, en particular aquellas que adelantan su formación en la Manzana del Cuidado Manitas, ubicada en la localidad Ciudad Bolívar. La población se organiza en ciclos de formación equivalentes a los grados escolares de básica primaria, secundaria y media, con una duración semestral, lo que facilita la contextualización y adecuación de la intervención pedagógica.





El análisis de la información recolectada se realiza mediante un proceso riguroso que incluye la codificación cualitativa de los datos provenientes de las entrevistas y encuestas. Este proceso implica la identificación y comparación de unidades de análisis para establecer categorías temáticas, tanto apriorísticas como emergentes, que permiten clasificar y comprender las problemáticas y necesidades de la población. Para ello, se emplean herramientas tecnológicas como el software MAXQDA y generadores de nubes de palabras, que facilitan la visualización y triangulación de la información, complementada con una exhaustiva revisión bibliográfica que enmarca teóricamente las situaciones detectadas y orienta la propuesta de intervención.

La planificación de la intervención se desarrolla a lo largo de dos semestres lectivos, durante los cuales se implementan talleres diseñados para explorar y fortalecer las capacidades expresivas de las participantes, así como para consolidar la creación colectiva de un periódico digital. Entre las actividades destacan la construcción de historias de vida, que permiten a las mujeres narrar sus experiencias desde su propia perspectiva, fortaleciendo su autoestima y habilidades narrativas. Asimismo, se integran ejercicios de reflexión a partir de la literatura, que promueven la expresión de sentimientos y la ampliación del discurso, y actividades que combinan artes plásticas y literatura para diversificar los lenguajes expresivos y facilitar la exteriorización de emociones.

Otro componente fundamental es la exploración de la argumentación a través de la publicidad, donde las participantes analizan y crean mensajes persuasivos, incorporando elementos verbales y no verbales que enriquecen su capacidad





comunicativa. La culminación de estas experiencias se materializa en la consolidación del periódico digital, que funciona como la columna vertebral de la propuesta pedagógica y el espacio donde se visibilizan los avances en capacidades expresivas y uso de TIC. Este proceso se realiza de manera colectiva, iniciando con la exploración de periódicos impresos y digitales, seguida de la definición de la estructura, secciones, nombre e identidad gráfica del periódico, y la publicación progresiva de contenidos elaborados por las participantes.

La fase de actuación implica la implementación continua de la propuesta, con un seguimiento constante que permite ajustar y mejorar las actividades según las necesidades emergentes. Paralelamente, la reflexión constituye un momento clave y permanente, donde se analizan los resultados obtenidos y se identifican nuevas realidades y desafíos, dando lugar a ciclos sucesivos de observación, planificación, acción y reflexión. Este carácter cíclico y reflexivo es esencial para garantizar la pertinencia y efectividad de la intervención.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se emplean recursos como la observación participante, que permite al investigador involucrarse activamente en los contextos de aprendizaje y registrar sistemáticamente las dinámicas y procesos. Las entrevistas semiestructuradas y las encuestas complementan esta técnica, proporcionando información cualitativa y cuantitativa que enriquece el análisis. El uso de diarios de campo y notas de observación facilita la documentación detallada y la reflexión crítica sobre la práctica investigativa, contribuyendo a la construcción de conocimiento y a la mejora continua de la intervención.





Los instrumentos de recolección de datos constituyen herramientas esenciales para acceder de manera directa a la información necesaria que orienta el desarrollo y la organización del proceso investigativo. Cada investigación selecciona aquellos instrumentos que se ajustan a sus objetivos y características específicas, permitiendo recopilar datos pertinentes para el análisis y la interpretación. En el presente estudio, se emplean principalmente la encuesta y la entrevista semiestructurada como instrumentos clave para conocer y caracterizar a la población participante, así como para profundizar en sus experiencias y perspectivas.

La entrevista, entendida como un encuentro comunicativo en el que el entrevistador busca obtener información, sentimientos y opiniones de los participantes, se utiliza en su modalidad semiestructurada para garantizar flexibilidad y apertura en las respuestas. Este tipo de entrevista permite ajustar las preguntas según la dinámica del diálogo y las necesidades emergentes durante la conversación, facilitando un ambiente de confianza y comodidad que favorece la expresión libre de las mujeres. La planificación cuidadosa del momento y lugar de realización, así como el manejo adecuado de la interacción, contribuyen a que la entrevista cumpla su propósito de aproximarse a las historias de vida y fortalecer las capacidades expresivas desde la escritura, la oralidad y el arte.

Por su parte, la encuesta se emplea como un instrumento confiable para recolectar datos cuantitativos y cualitativos que permiten caracterizar a la población en aspectos como su formación académica, condiciones de vida y otras variables relevantes para la investigación. La estructura de la encuesta facilita la obtención de información precisa y sintética, que sirve





de base para el análisis inicial y la identificación de necesidades específicas. Ambos instrumentos fueron diseñados y validados por expertos para asegurar su pertinencia y eficacia en la recolección de datos, garantizando la calidad y confiabilidad de la información obtenida. La combinación de estos métodos permite un acercamiento integral a la realidad de las mujeres participantes, enriqueciendo el proceso investigativo y aportando elementos fundamentales para la planificación y ejecución de la propuesta pedagógica.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo permiten comprender con mayor profundidad las características y necesidades del grupo de mujeres vinculadas al programa Manzanas del Cuidado, quienes cursan sus estudios en la Manzana del Cuidado Manitas, en la localidad Ciudad Bolívar. La caracterización demográfica revela que la mayoría de las participantes se encuentra en el rango de edad entre 31 y 49 años (62,5 %), seguido por un 20,8 % en edades de 18 a 30 años, y un 16,7 % de 50 años en adelante. En cuanto a las responsabilidades de cuidado, casi la mitad de las mujeres (47,8 %) se dedica al cuidado de menores de edad, mientras que un 26,1 % cuida su hogar, un 17,4 % atiende a personas con discapacidad y un 8,7 % a adultos mayores. Este contexto evidencia la complejidad de sus vidas, donde el programa Manzanas del Cuidado juega un papel fundamental al ofrecerles la posibilidad de continuar su formación académica mientras profesionales idóneos se encargan del cuidado de sus familiares.

El análisis cualitativo, apoyado en el software MAXQDA, permitió identificar las categorías principales que orientaron la





codificación temática: capacidades expresivas, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y el programa Manzanas del Cuidado. A partir del procesamiento de las entrevistas y encuestas, se generaron nubes de palabras que reflejan con claridad los términos más recurrentes, facilitando la identificación de subcategorías y relaciones entre los conceptos. En particular, las capacidades expresivas fueron concebidas por las mujeres como la habilidad para comunicar pensamientos y sentimientos a través de diversos medios, tales como el dibujo, la danza, la escritura y la pintura. Estas formas de expresión se perciben no solo como un canal para exteriorizar emociones y miedos, sino también como un camino para sanar heridas y fortalecer la autoestima.

Los datos cuantitativos respaldan esta percepción, ya que un 83,3 % de las participantes considera muy importante mejorar sus capacidades expresivas, y el restante 16,7 % lo considera importante. En cuanto al uso de las TIC, se evidenció que un alto porcentaje de las mujeres carece de acceso a computador (82,6 %) y a Internet (39,1 %), lo que subraya la existencia de una brecha digital significativa. Sin embargo, las participantes reconocen la importancia de las tecnologías para acceder a la información, facilitar sus actividades escolares y laborales, y ampliar sus oportunidades. El 50 % de ellas afirma que el uso de las TIC incrementa su capacidad para expresarse en diferentes escenarios, mientras que un 33,3 % está de acuerdo con esta afirmación. Este avance en el manejo tecnológico genera en las mujeres una sensación de logro e independencia, contribuyendo a su empoderamiento y ampliando sus expectativas académicas y profesionales.





Respecto al programa Manzanas del Cuidado, las mujeres lo valoran como una oportunidad para construir conocimiento, acceder a formación y mejorar su calidad de vida. El 91,7 % de las encuestadas considera que el programa representa una mejora significativa en sus vidas. Además, emergieron categorías adicionales como la historia de vida, la violencia, la autoestima y el periódico digital. Muchas participantes manifestaron interés en compartir sus historias de vida en el periódico digital “Manitas que Cuidan”, no solo como un acto de expresión personal, sino también como una forma de denunciar situaciones de violencia y maltrato que han sufrido, buscando así recuperar su autoestima y motivar a otras mujeres a romper el silencio.

CONCLUSIONES

El periódico digital “Manitas que Cuidan” se consolidó como un espacio integrador y seguro para que las mujeres desplegaran sus capacidades expresivas y utilizaran las TIC para comunicar sus experiencias y opiniones. La identidad del periódico, construida colectivamente, refleja la cercanía y el sentido de pertenencia de las participantes, fortaleciendo su motivación y participación. La identidad y cercanía que las mujeres participantes desarrollaron con el periódico digital “Manitas que Cuidan” fortalecieron significativamente su sentido de pertenencia y confianza para desplegar sus capacidades expresivas. Este proceso colectivo de conceptualización involucró la creación del logo, la selección de la paleta de colores, la estructura del periódico y el diseño del sitio web, elementos que no solo aumentaron la motivación de las mujeres para expresarse, sino que también potenciaron sus habilidades en el uso de herramientas tecnológicas y comunicativas. La interfaz gráfica del periódico refleja un espacio de reivindicación de la autoestima y la expresividad,





evidenciando el compromiso y la apropiación del proyecto por parte de las participantes.

El periódico digital se consolidó como un medio que visibiliza los procesos de mejora en las capacidades expresivas y el manejo de TIC de las mujeres, mostrando las producciones realizadas en los talleres. Las secciones del periódico, como “Expresando Ando”, recopilan creaciones pictóricas y textuales que integran experiencias y reflexiones personales, como las inspiradas en el relato “El helecho y el bambú”. Estas expresiones gráficas y literarias evidencian la resiliencia, la perseverancia y la aspiración a superar las dificultades, constituyéndose en una manifestación tangible de las formas de representación y lenguajes expresivos que se han promovido durante la intervención.

En la sección “Historias de Vida que Dejan Huella”, las mujeres narraron sus experiencias personales a través de relatos autobiográficos, proceso que implicó la exploración de la construcción literaria y la lectura de textos de referencia. Aunque no todas decidieron publicar sus historias, aquellas que lo hicieron lo hicieron de forma anónima, utilizando este espacio como un medio para canalizar emociones y exteriorizar vivencias, muchas de ellas relacionadas con episodios de violencia. Este acto de narrar y compartir contribuyó a un proceso de sanación y restauración de la dignidad, tal como señalan Ortega (2021) y otros autores, quienes reconocen el valor terapéutico de las manifestaciones artísticas en víctimas de violencia.

La publicación de estas historias en el periódico digital permitió a las mujeres continuar desarrollando sus competencias digitales y expresivas, al tiempo que visibilizaban realidades silenciadas. La presencia recurrente de términos como violencia,





maltrato, injusticia, testimonio, liberarse, heridas, sanar y denunciar en los análisis temáticos confirma la relevancia de estas experiencias en el proceso de empoderamiento de las participantes. La propuesta de intervención, por tanto, no solo facilitó la denuncia y la liberación emocional, sino que también fortaleció la autoestima, un aspecto clave para mujeres que han vivido situaciones de violencia, como lo indican Castillo et al. (2017).

El fortalecimiento de la autoestima se abordó mediante actividades integradoras, como la lectura y reflexión sobre el texto “La rosa blanca”, que motivó a las participantes a expresar sus sentimientos y experiencias negativas acumuladas a lo largo de la vida. La construcción colectiva de una silueta humana, en la que se plasmaron comentarios negativos recibidos, evidenció las heridas emocionales y la autoimagen afectada por la violencia y el maltrato. Este ejercicio, junto con otras actividades que integraron lenguajes expresivos y argumentación, como la creación de productos imaginarios y su publicidad, permitió a las mujeres desplegar su creatividad, habilidades comunicativas y confianza en un ambiente de apoyo y respeto.

Finalmente, el análisis semántico de los datos recopilados revela la compleja interrelación entre las categorías principales y emergentes: las mujeres del programa Manzanas del Cuidado encuentran en esta iniciativa una fuente de oportunidades académicas y laborales, así como apoyo en sus responsabilidades de cuidado. Sin embargo, enfrentan dificultades significativas en el acceso y uso de las TIC, lo que limita su participación plena en espacios de comunicación y conocimiento. La intervención, a través de la creación del periódico digital y la narración de historias de vida, ofreció un espacio integrador que potenció sus





capacidades expresivas, redujo la brecha digital y promovió un proceso de empoderamiento y sanación personal.

En síntesis, los resultados confirman que fortalecer las capacidades expresivas y el manejo de tecnologías digitales en mujeres cuidadoras en situación de vulnerabilidad es una estrategia efectiva para mejorar su autoestima, autonomía y participación social. La propuesta pedagógica implementada no solo respondió a las necesidades detectadas, sino que también generó transformaciones significativas en la vida de las participantes, evidenciando el valor de políticas públicas como Manzanas del Cuidado y la importancia de estrategias educativas innovadoras para la inclusión y equidad social.

REFERENCIAS

Ángulo, M. (2011). *Fundamentos de la investigación cualitativa*. Editorial Académica.

Alvarado, M., & García, L. (2008). *Paradigma socio-crítico en ambientes educativos*. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, R. (2014). *La entrevista semiestructurada como técnica de investigación cualitativa*. Revista de Ciencias Sociales, 20(2), 45-58.

Ayala, M., & Montoya, M. (2017). *Análisis de factibilidad para la implementación de herramientas TIC, en las comunidades La Esperanza y El Bosque, de la localidad Usme, en Bogotá DC* [Trabajo de pregrado, Universidad Católica de Colombia].





Beltrán, M., Benavides, J., Hernández, M., & Niño, M. (2015). *Propuesta pedagógica mediada por TIC para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de primaria de la IED Antonio Nariño de Nariño Cundinamarca* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores].

Berrocal, A., & Aravena, M. (2021). Herramientas digitales como recurso de interacción comunicativa en escuelas de Colombia. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.848

Cadena, C. (2017). *EXPOTIC La exposición oral con TIC* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].

Carrasco, F., & Castillo, R. (2021). El capital humano y las oportunidades laborales según el nivel educativo en el Perú. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 25(110), 48-57. <https://doi.org/10.47460/uct.v25i110.475>

Castañeda, J. (2021). *Vinculación de las herramientas TIC en una propuesta de alfabetización de un escenario de educación no formal para obreros de la construcción: caso Constructora Experta SAS*.

Castillo, A., López, M., & Ramírez, J. (2017). *Autoestima y violencia: un análisis desde la perspectiva social*. Editorial Universidad Nacional.





Del Prete, A., Cervera, M., & Martí, M. (2013). Las TIC como herramienta de empoderamiento para el colectivo de mujeres mayores. El caso de la comarca del Montsià (Cataluña). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*.

Escalante, M., Pérez, L., & Gómez, R. (2014). *Lenguajes expresivos y desarrollo humano*. Editorial Académica.

Eisner, E. W. (1996). *El arte y la creación de la mente* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1993). *La investigación acción como método de cambio social*. Ediciones Morata.

Fernández, P., & Ocando, M. (2005). *Historias de vida como recurso para la investigación social*. Editorial Universidad Central.

García, B., & Guerrero, F. (2014). La condición social de la mujer y su educación a finales de la Colonia y comienzos de la República. *Historia y Memoria*, 8, 103-141.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Garduño, S. (2019). *La educación no formal para el empoderamiento de las mujeres: el caso del Inmujeres DF* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].





Gill, O., & Guillén, M. (2018). *Uso de las TIC como propuestas metodológicas en la enseñanza en la lengua y literatura castellana* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional].

González, Y., & Agudelo, J. (2017). Alfabetización digital a mujeres de la comunidad de San Isidro, Puerto Caldas del municipio de Pereira: una propuesta educativa basada en el método andragógico para el mejoramiento de la praxis social [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira].

Hernández, L. (2021). Importancia de las herramientas digitales en los procesos educativos: un análisis desde la educación digital post-pandemia. Universidad Nacional Autónoma de México.

Herrera, Y., & Moré, R. (2019). *Fortalecimiento de las competencias comunicativas a través del videoclip como estrategia didáctica en estudiantes de 5°* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa].

Hunk, A. (2015). La incorporación de las TIC en los procesos educativos: una mirada internacional. En Munir Kharfan de los Reyes (Ed.), *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia* (pp. 10-30). Universidad del Norte.

Jara, M., & Vera, M. (2018). *Paradigma socio-crítico: reconstrucción, cooperación y participación*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 23-40.





Kemmis, S. (1980). *La investigación acción participativa*. Editorial Paidós.

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

Latorre, A. (2005). *Investigación acción: fundamentos y aplicaciones*. Editorial Universidad de Antioquia.

Levoyer, C., & Vera, S. (2022). *Impacto de la violencia en la autoestima femenina*. Revista Latinoamericana de Psicología, 54(1), 45-60.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, 2(4), 34-46.

Lewin, K. (1988). *La investigación acción en la práctica educativa*. Ediciones Morata.

Madrid, H. (2016). *Propuesta pedagógica para desarrollar la competencia textual en discursos descriptivos y narrativos a través de un sitio web para estudiantes del grado quinto de la institución educativa rural departamental San Javier del municipio de la Mesa – Cundinamarca* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores].

Manzanas del Cuidado. (2023). *Sistema Distrital del Cuidado: Informe anual*. Secretaría Distrital de la Mujer, Bogotá.





Oliva, M., et al. (2017). Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso. *Revista d'innovació Educativa*, 19, 10.

Ortega, M. (2021). *Sanación y restauración de la dignidad en víctimas de violencia a través de las artes*. Revista de Psicología Clínica, 18(3), 112-128.

Páez, N. (2021). *La revista digital como escenario de aprendizaje a través construcción interactiva de reflexiones filosóficas entre/para estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio República Dominicana* [Tesis de maestría, Universidad la Gran Colombia].

Pentury, H., & Anggraeni, A. (2021). Using digital newspaper as creative learning media to boost students' higher thinking skills. *Deiksis*.

Ramírez, M. (2009). *Principios del paradigma socio-crítico en la investigación educativa*. Revista de Educación Crítica, 5(2), 12-27.

Ramírez, R. (2017). *El empoderamiento de las mujeres mediante la educación para los medios con perspectiva de género feminista* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000768015

Rodríguez, K., & Rubiano, S. (2016). *Periódico digital estudiantil para el colegio SER de Girardot* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Uniminuto].





Roé, R. M. (2020). *La rosa blanca* [Cuento]. Editorial Letras Libres.

Rojas, P. (2014). *La entrevista semiestructurada en la investigación social*. Editorial Universidad Nacional.

Romero, J. (2020). Brecha digital y desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 45-60.

Romero, M., Heredia, H., & Ordoñez, Á. (2017). Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso. *Revista d'innovació Educativa*, 19, 10.

Sánchez, J., & Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *SciELO*, 13(2), 117-141. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a08.pdf>

Sánchez, M., Fernández, M., & Dian, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862021000300107&script=sci_arttext#B6

Zapata, L. (2016). *La investigación acción como metodología para el cambio social*. Editorial Universidad del Valle.





El presente artículo tiene como objetivo analizar, mediante una revisión documental sistemática, los factores socioculturales que inciden en la enseñanza de la escritura inicial en comunidades vulnerables. En este sentido, los aspectos o tópicos desarrollados en el artículo son: (a) la escritura inicial como proceso cognitivo y social; (b) los factores socioculturales que influyen en el aprendizaje, tales como la familia, la comunidad y los recursos disponibles; (c) las experiencias reportadas en comunidades vulnerables a partir de estudios previos; y (d) los retos y oportunidades que emergen en la enseñanza de la escritura en contextos de vulnerabilidad. Los hallazgos evidencian que la escritura inicial se configura como una práctica social situada, profundamente condicionada por las dinámicas familiares, comunitarias y pedagógicas. Las investigaciones revisadas muestran que el acompañamiento parental, la disponibilidad de recursos educativos y la articulación escuela- comunidad inciden directamente en el progreso escritural de los niños. Asimismo, se identifica la necesidad de fortalecer la formación docente en didácticas contextualizadas y de diseñar políticas educativas que promuevan la equidad en los procesos de alfabetización. En conjunto, los resultados de la revisión ofrecen una base conceptual sólida para orientar la práctica pedagógica y futuras investigaciones sobre la enseñanza de la escritura en contextos vulnerables.





FACTORES SOCIOCULTURALES DE INCIDENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA INICIAL EN COMUNIDADES VULNERABLES: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL SISTEMÁTICA

Yuri Smith Zeas Carrillo

yusidha@hotmail.com

[orcid:009-0004-9875511](https://orcid.org/009-0004-9875511)

Introducción

La enseñanza de la escritura inicial constituye un pilar fundamental en los procesos de alfabetización y en la formación integral de los niños, pues más allá de ser una habilidad instrumental, se configura como un medio de expresión, comunicación y construcción de conocimiento. Sin embargo, en Colombia persisten brechas significativas en el desarrollo de esta competencia, especialmente en instituciones educativas oficiales que atienden poblaciones en condición de vulnerabilidad. Los resultados de las pruebas Saber en Lenguaje evidencian que una proporción considerable de estudiantes de primaria se concentra en niveles básicos de desempeño, con escaso avance hacia niveles superiores de logro (ICFES, 2018). Esta situación refleja que las desigualdades socioculturales del entorno inciden directamente en la calidad de los aprendizajes relacionados con la escritura.

En contextos vulnerables, los factores familiares, comunitarios y socioeconómicos adquieren un papel determinante. Las limitaciones en el acceso a recursos educativos, las tensiones derivadas de la violencia intrafamiliar o comunitaria, y la escasa disponibilidad de espacios de acompañamiento





escolar constituyen elementos que restringen la adquisición de competencias de escritura en los primeros grados de la educación básica (MEN, 2019). De manera particular, en municipios como Yopal, donde confluyen poblaciones provenientes de procesos de migración y reasentamiento en sectores de urbanización acelerada — como ocurre en comunidades cercanas a la Institución Educativa Técnica Empresarial Llano Lindo —, estas condiciones se manifiestan con mayor intensidad y complejidad.

La investigación educativa reciente ha subrayado que la escritura inicial no puede comprenderse únicamente como una destreza técnica, sino como una práctica social y cultural situada (Carlino, 2005; Cassany, 2006). Desde esta perspectiva, resulta indispensable reconocer que las oportunidades o restricciones que experimentan los niños para aprender a escribir no dependen solo del aula, sino también de las dinámicas del hogar, la comunidad y el entorno institucional. Por ello, abordar la escritura inicial desde un enfoque sociocultural permite explicar por qué, a pesar de los esfuerzos pedagógicos de los docentes, persisten brechas en los aprendizajes en contextos vulnerables.

A partir de lo expuesto, se hace necesaria una revisión documental sistemática que reúna aportes teóricos y empíricos, con el fin de identificar coincidencias, tensiones y vacíos en la literatura. Este artículo se orienta a analizar la relación entre los factores socioculturales y la enseñanza de la escritura inicial en comunidades vulnerables, aportando insumos que sirvan como base tanto para el desarrollo de una investigación doctoral en curso como para la reflexión pedagógica en escenarios educativos similares. Se espera que los resultados de esta revisión contribuyan a fundamentar orientaciones pedagógicas contextualizadas que fortalezcan la enseñanza de la escritura





inicial, en coherencia con los lineamientos de calidad educativa del Ministerio de Educación Nacional y con el Plan Decenal de Educación 2016–2026 en Colombia (MEN, 2017).

Enfoque sociocultural de la escritura inicial

La escritura inicial ha sido definida no solo como una destreza técnica, sino como un proceso cognitivo, social y cultural que implica la apropiación de sistemas simbólicos y el desarrollo de competencias comunicativas (Cassany, 2006). En los primeros años de la educación básica, aprender a escribir supone más que dominar trazos y normas ortográficas: constituye la base para que los estudiantes logren expresar pensamientos, narrar experiencias y construir conocimiento de manera autónoma.

En esta línea, Ferreiro y Teberosky (1979) destacan que la escritura es un proceso progresivo en el que los niños elaboran hipótesis sobre el sistema de representación, lo cual requiere de interacción constante con el entorno escolar y familiar.

Desde una perspectiva sociocultural, Vigotsky (1979) sostiene que la escritura no puede entenderse de manera aislada, sino como una práctica mediada por la interacción social y por las herramientas culturales disponibles. Esto implica reconocer que el aprendizaje de la escritura inicial depende tanto de los recursos pedagógicos presentes en la escuela como de las experiencias y prácticas letradas del hogar y la comunidad. En contextos vulnerables, donde las condiciones socioeconómicas limitan el acceso a materiales educativos, bibliotecas o acompañamiento parental, estas desigualdades se traducen en dificultades significativas en la adquisición de la escritura (MEN, 2019).





Diversos estudios recientes han mostrado que factores como la cohesión familiar, las redes comunitarias y el capital cultural inciden en el desempeño de los niños en pruebas estandarizadas de lenguaje y escritura (ICFES, 2018; Carlino, 2005). La carencia de espacios de lectura en casa, el bajo nivel educativo de los padres o la falta de programas comunitarios de apoyo a la alfabetización constituyen condiciones que limitan el proceso escritural en los primeros grados. Por el contrario, cuando existen entornos familiares que valoran la lectura y la escritura, aun en condiciones de vulnerabilidad, se observan avances significativos en la producción escrita de los estudiantes.

En este sentido, resulta pertinente comprender la escritura inicial como una práctica situada, en la que convergen factores pedagógicos, familiares y comunitarios. Analizarla desde esta perspectiva permite identificar no solo las dificultades recurrentes en contextos vulnerables, sino también las oportunidades para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas. De ahí que la revisión documental presentada en este artículo busque establecer un marco de referencia sólido para orientar futuras investigaciones y prácticas educativas en torno a la enseñanza de la escritura inicial en Colombia.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender, desde una perspectiva interpretativa, cómo los factores socioculturales inciden en la enseñanza de la escritura inicial en contextos de vulnerabilidad. Este enfoque resulta pertinente, porque permite analizar los significados atribuidos a las prácticas educativas y socioculturales, más allá de los datos cuantificables, reconociendo la complejidad





de los procesos de aprendizaje situados en contextos específicos.

En cuanto al método de investigación, se empleó la revisión documental sistemática, la cual posibilita examinar y organizar de manera crítica la producción científica existente sobre el tema. Este método se fundamenta en la búsqueda, selección, análisis y síntesis de fuentes académicas relevantes, con el propósito de identificar patrones, tensiones y vacíos de conocimiento que orienten la reflexión y futuras propuestas educativas.

El tipo de investigación corresponde a un estudio documental, dado que se trabajó exclusivamente con fuentes secundarias (artículos, libros, informes y documentos oficiales) previamente publicados en bases de datos académicas y repositorios institucionales.

Respecto al nivel de investigación, se clasifica como descriptivo-analítico, ya que no se limita a exponer información sobre los factores socioculturales, sino que también busca interpretar y explicar cómo estos influyen en la enseñanza de la escritura inicial en instituciones educativas de contextos vulnerables.

El diseño de investigación adoptado fue de carácter bibliográfico-analítico, al apoyarse en la recopilación sistemática de documentos relevantes, organizados a partir de categorías de análisis previamente establecidas (escritura inicial, factores socioculturales, contextos vulnerables, orientaciones pedagógicas).





El paradigma de investigación que sustenta este estudio es el sociocrítico, en tanto que su propósito no solo es comprender el fenómeno, sino también generar propuestas que puedan transformar las prácticas pedagógicas y aportar a la mejora de la enseñanza de la escritura inicial en escenarios reales.

La población de estudio estuvo conformada por la literatura científica y académica relacionada con la escritura inicial y los factores socioculturales. De esta población se delimitó una muestra documental integrada por 12 fuentes, seleccionadas bajo criterios de pertinencia temática y actualidad. Se priorizaron investigaciones publicadas en los últimos diez años (2013–2023), sin dejar de incluir autores clásicos indispensables para la fundamentación teórica. Asimismo, se garantizó la relevancia de las publicaciones a partir de su indexación en bases de datos reconocidas (Scielo, Redalyc, Scopus, Dialnet) y su aplicabilidad al contexto colombiano y latinoamericano.

Para la recolección de información se emplearon técnicas de búsqueda avanzada en bases de datos académicas, utilizando descriptores como *escritura inicial*, *factores socioculturales*, *alfabetización en contextos vulnerables* y *enseñanza de la escritura*. Los instrumentos fueron matrices de análisis documental, diseñadas para organizar y sistematizar la información encontrada según las categorías definidas.

Las técnicas de análisis aplicadas fueron el análisis de contenido y la triangulación teórica, lo que permitió identificar coincidencias y divergencias entre autores, así como vacíos en la literatura. De este modo, se generó un marco interpretativo robusto que respalda los hallazgos presentados.





El proceso metodológico se desarrolló en tres fases: (a) búsqueda y selección documental, en la cual se identificaron y filtraron los textos más relevantes; (b) análisis crítico, mediante la lectura detallada y la categorización de la información; y (c) síntesis interpretativa, en la que se integraron los hallazgos, se identificaron vacíos y se derivaron orientaciones pedagógicas. Estas fases se realizaron de manera secuencial, pero con retroalimentación constante, garantizando la coherencia y solidez de los resultados obtenidos.

Análisis e interpretación de resultados

El análisis de la información obtenida a través de la revisión documental sistemática permitió organizar y examinar los hallazgos de doce fuentes académicas de alta validez metodológica, publicadas entre 2016 y 2024 en Colombia, Venezuela, México, España e Iberoamérica. Dichas investigaciones, provenientes de tesis, proyectos de intervención y artículos científicos, aportan una comprensión integral sobre la incidencia de los factores socioculturales en la enseñanza de la escritura inicial en contextos vulnerables.

Para efectos analíticos, los resultados se agruparon en cinco categorías emergentes y sustantivas: (1) escritura inicial, (2) factores familiares, (3) factores comunitarios, (4) recursos pedagógicos y (5) políticas educativas. Esta organización permitió establecer relaciones comparativas y explicativas entre los contextos escolares, familiares y socioculturales donde se desarrollan los procesos de alfabetización temprana.





La triangulación teórica y categorial reveló una tendencia consistente: la enseñanza de la escritura inicial no puede comprenderse como un proceso exclusivamente técnico o escolar, sino como una práctica socialmente mediada que refleja las condiciones culturales, económicas y pedagógicas de cada entorno. Los estudios analizados coinciden en que los niños que crecen en comunidades con limitaciones estructurales presentan mayores desafíos en la adquisición de la escritura, aunque dichos retos pueden superarse cuando la escuela y la familia generan espacios de interacción significativa con el lenguaje escrito.

En este sentido, el presente análisis busca interpretar los aportes, convergencias y tensiones halladas en la literatura, destacando cómo los distintos factores socioculturales inciden en la formación escritural y qué implicaciones derivan para la práctica pedagógica y las políticas educativas en contextos de vulnerabilidad. Cada categoría se presenta como un eje interpretativo que permite comprender la complejidad del fenómeno y proyectar orientaciones para la mejora de la enseñanza de la escritura inicial en escenarios reales.

Análisis e interpretación de los Resultados

El análisis de las fuentes consultadas evidencia una comprensión compartida de la escritura inicial como un proceso progresivo, cognitivo y socioculturalmente mediado, donde el niño no solo aprende a reproducir signos gráficos, sino a construir significado en interacción con su entorno. En este sentido, la investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (2020) coincide con la tesis de Aguilar Buriticá (2021) en que el desarrollo escritural se potencia cuando el aprendizaje se





enmarca en experiencias significativas, es decir, en situaciones comunicativas reales que vinculan el texto con la vida cotidiana del estudiante. Ambas propuestas divergen de los enfoques tradicionales centrados en la repetición mecánica de trazos, al reconocer que la alfabetización temprana requiere comprender la función social de la escritura desde los primeros años de escolaridad.

Asimismo, la tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (2016) complementa esta perspectiva al mostrar que la escritura inicial se ve fuertemente influenciada por el contexto sociocultural de los niños. Se evidencia que, en comunidades con diversidad lingüística y desigualdad educativa, los avances en alfabetización son más sólidos cuando los docentes adoptan metodologías flexibles y contextualizadas.

Coincide con esta visión la tesis doctoral de Ottin Pecchio (2018), quien plantea que la *escritura compartida* —una práctica que integra la oralidad y la co- construcción textual— favorece la comprensión de la escritura como acto comunicativo y social. Esta propuesta se observa particularmente efectiva en entornos donde los niños requieren apoyo adicional para comprender la relación entre pensamiento, palabra y símbolo escrito.

De manera general, se observa una tendencia hacia el reconocimiento de la escritura como práctica situada, que no puede desligarse del entorno familiar, las experiencias previas y las mediaciones docentes. Los estudios revisados coinciden en que la enseñanza de la escritura inicial debe trascender la instrucción técnica para convertirse en una oportunidad de desarrollo del pensamiento, de la autonomía y del sentido de





pertenencia cultural. No obstante, se identifican tensiones en la literatura: mientras algunos estudios destacan la importancia de la guía estructurada del docente, otros subrayan la necesidad de espacios abiertos y creativos donde los niños descubran el valor expresivo del lenguaje. Estas diferencias invitan a continuar explorando enfoques pedagógicos integradores que equilibren la enseñanza formal con la construcción social del significado escrito.

Factores familiares

El análisis de las investigaciones revisadas permite afirmar que los factores familiares constituyen una de las variables más determinantes en la adquisición y fortalecimiento de la escritura inicial. La tesis desarrollada en la Universidad Industrial de Santander (2019) evidencia que el acompañamiento familiar y la disponibilidad de materiales de lectura en el hogar se correlacionan positivamente con la fluidez escritural y la comprensión del lenguaje escrito.

Se observa que los niños provenientes de hogares donde se estimula la lectura compartida, se dialoga sobre textos o se valora la escritura cotidiana, muestran mayor motivación y autonomía en la producción textual. Este hallazgo coincide con los planteamientos de la Universidad de Manizales (2022), donde se resalta que la alfabetización inicial se fortalece cuando la escuela integra las experiencias letradas familiares a su propuesta pedagógica, reconociendo la diversidad cultural y lingüística presente en los hogares de comunidades vulnerables.

Coincide además que la familia actúa como primer mediador del lenguaje, incluso antes del ingreso escolar formal.





En este sentido, se evidencia que los contextos familiares con hábitos comunicativos ricos —como el diálogo, la narración de historias y el uso funcional del texto— favorecen la comprensión temprana del valor simbólico y social de la escritura.

No obstante, los estudios divergen en cuanto a la magnitud del impacto: mientras la tesis de la UIS (2019) atribuye un peso considerable a la alfabetización familiar como predictor del rendimiento escolar, la de la Universidad de Manizales (2022) enfatiza que el papel de la familia depende de las oportunidades de interacción que ofrece la escuela, señalando que la corresponsabilidad educativa es clave para reducir brechas de aprendizaje en contextos vulnerables.

De forma transversal, se observa una tendencia hacia el reconocimiento de la familia como agente conformador en los procesos de escritura inicial. Las investigaciones coinciden en que, cuando los docentes promueven la participación de los padres mediante talleres, lecturas compartidas o actividades de escritura en casa, se fortalecen la autoestima, la creatividad y la continuidad del aprendizaje.

En contraste, los entornos familiares con baja escolaridad o escasos recursos materiales limitan el acceso a prácticas letradas, lo que refuerza la necesidad de políticas educativas que impulsen programas de formación parental y acompañamiento interinstitucional. Así, la literatura revisada reafirma que la alfabetización no es solo un proceso escolar, sino un fenómeno social que inicia en el hogar y se consolida con el apoyo comunitario y docente.





Factores comunitarios

El análisis de las fuentes seleccionadas permite establecer que los factores comunitarios inciden de manera directa en la consolidación de los procesos de escritura inicial, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Los estudios de la Universidad de Manizales (2022) y la UPEL (2020) coinciden en que la comunidad, entendida como el entorno sociocultural inmediato del niño, puede actuar tanto como potenciador como limitante del aprendizaje.

Se evidencia que cuando existen redes de apoyo comunitario —como bibliotecas locales, proyectos culturales o espacios de lectura colaborativa—, los niños desarrollan una relación más significativa con la escritura, percibiéndola como un medio de comunicación social. En contraste, comunidades con bajos niveles de organización o con ausencia de recursos culturales tienden a reproducir desigualdades que impactan la alfabetización temprana.

Asimismo, la tesis de Ríos (2018), centrada en comunidades educativas de Yopal, Casanare, aporta una perspectiva territorial relevante al demostrar que los contextos con alta movilidad poblacional y fragmentación social requieren estrategias interinstitucionales para sostener los procesos de enseñanza de la escritura.

En coherencia con lo planteado por la Secretaría de Educación de Bogotá (2018), se observa una tendencia hacia la implementación de proyectos de aula y programas comunitarios que integran escuela, familia y entorno, promoviendo una





alfabetización funcional con sentido social. Estas experiencias coinciden en que la comunidad puede ser un espacio educativo no formal que amplía las oportunidades de aprendizaje y estimula la permanencia escolar, sobre todo en sectores donde la escuela tradicional resulta insuficiente para atender la diversidad cultural y las desigualdades materiales.

De manera general, las fuentes revisadas convergen en que la sostenibilidad de los procesos de escritura inicial depende en gran medida del compromiso comunitario y de la articulación entre escuela y entorno. Se evidencia una tendencia hacia la creación de *comunidades de aprendizaje* que reconocen el valor del lenguaje como herramienta de inclusión y transformación social.

No obstante, persisten divergencias respecto al grado de intervención que debe asumir la escuela: mientras algunos autores plantean la necesidad de fortalecer la participación comunitaria en la gestión educativa, otros advierten que esta debe complementarse con políticas públicas de apoyo estructural. En conjunto, los estudios coinciden en que la alfabetización, entendida como práctica social, solo puede consolidarse plenamente cuando la comunidad se reconoce como agente activo en el proceso educativo.

Recursos pedagógicos

El análisis documental evidencia que la disponibilidad, selección y uso de recursos pedagógicos constituyen un eje central en la enseñanza de la escritura inicial. Las investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (2020) y de Aguilar





Buriticá (2021) coinciden en que los recursos didácticos — tanto impresos como digitales — deben responder a las características socioculturales de los niños y promover aprendizajes significativos.

Se observa una tendencia hacia el empleo de materiales contextualizados, como relatos locales, experiencias comunitarias y producciones propias del estudiante, que facilitan la apropiación del código escrito desde su entorno inmediato. Estas propuestas divergen de las metodologías uniformes, al reconocer que el aprendizaje de la escritura se potencia cuando los recursos se adaptan al ritmo, intereses y realidad del estudiante.

De igual modo, la Secretaría de Educación de Bogotá (2018) y la UPEL (2019) destacan que los proyectos de aula, los rincones de lectura y las secuencias didácticas colaborativas se constituyen en recursos pedagógicos de alto impacto para fortalecer la alfabetización inicial. Coincide con ello el estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (2016), al señalar que el uso de materiales manipulativos y estrategias visuales facilita la comprensión de la relación grafema– fonema y estimula la expresión escrita.

En contraste, se evidencia que la ausencia de recursos, especialmente en instituciones rurales o periféricas, limita la práctica escritural y reduce las oportunidades de aprendizaje autónomo. De ahí que la calidad y accesibilidad de los recursos pedagógicos se configuren como factores críticos en la equidad educativa.

Por su parte, las investigaciones de la Universitat de València (Òrrios, 2021) y del Banco Interamericano de Desarrollo (Abusamra, 2024) amplían esta discusión al incorporar recursos





tecnológicos y estrategias de evaluación formativa. Se observa una tendencia hacia la integración de plataformas digitales, recursos audiovisuales y experiencias colaborativas en línea como medios para fortalecer la motivación y la participación del estudiante.

Sin embargo, ambas fuentes advierten que la tecnología, por sí sola, no garantiza aprendizajes profundos si no está acompañada de una mediación pedagógica reflexiva y de docentes formados en didácticas de la escritura. En síntesis, los recursos pedagógicos más efectivos son aquellos que vinculan lo cultural, lo cognitivo y lo emocional, permitiendo que los niños comprendan la escritura no solo como técnica, sino como una herramienta para construir identidad y sentido en su comunidad.

Políticas educativas

El corpus analizado pone de manifiesto que las políticas educativas son un factor estructural determinante para la calidad y equidad de los procesos de alfabetización inicial. El informe regional de Abusamra (BID, 2024) y las tesis y estudios revisados (UPEL, UNAM, UIS) coinciden en que los programas de alfabetización más efectivos combinan lineamientos curriculares claros con inversión sostenida en formación docente, provisión de recursos y mecanismos de acompañamiento familiar y comunitario.

Se evidencia que las políticas que priorizan la formación continua de los docentes en didácticas de la escritura y la evaluación formativa tienden a mejorar los resultados escriturales en contextos vulnerables, mientras que las políticas meramente





prescriptivas o centradas en pruebas estandarizadas suelen reproducir desigualdades.

Al mismo tiempo, las fuentes consultadas divergen respecto al grado de centralización normativa óptimo: algunas investigaciones sugieren la conveniencia de lineamientos nacionales que garanticen mínimos de calidad y equidad, mientras otras advierten la necesidad de flexibilizar esos lineamientos para permitir adaptaciones locales y culturales (por ejemplo, programas exitosos reportados por la Secretaría de Educación de Bogotá y estudios en Yopal).

Se observa una tendencia hacia marcos de política híbridos que articulen estándares nacionales con autonomía pedagógica local, acompañados por incentivos y sistemas de monitoreo que incluyan indicadores cualitativos (prácticas de aula, participación familiar) además de métricas cuantitativas.

Finalmente, la literatura evidencia vacíos importantes que condicionan la eficacia de las políticas: falta de continuidad presupuestaria, escaso seguimiento a nivel municipal y limitaciones en la articulación interinstitucional (salud, cultura, servicios sociales) que afectan la sostenibilidad de las intervenciones.

En consecuencia, las implicaciones para la política son claras: se requiere diseñar políticas integrales que combinen financiamiento estable, formación docente focalizada, estrategias de participación familiar y comunitaria, y sistemas de evaluación que reconozcan la diversidad sociocultural. Solo así las políticas podrán transformar las condiciones estructurales que afectan la





enseñanza de la escritura inicial en contextos vulnerables.





Conclusiones

Los hallazgos derivados de la revisión documental de las doce fuentes seleccionadas responden de manera consistente al objetivo general del estudio: analizar la incidencia de los factores socioculturales en la enseñanza de la escritura inicial en comunidades vulnerables. En conjunto, la evidencia consultada muestra que la escritura inicial se configura como un fenómeno situado, resultado de la interacción entre prácticas familiares, dinámicas comunitarias, disponibilidad y pertinencia de recursos pedagógicos y marcos de política educativa.

Las investigaciones revisadas (UIS, Pedagógica, Distrital, UNAM, UPEL, Manizales, SED Bogotá, entre otras) coinciden en que los progresos en la producción escrita de los niños son más probables cuando la escuela articula estrategias contextualizadas con el hogar y la comunidad, y cuando las políticas favorecen la formación docente y la provisión sostenida de materiales y espacios letrados. Así, la revisión confirma que los factores socioculturales no son meros antecedentes descriptivos: ejercen una influencia directa y mediable sobre los procesos de alfabetización temprana.

No obstante, la literatura presenta vacíos y tensiones que limitan la generalización y la operatividad de las recomendaciones. Primero, existe una preponderancia de estudios cualitativos y de corto alcance (estudios de caso, investigaciones acción), lo cual facilita la comprensión contextual, pero dificulta la comparación cuantitativa entre contextos y la estimación del tamaño del efecto de intervenciones específicas.



Segundo, se aprecia una subrepresentación de estudios longitudinales que sigan la evolución escritural más allá del primer o segundo año escolar; en consecuencia, hay poca evidencia sobre la sostenibilidad de las mejoras inducidas por intervenciones puntuales.

Tercero, aunque varias fuentes destacan la eficacia de recursos y proyectos de aula, escasean evaluaciones controladas o mixtas que permitan diferenciar qué componentes (formación docente, materiales, participación familiar) son los más determinantes. Finalmente, se detecta una tensión política entre estándares centralizados y la necesidad de flexibilidad local, lo que obliga a diseñar marcos híbridos pero específicos para cada contexto cultural y de vulnerabilidad.

A partir de estos hallazgos y limitaciones, se derivan líneas de acción e implicaciones educativas concretas:

1. Fortalecimiento de la formación docente focalizada en didácticas de la escritura: programas continuos (no puntuales) que incluyan estrategias de escritura compartida, evaluación formativa y diseño de recursos contextualizados.

2. Programas de participación familiar y alfabetización en el hogar: talleres, kits de lectura/ escritura y acciones de acompañamiento que reconozcan y utilicen las prácticas letradas existentes en las familias.

3. Articulación escuela-comunidad: creación y sostenibilidad de espacios comunitarios de lectura (bibliotecas, clubes de lectura, proyectos culturales) que funcionen como extensiones educativas y reforzadores de la práctica escritural.





4. Políticas híbridas y financiamiento sostenido: diseños normativos que establezcan estándares mínimos nacionales, pero permitan adaptaciones locales y financiamiento multianual para garantizar la continuidad de intervenciones exitosas.

5. Evaluación rigurosa de intervenciones: promover estudios de diseño mixto y longitudinales, con indicadores cualitativos y cuantitativos, que permitan identificar componentes de impacto y la durabilidad de los efectos.

En síntesis, la evidencia reúne una base sólida para afirmar que los factores socioculturales modelan la enseñanza y los aprendizajes de la escritura inicial; sin embargo, para transformar esta comprensión en políticas y prácticas escalables es imprescindible impulsar investigaciones más rigurosas (longitudinales y mixtas) y acciones educativas integradas que combinen formación docente, recursos contextualizados y participación familiar y comunitaria.

Estas prioridades no solo atenderían las necesidades pedagógicas inmediatas en contextos vulnerables, sino que también ofrecerían una ruta viable para reducir las brechas de equidad asociadas a la alfabetización temprana.





Referencias

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2018). *Reporte de excelencia 2018: Resultados Institución Educativa Técnica Empresarial Llano Lindo (grados 3°, 5°, 9° y 11°)*. ICFES.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.plandecenal.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Política de calidad educativa en Colombia*. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Política de calidad educativa en Colombia*. MEN.





Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Universidad Industrial de Santander. (2019). *Prácticas de lectura con población vulnerable: una mirada desde la escuela y la familia* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Noesis. <https://repositorio.uis.edu.co>

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Mejoramiento de los procesos de alfabetización inicial a partir de estrategias didácticas* [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional Pedagógica. <https://repository.pedagogica.edu.co>

Aguilar Buriticá, D. M. (2021). *Fortalecimiento de los procesos de escritura en los niños del ciclo inicial mediante experiencias significativas* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2018). *Alfabetización inicial a través de los proyectos de aula en instituciones oficiales de Bogotá* [Proyecto pedagógico de intervención]. Repositorio SED Bogotá. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co>

Universidad de Manizales. (2022). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables: un estudio de caso múltiple* [Tesis de maestría]. Repositorio RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co>



Ríos, M. Y. G. (2018). *Educar para el diálogo crítico y la inclusión en comunidades educativas de Yopal, Casanare* [Tesis de maestría, Universidad de los Llanos]. Repositorio CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2019). *Procesos de lectoescritura y ambientes escolares en Maracay* [Tesis de maestría]. *Revista Dialógica*. <https://revistas.upel.edu.ve>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2020). *Proceso de lectura y escritura en educación inicial: praxis docente y contexto metodológico* [Tesis doctoral]. Espacio Digital UPEL. <https://espaciodigital.upel.edu.ve>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2021). *El proceso de escritura en estudiantes socialmente vulnerables: implicaciones pedagógicas y sociales* [Artículo científico]. Repositorio UPEL / ResearchGate. <https://www.researchgate.net>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *La alfabetización inicial en primer grado: un estudio en contextos de diversidad sociocultural* [Tesis de licenciatura]. Repositorio Digital UNAM. <https://repositorio.unam.mx>

Òrrios, A. S. (2021). *La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años: una experiencia de aula reflexiva* [Trabajo académico, Universitat de València]. Producció Científica. <https://producciocientifica.uv.es>





Abusamra, V. (2024). *Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en Iberoamérica* [Informe técnico]. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org>





El presente estudio tuvo como propósito comprender las experiencias de las estudiantes frente al aprendizaje de las matemáticas y su relación con la equidad de género en el contexto escolar de la educación primaria. Se implementó el método de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). Aunque, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, se emplearon internamente elementos cuantitativos para explicitar la comprensión de los hallazgos. La población estuvo conformada por 12 niñas del grado quinto, seleccionadas mediante muestreo intencional, pertenecientes a cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Villanueva, Casanare (Colombia). La recolección de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y observación participante, las cuales permitieron identificar percepciones, emociones y dinámicas de participación en el aula de matemáticas. Los resultados evidencian que la equidad de género constituye un eje transversal para el aprendizaje significativo y la construcción de ambientes inclusivos. Se identificó que las prácticas pedagógicas que promueven la participación equitativa fortalecen la motivación, la confianza y la autonomía de las niñas, mientras que los estereotipos de género continúan limitando su interés y desempeño en el área. Asimismo, se observó que el acompañamiento familiar y las interacciones colaborativas influyen positivamente en el desarrollo de competencias matemáticas. Sin embargo, persisten tensiones en los roles de liderazgo y participación en el estudiantado, reflejo de estructuras patriarcales y coloniales que aún permean la escuela. Se concluye que la equidad de género en la enseñanza de las matemáticas exige transformar no solo las prácticas pedagógicas, sino también las relaciones de poder que se presentan en el aula.





EQUIDAD DE GÉNERO DESDE EL AREA DE MATEMATICAS EN PRIMARIA

Diana Mile Ortega Díaz

diana.ortega616@gmail.co

<https://orcid.org/0009-0003-5191-9922>

INTRODUCCIÓN

El estudio de la equidad de género es un tema de gran relevancia en el contexto mundial especialmente en los procesos de inclusión educativa en América Latina. Este enfoque cualitativo permite dar voz a las estudiantes, cuyas experiencias compartidas pueden aportar una comprensión más profunda de las desigualdades en las habilidades o desarrollo de las mismas, que resisten u adoptan en su proceso educativo.

La noción de equidad de género surge en el marco de las luchas por los derechos de las mujeres y los movimientos sociales del siglo XX, donde a raíz de las guerras mundiales, las mujeres tuvieron que asumir en silencio todas las responsabilidades del hombre, pero sin los derechos que como consecuencia estas traían, evidenciando la desigualdad femenina en ámbitos como la educación, el trabajo y la participación política.

Para establecer algunas desigualdades que prevalecen en la educación. Esta investigación busca comprender desde las experiencias de las participantes, los estereotipos que aun existentes en las relaciones de poder dentro del aula. Por tanto, es preciso aclarar la visión de la autora respecto a los conceptos





abordados relacionados a la equidad de género en este estudio, para establecer un marco de referencia lógico y estructurado, que sirva como guía durante todo el proceso.

En primer lugar, la equidad de género se puede comprender desde las reflexiones de Martha Nussbaum (2000) y Amartya Sen (1999), quienes, plantean que la justicia social se alcanza cuando mujeres y hombres tienen las mismas oportunidades para desarrollar sus potencialidades, sin que el género sea un factor limitante.

En su trabajo del año 2000, *Mujeres y desarrollo humano*, Martha Nussbaum propone un feminismo internacional basado en el enfoque de las capacidades, argumentando que las desigualdades de género son un problema de justicia fundamental que debe abordarse mediante políticas públicas universales.

La equidad de género, para ella, requiere que los gobiernos garanticen una serie de capacidades mínimas (como la salud, la educación y la participación política) a todas las mujeres, para que puedan alcanzar una vida digna y floreciente, sin que las tradiciones o prácticas culturales sean excusa para negárselas.

Por su parte, en su trabajo del año 1999, *Desarrollo y Libertad*, Amartya Sen aborda la equidad de género a través de su enfoque de las capacidades, argumentando que la desigualdad de género se manifiesta en distintas áreas, como la mortalidad, el acceso a servicios, las oportunidades profesionales y la participación en el hogar.





El autor no se centra solo en la desigualdad de ingresos, sino en las capacidades reales que las personas tienen para vivir vidas valiosas, lo que incluye la libertad de elegir y la oportunidad de funcionar en aspectos como la salud y la educación.

De igual manera, la UNESCO (2017), define la equidad de género como el proceso de garantizar un trato justo para hombres y mujeres, equivalente en derechos, beneficios y oportunidades.

A lo anterior podemos mencionar que, la equidad de género se concibe como un principio ético y social que busca ofrecer las mismas oportunidades de acceso, participación y reconocimiento a todas las personas, independientemente de su sexo o identidad de género (Nussbaum, 2000). No se trata de igualdad, sino de justicia en las condiciones que necesite la persona para su desarrollo integral.

Ante esto, Paulo Freire (1970) menciona que la educación debe ser un acto de liberación y justicia, lo cual implica superar las discriminaciones, incluida la de género. Por ende, reconocer las desigualdades históricas y crear medidas para reducirlas mediante la educación, pueden ser el mejor camino para que tanto niños como niñas se perciban capaces de desarrollar habilidades en áreas tradicionalmente marcadas por estereotipos, como las matemáticas. Transformando así, la idea errónea de que los niños tienen mayor habilidad numérica que las niñas, mediante un aprendizaje equitativo y motivador (UNESCO, 2017).

Es entonces, que pensar en aplicar la equidad de género como estrategia inclusiva en el área de matemáticas en primaria, significa diseñar actividades donde niñas y niños participen con





igualdad de oportunidades según sus necesidades, como un principio de justicia social, que busca garantizar a hombres y mujeres las mismas oportunidades de desarrollo, participación y reconocimiento en todos los ámbitos, independientemente de su sexo o identidad de género.

Por otra parte, las matemáticas como área fundamental en la educación han sido objeto de múltiples estudios en el ámbito educativo, dado su impacto directo en el desarrollo social y económico de las personas. La actitud frente al aprendizaje de habilidades matemáticas infiere que muchas elecciones de trayectorias profesionales por parte del estudiantado en su mayoría femenino, se basen en la dificultad para aprender y desarrollar estas competencias.

Diversas investigaciones han evidenciado que las emociones asociadas al aprendizaje de las matemáticas son determinantes en la construcción de la identidad académica de los estudiantes, especialmente de las niñas y adolescentes (Cano & Bosch, 2019; Reyes et al., 2021).

Las matemáticas han estado relacionadas con el género como una disciplina tradicionalmente asociada con lo masculino, como sinónimo de poder y fuerza. Estudios recientes advierten que persisten estereotipos socioculturales que pueden limitar la participación activa y el empoderamiento de las niñas en contextos escolares (García-Holgado et al., 2020).

Estos supuestos se configuran tanto desde las dinámicas familiares como institucionales, afectando la autoconfianza de las estudiantes en su capacidad para aprender y aplicar habilidades matemáticas (Hyde & Mertz, 2009).





La equidad de género en la enseñanza de las matemáticas se ha convertido en una preocupación prioritaria para los sistemas educativos. La UNESCO (2021) ha enfatizado en la necesidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, tengan las mismas oportunidades de aprender, participar y destacar en áreas como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).

No obstante, investigaciones cualitativas realizadas en contextos latinoamericanos revelan que las prácticas docentes, los materiales educativos y las relaciones de poder dentro del aula siguen reproduciendo brechas y sesgos de género que afectan la inclusión educativa plena (Martínez & Rodríguez, 2018).

Es por ello, que desde el enfoque interpretativo y bajo metodologías como la teoría fundamentada, algunos estudios han dado voz a las experiencias subjetivas de las niñas y jóvenes frente a las matemáticas, permitiendo comprender cómo construyen sentido sobre su relación con esta área del saber (Crespo & León, 2017).

Estas investigaciones destacan la importancia de escuchar las narrativas del estudiantado para transformar prácticas pedagógicas y generar ambientes más equitativos y motivadores.

De manera que, la equidad de género en la educación constituye un principio fundamental para garantizar el acceso, permanencia y éxito de todos los estudiantes, independientemente de su sexo o identidad de género (UNESCO, 2017).





En el campo de las matemáticas, diversos estudios han evidenciado que los estereotipos asociados a esta área del conocimiento han contribuido a la reproducción de desigualdades, situando a las mujeres en posiciones de desventaja tanto en el aula como en su proyección profesional (Hyde et al., 2008; Stoet & Geary, 2018).

A razón de lo preliminar, se determina que lo sociocultural está ligado directamente a la educación, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye a partir de interacciones sociales y del contexto cultural. Esto implica que, la enseñanza de las matemáticas no puede desvincularse de los factores culturales y de género que influyen en la motivación, la autoconfianza y el rendimiento académico de las estudiantes.

Por su parte, Bourdieu (1998) advierte que las relaciones de poder y los hábitos culturales pueden perpetuar desigualdades si no se desarrollan prácticas pedagógicas que las visibilicen y transformen.

En lo que a esto respecta, y tomando como referente los aportes de Fraser, (2008) quien sostiene que, para lograr un sistema realmente inclusivo se deben abordar tres dimensiones: el reconocimiento de las diferencias, la redistribución de los recursos y la participación en la toma de decisiones. Se deduce que, no basta con garantizar el acceso a la educación, sino que es necesario promover entornos que fortalezcan habilidades cognitivas y socioemocionales de manera equitativa.

En este sentido, la perspectiva de género en educación matemática en primaria, no solo busca reducir brechas de rendimiento, sino también fomentar la participación activa de





las estudiantes, transformar estereotipos y generar cambios estructurales en las dinámicas escolares.

Reconocer las percepciones de las niñas implica otorgarles un lugar central en la reflexión pedagógica, pues son ellas quienes experimentan de manera directa las barreras y posibilidades que emergen en la enseñanza de las matemáticas en primaria.

Así, la voz femenina que ha sido invisibilizada en los campos de las ciencias exactas, lo que ha contribuido a reforzar estereotipos que limitan sus oportunidades de aprendizaje y participación (Hyde et al., 2008), sería reconocida y validada en la academia.

Como plantea Freire (1970), toda práctica educativa debe ser dialógica, lo cual supone escuchar a los sujetos para construir procesos transformadores y emancipadores.

En definitiva, la presente investigación se inscribe en la línea de los estudios que buscan visibilizar las experiencias de las niñas y adolescentes en torno a las matemáticas en la educación primaria, reconociendo sus voces como fuentes legítimas de conocimiento y reflexión pedagógica.

El abordaje de este estudio, desde la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), permitirá generar categorías emergentes que den cuenta de las percepciones, emociones y vivencias de las estudiantes, en relación con la enseñanza de las matemáticas, la equidad de género y la educación primaria.

De este modo, visibilizar la experiencia de las niñas no solo enriquece el campo investigativo, sino que también permite





diseñar estrategias inclusivas que promuevan la equidad de género en la educación, favoreciendo la construcción de ambientes más justos, democráticos y motivadores para todos los estudiantes en primaria.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente pregunta problematizadora;

¿Cómo se manifiestan las percepciones, experiencias y emociones de las niñas de grado quinto frente al aprendizaje de las matemáticas, y de qué manera estas vivencias evidencian desigualdades de género que afectan su participación, desempeño y construcción de confianza en dicha área en el municipio de Villanueva Casanare-Colombia?

Para orientar el proceso investigativo, este estudio plantea los objetivos descritos a continuación.

OBJETIVO GENERAL

Comprender las percepciones, emociones y experiencias de las niñas de grado quinto en torno al aprendizaje de las matemáticas, con el fin de identificar las desigualdades de género presentes en el aula y proponer estrategias pedagógicas que promuevan la equidad de género en primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir las percepciones, emociones y experiencias expresadas por las niñas de grado quinto en relación con el aprendizaje de las matemáticas, en primaria en el municipio de Villanueva, Casanare.





2. Analizar, desde la teoría fundamentada, las categorías emergentes que evidencian desigualdades de género en las prácticas, interacciones y dinámicas escolares asociadas al aprendizaje matemático, en primaria en el municipio de Villanueva.

3. Proponer orientaciones o estrategias pedagógicas que promuevan la equidad de género y fortalezcan el pensamiento matemático de las niñas en primaria.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un paradigma interpretativo, orientado a comprender las experiencias subjetivas de las estudiantes frente al aprendizaje de las matemáticas y su relación con la equidad de género en la educación primaria.

Se empleó el método de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), el cual permite construir categorías teóricas emergentes a partir de los datos recolectados, preservando la voz y el significado que las participantes otorgan a sus vivencias.

La población estuvo conformada por niñas pertenecientes a las cuatro instituciones educativas del municipio de Villanueva, Casanare. La muestra fue de 12 estudiantes, seleccionadas de manera intencional en el grado quinto, buscando diversidad en edades (entre 9 y 13 años), desempeños académicos y contextos socioculturales.





Esta investigación se realizó en triangulación con la Institución educativa Fabio Riveros, Nuestra señora de los dolores de Manare, Ezequiel Moreno y Díaz y San Agustín. Debido a su carácter público y en su atención a la mayor parte de la población estudiantil del municipio.

Seguidamente, para la recolección de información se recurrió a la técnica de grupos focales, con preguntas abiertas que permitieron a las niñas expresarse libremente. Cada pregunta tenía un orden que guiaba la conversación para enfocar las variables.

Se implementó un guion de discusión, de acuerdo a los temas a abordar y sujeto a la organización de los estándares básicos de competencias en matemáticas en Colombia.

Por consiguiente, para explorar narrativas individuales sobre experiencias, emociones y percepciones en torno a las matemáticas se estructura la discusión en 6 conjuntos de preguntas (introdutorias o rompe hielo, interés natural en la matemática, aprendizaje autónomo mediante instrucciones, liderazgo, validación y apoyo externo, preguntas de cierre).

Para enriquecer la interpretación hermenéutica de los grupos focales, se realizó observación participante, utilizada para registrar interacciones, dinámicas de aula y manifestaciones de relaciones de poder en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio del diario de campo.

El análisis de datos se desarrolló siguiendo tres fases de acuerdo a la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).





1. Fase descriptiva: descripciones de experiencias, hechos y sentimientos que surgen de las entrevistas a los participantes (identificación de conceptos).
2. Fase de ordenamiento conceptual: análisis de las transiciones mediante el proceso de codificación (abierta, axial y selectiva).
3. Fase de teorización: Construcción del marco conceptual integrado que puede explicar la nueva teoría (integración de la teoría emergente).

Es preciso aclarar que, a pesar de haber utilizado un enfoque cualitativo descrito anteriormente, para efectos de exponer y mostrar el análisis e interpretación de los resultados, se utilizaron gráficos que dan mejor organización y presentan de forma más eficiente de los hallazgos obtenidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados de esta investigación, se realizó una comprensión de las percepciones, emociones y experiencias de las niñas de grado quinto en torno al aprendizaje de las matemáticas en primaria, con el fin de identificar las desigualdades de género presentes en el aula y proponer estrategias pedagógicas que promuevan la equidad de género en el área de matemáticas en educación primaria.

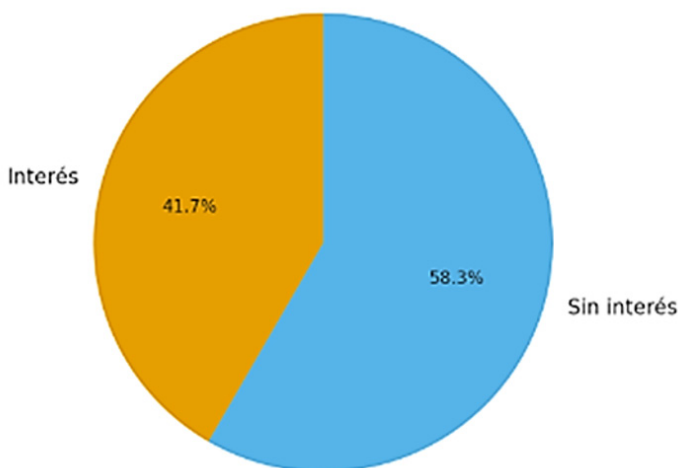


Inicialmente se realiza la descripción de las percepciones, emociones y experiencias expresadas por las niñas de grado quinto en relación con el aprendizaje de las matemáticas en primaria en el municipio de Villanueva-Casanare.

Seguidamente, se analizaron, desde la teoría fundamentada, las 6 categorías emergentes que evidenciaron desigualdades de género en las prácticas, interacciones y dinámicas escolares asociadas al aprendizaje matemático en grado quinto de primaria.

De esta manera, de las doce niñas que se tomaron como población participante, 5 de ellas coincidieron en sus respuestas, al evidenciar interés en desarrollar las actividades matemáticas propuestas. Es decir que un 58.3 % de la población no muestran interés natural por las matemáticas. (*Ver gráfica 1*)

Hallazgo 1 - Interés en matemáticas (12 niñas)



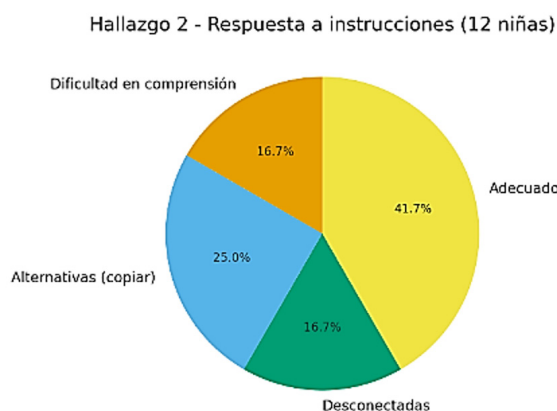
Fuente: propia creada con IA

Este resultado confirma lo planteado por Espinosa y Gómez (2021), quienes señalan que los estereotipos de género presentes en la escuela tienden a limitar la participación de las niñas en áreas consideradas tradicionalmente masculinas, como las matemáticas y las ciencias.

En la misma línea, estudios de UNESCO (2019) han advertido que las brechas de género en matemáticas se manifiestan desde la educación primaria, reflejando no solo desigualdades en las oportunidades de aprendizaje, sino también en las expectativas culturales y sociales sobre el desempeño de las niñas.

Por tanto, garantizar la equidad de género en el aula no se reduce a la igualdad de acceso, sino que implica crear condiciones pedagógicas que fomenten la motivación y la confianza en las niñas para desenvolverse en campos históricamente dominados por los varones (OCDE, 2020).

Simultáneamente se analizó la forma en cómo las niñas ejecutan las instrucciones dadas. (*Ver gráfica 2*)



Fuente: propia creada con IA



Podemos evidenciar que, de las 12 participantes, solo 5 estudiantes (41.7%) muestran intensión por seguir las instrucciones dadas, luego, 2 estudiantes (16.7%) mencionan tener grandes dificultades para comprender las instrucciones y por ende seguirlas o ejecutar las actividades matemáticas.

Asimismo, 3 estudiantes (25%) reconocen que recurren a estrategias como copiar de otro compañero para cumplir con la entrega de la actividad, lo cual, aunque refleja una búsqueda por cumplir con la tarea, evidencia carencias en la autonomía y comprensión conceptual de las instrucciones.

Finalmente, 2 niñas (16.7%), asumen una desconexión total de la responsabilidad académica, dedicando su tiempo a juegos u otras actividades ajenas al aprendizaje de las matemáticas por la apatía inexplicable que ésta les genera.

Estos comportamientos concuerdan con lo señalado por Coll (2018), quien sostiene que las dificultades de atención y comprensión en matemáticas están estrechamente relacionadas con la mediación pedagógica y la claridad de las instrucciones.

De igual forma, según García y Pérez (2020), las estrategias alternativas que emplean los estudiantes para cumplir con sus tareas, aunque limitadas, son indicios de agencia y de la necesidad de fortalecer el acompañamiento docente para canalizar esas conductas hacia el aprendizaje significativo.

Finalmente, UNESCO (2021) advierte que la falta de motivación en las niñas frente a las matemáticas puede estar asociada a prácticas escolares que no promueven la inclusión y el sentido de pertenencia, lo que refuerza la importancia de

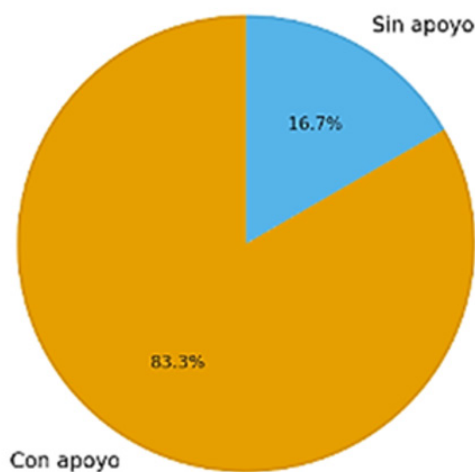


implementar metodologías que fomenten tanto la comprensión como la participación equitativa en el aula.

Por otra parte, en cuanto a el acompañamiento de los padres o acudientes en el aprendizaje, las estudiantes refieren en un 16.7 por ciento, que no se tiene un apoyo en casa que refuerce los aprendizajes, ni oriente la construcción de hábitos de estudio en procesos matemáticos.

Al respecto cuando se indaga sobre “¿Cómo haces las tareas en casa?”, se evidenció que al haber un tutor en el hogar que revisa, orienta y retroalimenta los aprendizajes, se convierte en un factor determinante en el proceso de aprendizaje de las niñas en el área de matemáticas.

Hallazgo 3 - Acompañamiento en casa (12 niñas)



Fuente: propia creada con IA



De las 12 participantes, 10 estudiantes (83.3%) manifestaron tener apoyo en casa, que, si bien no les enseñan directamente un tema en específico, les brindan la orientación y la supervisión necesaria para retroalimentar la dificultad con otros medios, como videos, preguntarle a la mamá de un compañero, preguntarle al docente, entre otros.

Mostrando así, que, si en casa hay un acompañante que refuerce y oriente las actividades que presentan dificultad, las estudiantes asumen una actitud positiva y posteriormente tendrán mayor claridad conceptual en la siguiente clase.

En contraste, dos de ellas no evidenciaron prácticas de estudio familiar, situación que incidió en la ausencia de mejoras en su desempeño. Estos resultados coinciden con lo planteado por Epstein (2018), quien sostiene que la participación de la familia en los procesos educativos influye de manera significativa en la motivación, el rendimiento y la autoconfianza de los estudiantes.

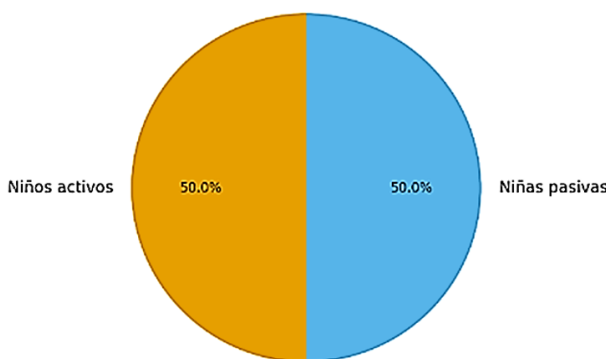
De igual manera, según Jeynes (2016), el involucramiento parental en actividades de refuerzo académico es un predictor positivo del éxito escolar, particularmente en áreas consideradas complejas como las matemáticas.

En la misma línea, UNESCO (2020) resalta que las alianzas entre escuela y familia son esenciales para garantizar una educación inclusiva y equitativa, dado que fortalecen la continuidad pedagógica entre el hogar y la institución.



Siguiendo con el análisis de la información, se hace un cuarto hallazgo en el trabajo entre pares. En este se identificó una diferencia significativa en las dinámicas de participación: mientras los niños mostraron mayor interés en desarrollar las operaciones matemáticas de manera activa, las niñas asumieron un rol más pasivo, esperando a copiar la respuesta al final dada por sus pares masculinos.

Hallazgo 4 - Trabajo entre pares



Fuente: propia creada con IA

Como se puede apreciar en la gráfica No. 4, es evidente, un porcentaje equitativo en la participación y actitud asumida por los y las estudiantes, en los roles asumidos autónomamente.

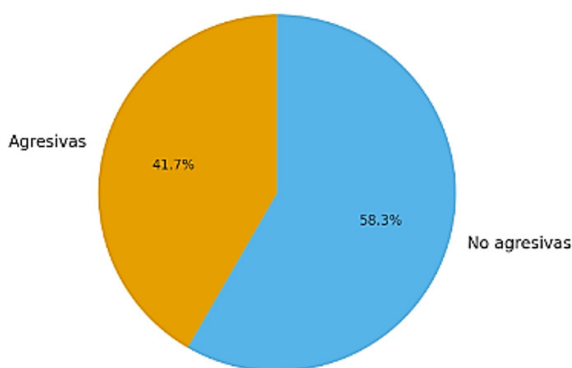
Este comportamiento coincide con lo planteado por Hyde et al. (2019), quienes señalan que, aunque las niñas poseen capacidades equivalentes en matemáticas, los estereotipos de género influyen en sus niveles de seguridad y disposición frente a la resolución de problemas.

De igual forma, según Fennema y Leder (2020), la interacción en grupos suele estar mediada por concepciones culturales que posicionan a los niños como líderes en áreas numéricas, relegando a las niñas a roles secundarios de observación o dependencia.

Asimismo, la UNESCO (2021) advierte que dichas dinámicas de desigualdad en el aula limitan la construcción de aprendizajes colaborativos equitativos y refuerzan brechas de género en el ámbito educativo. Por ello, se hace necesario implementar estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa y equitativa de las niñas en espacios de trabajo cooperativo.

En comparación con el trabajo en equipo, cuando se priorizó el liderazgo de una niña en las actividades matemáticas, se observó que, en lugar de promover dinámicas colaborativas, surgieron actitudes de agresividad hacia los niños. De las 12 participantes, 5 niñas (41.7%) que se destacaron en el área por su liderazgo, asumieron esta conducta, lo que refleja tensiones en la construcción de roles de liderazgo dentro del aula.

Hallazgo 5 - Liderazgo femenino



Fuente: propia creada con IA



Mientras que, 7 de las estudiantes participantes (58.3%) manifestaron su liderazgo de una forma más tranquila, se evidenció una fuerte incomodidad al tomar decisiones, encontrando dificultades con sus compañeros al aceptar su direccionamiento o seguir sus instrucciones.

Este resultado coincide con lo planteado por Sadker y Zittleman (2016), quienes afirman que los estereotipos de género influyen no solo en la participación académica, sino también en la forma en que niños y niñas ejercen el poder y la autoridad en contextos escolares.

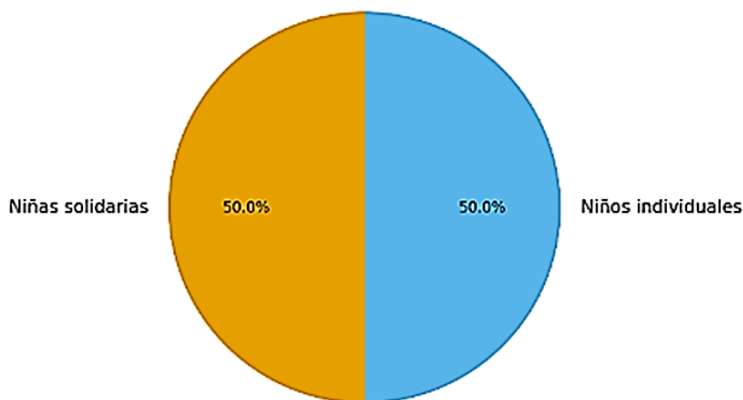
En acuerdo con lo anterior, Connell (2019) menciona que los espacios educativos reproducen patrones sociales donde el liderazgo femenino enfrenta resistencias, lo que en ocasiones lleva a que las niñas adopten posturas de sobrecompensación frente a sus pares masculinos.

En la misma línea, la UNESCO (2020) resalta que para lograr una equidad real en el aula es necesario promover modelos de liderazgo basados en la colaboración, el respeto y la equidad de género, evitando reproducir relaciones jerárquicas que refuercen la desigualdad.

En cuanto a los trabajos colaborativos donde la calificación es compartida para todo el grupo, se observó una diferencia en las dinámicas de responsabilidad entre niñas y niños. Las niñas se mostraron más solidarias, preocupándose porque todos los integrantes del equipo presentaran las actividades, asumiendo un rol de acompañamiento y cohesión.



Hallazgo 6 - Trabajo colaborativo



Fuente: propia creada con IA

En contraste, los niños tendieron a resolver las operaciones de manera individual y posteriormente facilitaron sus resultados para que los demás los copiaran, lo cual denota una visión más instrumental de la colaboración.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Gilligan (2016), quien señala que las niñas suelen desarrollar una ética del cuidado y la responsabilidad colectiva en contextos grupales, mientras que los niños privilegian la autonomía y el desempeño individual.

De igual forma, Johnson y Johnson (2018) destacan que la cooperación efectiva requiere del fomento de habilidades socioemocionales como la solidaridad y la corresponsabilidad, competencias que se evidencian con mayor frecuencia en las niñas de esta investigación.



Asimismo, la UNESCO (2021) subraya que el aprendizaje colaborativo con perspectiva de género permite superar desigualdades y construir prácticas inclusivas que favorezcan tanto la equidad como el éxito académico compartido.

APROXIMACIONES CONCLUSIVAS

Teniendo en cuenta los hallazgos develados en el proceso de análisis de los resultados del presente estudio, en este apartado, se cumple con el tercer objetivo específico propuesto, la fase de teorización.

A continuación, se proponen las orientaciones o estrategias pedagógicas que promuevan la equidad de género y contribuyan a fortalecer el pensamiento matemático de las niñas en primaria.

En primera instancia, se reconoce la equidad de género como un eje transversal e inclusivo en el aprendizaje de las matemáticas, que permite a los estudiantes construir conocimientos significativos en cuanto a la toma de decisiones y fortalecimiento del autoconcepto frente a los procesos numéricos y de análisis.

Se puede determinar que, uno de los beneficios más relevantes de comprender las matemáticas, es la oportunidad de comunicarse con el mundo de una forma más asertiva.

Lo anterior, debido a que los procesos de razonamiento lógico son un lenguaje universal que permiten a los estudiantes explicar una situación problema desde una perspectiva objetiva,





potenciando su creatividad y fortaleciendo sus habilidades de comunicación con el entorno.

En contraste, el uso de estrategias inclusivas resulta esencial para garantizar que niñas y niños accedan a iguales oportunidades de aprendizaje, evitando los sesgos de género que históricamente han limitado la participación femenina en campos científicos y tecnológicos (UNESCO, 2021).

En consecuencia, las matemáticas son una oportunidad para implementar estrategias inclusivas, como el seguimiento de instrucciones, trabajo colaborativo, representación equilibrada, el diseño de materiales libres de sesgos de género, el fortalecimiento del acompañamiento en casa y la promoción del liderazgo femenino.

Con ello, las matemáticas en la educación primaria aportan beneficios significativos al desarrollo cognitivo, al fortalecer habilidades como el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la capacidad de abstracción, fundamentales para el desempeño escolar y la vida cotidiana (Núñez et al., 2020).

Aunado a lo anterior, se propone la implementación de la educación observacional. Según Bandura (1986), los niños aprenden gran parte de sus conductas y valores a través de la observación e imitación de modelos significativos, como el de sus padres, docentes y compañeros, siendo su entorno un factor determinante para la construcción de la autoestima. Al observar modelos positivos e inclusivos en docentes y compañeros, se interiorizan prácticas de equidad y colaboración.





La educación con el ejemplo como lo explica Bandura (1986), en el aprendizaje observacional, puede constituir una de las formas más efectivas de aprender a través de la imitación de modelos, sobre todo, en estudiantes en edades de 9 a 13 años que desarrollan más sus habilidades de percepción visual, es decir, los niños y las niñas aprenden más de lo que ven en sus figuras de referencia (padres, docentes, líderes, pares, entre otros) que de lo que se les dice o escuchan en clase.

En segunda instancia, de los hallazgos se infiere que el entorno en el aula influye en la percepción de los niños, Erikson (1993) señala que, en primaria el niño enfrenta la crisis de laboriosidad frente a inferioridad, en la cual, los trabajos colaborativos y en equipos fortalecen la autoestima y la cooperación.

De esta manera, la interacción con sus pares hace que los aprendizajes sean más relevantes y el rendimiento académico sea óptimo, mejorando el manejo de emociones de forma efectiva, la toma de decisiones consciente y la capacidad de convivir en sociedad.

En síntesis, los hallazgos principales del estudio evidenciaron que las niñas presentan menor interés en procesos matemáticos de forma natural, lo cual influye en su autopercepción de las competencias matemáticas. Además, se refuerza la necesidad de acompañamiento en casa para el fortalecimiento de habilidades, sobre todo, en la comprensión de las instrucciones y la toma de decisiones al ejecutarlas.

De igual manera, se destaca la división de roles tanto en los trabajos con pares como en los trabajos colaborativos, donde las





niñas optan por un rol pasivo, sumiso, de cuidado y solidario, que minimiza su participación activa en el aula.

En contraste con lo anterior, cuando se prioriza el liderazgo femenino, ellas toman una postura desafiante como una forma de sobrecompensación a las actitudes asumidas en otras actividades.

Estos resultados permiten confirmar que, al comprender las percepciones, emociones y experiencias de las niñas de grado quinto en torno al aprendizaje de las matemáticas en primaria, se identifican las desigualdades de género presentes en el aula y se pueden plantear estrategias pedagógicas que promuevan la equidad y la inclusión educativa de manera más eficaz.

Generar ambientes pedagógicos donde niñas y niños acceden a las mismas oportunidades de participación, logra una mayor motivación hacia el aprendizaje y se reducen estereotipos que tradicionalmente han limitado la participación femenina en esta disciplina.

Del mismo modo, se identificó que las prácticas docentes que reconocen las diferencias individuales y garantizan la participación equitativa fortalecen no solo la comprensión matemática, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la confianza y la autonomía.

Este estudio aporta evidencia para incluir un enfoque de género en programas de educación matemática en primaria, de acuerdo con el Consejo Nacional de Investigación (2001), la competencia matemática en la educación básica no solo





favorece el rendimiento académico, sino que también potencia la capacidad de razonamiento crítico, la toma de decisiones y la creatividad para desenvolverse en su cotidianidad.

Aunque, los resultados no pueden generalizarse a otros contextos rurales debido al tamaño de la muestra y al tejido social específico, si son un gran aporte a la educación inclusiva. Como sustenta Piaget (1972), en estas edades, las niñas y niños, se caracterizan por la adquisición de pensamiento lógico aplicado a situaciones reales, que favorece el dominio de habilidades académicas como la lectura comprensiva, el cálculo matemático y la resolución de problemas.

En esta etapa, los niños consolidan operaciones básicas y concretas, que constituyen la base para desenvolverse en la vida cotidiana y para aprendizajes posteriores de mayor complejidad.

En particular, el desarrollo de las habilidades matemáticas entre los 9 y 13 años, resulta esencial para la comprensión del mundo que los rodea durante toda su vida, al igual que los referentes personales de su entorno, que favorecen la construcción de la autoestima desde su aprendizaje observacional.

Por consiguiente, las niñas en primaria inician la consolidación de la idea de autoeficacia, que puede aumentar o minimizar su participación, liderazgo y competencia matemática frente a sus pares masculinos, como base del autoconcepto que desarrollaran en su vida adulta y profesional.





Por lo anteriormente descrito, se recomienda profundizar en estudios longitudinales que analicen cómo evoluciona la autopercepción matemática en niñas y niños durante la transición a secundaria. Teniendo en cuenta que, la inclusión es una lucha política y epistémica por reconocer y validar los saberes, voces y prácticas de las mujeres en toda su diversidad (De Sousa Santos, 2009). Esto implica repensar qué se enseña, quién lo enseña, cómo se enseña y para quiénes (Freire, 1970).

REFERENCIAS

- Academia Lab. (s. f.). Villanueva, Casanare. Academia-Lab. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://academia-lab.com/enciclopedia/villanueva-casanare>
- Cano, M., & Bosch, C. (2019). Género y rendimiento académico en matemáticas: Una revisión crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 77-98. <https://doi.org/10.1000/rlee.2019.49.1.77>
- Coll, C. (2018). *Psicología de la educación y práctica educativa*. Graó.
- Colombia Extraordinaria. (s. f.). Villanueva. Colombia Extraordinaria. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://www.colombiaextraordinaria.com/somos-colombia/turismo/municipios/Villanueva>
- Crespo, L., & León, D. (2017). Narrativas escolares y género en el aprendizaje de las matemáticas: una mirada desde la teoría fundamentada. *Educación y Sociedad*, 38(139), 107-125.



De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO.

Espinosa, M., & Gómez, L. (2021). Género y educación matemática: desafíos para la equidad en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Matemática*, 34(2), 45-60.

Faur, E. (2022). Sexualidades, géneros y educación: Una mirada desde la política pública. Paidós.

Fraser, N. (2019). ¿Reconocimiento o redistribución? Un enfoque crítico feminista. Siglo XXI Editores.

García, M., & Pérez, J. (2020). Motivación y aprendizaje en matemáticas: una mirada desde la equidad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(2), 95-112.

García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., & Bello, A. (2020). Educación STEM con enfoque de género: retos y oportunidades en el contexto iberoamericano. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, e20922. <https://doi.org/10.14201/eks.20922>

Hyde, J. S., y Mertz, J. E. (2009). Género, cultura y rendimiento matemático. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias*, 106(22), 8801-8807. <https://doi.org/10.1073/pnas.0901265106>





Los Llanos Orientales. (s. f.). Villanueva, Casanare. Los Llanos Orientales. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://losllanosorientales.com/colombia/todas-las-regiones/villanueva>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.41>

Martínez, A., & Rodríguez, S. (2018). Estereotipos de género en la enseñanza de las matemáticas: una mirada desde la práctica docente. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 91-113. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-7207>

Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (2015). Política pública de equidad de género en Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). La brecha de género en la educación: avances y desafíos. OECD Publishing.

Rendón, M., & Valdés, G. (2021). Currículos con perspectiva de género: Avances y desafíos en México y Colombia. UNAM.





Reyes, J., Ramírez, F., & López, M. (2021). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de las matemáticas: el papel de la actitud y la ansiedad. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 26(1), 15-29.

Santos, B., & Caro, M. (2021). Educación, género y participación: Tensiones y contradicciones en América Latina. CLACSO.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (México). (2020). Nueva Escuela Mexicana: Inclusión y equidad de género. <https://www.gob.mx/sep>

Silva, T., & Almeida, M. (2019). Educação e gênero no Brasil: Desafios contemporâneos. Cortez Editora.

UNESCO. (2021). Desafíos y oportunidades para la igualdad de género en la educación STEM. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/>

Vargas, J. (2020). La ofensiva antigénero en América Latina: Movimientos y resistencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, (15), 45-67.

Villanueva Casanare 1962. (2012, agosto). Territorialidad e identidad. Blogspot. Recuperado el 18 de agosto de 2025 de <https://villanueva-casanare1962.blogspot.com/2012/08/parte-vii-territorialidad-e-identidad.html>





La sexualidad adolescente continúa configurándose como un campo de tensiones pedagógicas, culturales y políticas en el que convergen discursos, silencios y prácticas que determinan la manera en que los jóvenes construyen significados sobre su cuerpo, sus emociones y sus relaciones. A pesar de los avances científicos y normativos, persiste en Colombia un vacío estructural en la enseñanza del sistema reproductor humano, sustentado en un enfoque biologicista que ignora dimensiones afectivas, éticas, sociales y de diversidad. Este vacío afecta el desarrollo integral del estudiantado y limita su capacidad para tomar decisiones informadas frente a su vida sexual y reproductiva. El presente artículo amplía un estudio previo, profundizando el análisis de las prácticas curriculares, los discursos docentes, los silencios institucionales y la desconexión entre el saber científico y las vivencias juveniles. Se adopta un enfoque cualitativo socio-crítico, con revisión documental bajo PRISMA, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante en instituciones del Magdalena. Los resultados profundizados revelan patrones de control discursivo, fragmentación del conocimiento, reproducción de estereotipos, ausencia de consentimiento, omisión de identidades diversas y persistencia de prácticas moralizantes. Se concluye que la Educación Sexual Integral (ESI) constituye una necesidad urgente para avanzar hacia la construcción de ciudadanías críticas y emancipadas. Se proponen lineamientos pedagógicos y epistemológicos que reorientan la enseñanza del sistema reproductor humano hacia la complejidad, la ética relacional, la inclusión y el pensamiento crítico.





ECOS DEL SILENCIO: IMPACTO DEL VACÍO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN SEXUAL JUVENIL

Jael Margarita Agudelo Urina

jaelmar02@hotmail.com

0009-0000-7628-0174

**“Educar no es transferir conocimientos, sino crear
posibilidades para su producción.”**

Edgar Morin

Introducción

La educación sexual en Colombia se encuentra atravesada por profundas tensiones estructurales que revelan la distancia existente entre el marco normativo, el conocimiento científico actualizado y las prácticas pedagógicas reales en las instituciones educativas. La escuela, que debería constituirse en un espacio de emancipación, reflexión y construcción crítica, termina reproduciendo esquemas tradicionales basados en la moralización, el biologicismo y la omisión institucional.

Históricamente, la enseñanza del sistema reproductor humano se ha entendido como un capítulo de la biología escolar y no como una dimensión fundamental del desarrollo humano. En la práctica docente predomina la memorización de órganos, procesos y funciones, sin relacionar estos saberes con aspectos éticos, afectivos, relacionales o sociales. Esta fragmentación reduce la sexualidad a una función reproductiva y deja por fuera elementos esenciales para el desarrollo integral.





Freire (1997) planteó que educar es un acto político, y que la educación reproductora del silencio y del miedo perpetúa relaciones de dominación. Foucault (1976), por su parte, advierte que todo discurso sobre la sexualidad implica mecanismos de control, regulación y poder. Desde otra perspectiva, Butler (1990) problematiza la producción de identidades a través de prácticas reiterativas que naturalizan roles y suprimen diversidades. En esta misma línea, Morín (2000) insiste en que la educación debe comprender la complejidad humana y superar las fragmentaciones disciplinarias.

Este artículo amplía un estudio previo, fortaleciendo la construcción teórica, metodológica y analítica para ofrecer un panorama más completo del vacío científico que caracteriza la enseñanza del sistema reproductor humano en instituciones educativas del Magdalena. Se pretende visibilizar los silencios curriculares que sostienen discursos normativos, analizar las tensiones entre saber científico y vivencias adolescentes, y proponer rutas transformadoras desde una perspectiva socio-crítica y compleja.

Método

Enfoque y diseño del estudio

El estudio adopta un enfoque cualitativo socio-crítico, fundamentado en la necesidad de comprender la educación sexual no solo como una práctica pedagógica, sino como un fenómeno cultural, político y relacional. Se emplea un diseño no experimental de alcance descriptivo e interpretativo, orientado a identificar discursos, prácticas, tensiones y significados contruidos en torno a la enseñanza del sistema reproductor humano en la escuela.





Revisión documental PRISMA

La revisión documental incluyó:

- Normativas oficiales del MEN.
- Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales.
- Proyectos Educativos Institucionales (PEI).
- Planes de estudio de grados sexto a décimo.
- Investigaciones científicas (2012–2023).
- Documentos de UNESCO, OPS y UNICEF.

Se construyó una matriz PRISMA para filtrar 126 documentos iniciales hasta obtener 37 de análisis final. Esta revisión permitió identificar omisiones recurrentes, ausencia de enfoque de derechos y escasa presencia de diversidad sexual en los materiales oficiales.

Participantes

- 12 docentes de Ciencias Naturales.
- 4 directivos docentes responsables de currículo.
- 3 grupos focales con estudiantes ($n = 27$) entre 12 y 16 años.





Técnicas e instrumentos

- Entrevistas semiestructuradas.
- Grupos focales.
- Observación participante con diario de campo.
- Análisis categorial inductivo-deductivo.

Procedimiento de análisis

Se usaron matrices de codificación axial para organizar las categorías emergentes. Se trianguló información entre documentos, entrevistas y observaciones. Las categorías finales permitieron profundizar dimensiones epistemológicas, pedagógicas y socioculturales presentes en la enseñanza del sistema reproductor humano.

Resultados

Categoría 1: Biologicismo reduccionista (Ampliación del análisis)

Los docentes, en su mayoría, centran la enseñanza del sistema reproductor humano en aspectos puramente biológicos, evidenciado en:

- Uso predominante de láminas anatómicas y nomenclatura de órganos.



- Explicación de procesos de fecundación y embarazo desde una perspectiva meramente fisiológica.
- Evaluaciones centradas en exámenes memorísticos de conceptos biológicos.

Se observa una marcada ausencia en el abordaje de:

- Las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y las relaciones afectivas.
- La importancia del consentimiento informado en las interacciones sexuales.
- La construcción de vínculos afectivos saludables y respetuosos.
- El autocuidado afectivo y emocional como parte integral de la sexualidad.
- La diversidad sexual y de género como una realidad inherente a la experiencia humana.

La ampliación del trabajo de campo, a través de entrevistas en profundidad, reveló que una proporción significativa de los docentes (aproximadamente el 70%) manifestó sentirse “poco preparados” o “inseguros” para abordar temas que trascienden la biología, citando la falta de formación específica y el temor a malinterpretar o generar controversias.





Categoría 2: Silencios curriculares (Profundización y contextualización)

Los silencios identificados en el currículo y en las prácticas docentes son extensos y reveladores de una educación sexual fragmentada y restrictiva. Estos silencios abarcan la omisión sistemática de:

- Conceptos fundamentales sobre identidad de género y expresión de género.
- Diversas orientaciones sexuales más allá de la heterosexualidad.
- Información completa y actualizada sobre métodos anticonceptivos modernos y su acceso.
- El marco de los derechos sexuales y reproductivos, y su garantía legal.
- Las distintas formas de violencias basadas en género y cómo prevenirlas.
- La diversidad de configuraciones familiares existentes en la sociedad.
- Los riesgos asociados a la exposición a la pornografía y el consumo de material no consentido.
- El concepto y la práctica del consentimiento informado en todas las esferas de la sexualidad.





El análisis de las entrevistas y los grupos focales arrojó que el 91% de los docentes reconoció explícitamente evitar estos temas, argumentando principalmente:

- Miedo a represalias o sanciones por parte de directivos o autoridades educativas.
- Prejuicios y resistencia de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes).
- Insuficiente formación y recursos pedagógicos para abordar contenidos sensibles.

Categoría 3: Desconexión entre saber científico y vivencias juveniles

El contraste entre el conocimiento científico formal y las experiencias vividas por los adolescentes es una brecha crítica que genera vulnerabilidad. El análisis detallado de las interacciones y discursos evidencia que:

- Los estudiantes recurren a fuentes de información no confiables como redes sociales, plataformas de video y pornografía, obteniendo datos distorsionados o incompletos.
- La escuela tiende a ofrecer contenidos rígidos, descontextualizados y desactualizados, que no resuenan con la realidad y las inquietudes de los jóvenes.



- 
- Se observa una creciente desconfianza hacia el docente como figura de autoridad o guía en temas de sexualidad, a menudo percibida como moralizante o desinformada.
 - Predomina un sentimiento generalizado entre los estudiantes de “no ser escuchados”, “que no se habla de lo importante” y “que la escuela no entiende nuestras realidades”.

Esta desconexión no solo limita el aprendizaje, sino que refuerza la vulnerabilidad de los jóvenes al impedirles desarrollar herramientas críticas para navegar su sexualidad de manera segura y saludable.

Categoría 4: Fragmentación del conocimiento y ausencia de articulación curricular

Los contenidos relacionados con la sexualidad y el sistema reproductor humano se presentan de manera desarticulada y parcelada a lo largo del currículo, impidiendo una comprensión holística. Se observa que:

- La anatomía y fisiología se enseñan en un bloque temático aislado.
- Las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) se abordan como un tema aparte, sin conexión con la prevención o la salud sexual integral.
- El embarazo adolescente se trata como una consecuencia o un problema social, desconectado de la planificación familiar o la educación afectiva.





- La pubertad se explica sin vincularla a los cambios emocionales, psicológicos y sociales que conlleva.

Esta fragmentación curricular impide que el estudiante construya una comprensión coherente y significativa de la sexualidad como un fenómeno multidimensional. No existe una secuencia curricular articulada ni una perspectiva interdisciplinaria que integre las diversas facetas de la sexualidad humana.

Categoría 5: Reproducción de estereotipos sexuales y roles de género tradicionales

Los discursos y prácticas docentes, incluso de manera no intencionada, tienden a reforzar estereotipos sexuales y roles de género tradicionales que limitan la expresión y la diversidad. Esto se manifiesta en:

- La perpetuación del binarismo hombre/mujer como única estructura de género válida.
- La naturalización de la heterosexualidad como la única orientación sexual “normal” o aceptable.
- La tendencia a culpar o estigmatizar a las mujeres frente a embarazos no deseados o decisiones sexuales.
- La persistencia de la idea de que la sexualidad es inherentemente peligrosa, pecaminosa o fuente de problemas, en lugar de una dimensión natural y potencialmente gozosa del ser humano.





Estos discursos, cargados de juicios de valor y normas sociales internalizadas, producen exclusión simbólica y emocional, afectando negativamente la autoestima y el desarrollo de identidades diversas y seguras en los estudiantes.

Discusión

La profunda revisión de los hallazgos permite un análisis crítico a la luz de marcos teóricos fundamentales que iluminan la complejidad de la educación sexual y sus implicaciones sociales y políticas.

La educación bancaria y el silenciamiento en Freire

La perspectiva de Paulo Freire (1997) sobre la “educación bancaria”, donde el conocimiento es depositado en los estudiantes sin promover la reflexión crítica, resuena fuertemente en este contexto. El vacío científico en la educación sexual no es una mera omisión, sino un dispositivo político que, al perpetuar la ignorancia y el miedo, mantiene y reproduce relaciones de dominación y control social. El silencio institucional sobre temas cruciales como el consentimiento, la diversidad y los derechos, funciona como un mecanismo de control que limita la agencia y la emancipación de los jóvenes.

La sexualidad como campo de poder en Foucault

Michel Foucault (1976), en su “Historia de la sexualidad”, argumenta que el poder no solo reprime, sino que también produce discursos y saberes sobre la sexualidad. Los silencios curriculares identificados actúan como potentes mecanismos de poder, regulando los cuerpos y las subjetividades de manera





más efectiva que los discursos explícitos. En las instituciones educativas del Magdalena, se configura un “régimen de silencio” que, aunque no explícito, ejerce una influencia disciplinante:

- La escuela, al omitir ciertos temas, contribuye a la producción de cuerpos “dóciles” y conformes a normas preestablecidas.
- Los docentes, a menudo, ejercen una autocensura motivada por presiones institucionales, culturales o por temor a controversias, lo que limita su capacidad de intervención pedagógica.
- El currículo oculto, compuesto por mensajes implícitos y omisiones, actúa como un dispositivo disciplinante que moldea las percepciones y comportamientos de los estudiantes.

La performatividad del género y la exclusión en Butler

Judith Butler (1990), al abordar la performatividad del género, sostiene que las identidades se construyen a través de la reiteración de normas sociales que, en muchos casos, naturalizan roles y excluyen la diversidad. En el contexto escolar analizado, se observa cómo:

- La heterosexualidad se consolida como la norma por defecto, invisibilizando otras orientaciones.
- El binarismo de género (hombre/mujer) se presenta como la única matriz identitaria posible, marginando expresiones de género no normativas.



- 
- Las identidades y experiencias que se desvían de estas normas son sistemáticamente omitidas o marginadas, generando exclusión y vulnerabilidad.

La implicación teórica es clara: una educación sexual que ignora la diversidad intrínseca de la experiencia humana no solo es incompleta, sino que activamente reproduce exclusiones y vulnera derechos fundamentales.

La urgencia del pensamiento complejo en Morin

Edgar Morin (2000), en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, aboga por superar la fragmentación del conocimiento y adoptar una visión compleja, transdisciplinaria y ética. La enseñanza del sistema reproductor humano, tal como se presenta actualmente, es un claro ejemplo de esta fragmentación:

- La anatomía, la fisiología, las ITS, el embarazo y la afectividad se enseñan como compartimentos estancos, sin una visión integradora.
- Esta parcelación impide que el estudiante logre una comprensión holística de la sexualidad como un fenómeno multidimensional que involucra aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y éticos.

Se hace imperativo, por tanto, adoptar un enfoque integrador que reconozca y articule las emociones, los vínculos, la corporalidad, la historia personal y social, y la diversidad inherente a la experiencia sexual humana. La fragmentación





curricular actual obstaculiza la construcción de sentido y la formación de ciudadanos capaces de abordar la complejidad y comprender la sexualidad como fenómeno integral, tal como se había mencionado.

Weeks y Morán Faúndes: sexualidad como experiencia cultural

La escuela construye narrativas que pueden ser emancipadoras o disciplinadoras. Actualmente, prevalece lo segundo.

Conclusiones

El vacío científico, pedagógico y ético presente en la enseñanza del sistema reproductor humano en Colombia:

- Limita el desarrollo integral adolescente.
- Reproduce desigualdades.
- Refuerza la ignorancia estructural.
- Normaliza el miedo, el silencio y el tabú.

Se propone avanzar hacia una Educación Sexual Integral que:

1. Sea científica y actualizada.
2. Incorpore ética y afectividad.



- 
3. Reconozca la diversidad.
 4. Promueva pensamiento crítico.
 5. Articule escuela, familia y comunidad.
 6. Incluya participación estudiantil.

En la parte curricular:

1. **Adoptar el enfoque de complejidad:** Integrar ciencias naturales, ética, sociales, orientación escolar y competencias ciudadanas.
2. **Diseñar secuencias didácticas progresivas:** No enseñar “todo en un solo periodo”, sino construir continuidad año por año.
3. **Incluir actividades dialógicas**
 - ▶ Círculos de conversación
 - ▶ Análisis de casos
 - ▶ Dilemas éticos
 - ▶ Talleres vivenciales
4. **Aplicar educación basada en proyectos:** Proyectos sobre consentimiento, afectividad, autocuidado, ciudadanía digital.





5. **Crear espacios seguros:** El estudiante debe sentirse protegido emocionalmente para preguntar sin miedo.
6. **Capacitación docente continua:** Formación en diversidad, género, violencia digital y derechos humanos.
7. **Uso crítico de TIC:** Estrategias para contrarrestar la pornografía como fuente de educación sexual.

Es necesario que el ministerio de educación nacional a su vez tenga implicaciones para políticas educativas

1. **Actualización obligatoria de estándares curriculares**
El MEN debe incluir explícitamente consentimiento, diversidad e igualdad.
2. **Formación docente certificada en ESI** No puede depender de la voluntad institucional; debe ser política de Estado.
3. **Incorporación de la ESI en el PEI y en los manuales de convivencia** Con enfoque de derechos humanos.
4. **Financiación para proyectos de acompañamiento psicoafectivo** Psicólogos y orientadores especializados en adolescencia y afectividad.
5. **Alianzas escuela-familia-comunidad** Programas de corresponsabilidad para prevenir violencias y desinformación.
6. **Monitoreo y evaluación nacional**





Referencias

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

Hernández Sampieri, R., & García, C. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Maldonado, C. E. (2000). *La transdisciplinariedad y el pensamiento complejo*. Universidad de Ibagué.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morán Faúndes, J. (2020). *Sexualidades disidentes y educación*. Universidad de Valparaíso.

Ospina, D., & Londoño, M. (2020). Educación sexual en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 103–122.



Pérez, A., & Rodríguez, L. (2019). Construcción de identidad sexual en adolescentes. *Educación y Desarrollo Social*, 13(1), 89-112.

Weeks, J. (2021). *Sexuality: The Basics* (2.^a ed.). Routledge.





El presente artículo tiene como objetivo estudiar el desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto escolar, corroborando coherencia entre lo establecido en los documentos institucionales y la practica pedagógica de docentes en la institución educativa Guarinocito, municipio Dorada Caldas.” La metodología utilizada fue el método cualitativo, diseño etnográfico, tipo descriptivo. Los resultados indican que los documentos institucionales declaran el desarrollo de habilidades para la vida y el desarrollo humano; sin embargo, estos carecen de condiciones asociadas al despliegue de las mismas; tampoco presentan relaciones con las formas en las que, a través de desempeños o competencias se llevan a cabo. Se concluye que no tienen plasmados aportes para potenciar las habilidades para la vida, siendo recurrentes las múltiples interpretaciones que maestros y estudiantes realizan sobre habilidades para la vida y desarrollo humano; lo que sugiere una inadecuada apropiación y comprensión.





LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE EN LA COMPRENSIÓN DE HABILIDADES PARA LA VIDA

Diana Isabel Chinchilla Contreras

isachc2020@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5299-159x>

Introducción

Para adentrarnos en esta investigación se hace necesario resaltar lo que menciona este autor Bravo (2005) “donde pone de relieve la importancia que ha adquirido en el sector educativo la educación en habilidades para la vida ligada a los aprendizajes necesarios para la vida como lo son aprender a aprender, a ser, a vivir juntos, hacer y emprender”. Un enfoque desde los debates en educación denominado competencias para la vida o competencias fundamentales; como un cambio de paradigma a propósito del papel mismo de la educación en la sociedad actual, lo que se encuentra estrechamente ligado a la formación de las personas para desempeñarse en la economía del conocimiento.

Al mismo tiempo es importante resaltar la incoherencia que se puede intuir en la educación contemporánea, ya que no se están enfocando en potenciar esas habilidades para la vida en el contexto educativo; de lo contrario esta promueve la formación de jóvenes para el mercado laboral, por ende, el sujeto no se forma en pro de la humanidad, de lo contrario se enfoca en formar un ente productor y reproductor del sistema económico, cuyo único propósito es aumentar el flujo de mano de obra para contribuir al aumento de la productividad, importando más el crecimiento económico que el desarrollo humano. Es así como lo menciono





Bravo en el párrafo anterior, se hace necesario implementar la potenciación de habilidades para la vida logrando disminuir o mitigar diversas problemáticas que se presentan en nuestra sociedad con nuestros niñas, niños, jóvenes y adolescentes.

Cabe resaltar que una sociedad solo avanza si las personas que viven en ella también lo hacen. Básicamente, el desarrollo se trata de que cada individuo pueda ampliar sus propias capacidades.

Por ende, se debe ser coherente con lo que se dice y se realiza en las practicas pedagógicas; teniendo presente que el desarrollo humano enfocado en las habilidades para la vida tiene como efecto colateral, una mejora en la calidad de vida; cabe resaltar que en la actualidad nos encontramos inmersos dentro de la era digital, donde difícilmente se puede estar sin conexión si se quiere acceder a diferentes tipos de información. Una de las más mencionadas últimamente es la inteligencia artificial, que definitivamente llego para quedarse mejorando de una u otra forma los procesos que anteriormente eran complejos; aunque cabe traer a colación el tema que si no se sabe utilizar podemos cometer grandes errores y sobre todo en la etapa de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Así es que Aparicio et, al (2023) “resalta la relación entre competencia digital y desarrollo humano, donde el adquirir esa destreza en la parte digital logra impulsar el acceso a oportunidades; lo que conlleva a mejorar la calidad de vida”.

Ahondando en el tema uno de los actores principales para que se potencie ese desarrollo humano son los docentes; donde este autor Bain (2007), menciona que “los buenos profesores enseñan sus disciplinas, pero en un objetivo centrado en el





desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional y artístico de sus estudiantes. Además, en lugar de pensar solo en términos de enseñar historia, biología, química y demás asignaturas, hablaran de enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar evidencias y conclusiones”.

Es importante mencionar que este artículo es de tipo investigación culminada de una tesis doctoral, con la finalidad de estudiar el desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto escolar, corroborando la coherencia entre lo establecido en los documentos institucionales como PEI, Manual de convivencia, plan de área de Ciencias sociales y la práctica pedagógica de los docentes de la I.E Guarinocito en el municipio de la Dorada Caldas.

Ahora bien, la importancia de esta investigación, radica a partir de la necesidad de fortalecer las habilidades para la vida desde las practicas pedagógicas; con el fin de formar ciudadanos críticos capaces de adherirse de forma acertada, activa, libre y responsablemente dentro de la sociedad en la cual habita. En tal sentido al iniciar con la observación del contexto se infiere que tanto los profesores como los estudiantes de la institución educativa Guarinocito; no tienen claro cuáles son y como se desarrollan las habilidades para la vida; y en las practicas pedagógicas no quedan evidenciado lo que está plasmado en los documentos institucionales. Por esto es supremamente importante el reconocimiento de la labor docente como un agente de cambio, ya que el profesor es el que puede realizar aportes dentro de cada aula de clase; en este caso respecto a la implementación, reconocimiento y apropiación de las habilidades para la vida. Todo esto desde la prevención, lo cual nos permite disminuir riesgos en cuanto a diversas situaciones que se pueden presentar dentro de las instituciones educativas.





Marco teórico

El objetivo en entrenamiento de habilidades de vida es aumentar la capacidad de aprendizaje y facilitar una vida más efectiva y satisfactoria a la vez que equilibrada. Todo ello de forma preventiva.

Ahondando se tiene que la instrucción en habilidades para la vida busca, esencialmente, potenciar el aprendizaje y promover una existencia plena, funcional y equilibrada bajo un enfoque preventivo. Al respecto, Martínez (2014) destaca que esta iniciativa, impulsada originalmente por la OMS, evolucionó de ser una táctica de prevención de patologías a una estrategia integral de promoción de la salud y el desarrollo humano. El autor subraya que el ámbito académico ha sido el socio estratégico clave, superando en eficacia a los entornos clínicos tradicionales. De este modo, al ser adoptada por instituciones educativas, la propuesta ha trascendido hacia una formación ciudadana e integral. En el contexto colombiano, tras 15 años de ejecución, el programa se ha alineado con corrientes como la Educación Popular y el Paradigma Pedagógico Ignaciano, obteniendo el respaldo de los Ministerios de Salud y Educación por su impacto positivo en la convivencia y el bienestar estudiantil.

Morales, Benítez y Santos (2013) Desde un enfoque basado en habilidades para la vida permite desarrollar competencias psicosociales en adolescentes; específicamente las habilidades cognitivas y sociales juegan un papel fundamental. Así surge el objetivo del presente estudio, habilidades cognitivas como autoeficacia y afrontamiento, y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de zona rural, a través de la implementación de



dos programas de intervención psicoeducativa. Se basa en una metodología cuantitativa, con diseño preexperimental de alcance descriptivo-correlacional, en el que participaron 96 adolescentes. Los resultados resaltan mejora en habilidades sociales; no se observaron cambios en autoeficacia ni afrontamiento. Se concluye que el programa fue efectivo al mejorar las habilidades sociales de los adolescentes; sin embargo, se requiere de mayor tiempo para el mejoramiento de las habilidades cognitivas, dadas las condiciones de una zona rural.

En este orden de ideas el acompañamiento pedagógico que requiere el desarrollo a escala humana ubica al docente desde el rol de asesor que además de acuerdo a Sternberg (1990), tenga las siguientes habilidades: aprender a escuchar a las personas, interés en sus problemas, profunda comprensión y empatía, especial capacidad de autoconocimiento y de auto-conciencia, habilidad para tener visiones panorámicas de los problemas, capacidad para aprender de los errores y habilidad para reenfocar los posibles significados de las situaciones.

Metodología

Esta investigación se orientó hacia el método cualitativo y diseño etnográfico de tipo descriptivo en investigaciones educativas. Estos autores Taylor y Bogdan (1986) “consideran, en un sentido más amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, la conducta observable”.

Dentro de este marco esta investigación se desarrolló en varias fases, donde se da inició con el reconocimiento del





contexto y aproximación al posible problema de investigación identificado en la comunidad; debe señalarse que el desarrollo de esta fase se consolidó con el acercamiento a la comunidad de manera activa, dejando claro que el aporte que se quiere realizar es la transformación de realidades escolares. En esta perspectiva se continua con la revisión de los antecedentes partiendo con el reconocimiento de categorías principales como Desarrollo Humano, Habilidades para la vida, Contexto escolar es por esto que se exploraron las bases de datos privilegiadas para el reconocimiento y consolidación de antecedentes. Es conveniente acotar que se realizó un segundo momento de revisión teórica derivada de investigaciones asociadas a las categorías principales como Familia, Escuela, Acompañamiento, Aprendizaje; Lo anterior, permite la consolidación definitiva de los antecedentes y demarca la comprensión a profundidad de la problemática en diferentes contextos.

En relación a la idea anterior, partiendo de la lectura de antecedentes y previas observaciones en el contexto, dicho problema se consolida; permitiendo indagar los desafíos que tiene para el contexto, implicando a los actores. De este modo se inicia a seleccionar las unidades de análisis para la investigación como: la escuela, el aula de clase, los estudiantes y los documentos institucionales. Por la tanto se procede a aplicar los criterios de selección, exclusión y participación de la población objeto que integraría la actividad investigativa. Es importante resaltar que se tuvieron en cuenta la firma de los consentimientos informados, institucionales e individuales, representaron dichos criterios asociados que permitieron definir la participación de cinco (5) profesores y dos (2) directivos de la institución que bajo su aprobación permitieron el desarrollo de esta actividad investigativa.





De todo esto se desprende el reconocimiento de instrumentos que permitieron el acercamiento con la comunidad y el reconocimiento del problema de investigación. Entre los instrumentos tenemos: Observación participante, entrevistas semi estructuradas y revisión documental. En el marco de desarrollo de la investigación, el proceso de triangulación de los instrumentos, permitió reconocer la pertinencia de los instrumentos y desarrollo de las acciones metodológicas las cuales ayudaron a la interpretación de la realidad del entorno. En cuanto al análisis de la información recolectada se privilegió la técnica de análisis artesanal, que determinó el tratamiento manual de la información, logrando la consolidación de matrices de sentido configuradas por tipo de población e instrumento aplicado. En este sentido, las matrices, realizadas a partir de una lectura abierta de la información, permitió filtrar la información, reconocerla por categorías y filtrar aquella que representaba relevancia para la interpretación de la realidad y el contexto asociado al problema de investigación.

Posterior a la consolidación de la matriz principal, se logra consolidar una segunda matriz de análisis de la información basada en el análisis de la información y la codificación axial de la misma, concentrando los hallazgos por categoría, mediante procesos de asociación y reconocimiento de la información asociada a cada una de ellas. Finalmente, se logra configurar la matriz de análisis que destaca los hallazgos y permite presentar en forma descriptiva, la interpretación de la realidad del contexto asociada a la problemática principal definida en la investigación.





Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación, fueron abordados metodológicamente por un proceso basado en la etnografía distribuido en varias fases: análisis del contexto, revisión de documentos institucionales y entrevistas a docentes, directivos; corroborando lo que se plantea en los documentos institucionales y lo que hacen los docentes en las prácticas pedagógicas; cuya finalidad es comprender la forma en que el ente educativo, declara y a su vez reconoce el desarrollo humano y promueve las habilidades para la vida en el marco institucional.

Es preciso decir que el análisis de la información desde la metodología permitió alcanzar una saturación de categorías principales que permiten reconocer desde las prácticas pedagógicas la promoción de las habilidades para la vida y el desarrollo humano en el contexto escolar. La institución educativa declara en la generalidad de sus documentos institucionales el sentido que tiene la educación desde el fomento y desarrollo de la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de una manera contextualizada. Es así como los documentos institucionales permiten evidenciar claramente dicha declaratoria, como sentido principal que se articula con la estructura curricular como horizonte de formación y desarrollo de la práctica académica.

Es necesario resaltar que la institución educativa, invoca el desarrollo humano y el despliegue de las habilidades para la vida a través de la ejecución de los proyectos transversales con los que se proyecta el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes como: liderazgo, comunicación asertiva, trabajo en equipo entre otros. En cuanto a la revisión documental de la





planeación de las clases fue posible reconocer como los profesores aplican y promueven el desarrollo de habilidades cognitivas de diferentes formas y se hace visible la ausencia de promoción y desarrollo de problemas asociados a la vida cotidiana, a las habilidades emocionales, sociales, entre otras que si se declaran en el PEI y los documentos institucionales, pero que en las planeaciones de los profesores se encuentran ausentes, siendo esta uno de los primero hallazgos encontrados en el desarrollo de la presente investigación.

A continuación, se presentan algunas declaraciones de profesores y artículos extraídos de los documentos institucionales frente a las categorías de desarrollo humano y habilidades para la vida.

Tabla 1

Reconocimiento en los documentos institucionales de la categoría desarrollo humano

Reconocimiento y análisis documental frente a la categoría de desarrollo humano en los documentos institucionales.	En el apartado 6.2 del PEI, se declara: “Un servicio social pensando desde el desarrollo humano, supone que éste debe mediar la generación de unas condiciones pedagógicas que promuevan en el joven el desarrollo de capacidades humanas a través de técnicas que posibiliten la relación del joven con el conocimiento, la creación de espacios de reflexión y la oportunidad de desarrollar acciones a favor de sí mismo y la comunidad, es decir, donde lo individual y lo colectivo se conjuguen e interactúen creando espacios para la vivencia, una vivencia donde lo racional y lo sensible sea posible”. (pág. 61).
	Manual de Convivencia en el apartado 2.7 y, 2.7.2 hace referencia a la categoría desarrollo humano al afirmar: “Los Docentes y las docentes son fuente de formación en el proceso de desarrollo humano. El maestro se convierte en un facilitador, orientador y acompañante en el proceso de aprendizaje para dar oportunidades de construir el conocimiento. El docente de la Institución Educativa Guarinocito se caracteriza por: estar comprometido con la Institución, tener sentido de pertenencia, conocer la realidad de cada uno de sus estudiantes. Ser abierto a la crítica y dispuesto a reflexionar y asumir alternativas que puedan mejorar su práctica pedagógica. Entre otros”.



Tabla 2

Respuestas de los informantes en la categoría desarrollo humano

Conceptos de los profesores respecto a la categoría desarrollo humano.	“la forma de desarrollarse de la persona cuando uno, a un estudiante por ejemplo lo empieza a preparar para la vida, cuando se le dan las bases para enfrentarse al mundo” (profesor)
	“Desde mi punto de vista yo no puedo encasillar el concepto de desarrollo humano a un solo concepto sino que yo como socióloga veo varias opciones, esa mentira que nos vendieron a nosotros democracia dentro del concepto de desarrollo humano es una falacia, porque están diciendo, una sociedad democrática es una sociedad igualitaria, es una sociedad equitativa y es muy diferente ser igual a ser equitativo; una sociedad democrática debería ser equitativa y todo eso tiene que ver con el desarrollo humano entonces es un concepto demasiado amplio y yo le definiría a usted un concepto amplio, me puedo parar desde las ciencias políticas, desde las ciencias políticas esa ciencia política va amarrada hacia la constitución política, cuál es el concepto de desarrollo humano, entonces el libre desarrollo de la personalidad, la libre expresión, el derecho a la educación, el derecho de tener un buen nombre, pero ojo que desde la sociología ese desarrollo humano va muchísimo más interno; Marx dice la fuerza de trabajo, la fuerza productiva del trabajo tiene que ver con el desarrollo humano ese ser humano es feliz la felicidad entra dentro del desarrollo humano y no lo está contemplando la constitución política, entonces por eso es un concepto tan amplio que yo no se lo podría definir así a simple vista.

Tabla N°3

Reconocimiento en los documentos institucionales de la categoría habilidades para la vida

Reconocimiento y análisis documental frente a la categoría de habilidades para la vida en los documentos institucionales.	En el apartado 9.4 del manual de convivencia “articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar y de aula positivos que aborden como mínimo temáticas relacionadas con la clarificación de normas, la definición de estrategias para la toma de decisiones, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar, entre otros”. (pág. 56)
	Desde la estructura funcional de la institución educativa el apartado del capítulo 8, y su numeral subsiguiente 8.1 funciones de los directivos, docentes, administrativos y personal de servicios generales y el numeral sucesivo 8.1.2 perfil del manual de convivencia de la Institución Educativa Guarinocito se encuentra que: “El coordinador, se caracteriza por ser humano, líder, autónomo, responsable, organizado, coherente en la planeación, organización y aplicación de las actividades. Con grandes capacidades mediadoras y comunicativas que posibilitan el diálogo y el trabajo en equipo, en la comunidad educativa”. (Pág. 91).



Por su parte el Plan área ciencias sociales permite comprender en su apartado 9 estrategias de evaluación que:

“las estrategias evaluativas están dirigidas a estimular el afianzamiento de valores y actitudes, favorecer en cada estudiante el desarrollo de capacidades y habilidades, ofrecer la posibilidad de aprender del acierto o del error y permitir al docente reorientar y afirmar su quehacer pedagógico”. (Pág. 118).

Tabla N°4

Respuestas de los informantes en la categoría habilidades para la vida

Conceptos de los profesores respecto a la categoría habilidades para la vida.	“La relación se ve en la escuela se viene uno a desarrollar unas habilidades es el complemento al hogar hay unas cosas que uno desarrolló o sabe sin haber asistido a la escuela de pronto la calle te enseña otras cosas qué son como para la vida el desarrollo humano involucra esa interacción con los demás hay cosas que no lo vas a aprender en una clase, pero la relación de la escuela sí la escuela tiene un aporte bastante importante que uno aparte que diría yo sé aprendería más en el descanso sobre el desarrollo humano que en una clase de matemáticas, la interacción con el otro el conocimiento que llega por historia por cuento del otro la vivencia del que está al lado eso es lo que da el desarrollo y que todos buscan cuando hay un común entonces todos buscamos todos queremos todos queremos vivir mejor todos queremos vivir más tranquilos y más libres entonces uno cree que entonces la relación entre habilidades y desarrollo humano es la escuela cuando uno trata de encontrarse y ver qué sabe y en qué es bueno y que lo hace feliz” (profesor).
	“Para mí es de que haya un buen desarrollo humano en la persona eso puede generar un buen liderazgo y otras cosas con las que puede por ejemplo cuando se enfrenta al mundo, en mi caso fue así en el colegio, yo era muy callado y por la misma educación me fui formando y aprendí a dirigirme a hablar en el público, yo era un estudiante que le daba pena pedirle permiso al profesor de que me dejara ir al baño entonces pienso que si existe una relación”. (profesor)
	“El desarrollo humano y las habilidades para la vida son una parte integral aunque se quiera tratar de pronto por aparte, pero la una está inmersa en la otra, cuando uno habla de desarrollo humano igual en la parte emotiva, en las habilidades, también ahí se está tratando del conocimiento y del proceso que el estudiante hace para llegar a un determinado, lograr algo, algún desempeño, destreza, habilidad, cuáles son los pasos que los llevan para esto, entonces explícitamente y si hay relación y si están integradas la una con la otra”. (profesor).





En las respuestas dadas por los docentes se evidencia cierto grado de desarticulación frente a los propósitos y sentido que declara la institución y la interpretación que poseen sus profesores, lo que afecta directamente el cumplimiento de los objetivos misionales de la institución. Además, el reconocimiento y revisión de documentos frente al Desarrollo Humano en los documentos institucionales, efectivamente si hacen referencia a esta categoría secuencialmente, en diferentes apartados del PEI y el manual de convivencia

En consecuencia, la perspectiva pedagógica de la institución debería reconocerse bajo esta intencionalidad y servicio, lo que resulta antagónico al reconocer la interpretación ambigua y desconocedora que presentan los docentes frente a su papel en el proceso de formación en la institución educativa. Lo cual significa que los testimonios dan respuesta de declaraciones que permiten comprender nociones, que tienen los docentes desde su propia formación; asociadas al concepto de desarrollo humano, no obstante, también es claro que la práctica de muchos de ellos no es consecuente con el pensamiento de los pedagogos. por esta razón, las características de la práctica pedagógica distan de la forma en que se declara y se piensa el desarrollo humano por los integrantes y responsables de la formación de la institución educativa. Y finalmente cabe resaltar que la institución presenta argumentos y sustentos teóricos que dan cuenta de una declaratoria intencionada que reconoce las categorías de desarrollo humano y el desarrollo de habilidades para la vida como ejes de la formación al interior de la institución educativa.

Discusión

Para iniciar se hace necesario mencionar que, al estudiar el desarrollo de las habilidades para la vida en el contexto escolar,





corroborando la coherencia entre lo establecido en los documentos institucionales como PEI, Manual de convivencia, plan de área de Ciencias sociales y la practica pedagógica de los docentes de la institución educativa Guarinocito en el municipio de la Dorada Caldas.” En función de lo planteado, Si bien es cierto que los documentos institucionales promueven y declaran el desarrollo humano y el desarrollo de habilidades para la vida, estos carecen de condiciones asociadas al despliegue de las mismas y la forma en que estas se llevan a cabo dentro de los procesos pedagógicos y mucho menos presentan relaciones con las formas en las que a través de desempeños, competencias o habilidades se llevan a cabo en cada uno de los escenario y aspectos formativos que realiza la institución.

Por ende, se deduce que no tienen plasmados aportes valiosos para potenciar las habilidades para la vida y son recurrentes las múltiples interpretaciones que los maestros y estudiantes realizan sobre las habilidades para la vida y el desarrollo humano desde la práctica docente y la relación cotidiana de la formación en la institución educativa. lo que sugiere una inadecuada apropiación y comprensión del marco institucional de formación.

Ahora bien, para complementar desde la perspectiva de Gil (2010) “La infancia es futuro si tiene presente”. En este siglo los niños se han convertido en sujetos críticos desde su nivel de comprensión, indagando por lo que no logra comprender y toma decisiones respecto a sus preferencias. Esto es lo que necesita la sociedad unas personas con pensamiento crítico capaces de tomar decisiones por tal razón la educación debe trabajar de la mano con la infancia reconociendo sus miedos, sus inquietudes, entre otros.





Cabe resaltar que los docentes promueven intrínsecamente el desarrollo de algunas de las habilidades para la vida sin saber el significado y sin tener un factor de recurrencia favorable en su proceso pedagógico. Donde los procesos no son consecuentes, recurrentes ni presentan concordancias afines que promuevan los alcances de una formación pensada desde el despliegue de condiciones asociadas a la teoría del desarrollo humano y al desarrollo de habilidades para la vida. Para concluir en la publicación realizada por Hernández, O. D. (2006). “Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Este presenta la conceptualización del Desarrollo Humano, desde una perspectiva de formación integral de la persona, no sólo es un tema actual de suma importancia, sino que se halla, a pesar de los avances logrados, abierto a nuevas elaboraciones, consideraciones e integraciones, una de cuyas líneas posibles proponemos en el presente trabajo”

Conclusiones

Luego de un largo proceso de análisis y síntesis de las categorías desarrollo humano y habilidades para la vida dentro del contexto escolar; enfocada en la coherencia entre lo que se tiene plasmado en los documentos institucionales y lo que se realiza día a día en la práctica pedagógica. Se hace necesario mencionar que a pesar de que varias investigaciones, autores hablan sobre la importancia de estos temas; igual se sigue trabajando de la misma forma en las instituciones educativas.

Cabe mencionar que tanto el desarrollo humano como las habilidades para la vida están estrechamente ligadas y son necesarias para el desarrollo de una sociedad; y de hecho sin tener presente estos temas, una sociedad fracasaría de inmediato. Es





decir, a mayores habilidades para la vida, mayor será la calidad de vida; lo cual refleja el cumplimiento de la pirámide de Maslow, lo que conlleva a ciudadanos que son capaces de adherirse a la sociedad de forma asertiva. Para ir finalizando esta investigación se basó en una observación directa, teniendo presente de forma minuciosa cada detalle del contexto; así fue que permitió conocer y entender el cómo comprendían las habilidades para la vida uno de los actores principales de la educación como lo es el docente. Sin duda alguna, las evidencias nos obligan a dejar claro que esta institución necesita promover de forma explícita las habilidades para la vida dentro del contexto escolar, tanto en los documentos institucionales como en las prácticas pedagógicas; resulta lógico que el despliegue de las habilidades para la vida es fundamental para la formación integral.

REFERENCIAS

- Aparicio-Gómez, O.-Y., Ostos-Ortiz, O.-L., & von Feigenblatt, O. F. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Hallazgos*, 20(40), 217235. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/9254/8156>
- Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de la universidad (Ó. Barberá, Trad.; 2.a ed.). Universidad de Valencia.
- Bravo, A. (2005). La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de investigaciones Educativas*, 9(16), 25-34.





Hernández, O. D. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Rev. Internal Crecemos*. (Puerto Rico), 6(1-20), 1-31.

Gil, L. A. C. (2010). TIC: habilidades y aprendizaje de edición no lineal. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 2(3), 43-66

Morales, M., Benítez, M. y Santos , D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.htm>





El ensayo analiza la depresión en adolescentes como un problema de salud pública, educativa y social subestimado en Latinoamérica. Mediante revisión teórica y documental, se exploran sus causas, manifestaciones cognitivas y emocionales, y sus repercusiones en el rendimiento académico y el desarrollo integral. Se evidencian prejuicios de padres y docentes que minimizan los síntomas, retrasando la atención oportuna. Desde el marco legal colombiano (Ley 1618 de 2013 y Decreto 1421 de 2017), se reflexiona sobre la depresión como discapacidad psicosocial que exige ajustes razonables escolares, como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se concluye que la escuela debe adoptar estrategias pedagógicas inclusivas y coordinar con familias y el sistema de salud para garantizar el bienestar emocional y el derecho a la educación de los adolescentes afectados.





DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES: UNA REALIDAD IGNORADA

Diana Patricia Loaiza Caraballo

loaizadiana781@gmail.com

[ORCID: 0009-0006-9948-3357](https://orcid.org/0009-0006-9948-3357)

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tipo ensayo tiene por propósito generar conciencia sobre la depresión en adolescentes, su impacto integral en la vida de los jóvenes —incluido su desempeño académico y proyecto de vida— y cómo los prejuicios presentes en adultos dificultan su diagnóstico y tratamiento oportuno. La depresión en adolescentes se ha convertido en un problema creciente y alarmante de salud pública a nivel global, tanto así que, en las últimas décadas, su prevalencia ha aumentado notablemente, afectando a una proporción considerable de jóvenes en diferentes contextos sociales y culturales. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), aproximadamente el 3,8% de la población mundial presenta depresión, un trastorno mental que implica un estado de ánimo deprimido o la pérdida de interés y placer por actividades habituales durante períodos prolongados; esta condición no solo deteriora la calidad de vida del individuo, sino que está estrechamente vinculada con riesgos graves, como el suicidio, que constituye la cuarta causa principal de muerte entre personas de 15 a 29 años. Por su parte, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) revela que uno de cada siete adolescentes en el mundo enfrenta algún trastorno mental, siendo la depresión una de las manifestaciones más frecuentes y preocupantes durante esta etapa de desarrollo.





La depresión en la adolescencia envuelve desafíos particulares debido a que es una etapa de complejas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales; es así que los adolescentes experimentan cambios profundos en sus estructuras cognitivas y emocionales, combinados con factores externos como la presión académica, los conflictos familiares y la exposición a situaciones estresantes o traumáticas, que incrementan su vulnerabilidad a padecer trastornos depresivos. Esta problemática se agrava por la invisibilización que sufre el trastorno en muchos ámbitos; a menudo, los síntomas —como tristeza persistente, la irritabilidad, la dificultad para concentrarse y los pensamientos relacionados con la muerte— son malinterpretados o minimizados por los adultos responsables de su cuidado y educación, tales como padres, docentes e instituciones escolares, quienes pueden atribuirlos a simples rebeldías o crisis propias de la adolescencia; por supuesto, esta mirada prejuiciosa representa un obstáculo importante para la detección oportuna y el acceso a tratamientos adecuados, prolongando el sufrimiento y aumentando las consecuencias negativas en la vida de los jóvenes.

El contexto colombiano aporta cifras que reflejan la gravedad de esta realidad; en el primer semestre de 2025, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses reportó 160 suicidios en adolescentes entre 15 y 19 años, superando el total de 121 casos registrados en todo el año 2024 para el mismo grupo etario. Este aumento no solo evidencia una progresión preocupante en los indicadores de salud mental juvenil, sino que también subraya la urgencia de fortalecer las acciones de prevención y atención en el país. A nivel global, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que anualmente ocurren cerca de 700.000 muertes de jóvenes por suicidio, consolidándose como una de las principales causas de mortalidad prematura en jóvenes. Esta alarmante





realidad exige visibilizar la depresión no solo como un problema clínico, sino también desde la perspectiva social, desmontando prejuicios y estigmas que impiden una intervención efectiva y un acompañamiento humano y profesional adecuado para los adolescentes

El desarrollo de este ensayo se estructura en cuatro partes principales. En primer lugar, se presenta el significado preciso de la depresión con base en las conceptualizaciones aprobadas por la OMS y el reconocido psicólogo Aaron Beck, ampliando sobre las causas y sintomatologías del trastorno. En segundo lugar, se examinan una serie de estudios relevantes a nivel mundial, regional (Latinoamérica) y nacional (Colombia) que analizan la incidencia de la depresión en adolescentes y sus efectos sobre el ámbito escolar. La tercera parte profundiza en cómo los prejuicios y estigmas de los adultos —padres, docentes y otras figuras institucionales— contribuyen a agravar las consecuencias del diagnóstico tardío o la negación del problema. Para finalizar, se proponen recomendaciones enfocadas en campañas de sensibilización, capacitación docente y fortalecimiento de políticas públicas de salud mental adaptadas a la realidad colombiana y latinoamericana. Para sustentar este análisis, se emplearán fuentes científicas confiables y literatura especializada consultada en bases de datos académicas como Google Académico y Redalyc, las cuales han sido publicadas mayormente entre los años 2019 y 2025; con ello, se busca no solo aportar evidencia sólida, sino también promover una reflexión crítica que contribuya a mitigar la invisibilización de la depresión en los adolescentes y mejorar la calidad de vida de los jóvenes afectados.





Definición, causas y sintomatología de la depresión en los adolescentes

La depresión es uno de los trastornos mentales más comunes a nivel mundial, afectando a más de 280 millones de personas, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), este trastorno se caracteriza por una serie de síntomas como tristeza persistente, pérdida de interés o placer en actividades previamente disfrutadas, sentimientos de culpa o baja autoestima, alteraciones en el sueño y el apetito, cansancio extremo y dificultades para concentrarse; estos síntomas pueden ser duraderos o recurrentes, comprometiendo significativamente la capacidad del individuo para llevar a cabo sus actividades diarias y afectando su calidad de vida. Desde la perspectiva de la terapia cognitiva de Aaron Beck, la depresión resulta de patrones de pensamiento distorsionados que llevan a la persona a interpretar negativamente su experiencia vital en tres dimensiones fundamentales: una visión negativa de sí mismo, del mundo y del futuro, conocida como la tríada cognitiva; estos pensamientos automáticos negativos distorsionan la percepción de la realidad y perpetúan el estado depresivo, dificultando así la recuperación

Además, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la American Psychiatric Association (2013) describe el trastorno depresivo mayor como un conjunto de síntomas que deben persistir al menos durante dos semanas, entre los cuales se incluyen estado de ánimo deprimido, anhedonia (pérdida de interés o placer), fatiga, dificultades para concentrarse, alteraciones del sueño y del apetito, y pensamientos recurrentes sobre la muerte o el suicidio. En adolescentes, estos síntomas no solo afectan el bienestar emocional, sino





que impactan directamente en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el desarrollo integral del joven; en el entorno académico, la depresión deteriora el rendimiento estudiantil, la concentración, la energía y motivación, así como el aislamiento social, lo cual afectan la participación en clase y la ejecución de tareas, pudiendo incluso conducir al abandono escolar.

La depresión en la adolescencia debe ser entendida en el marco de una etapa caracterizada por cambios biológicos, psicológicos y sociales complejos; diversos factores intervienen en su aparición, incluyendo causas biológicas como desequilibrios neuroquímicos y hormonales, factores psicológicos relacionados con la formación de la identidad y la autoestima, así como variables familiares, sociales y escolares; según la OMS (2023), entre los desencadenantes comunes se encuentran el estrés crónico, la exposición a violencia o acoso escolar, la inestabilidad familiar, la presión académica y los cambios hormonales propios de esta etapa. En la adolescencia, la depresión no siempre se manifiesta a través de los síntomas clásicos como tristeza o llanto; a menudo queda enmascarada tras conductas como irritabilidad, agresividad, discusiones frecuentes o consumo de sustancias, lo que dificulta significativamente su diagnóstico y atención temprana.

Depresión en adolescentes y su impacto en el rendimiento académico

El rendimiento académico es una de las áreas más afectadas cuando un adolescente experimenta depresión. Numerosos estudios han documentado la relación directa entre síntomas depresivos y disminución del desempeño escolar; la depresión





afecta funciones cognitivas críticas para el aprendizaje, como la concentración, la memoria, la velocidad de procesamiento de información y la capacidad para resolver problemas. Un estudio longitudinal realizado en Australia por investigadores especializados en psicología del desarrollo encontró que adolescentes con síntomas depresivos moderados a severos presentaban un rendimiento académico significativamente inferior en comparación con sus compañeros sin depresión, manifestándose en calificaciones más bajas, mayor ausentismo escolar y menor participación en actividades extracurriculares (Feng et al., 2022).

En el contexto colombiano, investigaciones recientes han confirmado esta problemática, Por ejemplo, un estudio realizado en instituciones educativas públicas de Colombia identificó una correlación negativa significativa entre los niveles de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria, evidenciando que a mayor severidad de síntomas depresivos, menor era el promedio de calificaciones y la aprobación de asignaturas (León Contreras y Ramírez, 2023), adicionalmente, se encontró que los estudiantes con depresión presentaban mayores tasas de repitencia y abandono escolar, limitando así sus oportunidades educativas y profesionales futuras.

Más allá de los déficits cognitivos directos, la depresión genera un contexto emocional que mina la motivación y el interés académico. Los adolescentes deprimidos experimentan anhedonia —la pérdida de capacidad para experimentar placer— que se extiende también a actividades académicas que antes disfrutaban; esta pérdida de motivación intrínseca, combinada con sentimientos de inutilidad y baja autoestima, conduce a que muchos estudiantes se retiren emocionalmente del proceso





educativo. El aislamiento social que frecuentemente acompaña a la depresión también contribuye al deterioro académico, ya que los adolescentes evitan la interacción con compañeros y docentes, perdiéndose así oportunidades de aprendizaje colaborativo y apoyo social crucial en esta etapa.

Prejuicios y estigma: barreras en la identificación y atención de la depresión adolescente

Uno de los obstáculos más significativos en el abordaje de la depresión en adolescentes es la persistencia de prejuicios y estigmas en la sociedad, particularmente entre los adultos responsables de su cuidado. Padres, docentes y otras figuras de autoridad frecuentemente minimizan o malinterpretan los síntomas depresivos, atribuyéndolos a características propias de la adolescencia como “rebeldía”, “pereza” o “falta de motivación”, esta incomprensión no solo retrasa el diagnóstico profesional, sino que puede intensificar el sufrimiento del adolescente al hacerlo sentir incomprendido, juzgado e incluso culpabilizado por su condición.

El estigma asociado a los trastornos mentales en contextos latinoamericanos es particularmente problemático ya que, en muchas comunidades, la depresión aún se percibe como un signo de debilidad personal, falta de fé religiosa o insuficiencia en el apoyo familiar, generando vergüenza y ocultamiento de la problemática. Este estigma no solo afecta al adolescente, sino también a sus familias, quienes pueden evitar buscar ayuda profesional por temor al juzgamiento social. La falta de acceso a servicios de salud mental especializados —relacionada tanto con limitaciones de recursos como con la prevalencia del estigma— perpetúa la invisibilización de la depresión y sus consecuencias





devastadoras, es por esto que la OMS (2023) señala que la depresión continúa siendo una de las principales causas de discapacidad, fuertemente influenciada por el estigma cultural y la UNICEF (2021) advierte que los adolescentes enfrentan barreras sociales y familiares que dificultan la búsqueda de ayuda profesional.

En el ámbito educativo, la falta de capacitación docente en salud mental constituye otra barrera importante, muchos maestros carecen de herramientas para reconocer signos de depresión en sus estudiantes y, consecuentemente, no pueden realizar derivaciones oportunas a servicios especializados. La ausencia de protocolos institucionales claros para la detección e intervención ante casos de depresión adolescente refleja una desconexión entre el sistema educativo y la realidad de salud mental de los jóvenes.

Marco normativo colombiano: inclusión educativa y derechos de adolescentes con depresión

Colombia ha avanzado significativamente en la legislación para proteger los derechos de personas con discapacidad, incluyendo aquellas con trastornos mentales como la depresión. La Ley 1618 de 2013 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” reconoce explícitamente que los trastornos mentales constituyen una forma de discapacidad que requiere protección y garantías especiales, esta ley establece que todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación inclusiva en igualdad de condiciones, prohibiendo discriminación y mandando ajustes razonables en instituciones educativas .





Complementariamente, el Decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” detalla los mecanismos concretos para garantizar esta inclusión, el decreto establece la obligatoriedad de implementar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) para estudiantes con discapacidad, entre los cuales se incluyen aquellos con depresión diagnosticada, los PIAR son documentos que especifican adaptaciones curriculares, modificaciones en estrategias de enseñanza, ajustes en criterios de evaluación y otros apoyos requeridos para que el estudiante con discapacidad acceda a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Adicionalmente, el Decreto 1421 promueve la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un enfoque que busca crear ambientes y currículos flexibles desde el inicio, beneficiando no solo a estudiantes con discapacidad sino a toda la población estudiantil. El DUA se fundamenta en tres principios: proporcionar múltiples formas de representación de la información, ofrecer diversas modalidades para la participación y expresión del aprendizaje, y utilizar variadas estrategias de motivación y compromiso; para adolescentes con depresión, el DUA permite acceder a contenidos a través de diferentes canales, expresar sus conocimientos de formas diversas y participar en ambientes menos demandantes emocionalmente, facilitando así su permanencia y éxito académico.

Estrategias y recomendaciones para la prevención y atención de la depresión en contextos educativos

Frente a la urgencia de abordar la depresión adolescente de manera integral, es imperativo que las instituciones





educativas, en coordinación con familias y servicios de salud, implementen estrategias comprensivas. En primer lugar, es fundamental fortalecer la capacitación docente en salud mental, proporcionando a los maestros herramientas para identificar signos de alerta temprana, comprender la naturaleza de los trastornos depresivos y aplicar estrategias de apoyo psicosocial en el aula, es así como programas de formación continua en primeros auxilios psicológicos y reconocimiento de crisis suicida son esenciales para capacitar a docentes a actuar de manera efectiva ante emergencias.

En segundo lugar, las escuelas deben implementar programas de promoción de salud mental y prevención de depresión, incorporando educación socioemocional en el currículo, estos programas deben enfatizar el desarrollo de habilidades de resiliencia, manejo del estrés, comunicación asertiva y búsqueda de ayuda; además, es crucial crear espacios seguros donde adolescentes puedan expresar emociones sin temor al juzgamiento, el establecimiento de protocolos claros de detección, derivación y seguimiento de casos con riesgo suicida es una medida preventiva crítica que puede salvar vidas.

En tercer lugar, la coordinación intersectorial entre escuela, familia y servicios de salud es fundamental, las instituciones educativas deben establecer alianzas con centros de salud mental, psiquiatras, psicólogos y trabajadores sociales para garantizar evaluación profesional oportuna y acceso a tratamiento farmacológico y psicoterapéutico cuando sea necesario. Las familias requieren orientación sobre cómo apoyar a sus hijos deprimidos, cómo comunicarse de manera efectiva y cómo reducir el estigma asociado al trastorno.





Finalmente, es imperativo fortalecer políticas públicas de salud mental en los planes de desarrollo territorial y nacional, asignando recursos suficientes para servicios especializados accesibles a toda la población adolescente, independientemente de su condición socioeconómica, las campañas de sensibilización comunitaria que promuevan el conocimiento sobre depresión reduzcan el estigma y fomenten la búsqueda oportuna de ayuda son herramientas valiosas para transformar las percepciones sociales y culturales.

CONCLUSIONES

La depresión en adolescentes representa un desafío multifacético de salud pública, educativa y social que trasciende la esfera clínica, demandando una respuesta coordinada e integral desde diversos sectores de la sociedad. Como se ha evidenciado a lo largo de este ensayo, este trastorno mental no solo afecta el bienestar emocional de los jóvenes, sino que tiene repercusiones profundas en su rendimiento académico, relaciones interpersonales y proyectos de vida futuros. La realidad alarmante de cifras de suicidio adolescente en Colombia y a nivel global subraya la urgencia de visibilizar esta problemática y actuar de manera decisiva.

Los prejuicios y estigmas persistentes en torno a la depresión, especialmente en contextos latinoamericanos, continúan siendo obstáculos significativos que retrasan la identificación temprana y el acceso a tratamiento. La incomprensión de síntomas por parte de adultos, la falta de capacitación docente en salud mental y la escasez de servicios especializados son barreras estructurales que requieren intervención urgente. Sin embargo, el marco normativo colombiano, particularmente a través de la





Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, ofrece herramientas valiosas para garantizar que adolescentes con depresión accedan a educación inclusiva de calidad.

La implementación efectiva de PIAR y DUA, combinada con programas de capacitación docente, promoción de salud mental en escuelas y coordinación intersectorial con servicios de salud, puede transformar significativamente las oportunidades y calidad de vida de adolescentes con depresión. Es responsabilidad de la comunidad educativa, profesionales de la salud, familias y la sociedad en general desmitificar la depresión, reconocerla como el trastorno mental grave que es, y actuar solidariamente para asegurar que cada adolescente afectado reciba el apoyo, comprensión y tratamiento que merece. Solo a través de un esfuerzo coordinado, basado en evidencia científica y guiado por principios de inclusión, equidad y dignidad humana, será posible reducir la invisibilización de la depresión adolescente y construir comunidades educativas verdaderamente inclusivas y protectoras.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., y Emery, G. (1979). *Terapia cognitiva de la depresión*. Desclée de Brouwer.



Ceballos Ospino, G. A., López Martínez, M., y Chuquin García, Y. (2020). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Liberabit*, 26(2), e408. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.08>

Concejo de Bogotá. (2024). *Acuerdo 799 de 2024: Por el cual se promueve la inclusión de contenidos sobre salud mental y prevención del suicidio en los currículos de instituciones educativas del Distrito Capital*. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717.

Eraso Bucheli, E. (2022). *Depresión enmascarada en adolescentes: manifestaciones conductuales y emocionales atípicas* (Tesis de maestría). Universidad de Nariño.

Feng, T., Jia, X., Pappas, L., Chung, S. S., Kwok, J., y Wong, J. Y. (2022). Academic performance and the link with depressive symptoms: A longitudinal study of Australian adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(6), 925–938. <https://doi.org/10.1002/jad.12059>

Gómez González, J. P., y Jaimes Moreno, S. Y. (2019). *Depresión adolescente: síntomas, causas y consecuencias en el contexto educativo* (Tesis de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios.





Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2025). *Boletín estadístico mensual: Junio de 2025*. Colombia. <https://s3.amazonaws.com>

León Contreras de Ramírez, I. A., y Ramírez Sánchez, S. M. (2023). Depresión y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de Colombia. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 78–92.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: MEN.

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Depresión*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Pascual-Albitres, R. G., Orihuela-Manrique, C., Orihuela-Manrique, W., y Ccahuana-Salazar, Y. (2024). Dimensiones de salud mental y rendimiento académico en adolescentes de instituciones educativas de Perú. *Revista Académica*, 16(2), 112–128.

Pisco Herrera, C. (2020). *Capacitación docente en salud mental: necesidades y estrategias de implementación en contextos escolares* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.





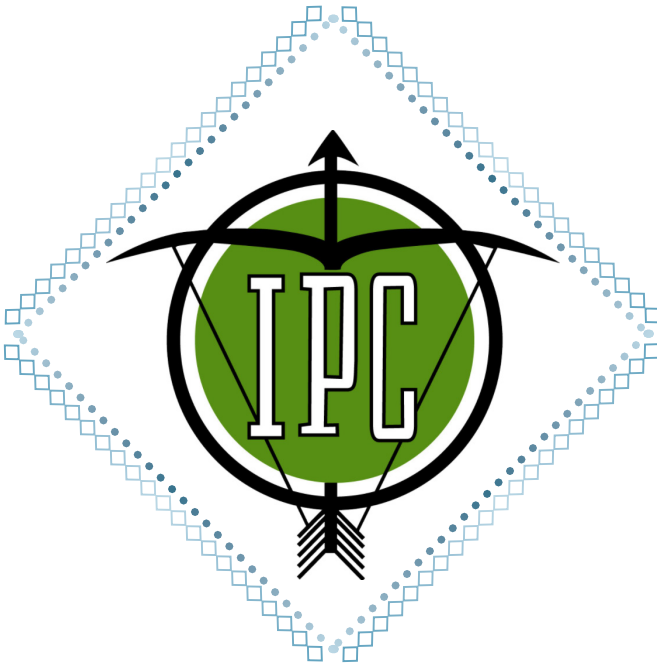
Rodríguez Herazo, J., Ramírez González, M., y Uribe Rodríguez, A. F. (2021). Trastornos depresivos y su relación con el desempeño académico en estudiantes de educación media. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 53(1), 89-102.

Serrano, C., Mérida, R., Ceballos-Marón, G., Bogantes-Povedano, A., y Rodríguez-Caicedo, L. (2013). Depresión en adolescentes: factores psicosociales y educativos asociados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 47-61.

Steare, T., Lewis, G., Lange, K., Zammit, S., Sullivan, A., y Lewis, G. (2024). The association between academic achievement goals and adolescent depressive symptoms over time: A UK birth cohort study. *SSM-Mental Health*, 5, artículo 100310. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2024.100310>

UNICEF. (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-202>







COMPROMISO FAMILIAR EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LOS NIÑOS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Marisol Celada García

maricega25@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4714-0557>

INTRODUCCIÓN

El tema a tratar en este artículo científico, desarrollo socioafectivo en la infancia, es de los llamados pilares en la etapa de crecimiento de los niños y su importancia radica en que es la base para el bienestar social, emocional y cognitivo a lo largo de su vida (Fajriyah, 2023). EL mismo involucra otros elementos como el reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones, desarrollo de habilidad sociales y construcción de relaciones significativas que se fortalecen en la educación primaria, periodo en el cual se enraízan las competencias socioafectivas que inclusive proyectan el éxito académico y personal.

Actualmente, la escuela es un lugar donde se condensa una gran diversidad sociocultural y compleja y allí los estudiantes enfrentan desafíos como el compromiso familiar, factor que determina el desarrollo socioafectivo infantil (Martinez-Yarza, 2024). Es la familia el primer actor encargado de proporcionar el marco emocional en el cual se inicia la participación del proceso educativo y potencializar las competencias socioafectivas en los recién estudiantes. Son los comportamientos maternos, la calidez en las relaciones y un menor estrés familiar lo que contribuyen positivamente al desarrollo de la competencia socioemocional en los niños (Ahmad, 2023).





La investigación científica confirma la relevancia que demanda el compromiso familiar en el desarrollo del cerebro infantil. Estudios pioneros de Bronfenbrenner proponen un primer enfoque entre la interacción dinámica del niño y los sistemas de su entorno (Lubis, 2024).

Recientes consultas han confirmado que la participación de los padres ayuda a mejorar el comportamiento de los niños en el hogar y el aula (Basnyat, 2025), la actitud de estos padres se compromete cuando actúan como coordinadores, motivadores y facilitadores del conocimiento. Otro estudio longitudinal, Henderson & Mapp permitió analizar el desarrollo y comportamiento motriz infantil, impacto del abuso infantil, educación híbrida y flexible y el desarrollo cerebral del adolescente y como todo esto tenía un factor común que era la participación de la autoestima que al final permitía mejor regulación emocional y habilidad sociales más desarrolladas versus aquellos menores que no tenían participación familiar (Hohls, 2019).

En el contexto colombiano investigaciones amplias en estudiantes de cuarto y quinto grado, en Boyacá, han relacionado la EQ-i:YV, que resultó en que los niños de las zonas urbanas presentan niveles de inteligencia emocional mejor puntuados que aquellos de las zonas rurales (Herrera, 2017).

El acompañamiento de la familia, en el desarrollo socioafectivo, promete múltiples beneficios que han sido demostrados con evidencia empírica. Es fácil analizar que en cualquier aula de clases se logra apreciar que aquellos niños que se les ha brindado un sentido de seguridad y confianza tienen más disposición para explorar, aprender y relacionarse con sus pares y entorno; la radiografía de estos padres es que están





comprometidos con las habilidades que regulen las emociones, consiguen identificar y expresar sus emociones, de forma correcta, inclusive en situaciones de estrés y conflicto (Escobar-Gutiérrez, 2022).

Así como se describen los efectos positivos, los desafíos y aspectos problemáticos también limitan la efectividad del compromiso del núcleo familiar en el desarrollo socioafectivo, y entre los factores críticos que limitan y ocasionan la disparidad es el socioeconómico.

Algunas investigaciones describen que aquellos núcleos familiares, pertenecientes a los estratos económicos más bajos, tienen barreras como horarios laborales inflexibles, limitaciones económicas para ser activos en las actividades escolares, y registran menores recursos educativos en el hogar (Lee, 2022).

Otro desafío específico se encuentra en el conocimiento que tienen los padres, sobre técnicas de regulación emocional, estrategias de comunicación efectiva o métodos para fomentar habilidades sociales que lleva a intervenciones familiares inadecuadas o contraproducentes (Hong, 2024).

Otro fenómeno es la percepción actual de la estructura familiar contemporánea debido al aumento de las familias monoparentales, reconstituidas y la activa participación laboral femenina, que han desencadenado en retos para afianzar los niveles de compromiso familiar en el desarrollo socioafectivo (Guhn, 2017).





Con la presente indagación se desea contribuir al análisis de las diferentes modalidades de compromiso familiar y su impacto en las dimensiones socioafectivas en los estudiantes de educación básica primaria, con el propósito de identificar prácticas efectivas que puedan replicarse, sistemáticamente, en contextos educativos.

METODOLOGÍA

La investigación se acogió a un enfoque metodológico cualitativo soportado en una revisión sistemática de literatura científica, siguiendo las directrices PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Matthew, 2020). El método de revisión integrativa consintió el análisis de evidencia científica disponible en torno al compromiso familiar en el establecimiento del desarrollo socioafectivo de los niños en educación básica primaria.

Esta revisión permitió tener en cuenta investigaciones de diferentes diseños metodológicos mixtos para esbozar la comprensión holística del fenómeno que se estudió y de esta forma poder identificar patrones, tendencias y brechas (Cronin, 2020).

Esta investigación se segmentó desde lo descriptivo – analítico, de tipo documental, teniendo un enfoque hermenéutico para poder interpretar los hallazgos científicos, lo que con ello permite examinar, interpretar y sintetizar el conocimiento existente y producir nuevas comprensiones, teóricas y prácticas, sobre el tema que nos merece.





La población, análisis de este estudio, se concentró en artículos científicos, tesis doctorales, capítulos de libros especializados y reportes de investigaciones publicados entre 2019 y 2024 y con ello adentrarnos a asimilar la dinámica entre el compromiso familiar y el desarrollo socioafectivo en educación básica primaria, recurriendo a las bases de datos como Scopus, Web of Science (WoS), PsycINFO, SciELO (Scientific Electronic Library Online) y Google Scholar.

Para la validez de la búsqueda, la selección se definió bajo dos pilares – exhaustividad y reproducibilidad.

Exhaustividad permite garantizar que las consultas de las bases de datos sean relevantes a través de la técnica de la “bola de nieve” (Wohlin, 2022) y la reproducibilidad quiere decir que la estrategia de búsqueda fue documentada incluyendo términos, operadores booleanos, filtros aplicados y fechas de consulta (Matthew, 2020).

Este estudio se registró bajo la credibilidad de un análisis basado en la auditabilidad en el que se registran las decisiones metodológicas, cambios en los criterios de búsqueda y procesos de análisis para avalar la transparencia del mismo, por la cual se registran las investigaciones publicadas entre los años 2019 y 2024 y teniendo en cuenta la consideración de los eventos significativos en las dinámicas familiares y educativas.

Las consideraciones éticas del mismo se basan en un respeto a la propiedad intelectual citando adecuadamente cada documento, presentando de forma fidedigna los hallazgos de los estudios mencionados, una transparencia por las limitaciones y los sesgos identificados.





En cuanto a las limitaciones metodológicas se puede considerar un sesgo de publicación ya que es posible sobrerrepresentar los estudios con resultados positivos gracias a la tendencia de publicar los datos más representativos. También se describe un sesgo idiomático debido a que se incluyeron documentos en inglés y sugiere un sesgo por su dominancia en bases de datos internacionales.

RESULTADOS

Después de aplicar los criterios mencionados se identificaron 1247 documentos potencialmente válidos y al aplicar la inclusión y exclusión, se seleccionaron los 13 estudios para el análisis final, dicha distribución temporal arrojó un aumento en la investigación sobre esta temática la que da muestra de una creciente relación académica por estudiar la dinámica compromiso familiar y desarrollo socioafectivo.

Estos estudios abarcaron contextos culturales y socioeconómicos en América Latina y América del Norte, en las cuales develan cinco dimensiones principales del compromiso familiar que emergieron en la literatura estudiada.

Como primera dimensión se determina la participación académica en el hogar donde se proyectaron dimensiones como supervisión de tareas, definición de rutinas de estudio, ambientación de lugares propicios para el aprendizaje y apoyo en las actividades académicas. Dichos estudios evidenciaron correlaciones positivas entre las competencias de autorregulación y perseverancia.





Como segunda dimensión tenemos la comunicación efectiva en el binomio familia – escuela, donde se evidencia la frecuencia y la calidad de las interacciones entre acudientes y profesores, su presencia activa en las reuniones escolares y la comunicación fluida sobre el progreso del estudiantado. Entre los hallazgos se reconoce que la comunicación bidireccional facilita las habilidades sociales y emocionales en los infantes, ya que refuerza la coherencia entre los valores y las expectativas de ambos escenarios.

La tercera es la participación en actividades escolares que incluye asistencia a eventos escolares y voluntariado de actividades. Los registros acunian a que los padres tenían un sentido de pertenencia por estas actividades y animaban a sus hijos, a participar en los mismos.

La cuarta dimensión se registra como modelado de competencias socioafectivas y abarca la regulación emocional, habilidades comunicativas y resolución de conflictos entre el núcleo familiar y sus pares. Como hallazgo se encuentra que los niños guiados conscientemente desarrollan este repertorio socioafectivo.

Y por último, la dimensión quinta es el apoyo emocional y afectivo que incluye las distintas expresiones de afecto, reconocimiento de logros y apoyo en medio de las dificultades propias de la edad, haciendo de del hogar un clima emocional seguro y saludable para el infante.

La recopilación de esta información reveló que el impacto positivo en la vida del estudiante y como estos cinco componentes





forjan su desarrollo socioafectivo, en tal medida que el componente más relevante es la regulación emocional presente en la mayoría de los estudios. Los hallazgos identificaron que los padres altamente comprometidos consiguen que sus niños expresen y manejen sus emociones de manera apropiada lo que traduce que la participación parental, junto con la colaboración de la escuela, aborda positivamente el desarrollo emocional.

Las habilidades sociales se muestran en el desarrollo de competencias como la cooperación, la comunicación asertiva, resolución de conflictos de forma asertiva y relaciones interpersonales saludables.

Un tercer componente analizado es la autoestima y el autoconcepto que se registra al evidenciar que los niños se perciben más confiados y positivos sobre sus posibilidades futuras.

Un cuarto componente correspondió a la empatía y la comprensión del ambiente social en los que se ve reflejado el compromiso familiar y como el niño responde a los comportamientos de forma apropiada frente a las emociones y necesidades de sus pares.

Un quinto elemento identificado es la motivación y la perseverancia que consiste en desarrollar la capacidad de los niños para mantener el esfuerzo y la disciplina frente a los retos y dificultades.

La recopilación de este análisis permite moderar la relación





entre compromiso familiar y desarrollo socioafectivo de tal forma que el núcleo familiar es un predictor de los resultados de aprendizaje, pero en esta consulta se identifica otras variables contextuales.

Un moderador altamente significativo es el factor económico en el que se desenvuelve el infante. Los estudios, tenidos en cuenta, citan que los niños que tienen los efectos más pronunciados son los de clase media. Las familias de estratos más bajos se enfrentan a retos que limitan la participación, en tanto, los estratos altos pueden generar una presión excesiva en el niño.

La relación familia – colegio indica que la coherencia de valores y expectativas nacen y se fortalecen en este binomio. Contrariamente, la presencia de conflictos o desalineación compromete los beneficios en el niño.

Un tercer factor es la estructura familiar. Producto de este elemento es que las familias monoparentales requerían más herramientas y estrategias de apoyo para conciliar la participación activa del acudiente, por consiguiente, las familias reconstituidas enfrentan desafíos relacionados con la coordinación en los varios cuidadores.

Al elaborar un análisis comparativo se revelan diferencias en las manifestaciones resultantes del contexto cultural, por ejemplo, en los estudios de LATAM, prima la dimensión afectiva del compromiso familiar, donde el apoyo emocional directo y las distintas expresiones de cariño son los predictores primarios del desarrollo socioafectivo.





Las investigaciones de Norte América describen un mayor énfasis en la participación estructurada académica y la comunicación formal con la escuela ya que son los docentes los principales mediadores del desarrollo socioafectivo.

Como efectos positivos hallados se puede detectar la mejora en la regulación emocional al observar niños con padres comprometidos que mostraron mayor capacidad para el manejo de las frustraciones, conseguir expresar emociones de manera apropiada y recuperarse de forma consciente de las llamadas experiencias emocionales intensas.

Un segundo efecto presente es que estos niños tienden a formar amistades con más facilidad, trabajar colaborativamente, resolver conflictos de manera constructiva y manifestar comportamientos prosociales con sus pares, acudientes y docentes.

La resiliencia psicológica es el tercer efecto que actúa como factor protector ante las adversidades sirviendo de ayuda para que los niños puedan madurar en su desarrollo socioafectivo en contextos de estrés.

El análisis también develó desafíos y limitaciones que con llevan implícito el compromiso familiar entre los que se citan la falta o ausencia de tiempo de los padres y es que los horarios laborales extensos, principalmente en familias de doble ingreso, limitan el desarrollo familiar efectivo. Esta situación, puede provocarse por la siguiente y es la falta de preparación de los padres al abordar aspectos específicos como el manejo que estos le brindan frente a situaciones complejas o la dificultad que lleva enseñar habilidades sociales específicas.





Una tercera situación identificada es la disparidad de recursos y oportunidades en donde a menos recursos económicos, proporcionalmente enfrentan barreras que incluyen las limitaciones educativas y de tiempo que entorpecen el tiempo de capacitación.

Todo ello a puesto en pliego algunas estrategias que ayuden a conseguir que el compromiso familiar sea efectivo y la más documentada es establecer programas de formación parental que incluyen temarios sobre desarrollo infantil, técnicas de comunicación efectiva y manejo de comportamientos que mostraron efectos demostrativos en el desarrollo socioafectivo de los niños.

Otra estrategia consiste en concretar un sistema de comunicación regular y estructural bidireccional entre familia y escuela que incluían reuniones planeadas previamente y reportes periódicos que faciliten la coordinación de esfuerzos entre ambos ambientes.

Una última estrategia propuesta consistía en establecer horarios diseñados y adaptados a cada familia, en que puedan participar en actividades lúdicas que ofrezcan cambio de espacios, por supuesto sujetos a la conceptualización cultura y la práctica individual de cada miembro de la familia.

DISCUSIÓN

Entre los descubrimientos de esta revisión literaria se confirma la importancia que el compromiso familiar representa en el desarrollo socioafectivo del infante de básica primaria y estos resultados confirman las dimensiones de esta relación y la relevancia de sus mecanismos como factor determinante.





Para interpretar las dimensiones del compromiso familiar el análisis revela que la participación académica en el hogar es de los temas más consultados en este tipo de literatura por el cual cobran de mucha importancia los postulados de Bronfenbrenner, en el que el microsistema familiar es el próximo más influyente en la vida infantil y actividades como la supervisión de tareas y definir rutinas de estudio permite conseguir un rendimiento académico y desarrollar competencias de autorregulación que se extrapolan para influir en la regulación emocional general del niño.

Es por ello que la comunicación entre familia y escuela es de suma importancia y refleja la coherencia entre los valores y las expectativas familiares y escolares para fortalecer las habilidades del infante.

Identificar competencias socioafectivas coincide con los principios de Bandura en el que los niños aprenden a través de la instrucción directa y la observación e imitación de comportamiento parentales lo que compromete a los acudientes para que desarrollen competencias de regulación emocional.

Para analizar los componentes del desarrollo socioafectivo las distintas teorías postulan a la inteligencia emocional y la posicionan como la competencia fundamental para el bienestar psicológico y social y sugiere a las intervenciones familiares priorizar estrategias parentales para el fomento de esta competencia.

Identificar la autoestima y el autoconcepto es un elemento que refuerza el clima emocional y cuando este concepto se





experimenta en los niños, estos desarrollan una imagen más positiva de ellos mismos y a su vez facilita la exploración del entorno, la toma de riesgos se convierte en apropiada y la construcción saludable de relaciones interpersonales.

Así entonces, la empatía es un resultado del compromiso familiar a partir del laboratorio social donde los niños aprender a reconocer, comprender y responder a las emociones de otros.

Los resultados brindan como producto unos factores moderadores y contextuales que no son lineales así las familias de clase media encuentran un “punto óptimo” en la cual disponen de los recursos necesarios, pero no abundantes, para mantener el compromiso sin que esto genere una presión sobre los niños. Esta línea imaginaria refleja unas complejidades que tienen dos variables contrapuestas: los recursos familiares y el desarrollo infantil.

Las familias de bajos recursos suponen de barreras estructurales complejas como horarios laborales inflexibles, limitaciones económicas que restringen su participación. Y las familias de estratos altos podrían generar expectativas muy altas que, paradójicamente, bloquean un saludable desarrollo socioafectivo.

Al identificar los contextos latinoamericanos y norteamericanos se consideran los factores culturales con un énfasis que podría reflejarse en América Latina como una dimensión donde se prioriza las relaciones interpersonales calidad y un apoyo emocional directo mientras que en América del Norte el sistema educativo es más formal y orientado al logro académico y extracurricular como deporte o danza.





Las implicaciones en limitaciones identificadas se debe considerar la interpretación de los resultados en los que la falta de tiempo parental, nace como una barrera significativa que merece soluciones sistémicas más que individuales.

La falta de preparación parental para abordar los aspectos del desarrollo emocional y afectivo orienta a esta consulta a sugerir la necesidad de formarlos en estos temas. Los padres y acudientes pueden tener buenas intenciones, pero no disponen de herramientas y técnicas para promover el desarrollo socioafectivo de sus hijos.

De tal suerte que emergieron estrategias efectivas de forma documentada en la que se mejore el compromiso familiar, per se, estos resultados prometen que debe ahondar en la transmisión de información para anexar componentes más individuales y necesarios que permita poner en práctica dichas competencias.

Una recomendación común de estos estudios es el sistema de comunicación bidireccional entre la familia y la escuela que reconoce la coordinación en los contextos del desarrollo infantil. Esta estrategia es de las más relevantes y obvias.

Sin embargo, se logran identificar varias áreas que merecen profundizarse en la que se estudien longitudinalmente las relaciones causales entre los diferentes estilos de compromiso familiar y parametrizar sus resultados específicos en regulación emocional.

La variabilidad cultural sugiere la necesidad de tener en cuenta instrumentos que midan la sensibilidad cultural para capturar las manifestaciones en cuanto al compromiso familiar se da en los diferentes contextos.





En general, los resultados de esta revisión literaria confirman que el tema en cuestión, compromiso familiar, es un factor preponderante en la fase compleja del desarrollo socioafectivo y la evidencia sugiere que opera a través de varias dimensiones interrelacionadas como componentes cognitivos, emocionales y comportamentales.

El impacto ayuda a reconocer un modelo multidimensional que reconoce beneficios y limitaciones de tal suerte que se sugieren las intervenciones efectivas para poder adoptar un enfoque sistémico que considere tener en cuenta las competencias parentales y los factores estructurales y contextuales que obstaculizan al compromiso familiar descrito.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión sistemática se confirma la responsabilidad familiar que constituye el factor determinante para el desarrollo socioafectivo de los niños en educación básica primaria, a partir de cinco dimensiones principales – participación académica en el hogar, comunicación efectiva familia – escuela, participación en actividades escolares, modelado de competencias socioafectivas y apoyo emocional y afectivo.

Estos resultados consiguen impactar el desarrollo socioafectivo desde la regulación emocional, habilidades sociales, la autoestima – autoconcepto, empatía – comprensión social y motivación – perseverancia.





Al regular las emociones, las intervenciones familiares deben procurar el desarrollo de estrategias parentales que fomenten esta competencia.

El análisis pone al descubierto la relación entre compromiso familiar y desarrollo socioafectivo, moderado por los factores contextuales. Así, el nivel socioeconómico representa un efecto no lineal que impacta a las familias de clase media. Un elemento como las diferencias culturales, entre latinoamericanos y norteamericanos, muestra que los enfoques son altamente sensibles debido a que en LATAM concentra la dimensión afectiva mientras que los otros tienen presente la participación académica.

Entre las limitaciones se incluye la falta de tiempo de los acudientes, la ausencia de preparación específica en desarrollo socioafectivo y la disparidad económica genera barreras para esta participación. Es por eso que se requieren abordajes sistémicos que procuren trascender a las competencias individuales.

Dentro de las estrategias específicas documentadas se mencionan programas formativos para padres, sistemas de comunicación bidireccional y horarios flexibilizados adaptados a las necesidades de cada familia. Con ello se podrá impactar de manera estructural y contextual.

La evidencia aquí presentada constituye el desarrollo de un modelo multisistémico que lleva a la responsabilidad familiar en la que se reconoce sus potencialidades y sus limitaciones. Es por ello que se recomienda desarrollar investigaciones longitudinales que definan las relaciones causales más precisas y se creen instrumentos de medición y parametrización de los componentes familiar, escolar y comunitario.





REFERENCIAS

- Ahmad, S. P. (2023). Proximal Processes and Contextual Factors Associated with Early Socio-emotional Competence Development. *Child psychiatry and human development*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10578-023-01591-0>
- Basnyat, S. (2025). Parental involvement in Children's learning: Experience from parents on supervising children's learning at home. *ILAM ईलाम*. doi:<https://doi.org/10.3126/ilam.v21i1.75682>
- Cronin, M. &. (2020). The Why and How of the Integrative Review. *Organizational Research Methods*. doi:<https://doi.org/10.1177/1094428120935507>
- Escobar-Gutiérrez, G. T.-R.-G. (2022). A theoretical approach to early childhood education and its relation to the emotional development in early childhood. *Gaceta Médica de Caracas*. doi:<https://doi.org/10.47307/gmc.2022.130.s3>
- Fajriyah, F. (2023). DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN EARLY CHILDREN: BEST APPROACHES IN EARLY EDUCATION. *Jurnal Kajian Pendidikan dan Psikologi*. doi:<https://doi.org/10.61397/jkpp.v1i1.12>
- Guhn, M. E. (2017). Associations of Birth Factors and Socio-Economic Status with Indicators of Early Emotional Development and Mental Health in Childhood: A Population-Based Linkage Study. *Child Psychiatry &*





Human Development. doi: <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00912-6>

Herrera, L. B. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender. *Universitas Psychologica*. doi:<https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY16-3.EIPS>

Hohls, J. K. (2019). Association between anxiety, depression and quality of life: study protocol for a systematic review of evidence from longitudinal studies. *BMJ Open*. doi:<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-027218>

Hong, R. D. (2024). The influence of socio-economic status on child temperament and psychological symptom profiles. *British journal of psychology*. doi:<https://doi.org/10.1111/bjop.12701>

Lee, H. (2022). Family Economic Hardship and Children's Behavioral and Socio-Emotional Outcomes in Middle Childhood: Direct and Indirect Pathways. *Children and Youth Services Review*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106527>

Lubis, S. N. (2024). Learning Environment and Early Childhood Character Development in Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *International Journal of Educational Research*. doi:<https://doi.org/10.62951/ijer.v1i4.93>

Martinez-Yarza, N. S.-E.-G. (2024). The impact of family





involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*. doi:<https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>

Matthew, P. e. (2020). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*. Obtenido de [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893221002748#:~:text=La%20declaraci%C3%B3n%20PRISMA%20\(Preferred%20Reporting,los%20autores%20y%20qu%C3%A9%20encontraron.](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893221002748#:~:text=La%20declaraci%C3%B3n%20PRISMA%20(Preferred%20Reporting,los%20autores%20y%20qu%C3%A9%20encontraron.)

Wohlin, C. K. (2022). Successful combination of database search and snowballing for identification of primary studies in systematic literature studies. *Inf. Softw. Technol.* doi:<https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.106908>





La tutoría docente es una estrategia fundamental en la transformación educativa, pues fortalece la práctica pedagógica, mejora la enseñanza y promueve la reflexión crítica. En este estudio, se analiza la experiencia del docente tutor en la Institución Educativa Josefa Campos, en el municipio de Bello, con el propósito de identificar su impacto en el desarrollo profesional docente y en la calidad educativa. Mediante un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observaciones participantes y análisis documental, lo que permitió recolectar datos relevantes sobre la tutoría como herramienta de mejora institucional. Los resultados evidencian que la tutoría docente facilita la implementación de metodologías innovadoras, optimiza la gestión pedagógica y fortalece la identidad profesional de los docentes. Sin embargo, enfrenta desafíos como la falta de tiempo para su aplicación y la resistencia al cambio. Finalmente, se concluye que la tutoría tiene un papel clave en la formación docente y en la consolidación de comunidades de aprendizaje, lo que refuerza su importancia como medio transformador en la escuela.





LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE TUTOR COMO MEDIO TRANSFORMADOR EN LA ESCUELA

Natalia Monsalve Jaramillo

natamonja@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4460-2626>

INTRODUCCIÓN

La tutoría docente ha sido reconocida como un mecanismo clave en la formación y el acompañamiento de los docentes en ejercicio y en formación. Se trata de una estrategia que permite fortalecer las prácticas pedagógicas a través de la reflexión, el análisis y la construcción de conocimiento en conjunto con otros actores educativos. En el contexto actual, donde la educación enfrenta retos significativos en términos de calidad y equidad, el rol del docente tutor cobra especial relevancia como agente de transformación en la escuela.

En el municipio de Bello, las instituciones educativas han implementado diversas estrategias de tutoría con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En particular, la Institución Educativa Josefa Campos ha desarrollado un modelo de tutoría que busca fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, mejorar la interacción en el aula y optimizar la gestión pedagógica. No obstante, la sistematización de estas experiencias aún es incipiente, lo que genera la necesidad de documentar y analizar los impactos de la tutoría en la comunidad educativa.





Esta investigación se propone estudiar la experiencia del docente tutor en la Institución Educativa Josefa Campos, con el objetivo de identificar los aportes de la tutoría en la transformación de la escuela, así como los desafíos y oportunidades que emergen en su implementación. A través de un enfoque cualitativo, se busca comprender las percepciones de los docentes tutores y directivos, documentar las estrategias implementadas y proponer lineamientos para el fortalecimiento de esta práctica pedagógica.

EL DOCENTE COMO TUTOR

La tutoría docente es un proceso de acompañamiento pedagógico que busca fortalecer la práctica educativa a través de la orientación y el apoyo entre pares. Su propósito es mejorar el desempeño docente mediante la reflexión crítica, la socialización de experiencias y la implementación de estrategias innovadoras en el aula. De acuerdo con Schön (1983), la tutoría permite que los docentes analicen su práctica en un proceso de aprendizaje continuo, lo que facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora. Además, la tutoría es un espacio de formación colaborativa que contribuye a la consolidación de comunidades de aprendizaje dentro de la institución educativa.

En el contexto escolar, la tutoría docente cumple un papel fundamental en la transformación de la enseñanza, ya que propicia un ambiente de cooperación y desarrollo profesional. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que se construye en la interacción con otros, por lo que la tutoría fortalece la educación a través del intercambio de saberes y experiencias entre docentes. En este sentido, la implementación de programas de tutoría en las instituciones educativas permite generar prácticas más reflexivas y adaptadas a las necesidades





del contexto, promoviendo la mejora continua de la calidad educativa.

La figura del docente tutor

El docente tutor es un profesional de la educación cuya función principal es acompañar, guiar y fortalecer el desarrollo profesional y pedagógico de otros docentes. Su rol ha evolucionado a lo largo de la historia, pasando de ser un simple supervisor a un mentor que promueve la reflexión crítica y la mejora continua de la enseñanza. Según Schön (1983), el aprendizaje profesional se construye a partir de la reflexión sobre la práctica, lo que hace de la tutoría un espacio esencial para la innovación pedagógica.

La tutoría se lleva a cabo a través de diferentes estrategias, tales como la observación en el aula, el asesoramiento individual y grupal, y la construcción de planes de mejora pedagógica. Este acompañamiento permite que los docentes en formación o en ejercicio puedan perfeccionar sus estrategias didácticas, gestionar mejor el aula y responder de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes. Además, la tutoría facilita el aprendizaje colaborativo y la creación de comunidades de práctica, lo que favorece la profesionalización docente.

Importancia de la tutoría en la escuela

La escuela es el espacio donde se llevan a cabo procesos de socialización, formación integral y adquisición de conocimientos. En este sentido, la tutoría docente cobra relevancia porque contribuye a la consolidación de un ambiente escolar más dinámico e inclusivo. Diversos estudios han demostrado que





el acompañamiento pedagógico mejora el desempeño docente, aumenta la motivación y promueve una enseñanza más reflexiva y efectiva (Vygotsky, 1978).

Dentro de la escuela, la tutoría no solo tiene impacto en los docentes, sino también en los estudiantes y en la gestión institucional. Un sistema de tutoría bien estructurado fortalece la cultura del aprendizaje, fomenta el trabajo en equipo y contribuye a la creación de estrategias innovadoras que permiten mejorar la calidad educativa. Además, facilita la adaptación a cambios curriculares y promueve el uso de metodologías activas que transforman la enseñanza tradicional.

La experiencia del docente tutor como medio transformador

En la Institución Educativa Josefa Campos, la implementación de la tutoría ha generado cambios significativos en la práctica pedagógica y en la cultura institucional. Los docentes tutores han sido clave en la introducción de metodologías innovadoras, en la mejora del clima escolar y en la optimización de la evaluación formativa. Sin embargo, su labor no está exenta de desafíos, pues implica un esfuerzo continuo de formación y actualización.

Uno de los principales retos identificados es la falta de tiempo para la tutoría dentro de la carga laboral docente, lo que dificulta su implementación de manera sistemática. Asimismo, la resistencia al cambio por parte de algunos docentes puede limitar el impacto de la tutoría en la escuela. A pesar de estos desafíos, la experiencia ha demostrado que la tutoría tiene el potencial de transformar la enseñanza y de fortalecer la identidad profesional de los docentes.





METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, basado en el paradigma interpretativo, el cual permite comprender las experiencias de los docentes tutores y directivos docentes en su contexto específico. Se optó por un diseño de estudio de caso, centrado en la Institución Educativa Josefa Campos, ubicada en el municipio de Bello, con el propósito de analizar las prácticas y percepciones de los participantes sobre la tutoría como un medio transformador en la escuela.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, priorizando a docentes tutores y directivos con experiencia en procesos de tutoría dentro de la institución. Se incluyeron un total de 10 docentes y 5 directivos, quienes han participado en programas de acompañamiento pedagógico y formación docente.

Técnicas de recolección de datos

Para la obtención de información se emplearon diversas técnicas que permitieron una aproximación integral al fenómeno estudiado:

1. **Entrevistas semiestructuradas:** Se realizaron entrevistas a docentes tutores y directivos docentes para conocer sus percepciones sobre el impacto de la tutoría en la escuela. Estas entrevistas permitieron explorar en profundidad





las estrategias implementadas, los desafíos enfrentados y las transformaciones generadas en la comunidad educativa.

2. **Grupos focales:** Se organizaron grupos de discusión conformados por docentes y directivos, con el fin de analizar colectivamente las dinámicas de la tutoría y su impacto en el desarrollo profesional y en la mejora de la enseñanza.
3. **Observación participante:** Se realizaron observaciones en el aula y en espacios de formación docente para documentar las interacciones entre tutores y docentes en formación, así como las estrategias implementadas en el contexto educativo.
4. **Análisis documental:** Se revisaron planes de formación, documentos institucionales y registros de evaluación con el objetivo de contextualizar la implementación de la tutoría dentro del modelo educativo de la institución.

RESULTADOS

A partir del análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y análisis documental, se identificó que la tutoría docente genera un impacto significativo en la transformación de la enseñanza y el fortalecimiento de la identidad profesional docente.





Uno de los hallazgos principales fue que la tutoría permite la implementación de metodologías innovadoras, facilitando que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica y ajusten sus estrategias de enseñanza según las necesidades del contexto educativo. Asimismo, se observó que los docentes tutores desempeñan un papel fundamental en la creación de comunidades de aprendizaje, promoviendo el trabajo colaborativo y la retroalimentación constante entre pares.

Por otra parte, los resultados revelaron que la tutoría enfrenta diversos desafíos, entre ellos la falta de tiempo para su aplicación dentro de la jornada laboral y la resistencia al cambio de algunos docentes, quienes perciben este acompañamiento como un mecanismo de supervisión en lugar de una estrategia de desarrollo profesional. A pesar de estos obstáculos, se identificó que, cuando se implementa de manera estructurada y con el respaldo institucional adecuado, la tutoría se convierte en una herramienta efectiva para la mejora de la calidad educativa.

El análisis detallado de los datos recopilados permitió establecer que la tutoría docente impacta en tres dimensiones clave: la mejora de las estrategias didácticas, la optimización del clima escolar y el desarrollo profesional docente.

En relación con las estrategias didácticas, se observó que los docentes tutores promueven el uso de metodologías activas y participativas, tales como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque colaborativo y el uso de herramientas digitales para la enseñanza. Estas estrategias permiten que los docentes tutorizados diversifiquen sus prácticas pedagógicas, adaptándolas a las necesidades específicas de sus estudiantes y promoviendo un aprendizaje más significativo.





Sobre la optimización del clima escolar, se identificó que la tutoría genera un ambiente de confianza y cooperación dentro de la institución educativa. Los docentes que reciben tutoría reportaron un incremento en la comunicación con sus pares, así como un fortalecimiento del sentido de pertenencia y compromiso institucional. Este clima de colaboración fomenta una cultura de mejora continua y apoyo mutuo, lo que impacta directamente en la dinámica de la escuela y en la motivación de los docentes.

Por último, en cuanto al desarrollo profesional docente, los hallazgos indican que la tutoría contribuye a la construcción de la identidad profesional, el fortalecimiento de la autoconfianza y la adquisición de nuevas competencias pedagógicas. Los docentes participantes afirmaron que el proceso de tutoría les permitió identificar sus fortalezas y áreas de mejora, así como desarrollar una actitud reflexiva y crítica frente a su práctica educativa. Esto evidencia que la tutoría no solo es un mecanismo de formación continua, sino también un espacio de empoderamiento profesional que impulsa la innovación en la enseñanza.

REFLEXIÓN DESDE LA CATEGORIZACION DEL RESULTADO

Fortalecimiento de la identidad profesional docente

Uno de los principales aportes de la tutoría radica en su impacto en la identidad profesional del docente. Los participantes de la investigación manifestaron que el acompañamiento tutorial fomenta la colaboración entre pares, generando espacios de intercambio de saberes y consolidando comunidades de





aprendizaje dentro de la institución (Freire, 1993; Mejía, 2018). Estos espacios favorecen la autoevaluación y la autoconfianza, lo que se traduce en una mejora en el desempeño pedagógico (Pérez Gómez, 2002; Ramírez & Suárez, 2017).

Desafíos en la implementación de la tutoría

A pesar de los beneficios identificados, se evidenciaron ciertos desafíos que limitan la efectividad de la tutoría. Entre los principales obstáculos se destaca la falta de tiempo dentro de la jornada laboral docente, lo que dificulta la dedicación exclusiva a procesos de acompañamiento (Ministerio de Educación Nacional, 2002; Rojas, 2019). Asimismo, se identificó resistencia al cambio en algunos docentes, quienes perciben la tutoría como un mecanismo de supervisión en lugar de una estrategia de desarrollo profesional (Dewey, 1933; Giraldo & López, 2021).

Creación de una Teoría sobre la Tutoría Relacional y Contextualizada (TRC)

A partir de los resultados obtenidos, se propone la Teoría de la Tutoría Relacional y Contextualizada (TRC) como un modelo que integra los principios de la mediación pedagógica (Vygotsky, 1978), la reflexión crítica (Schön, 1983; Freire, 1993) y el aprendizaje colaborativo (Zuluaga, 2010). La TRC plantea que la tutoría docente no solo debe concebirse como un proceso de acompañamiento individual, sino como una estrategia institucional que fomente la cocreación de conocimiento en comunidades de aprendizaje, considerando el contexto social y cultural de los docentes y estudiantes.





Esta teoría establece tres principios fundamentales:

1. Relacionalidad: La tutoría debe ser un proceso bidireccional en el que tanto el tutor como el docente tutorizado se beneficien del intercambio de saberes.

2. Contextualización: La tutoría debe adaptarse a las condiciones específicas de cada institución y a las necesidades de los docentes y estudiantes.

3. Reflexión Crítica: Se debe promover la autoevaluación y la reformulación de prácticas pedagógicas a través del diálogo y la observación sistemática.

Los resultados obtenidos son coherentes con lo expuesto por Schön (1983) y Freire (1993), quienes enfatizan la importancia de la reflexión crítica en la práctica docente como un mecanismo para la mejora educativa. Además, se ratifica la perspectiva de Vygotsky (1978), según la cual el aprendizaje se construye a través de la interacción social, lo que respalda la tutoría como un espacio esencial para el desarrollo profesional colaborativo (Díaz & Molina, 2015).

En comparación con estudios previos, los hallazgos de esta investigación refuerzan la necesidad de estructurar políticas institucionales que favorezcan la formalización de la tutoría como estrategia de formación docente (Rojas, 2019). Se sugiere la implementación de modelos de mentoría con tiempos estipulados dentro de la jornada laboral y el diseño de estrategias para reducir la resistencia al cambio, promoviendo la tutoría como un proceso de aprendizaje mutuo y no como una evaluación externa (Giraldo & López, 2021).





CONCLUSIONES

La tutoría como eje transformador de la práctica pedagógica

Los resultados evidencian que la tutoría docente, concebida desde un enfoque relacional y contextualizado, se constituye en una estrategia clave para la transformación educativa. Esta práctica favorece la implementación de metodologías activas, centradas en el aprendizaje significativo y en la participación de los estudiantes. El acompañamiento reflexivo que realiza el docente tutor permite al profesorado cuestionar, rediseñar y fortalecer su práctica pedagógica en función de las necesidades del contexto, logrando una mejora sustancial en la calidad de la enseñanza.

Fortalecimiento de la identidad profesional y empoderamiento docente

Uno de los hallazgos más relevantes es la manera en que la tutoría impacta en la construcción de la identidad profesional del docente. El proceso de acompañamiento fomenta el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva frente a la labor educativa, generando mayor confianza, seguridad y sentido de pertenencia en los tutores y docentes tutorizados.

La creación de comunidades de aprendizaje como resultado del acompañamiento

La tutoría, más allá del acompañamiento individual, promueve la consolidación de comunidades de aprendizaje al interior de las instituciones educativas. Estas comunidades





se convierten en espacios de formación continua donde el conocimiento se construye colaborativamente, en un ambiente de confianza, respeto y retroalimentación constante.

Limitaciones estructurales y culturales para la implementación de la tutoría

Si bien los beneficios de la tutoría son ampliamente reconocidos, persisten obstáculos que limitan su consolidación, tales como la falta de tiempo, carencia de políticas institucionales y resistencia al cambio por parte de algunos docentes.

Aportes a la construcción teórica sobre la tutoría docente

La propuesta de la Teoría de la Tutoría Relacional y Contextualizada (TRC) emerge como un modelo teórico pertinente para comprender la tutoría desde una perspectiva transformadora. Esta teoría ofrece un marco conceptual sólido que orienta la práctica tutorial en contextos reales.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores que dan como conclusiones a este proceso, es necesario entonces enmarcar las recomendaciones propias que darán como iniciativa a la creación de la Teoría relacional contextualizada, desde las miradas y postulados:

Formalización institucional de la figura del docente tutor: Es indispensable que las instituciones educativas reconozcan oficialmente el rol del docente tutor como una figura clave en los procesos de formación y acompañamiento pedagógico.





Diseño de programas de formación continua para docentes tutores: Se recomienda la implementación de programas de formación específicos para docentes tutores, que les permitan fortalecer sus competencias en mediación pedagógica, liderazgo educativo, comunicación efectiva, reflexión crítica y diseño de estrategias de acompañamiento.

Promover una cultura institucional basada en la confianza y la colaboración: La tutoría solo puede desarrollarse plenamente en un ambiente institucional que valore la confianza, el respeto y la construcción colectiva del saber.

Incorporar la tutoría en los procesos de evaluación institucional y de desarrollo profesional: La tutoría debe ser parte de los mecanismos de evaluación institucional como un insumo para la mejora continua.

Fortalecer las redes de tutores y comunidades de práctica interinstitucionales: Se sugiere la creación de redes de docentes tutores a nivel local y regional, que permitan el intercambio de experiencias, estrategias y reflexiones pedagógicas.

Vincular la teoría de la TRC a los procesos de política pública: Finalmente, se recomienda que la Teoría de la Tutoría Relacional y Contextualizada (TRC) sea considerada en la formulación de políticas públicas relacionadas con la formación docente.

Consideraciones Finales

Este documento adicional permite consolidar los hallazgos de la investigación en torno a la experiencia del docente tutor y





proyectarlos hacia escenarios de transformación educativa más amplios. Las conclusiones reafirman que la tutoría, entendida desde un enfoque relacional, contextualizado y crítico, es una herramienta poderosa para dinamizar los procesos pedagógicos, fortalecer la profesión docente y construir comunidades de aprendizaje sólidas. Por tanto, su institucionalización y fortalecimiento deben ser una prioridad para los sistemas educativos que buscan calidad, equidad y transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. D.C. Heath y Compañía.

Díaz, A., & Molina, F. (2015). *Modelos de tutoría en la educación colombiana*. Editorial Académica.

Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Giraldo, J., & López, M. (2021). *Estrategias de tutoría docente en contextos educativos diversos*. Universidad de Antioquia.

Mejía, R. (2018). *La tutoría como estrategia de formación docente en Colombia*. Ediciones UdeA.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co>.

Monsalve , N. (2023). *La experiencia del docente tutor como medio transformador en la escuela*.





Pérez Gómez, A. (2002). La función del tutor en la educación secundaria. Editorial Graó.

Ramírez, H., & Suárez, C. (2017). Innovaciones pedagógicas en la formación de docentes en Colombia. Ediciones Uniandes.

Rojas, L. (2019). Políticas educativas y la tutoría docente en el contexto colombiano. Universidad Nacional de Colombia.

Schön, D. A. (1983). El Practicante Reflexivo: Cómo Piensan los Profesionales en Acción. Libros Básicos.

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

Zuluaga, O. (2010). Formación docente y tutoría en Colombia: Un análisis crítico. Universidad del Valle.





El artículo analiza los principales retos y oportunidades para la reinserción social de personas privadas de la libertad en el sistema penitenciario colombiano, empleando una metodología cualitativa de revisión documental basada en 22 fuentes recientes. Se identifican desafíos estructurales como el hacinamiento, la reincidencia, la estigmatización y la falta de apoyo postpenitenciario, que dificultan la integración social de los exreclusos. Además, se señala que los programas actuales no fomentan adecuadamente habilidades sociales y humanas, lo que incrementa el riesgo de reincidencia. El estudio destaca la importancia de la pedagogía social para la inclusión y el desarrollo de capacidades, recomendando programas educativos y de formación laboral adaptados a las necesidades individuales. Asimismo, resalta el valor de las actividades recreativas y del aprendizaje social para el bienestar emocional y la promoción de comportamientos prosociales. Concluye que la reinserción social exige acciones coordinadas, compromiso estatal y sensibilidad social.





REINSERCIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA PENITENCIARIO: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INTEGRACIÓN

Flor Manuela Ariza Molina

florarizamolina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8046-5040>

INTRODUCCIÓN

La reinserción social de personas privadas de libertad es un tema bastante complejo en el ámbito penitenciario. El objetivo principal de las penas privativas de libertad no debe ser únicamente el castigo, sino también la rehabilitación y reintegración del individuo a la sociedad. Sin embargo, el sistema penitenciario a menudo enfrenta desafíos que dificultan el logro de este objetivo. Este artículo de revisión documental analiza los desafíos y oportunidades para la reinserción social en el sistema penitenciario, explorando las estrategias y programas que han demostrado ser efectivos para lograr la integración de las personas privadas de libertad.

El sistema penitenciario lo componen diferentes instituciones que buscan la reinserción social de las personas privadas de libertad, es así como a nivel mundial existen muchos desafíos cuyo objetivo principal es mejorar la capacidad de los países para gestionar todo lo relacionado con estos procesos como la reintegración, reinserción y rehabilitación.

A nivel internacional, según la Oficina de las Naciones





Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC (2021), “A finales del 2019, se calculó que 11,7 millones de personas se encontraban en cárceles a nivel mundial. Esta cantidad es similar a la población de países como Bolivia, Burundi, Bélgica o Túnez. Desde el año 2000, la cantidad de personas encarceladas ha incrementado en más del 25%. La gran mayoría de las personas en prisión son hombres (93%) (p. 23).

Para UNODC (2024), en América es la segunda región con el mayor número de personas privadas de la libertad, donde: América del Norte y América del Sur son las subregiones con el mayor número de personas privadas de la libertad con 1.8 y 1.3 millones respectivamente. A nivel mundial, 3.5 millones de personas se encuentran en prisión preventiva, es decir, poco más del 30% se encuentran sin sentencia. Aunque a nivel mundial la proporción de hombres (31%) y mujeres (30%) sin sentencia es similar, Oceanía y África presentan una proporción de mujeres sin sentencia por encima del 40%; mientras que, en América, la proporción de mujeres sin sentencia es de 35%.

Las prisiones presentan sobre población el 60% de los países en el mundo (con datos disponibles), las prisiones funcionan al 100% de su capacidad o se encuentran sobrepobladas; mientras que 1 de cada 5 países funciona a más del 150% de su capacidad. En África y América 70% los países (con datos disponibles) reportan sobrepoblación en las prisiones, ya que operan por encima del 100% de su capacidad (p. 34).

Es necesario que los derechos humanos de las personas privadas de libertad sean respetados, incluyendo el acceso a salud, justicia, igualdad, educación y programas de reintegración





social, los cuales son esenciales para asegurar que, una vez cumplida su condena, puedan reinserirse a la sociedad, con el apoyo en capacitaciones laborales, educación y sobre todo el apoyo psicológico.

Niño y Gil (2024) mencionan: “Que la reincidencia ha crecido de forma constante, además de que los porcentajes de criminalidad han incrementado progresivamente a través de los años. Como refiere el informe estadístico del INPEC, a cierre del 2023, más de 23 632 personas reinciden, lo que representa alrededor de 22% de la población carcelaria del país. Este porcentaje se ha relacionado directamente con la ineficacia del proceso adelantado en los establecimientos carcelarios académicos”. (p. 105).

El Sistema Penitenciario en Colombia actualmente presenta problemas sociales y estructurales, que se deben mejorar pensando en las personas privadas de libertad. El Sistema Penitenciario está compuesto por varias entidades como la Unidad de Servicios Penitenciarios y Carcelarios (USPEC), el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) y la Rama Judicial, las cuales son responsables de la custodia, vigilancia y tratamiento de las personas privadas de libertad, y de la gestión de la infraestructura.

En Colombia uno de los mayores problemas que perjudican a las personas privadas de la libertad, a pesar que el gobierno colombiano ha implementado muchas medidas, es el hacinamiento, así como también se enfrentan día a día a la ausencia de personal calificado y recursos para llevar a cabo las fases del tratamiento penitenciario, la continua violación de derechos fundamentales, el uso excesivo de la pena privativa de





la libertad, y un ambiente general de desigualdad y corrupción, la falta de oportunidades educativas y laborales, problemas de salud mental y adicciones, falta de apoyo y seguimiento postpenitenciario y la falta de programas de resocialización efectivos que aborden las necesidades de estas personas, lo que dificulta su reintegración a la sociedad.

Es tan grave la situación que, de acuerdo con información brindada por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, INPEC (2024), La población intramural, es decir, aquellos que están físicamente en las cárceles, es de aproximadamente 101.781 personas. El hacinamiento sigue siendo un problema grave con un índice de hacinamiento del 20%. Las cárceles tienen capacidad de alrededor de 80.900 personas y actualmente albergan más de 97.000 personas.

Uno de los principales retos que enfrenta este proceso es la alta tasa de reincidencia. Según el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), muchas personas vuelven a cometer delitos después de ser liberados. Esto se debe a la falta de oportunidades, la estigmatización y la falta de apoyo que reciben al salir de prisión, lo que dificulta su reintegración a la sociedad.

Amaya (2024), en su investigación, Experiencias de reintegración social en personas que fueron privadas de la libertad sin resocialización en la ciudad de Cartago, Colombia. Tuvo como objetivo interpretar las experiencias en los procesos de la reinserción social de las PPL (personas privadas de la libertad) enfocándolos hacia la reintegración social y a si participan o no en los programas de resocialización, siendo esto un gran desafío como una reintegración exitosa en el tejido social.





Así mismo, Granados y Díaz (2024), en su investigación Resocialización en el sistema penitenciario colombiano. Percepción de las personas privadas de la libertad. El objetivo fue analizar cómo las personas privadas de la libertad perciben los procesos de resocialización. Utilizando una metodología cualitativa descriptiva, los investigadores realizaron entrevistas y analizaron documentos para recolectar datos.

También, Barragán y Botía (2023), en una investigación titulada Cómo influye el tratamiento penitenciario en la resocialización de la población privada de la libertad en Colombia. Tuvo como objetivo general determinar cómo los resultados obtenidos en las etapas de tratamiento penitenciario influyen en la materialización de la resocialización de la población privada de la libertad en Colombia durante la última década. La investigación fue cualitativa con un análisis interpretativo con revisión de fuentes documentales. Estas autoras estudiaron cuatro factores como: Salud, prisión, reintegración social y sistema de oportunidades lo que guarda relación con la investigación.

La importancia de esta investigación radica en mostrar los diferentes puntos de vista de algunos autores sobre la reinserción social, el régimen de rehabilitación social establecido en los sistemas penitenciarios y los desafíos que enfrentan las personas privadas de la libertad cuando se reintegran a la sociedad.

MÉTODO

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto y apelando a un enfoque cualitativo, esta investigación es de tipo analítico y el diseño de la investigación es de revisión sistemática con





un diseño documental, entendida esta según Guillen (2022), como “la revisión de artículos científicos, libros, como revistas, libros, material impreso, entre otros, entre otros para llegar así a una reflexión y posterior contrastación de los fundamentos seleccionados”. (p.137) Para elaborar la investigación documental se utilizan bases de datos como Google Académico, Dialnet, Redalyc y Scielo, documentos publicados entre los años 2023 al 2025, desarrollados a nivel internacional y nacional.

Se realizó una rigurosa investigación sobre 22 documentos relacionados con la reinserción social, el régimen de rehabilitación social establecido en los sistemas penitenciarios y los desafíos que enfrentan las personas privadas de la libertad cuando se reintegran a la sociedad, seleccionados a partir de palabras claves como reinserción social, inclusión, prisión, sistema penitenciario y educación inclusiva. Las categorías de análisis surgen de las investigaciones encontradas sobre el tema y la reflexión teórica, destacándose los autores, Armijo Simbaña, (2024). Norambuena-Conejeros, F. (2024). Alvarado, M. Z. (2025) y Celaya Flores, H. B., & Méndez González, J. N. (2025), donde se evidencia que dentro de los hallazgos se identificaron serias deficiencias del modelo educativo en los centros penitenciarios, los cuales no están diseñados para fomentar las habilidades sociales y humanas de las personas privadas de libertad, lo que no contribuye al desarrollo personal y social de estos y les afecta mucho participar de manera constructiva en la sociedad, lo que puede aumentar el riesgo de reincidencia.

Así mismo se identificaron deficiencias en el sistema penitenciario, como la falta de prevención del delito y la insuficiente actuación estatal para garantizar derechos de las personas privadas de libertad. Por otro lado se evidencia que





el proceso de reinserción social enfrenta importantes desafíos en su implementación, como la sobrepoblación, la corrupción, la insuficiencia de recursos, la estigmatización social, el estancamiento personal y la falta de apoyo emocional los que desempeñan un papel fundamental en la difícil transición hacia una vida libre de criminalidad y se reconoció también la importancia de las condiciones carcelarias inadecuadas y la falta de programas de rehabilitación que pueden dificultar la preparación para la reinserción.

RESULTADOS

En la revisión sistemática de los 22 documentos seleccionados según su relevancia se consideraron las categorías de análisis como reinserción social, la pedagogía social, la teoría del ocio y la teoría del aprendizaje social. En la siguiente tabla se presentan diferentes dimensiones y aspectos claves relacionados con la reinserción social de personas privadas de la libertad.

Tabla 1
Reinserción social

Año/Lugar/Auto(es)	Título	Aportes/Hallazgos
2025 México Celaya Flores, H. y Méndez González, J.	Desafíos que enfrentan los exreclusos al regresar a la sociedad y como estos contribuyen a la reincidencia	La reintegración de exreclusos a la sociedad es un proceso complejo que enfrenta numerosos desafíos sociales, económicos y personales. Estos obstáculos pueden tener un impacto significativo en las tasas de reincidencia y regresar al sistema penitenciario. En muchos casos, otros factores como la estigmatización social, el estancamiento personal y la falta de apoyo emocional desempeñan un papel fundamental en la difícil transición hacia una vida libre de criminalidad.



2025 Ecuador Alvarado Moncada, Z.	El Sistema Penitenciario Ecuatoriano: Un análisis crítico del Régimen de Rehabilitación Social	El análisis desarrollado permitió conocer que el proceso de resocialización y reinserción social, enfrenta importantes desafíos en su implementación, como la sobrepoblación, la corrupción y la insuficiencia de recursos.
2024 España Castilla Martínez, N.	La reinserción social de las mujeres en España: Revisión bibliográfica desde la perspectiva del trabajo social	Analiza el valor del trabajo social en el entorno penitenciario concretamente en la reinserción social de las mujeres dentro del contexto español. El trabajo social desempeña un papel fundamental en este proceso, proporcionando apoyo y recursos a las mujeres ex reclusas. Se requieren programas específicos y una colaboración interinstitucional para abordar los desafíos que enfrentan las mujeres y promover su reintegración exitosa en la sociedad.
2024 España Sánchez Baranda, C.	Reinserción social de presos: el rol del trabajador social penitenciario	Se busca comprender el rol del trabajador social penitenciario, conocer el contexto de los centros penitenciarios incluyendo su organización y tipos y conocer el proceso de reinserción de las personas privadas de libertad. La labor del trabajador social penitenciario es esencial para la reinserción social de los presos. Su intervención integral, personalizada y orientada a la facilitación de recursos contribuye a reducir la reincidencia y a promover la construcción de una sociedad más inclusiva.
2024 México Ramírez Navarro, L. E., y Orozco Torres, A. F	Reinserción social como finalidad del sistema penitenciario internacional y su influencia en México	Se analiza la importancia de la adecuada administración del sistema penitenciario para el éxito de la reinserción social de aquellas personas que obtienen su libertad y buscan reintegrarse a la sociedad con base en la capacitación laboral, acceso a diversos servicios tales como educación, salud y deporte que son otorgados por parte del Estado mexicano.
2024 Ecuador Norambuena-Conejeros, F.	¿Reinserción social en las cárceles concesionadas? Estudio de caso del Centro de Cumplimiento Penitenciario (CCP) Biobío	El modelo de cárceles concesionadas enfrenta desafíos significativos para lograr una reinserción social efectiva. Se requiere un enfoque más equilibrado que priorice tanto la seguridad como la rehabilitación, así como una mayor supervisión y evaluación para garantizar el cumplimiento de los derechos de los reclusos y la consecución de los objetivos de reinserción.



2024 España Gallego Díaz, M.	La pastoral penitenciaria como agente de reinserción social	El derecho a la libertad religiosa, como derecho fundamental de toda persona, lo es también de la privada de libertad como reconocen las declaraciones y documentos internacionales sobre los derechos de estas personas. Ello ha permitido a la Pastoral Penitenciaria de la Iglesia católica, en línea con otras confesiones, asistir y prestar ayuda humana y espiritual a las personas presas, lo cual contribuye a generar en ellas una actitud y una disposición favorables a los fines de la reinserción social, así como a propiciar en los centros penitenciarios un clima de humanización igualmente favorable a esa finalidad.
2024 Ecuador Armijo Simbaña, V. M.	El régimen semiabierto como garantía penitenciaria a partir de la reforma al COIP y el proceso de reinserción social.	El régimen semiabierto representa una herramienta valiosa para la reinserción social en Ecuador, pero su implementación efectiva requiere superar desafíos importantes. Se requiere un enfoque integral que priorice el seguimiento, el apoyo y la evaluación continua para garantizar el cumplimiento de las garantías penitenciarias y la reintegración exitosa de los exreclusos.
2024 Ecuador Cordero, A. Q., y Oviedo, D. S	Garantías Penitenciarias como parte de la rehabilitación y reinserción social en el Ecuador	Realiza el análisis de la legislación nacional e internacional y subraya la importancia de los derechos de los reclusos y su reintegración social que, a pesar de las reformas integradas, persisten problemas como el hacinamiento y la falta de recursos, lo que limita la efectividad de estos programas.
2024 Perú Zevallos, L.	Análisis de los programas de tratamientos para fortalecer los resultados de reinserción social positiva en la población penitenciaria extramuros	Los programas de tratamiento para la reinserción social positiva en la población penitenciaria extramuros son herramientas valiosas para facilitar la reintegración de los individuos en la sociedad. Sin embargo, su efectividad depende de un enfoque integral, multidisciplinario y adaptado a las necesidades individuales, así como de la superación de los desafíos en su implementación.

Fuente. El autor

La revisión de las investigaciones correspondientes a la tabla 1, evidencia que para lograr la reinserción social en personas privadas de la libertad se necesita proporcionarles diversas



oportunidades educativas y de formación profesional para que adquieran habilidades laborales y mejoren las perspectivas de empleo; así mismo ofrecerles terapia individual y en equipo donde

se aborden problemas emocionales, traumas y adicciones que tengan.

Por otro lado, se evidencia la carencia de recursos indispensables en los programas de reinserción social en centros penitenciarios, como los programas de educación, formación laboral y apoyo psicosocial, lo que tiene consecuencias tanto para la persona privada de libertad como para la misma sociedad, porque una vez salgan de prisión puede ocurrir que vuelvan a delinquir y/o regresen a patrones delictivos.

Tabla 2
Pedagogía social

Año/Lugar/Auto(es)	Título	Aportes/Hallazgos
2023 Portugal Caride, J.A.	La Pedagogía Social en las comunidades: realidades y desafíos de la educación como un bien común	‘Pedagogía Social’ no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es solo el individuo” Destaca la función esencial de la pedagogía social en el fomento de la participación ciudadana, el fortalecimiento del tejido social y la prevención de la exclusión social.
2021 Ecuador Espinel, A.	La Pedagogía como Proceso Social de Carácter Complejo	Identifica al pedagogo social por su naturaleza progresista freiriano, en consistencia con el proceso de facilitador del aprendizaje, porque en su intervención en cualquier caso puede negociar las soluciones con los usuarios, ayudar a la gente a dar pasos hacia el cambio desde el respeto y sin imponer la solución, ser un agente de cambio social y personal.



2023 Brasil Orzechowski, S. T., y Caliman, G	Paulo Freire en Brasil: por una pedagogía social entre la libertad y la amorosidade	Los principios de la no neutralidad de la educación; la necesidad de enseñar a favor de los más pobres: el diálogo como método de educación; la concientización de educadores y estudiantes sobre los problemas sociales como forma de transformar la realidad, tienen que ver con las prácticas en la educación, la cual debe ser crítica, dialógica y transformadora, deben ser orientadas a la transformación social, a la inclusión social y a la participación de las personas en la sociedad, que los impulse a la acción para construir un mundo más libre y equitativo.
2021 España Pérez, V. M. O.	Pedagogía social y educación social	Define la pedagogía social como “la ciencia teórico-práctica de la educación social de personas, grupos, comunidades y de la sociedad en su conjunto”.

Fuente. El autor

El análisis de la categoría correspondiente a la tabla 2, nos refiere la importancia de la pedagogía social en la educación y el desarrollo integral de las personas, donde se promueve la inclusión social, la participación ciudadana y el bienestar colectivo, en contextos de vulnerabilidad y exclusión, con el fin de fortalecer sus capacidades para que superen sus dificultades y mejoren su calidad de vida.

La pedagogía social fomenta la participación de las personas, comunidades y grupos en la construcción de su propio desarrollo y en la transformación de su entorno, ya sea que se encuentren en programas de alfabetización, educación de adultos, formación profesional, en labores sociales con personas sin hogar, que sean jóvenes en conflicto social, personas con discapacidad y/o personas migrantes.



Tabla 3
Teoría del ocio

Año/Lugar/Auto(es)	Título	Aportes/Hallazgos
2025 Perú Llamoc, G.G.D.C.	Influencia de la teoría humanista del ocio en el desarrollo del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología de Arequipa	La Teoría Humanista del Ocio, sostiene que las actividades recreativas no solo son esenciales para el descanso, sino que pueden desempeñar un papel crucial en el desarrollo personal y emocional de los individuos. En el contexto académico, se ha demostrado que un ocio constructivo, que incluye actividades recreativas, culturales y sociales, tiene efectos positivos en el bienestar emocional, el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes.
2023 México Guzmán, J. L.	Neurociencia y psicopedagogía como fundamentos del ocio activo.	Considera las siguientes teorías del ocio: Las Teorías clásicas. (aristotélica y la del desarrollo personal), ambas pretenden interpretar la razón por el cual una persona busca el ocio para disfrutarlo, para llegar a un estado de su ser y de su mente. Teoría tripartita. Explica que el ocio cumple tres funciones en la sociedad: el descanso, el entretenimiento y el desarrollo personal. Teoría compensatoria. el ocio funge como compensación al trabajo, y como espacio para ejercer la libertad. Teoría de la antítesis, el ocio es resultado del trabajo o se opone a él. Teoría comprensiva. Ubica al ocio en la ética protestante, la burocracia y los contextos culturales. Teorías modernas del ocio. Para estas teorías, los términos ocio, elección, satisfacción y preferencia no son fijos ni neutrales, porque están influenciados por las interacciones entre las acciones individuales y las colectivas.
2023 México Cervantes, J.L.	Notas sobre ocio activo	El ocio consiste en participar en diversos niveles, en actividades que no implican la obligatoriedad extrínseca y que se realizan para lograr un estado del ser personal cognitivo, emotivo, social, motor y espiritual encaminado al desarrollo humano.
2022 España García, R. M., y Villar, M. B. C.	Educar el ocio en la sociedad apresurada: El Ocio Valioso como horizonte.	Concluye que se ve la necesidad de plantear políticas públicas sobre los usos sociales del tiempo, que permitan armonizarlos a fin de que la ciudadanía encuentre en el ocio un ámbito de desarrollo y crecimiento personal.

Fuente. El autor



La revisión de las investigaciones correspondientes a la tabla 3, evidencian como el ocio está encaminado al desarrollo humano, donde las actividades recreativas pueden desempeñar un papel crucial en el mejoramiento personal y emocional de las personas lo que con lleva a tener efectos positivos en el bienestar de éstas ya sea en el autoconcepto, emocional y/o en el rendimiento académico,

Este tema del ocio es relevante para la actual investigación, porque al aplicarlo en las personas privadas de libertad influyen en su bienestar, rehabilitación y reinserción social; esto debido ha que proporcionan un mecanismo de escape contra el estrés y la ansiedad que viven siempre debido al encarcelamiento. Por lo anterior el ocio puede fomentar el bienestar emocional, reducir la depresión y mejorar la autoestima.

Tabla 4
Teoría del aprendizaje social

Año/Lugar/Auto(es)	Título	Aportes/Hallazgos
2023 Chile Muñoz-Escobar, C.	Influencia de la violencia escolar en el desarrollo de aprendizajes: análisis desde la teoría del aprendizaje social de Bandura.	La teoría de Aprendizaje Social o teoría Cognitiva Social de Bandura, se centra en una interpretación íntegra y taxonómica de los factores internos y externos, que intervienen en el desarrollo de aprendizajes de los seres humanos. Además, establece que las conductas son dependientes de los ambientes, de las condiciones individuales (eventos cognitivos, afectivos y biológicos) y la conducta.
2022 República Dominicana Manzueta, A.M.N.	Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge.	Se ha visto la influencia que tienen en el aprendizaje los principios y valores del aprendizaje social y del condicionamiento operante y lo importante que las instituciones escolares sean agentes de transformación y cambio desde una escuela que aprende sistemáticamente. En la teoría de aprendizaje social, Bandura se fundamenta en cuatro principios fundamentales: la atención, la retención, reproducción y la motivación.





2021 Paraguay Morinigo, C., y Fenner, I.	Teorías del aprendizaje	Diversas teorías como La teoría del condicionamiento clásico, La teoría del condicionamiento instrumental de Skinner, La teoría Psicogenética de Piaget, nos ayudan a comprender, predecir, y controlar el comportamiento humano y tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos. Albert Bandura describe las condiciones en que se aprende a imitar modelos, teniendo en cuenta varios modelados como la atención: Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. La retención: debemos ser capaces de retener (recordar) aquello a lo que le hemos prestado atención. Reproducción: Debemos traducir las imágenes al comportamiento actual. Motivación: que estemos motivados a imitar.
2021 México Valenzuela, L., y Miño, M.	Aprendizaje social y emocional: Un camino a construir en la Educación Superior.	El aprendizaje social y emocional puede ayudar a cambiar las actitudes o mejorar la comprensión de las emociones ante los problemas e incertidumbres propias de la actualidad, por lo que podría aportar en el nivel universitario un aprendizaje integral, adecuado a las necesidades y vicisitudes del entorno social y cultural buscando construir efectivamente una educación holística e integral del ser humano.

Fuente. El autor

Los estudios relacionados en la tabla 4, se refieren a como el aprendizaje social ayuda al cambio de actitudes de las personas, predecir y controlar su comportamiento y mejorar la comprensión de las emociones ante los problemas que pueden tener a diario, buscando una educación integral. Realmente las personas con el aprendizaje social aprenden y desarrollan comportamientos a través de la observación, la imitación y la interacción social.

La teoría del aprendizaje social se puede utilizar para los programas de reinserción social, con el fin de ayudar a las personas privadas de la libertad a aprender comportamientos prosociales positivos y la creación de entornos de apoyo, lo que puede facilitar la reintegración y evitar la reincidencia.





DISCUSIÓN

En este apartado se resalta como la pedagogía social, la teoría del ocio y la teoría del aprendizaje social son herramientas valiosas para facilitar la reinserción de personas privadas de la libertad lo cual requiere un enfoque integral, así mismo se mencionan alternativas de mejoras porque estas categorías desempeñan un papel fundamental en la reintegración de los afectados.

La pedagogía social

La pedagogía social se enfoca en la educación y el desarrollo social, buscando fortalecer los recursos y capacidades de las personas, para esta investigación implica desarrollar programas que aborden las necesidades individuales de las personas privadas de la libertad, como educación, formación laboral y el apoyo psicosocial. Caride (2021) en su investigación destaca la función esencial de la pedagogía social en el fomento de la participación ciudadana, el fortalecimiento del tejido social y la prevención de la exclusión social.

Orzechowski y Caliman, (2021) confirman en su estudio que la necesidad de enseñar a favor de los más pobres: el diálogo como método de educación; la concientización de educadores y estudiantes sobre los problemas sociales como forma de transformar la realidad, tienen que ver con las prácticas en la educación, la cual debe ser crítica, dialógica y transformadora, deben ser orientadas a la transformación social, a la inclusión social y a la participación de las personas en la sociedad. Pérez, V. M. O. (2021), sostiene que “la pedagogía social es la ciencia teórico-práctica de la educación social de personas, grupos, comunidades y de la sociedad en su conjunto”.





La importancia de la pedagogía social radica en el fomento de la participación de las personas en la construcción de su propio desarrollo, en consonancia con lo anterior Espinel (2021) identifica al pedagogo social con el proceso de facilitador del aprendizaje, porque en su intervención en cualquier caso puede negociar las soluciones, ayudar a la gente a dar pasos hacia el cambio desde el respeto, ser un agente de cambio social y personal. Todo esto es relevante en la reinserción social porque conlleva a que las personas privadas de la libertad asuman la responsabilidad de su proceso y desarrollen un sentido de pertenencia a la sociedad, lo cual previene la reincidencia.

Para ayudar a la reinserción social de personas privadas de la libertad es importante desarrollar programas de redes de apoyo, desarrollo de habilidades sociales y la promoción de valores prosociales, que favorezcan los factores de protección y reduzcan los factores de riesgo.

La Teoría del Ocio

El encierro prolongado de las personas privadas de la libertad tiene consecuencias negativas para la salud mental y social, porque sufren de aislamiento y por la falta de libertad, por ello las actividades del ocio pueden disminuir el estrés y la ansiedad que viven a diario; al respecto Llamoc, (2025) en su investigación menciona que “en el contexto académico, se ha demostrado que un ocio constructivo, que incluye actividades recreativas, culturales y sociales, tiene efectos positivos en el bienestar emocional, el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes”.





Por otro lado, Cervantes (2023), expresa que “el ocio consiste en participar en diversos niveles, en actividades que no implican la obligatoriedad extrínseca y que se realizan para lograr un estado del ser personal cognitivo, emotivo, social, motor y espiritual encaminado al desarrollo humano”. Igualmente, la Teoría Humanista del Ocio, sostiene que las actividades recreativas no solo son esenciales para el descanso, sino que pueden desempeñar un papel crucial en el desarrollo personal y emocional de los individuos. (Llamoc, 2025).

Las actividades del ocio pueden ayudar a las personas privadas de la libertad a aprender a comunicarse, a trabajar en equipo, lo que les permite adaptarse a la vida en sociedad y les ayuda a reincidir, por otro lado, los programas de ocio pueden ayudarlos también a desarrollar habilidades como la gestión del tiempo y solución de problemas, lo que no los lleva a caer en conductas negativas.

La teoría del aprendizaje social

En el proceso de reinserción social de las personas privadas de libertad se les debe proporcionar modelos positivos a seguir, como por ejemplo otras personas que han cumplido su pena y han podido reintegrarse a la sociedad con éxito, en relación con lo anterior Morinigo, y Fenner, (2021) expresan que Albert Bandura describe las condiciones en que se aprende a imitar modelos, teniendo en cuenta varios modelados como la atención: Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. La retención: debemos ser capaces de retener (recordar) aquello a lo que le hemos prestado atención. Reproducción: Debemos traducir las imágenes al comportamiento actual. Motivación: que estemos motivados a imitar.





El modelado implica la imitación de comportamientos observados, lo que se puede utilizar en las personas privadas de la libertad, en enseñarles habilidades sociales, comportamientos prosociales y estrategias para evitar la reincidencia.

La teoría del aprendizaje social es muy relevante en los programas de reinserción social como la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el manejo de la ira, para lo cual la práctica constante al respecto es muy importante. Valenzuela y Miño (2021) menciona en sus estudios que el aprendizaje social y emocional puede ayudar a cambiar las actitudes o mejorar la comprensión de las emociones ante los problemas e incertidumbres propias de la actualidad, por lo que podría aportar en el nivel universitario un aprendizaje integral, adecuado a las necesidades y vicisitudes del entorno social y cultural buscando construir efectivamente una educación holística e integral del ser humano.

CONCLUSIONES

La reinserción social de las personas privadas de la libertad representa un desafío complejo dentro del sistema penitenciario, condicionado por múltiples factores estructurales, sociales e institucionales. El estudio, basado en una revisión sistemática de literatura reciente y con enfoque cualitativo-analítico, evidencia que la sobrepoblación carcelaria, la falta de recursos, la insuficiencia de personal capacitado, la ausencia de programas educativos y laborales efectivos, así como la estigmatización y el escaso apoyo postpenitenciario, dificultan la integración exitosa de los exprivados de libertad a la sociedad. No obstante, también se identifican oportunidades valiosas para transformar el sistema, tales como el fortalecimiento de políticas públicas integrales, la





promoción de programas educativos y laborales dentro de las cárceles, y la construcción de redes de apoyo comunitario. En definitiva, avanzar hacia una verdadera reintegración social requiere un enfoque humanista, participativo e interdisciplinario que permita garantizar el respeto a los derechos humanos y una segunda oportunidad para quienes han cumplido su condena.

El artículo concluye que, para avanzar hacia una verdadera reinserción social, es imprescindible garantizar el respeto de los derechos humanos, invertir en la mejora de la infraestructura penitenciaria, y diseñar políticas públicas que integren la educación, el trabajo, la salud y el acompañamiento emocional. Solo así será posible transformar el sistema penitenciario en un espacio de rehabilitación y oportunidad, más allá del castigo, contribuyendo a la seguridad y el bienestar social.

REFERENCIAS

Amaya Valencia, L. (2024). Experiencias de reintegración social en personas que fueron privadas de la libertad sin resocialización en la ciudad de Cartago, Colombia en el año 2024 [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/55980>

Armijo Simbaña, V. M. (2024). *El régimen semiabierto como garantía penitenciaria a partir de la reforma al COIP y el proceso de reinserción social* (Bachelor's thesis, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13698>





Barragán E., y Botía P. (2023). ¿Cómo influye el tratamiento penitenciario en la resocialización de la población privada de la libertad en Colombia? (Tesis de pregrado, Universidad La Gran Colombia). <http://hdl.handle.net/11396/7860>

Caride, J. A. (2023). La Pedagogía Social en las comunidades: realidades y desafíos de la educación como un bien común. *Saber E Educar*, 32(2). <https://revista.esepf.pt/article/view/33866>

CASTILLA MARTÍNEZ, N. U. R. I. A. (2024). La reinserción social de las mujeres en España: Revisión bibliográfica desde la perspectiva del trabajo social. <https://crea.ujaen.es/items/94224c46-277e-4757-9aaa-f2a64b1fd636>

Celaya Flores, H. B., y Méndez González, J. N. (2025). Desafíos que enfrentan los exreclusos al regresar a la sociedad y como estos contribuyen a la reincidencia. *Constructos Criminológicos*, 5(8), 151-162. <https://doi.org/10.29105/cc5.8-110>

Cervantes, J. L. (2023). Notas sobre ocio activo. Inédito. México.

Cordero, A. Q., y Oviedo, D. S. (2024). Garantías Penitenciarias como parte de la rehabilitación y reinserción social en el Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(6), 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9842469>

Díaz, M. G. (2024). La pastoral penitenciaria como agente de reinserción social. *Revista de estudios penitenciarios*,





Guzmán, J. L. (2023). Neurociencia y psicopedagogía como fundamentos del ocio activo. México. <https://n9.cl/c849j>

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2024). Boletín Estadístico Grupo Estadística, Oficina Asesora de Planeación. [file:///E:/Documents/Downloads/BOLET%C3%8DN%20ENE%202024%20\(2\).pdf](file:///E:/Documents/Downloads/BOLET%C3%8DN%20ENE%202024%20(2).pdf)

Llamoc, G. G. D. C. (2025). Influencia de la teoría humanista del ocio en el desarrollo del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología de Arequipa. *Revista Científica Investigación Andina*, 24(1). <https://revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/download/1066/878>

Manzueta, A. M. N. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 10(3). <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/295>

Morinigo, C., & Fenner, I. (2021). Teorías del aprendizaje. *Minerva Magazine of Science*, 9(2), 1-36. <https://www.minerva.edu.py/archivo/13/9/TEOR%C3%8DAS%20DEL%20APRENDIZAJE%20DR%20CARLINO,%20DR%20ISMAEL%20.pdf>

Moncada, Z. F. A. (2025). El Sistema Penitenciario Ecuatoriano: Un análisis crítico del Régimen de Rehabilitación Social. *Derecho Crítico: Revista Jurídica, Ciencias*



Sociales y Políticas, 6(6), 1-18. <https://doi.org/10.53591/dcjcsp.v6i6.2017>

Muñoz-Escobar, C. (2023). Influencia de la violencia escolar en el desarrollo de aprendizajes: análisis desde la teoría del aprendizaje social de Bandura. Universidad Católica de Temuco. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, ISSN-e 2810-6563, Vol. 1, N°. 1, <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/2/viol>

Niño, O. L. G., y Gil, J. D. (2024). Resocialización en el sistema penitenciario colombiano. Percepción de las personas privadas de la libertad. *Análisis Jurídico-Político*, 6 (12), 101- 121.

Norambuena-Conejeros, F. (2024). ¿Reinserción social en las cárceles concesionadas? Estudio de caso del Centro de Cumplimiento Penitenciario (CCP) Biobío. *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (39), 81-98. <https://doi.org/10.17141/urvio.39.2024.5975>

Orzechowski, S. T., y Caliman, G. (2023). Paulo Freire en Brasil: por una pedagogía social entre la libertad y la amorosidade. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 37,2-10. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaisiete/index_html_files/Paulo%20Freire%20en%20Brasil.pdf

Pérez, V. M. O. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59). <http://educa.fcc.org.br/>





scielo.php?pid=S0102-77352021000100105&script=sciarttext

Ramírez Navarro, L. E., y Orozco Torres, A. F. (2024). Reinserción social como finalidad del sistema penitenciario internacional y su influencia en México. *InterNaciones*, (26), 181-204. <https://doi.org/10.32870/in.vi26.7261>

Sánchez Baranda, C. (2024). Reinserción social de presos: el rol del trabajador social penitenciario. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/71990>

Soto Vega, N. del C., Vargas Santillán, J. R., & Freire Gaibor, E. F. (2024). Reinserción social del sistema penitenciario de Guayaquil y estrategias de mejoras efectivas. *Revista Lex*, 7(26), 1261-1273. <https://doi.org/10.33996/revistalex.v7i26.243>

UNODC, Centro de Excelencia. (2024). Población privada de la libertad a nivel mundial y sus tendencias. Un enfoque en la rehabilitación penitenciaria. <https://www.cdeunodc.inegi.org.mx/index.php/2024/08/14/poblacion-privada-la-libertad-a-nivel-mundial-sus-tendencias-enfoque-en-la-rehabilitacion-penitenciaria/>

Valenzuela, L., & Miño, M. (2021). Aprendizaje social y emocional: Un camino a construir en la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2952-2963. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/499>





Zevallos, L. (2024). Análisis de los programas de tratamientos para fortalecer los resultados de reinserción social positiva en la población penitenciaria extramuros. Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Gerencia Pública, Escuela de Posgrado, Universidad Continental, Lima, Perú. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/15363>





La vulnerabilidad educativa es un problema complejo y multifactorial generado por precariedad de recursos, familias disfuncionales, y situaciones de violencia, dificultando la optimización del aprendizaje de los estudiantes. Se realizó una revisión sistemática de estudios recientes, nacionales como internacionales, utilizando el método PRISMA, con el objetivo de investigar los factores de riesgo psicosociales y los aspectos principales asociados a la vulnerabilidad educativa en estudiantes de secundaria que afectan el éxito educativo; encontrando que la falta de apoyo familiar, experiencias escolares negativas y barreras socioeconómicas y culturales frenan el desarrollo adolescente. Además, problemas de salud mental como ansiedad, depresión e ideación suicida representan impedimentos significativos. Por ello, es primordial el abordaje multifacético de la salud mental implica priorizar la promoción, prevención y creación de entornos inclusivos, así como fomentar la resiliencia mediante intervenciones que fortalezcan las habilidades socioemocionales, el proyecto de vida y la participación activa de los estudiantes.





VULNERABILIDAD EDUCATIVA COMO FACTOR DE RIESGO PSICOSOCIAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (2020-2025)

María Alejandra López Martínez
malejalopezdoctoradoeducacion@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2093-9641>

Introducción

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia establece la educación como derecho fundamental en el desarrollo individual y social. Sin embargo, la persistente desigualdad en su aplicación genera una mayor vulnerabilidad educativa; entendida ésta como el conjunto de dificultades que los estudiantes tienen para el acceso, la permanencia y la obtención de mejores logros en el sistema educativo. Díaz y Pinto (2017), consideran la vulnerabilidad educativa como un fenómeno complejo y multifactorial, en el cual confluyen: falta de recursos económicos, familias disfuncionales, maltrato y violencia intrafamiliar, aspectos que impiden al estudiante beneficiarse de las oportunidades integrales que ofrece el sector educativo.

En los colegios colombianos, cada vez son más los casos de adolescentes con síntomas depresivos, trastornos de ansiedad, autolesiones e ideaciones suicidas. Según un estudio realizado por la RAP “Región Administrativa y de Planificación del Eje Cafetero” de Colombia, afirma que esta zona se encuentra entre las 7 regiones con la tasa más alta de suicidio en el país. Específicamente en Risaralda, se encuentra a dos puntos por





encima de la tasa nacional, con el 7,22%. Las posibles razones de este comportamiento suicida regional sugieren que un 18,4% son desencadenados por una enfermedad mental; los conflictos con la pareja o la expareja, con un 11,5 están en segundo lugar; y el 10,0% por razones económicas, en el 36% de los suicidios no se logra esclarecer una causa clara. En el año 2023, Risaralda evidencia una prevalencia muy alta de los trastornos asociados a la salud mental frente al consumo de sustancias psicoactivas (RAP, 2024).

De otro lado, según la encuesta de salud mental colombiana del año 2015, el 4.7% de los adolescentes (de 12 a 17 años) presentan algún trastorno mental de forma persistente, y un 12,2% un *sqr+* (salud quebrantada por), afirmando también que factores como la pobreza y la vulnerabilidad incrementan los riesgos psicosociales (Mensalud, 2015). Evidencian también que la violencia y el conflicto armado repercuten en la salud mental de los jóvenes colombianos. Puntualmente, el desplazamiento forzoso es un desestabilizador biopsicosocial que incrementa los trastornos mentales y del comportamiento (Minsalud, 2024). Este grupo, al transitar de la niñez a la etapa adulta, tiene mayor prevalencia de trastornos mentales por las presiones académicas y sociales, incluyendo también mayor prevalencia de intento suicida. A esto se suman situaciones estresantes, y trastornos mentales como depresión que tienen mayor prevalencia, y factores relacionados como el insomnio y el tiempo excesivo en pantallas. Otro aspecto de vulnerabilidad se da cuando viven en zonas rurales, puesto que tienen menos accesibilidad a los sistemas de salud (Minsalud, 2024).

La ansiedad y la depresión evidencia ser los más altos trastornos, afectando considerablemente a las niñas, junto con





los problemas de conducta, alimenticios y autismo: “Alrededor del 15 % de los adolescentes entre 10 y 19 años de América Latina y el Caribe sufren algún trastorno mental diagnosticado, lo que supone cerca de 16 millones de jóvenes, siendo esta la región del mundo con las tasas más altas” (León, 2021). Esto se exacerba, según el autor, por la vulnerabilidad psicosocial, el aumento de la urbanización, la pobreza y las emigraciones.

En el ámbito mundial, las estadísticas evidencian que un 13% de adolescentes entre los 10 y 19 años padecen un trastorno mental diagnosticado. Según el estudio mundial realizado en 21 países realizado por UNICEF y Gallup, dentro del proyecto Changing Childhood, 1 de cada 5 jóvenes entre los 15 y 24 años decía sentirse deprimido o tenía menos interés por hacer sus actividades. La vulnerabilidad también se evidencia en el hecho que “hay millones de niños que han tenido que abandonar sus hogares por obligación, marcados por el conflicto y otras graves adversidades, y desprovistos de acceso a educación, protección y ayuda”. El suicidio, concluyen, es la cuarta causa principal de muerte entre este grupo poblacional (UNICEF, 2021).

La vulnerabilidad es un proceso altamente complejo y multidimensional que aumenta la probabilidad de que individuos, hogares o comunidades sufran daños internos o externos ante situaciones adversas (Bossio, 2001). Diversos factores como riesgo, incertidumbre, inseguridad, incapacidad y desventaja, impactan de manera profunda en el desempeño escolar (Salinas, 2022). La exclusión educativa y cultural son dos aspectos centrales de la vulnerabilidad en las aulas escolares (Moreno, 2024). Por lo anterior, esta revisión sistemática tiene como objetivo profundizar en el estudio de la vulnerabilidad educativa como factor de riesgo psicosocial durante los últimos





cinco años (2020-2025), con el fin de identificar las principales barreras educativas, los factores de riesgo psicosocial asociados y las intervenciones educativas que han demostrado ser efectivas para su abordaje.

Entre las fuentes nacionales consultadas, las de mayor representatividad se destaca un libro de vulnerabilidad educativa compilado y editado por la Universidad del Valle, en el año 2024. Dicho texto cobra importancia por tratarse de un contexto local y contemporáneo. Otra investigación de importancia es “The Influence of Psychosocial Factors on the Successful Formal Education Trajectories of Young Spanish People in Vulnerable Situations”, del año 2024. Ésta se enfoca en comprender cómo los factores psicosociales impactan positivamente en el éxito educativo de jóvenes vulnerables. Así mismo, la investigación de Sanmartin (2020) titulada “Educar en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad”, del año 2020, explora la posibilidad de reducir el riesgo de vulnerabilidad en jóvenes mediante la implementación de métodos educativos que desarrollen sus fortalezas psicológicas.

Estas investigaciones forman parte de los treinta títulos constitutivos de la revisión sistemática. De allí emergieron tres categorías con sus respectivas subcategorías. La primera categoría es la *Vulnerabilidad educativa*, con las subcategorías: multidimensionalidad de la vulnerabilidad, impacto de la tecnología, contexto socioeducativo, el papel de la institución educativa y la familia, fortalecimiento de habilidades psicosociales. La segunda es el *Factor de riesgo psicosocial*, con las subcategorías influencia de factores de riesgo psicosociales en trayectorias educativas y desempeño académico, riesgos psicosociales en adolescentes, discriminación étnico-racial y





ajuste psicosocial. Y la tercera categoría es *Salud mental*, con las subcategorías, salud mental en adolescentes colombianos y retraimiento ansioso y problemas de sueño en adolescentes, la cual se amplía en los resultados.

Metodología

La presente revisión sistemática se llevó a cabo siguiendo las directrices del método de “Elementos de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis” (PRISMA, por las siglas en inglés de Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses). La pregunta de investigación se formula así: ¿cuáles son los factores de riesgo psicosocial y los principales aspectos asociados a la vulnerabilidad educativa en estudiantes de secundaria durante el periodo 2020-2025?

Siguiendo el método PRISMA se incluyeron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- ▶ Se incluyeron estudios originales, revisiones y meta-análisis publicados en inglés o español entre 2020 y 2025, que se enfocaron en vulnerabilidad educativa y factores de riesgo psicosocial en estudiantes, principalmente de secundaria.
- ▶ Se excluyeron estudios que no abordan directamente la vulnerabilidad educativa o los factores de riesgo psicosocial, así como aquellos que no estén disponibles en texto completo o antes del 2019. Sin embargo, se realizó una excepción con un artículo del 2017, ya que incluía las dos categorías primarias.



- 
- Criterios de categorías: se tomaron las tendencias más representativas entre las categorías, y unas subcategorías que se desplegaron conceptualmente.

Estrategia de búsqueda:

- Se realizaron búsquedas exhaustivas en bases de datos electrónicas como PubMed, ERIC, Scopus, Redalyc, Reseach Rabbit y Google académico.
- Se utilizaron términos de búsqueda como “vulnerabilidad educativa”, “riesgo psicosocial en la adolescencia”, “salud mental en adolescentes”, “factores de riesgo” y sus equivalentes en inglés.
- Se revisaron las listas de referencias de los estudios incluidos para identificar artículos adicionales relevantes.

Selección y proceso de extracción de la información:

- Selección de 30 documentos consultados en español e inglés.
- Obtención de textos completos de los estudios potencialmente elegibles.
- Evaluación de los textos elegidos según los criterios de inclusión y exclusión.





- ▶ Verificación de los criterios de elegibilidad en los artículos.
- ▶ Extracción de datos clave de los estudios seleccionados tales como año, título, objetivos, pregunta de investigación, metodología, diseño y población estudiada, así como variables o categorías, resultados, conclusiones y discusiones. Para la extracción estandarizada de datos estandarizado se usó el formato de arqueo de fuentes proporcionado por la UPEL, y una rejilla en excel para el estado del arte. Así, se pudo condensar la información de manera eficiente y evaluar la calidad metodológica de cada estudio.
- ▶ Síntesis narrativa de los resultados, organizándose por categorías principales y subcategorías para facilitar su comprensión. Se crearon tablas, que permiten presentar los resultados de forma clara y concisa.

Resultados

Se presentarán los resultados a continuación, primero por medio de unas tablas, donde se agrupó la información, sin utilizar la estadística, ni porcentajes, sino los datos brutos y después se desarrollarán las cuatro categorías emergentes con las subcategorías. Ya en lo referente a la distribución bibliográfica documental, emergieron 4 categorías, las cuales se presentan a continuación:



Tabla 1.
Distribución bibliográfica documental

Categorías	Referencias
1. Vulnerabilidad educativa	13 textos: artículos académicos, tesis doctoral, libro.
2. Riesgo psicosocial	12 textos: artículos académicos, tesis doctoral.
3. Salud Mental	3 textos: estudio nacional, artículo académico.
4. Investigación documental	2 textos: artículos académicos.

Se realizó una búsqueda exhaustiva de los artículos relacionados, en diferentes idiomas y países, agrupados según la distribución geográfica:

Tabla 2.
Distribución por área geográfica

País	Número de Textos
Latinoamérica	20
China	1
Europa	8
Estados Unidos	1

Datos brutos. Número de artículos.

Y según la distribución de la metodología se encontraron diversos enfoques, métodos y técnicas tanto desde los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto, como lo presenta la siguiente tabla:



Tabla 3.
Distribución por metodología

Enfoque	Metodología	
Enfoque Cualitativo	Estudio de caso	6
	Interpretativo	2
	Narrativo - bibliográfico	1
	Teoría fundamentada	1
Documental, Revisión sistemática	Prisma, revisión teórica	7
Enfoque Cuantitativo	Experimental	1
	Exploratoria	4
	Descriptiva	3
	Longitudinal	1
	Correlacional	1
	Transversal	1
Enfoque Mixto	Exploratoria - Descriptiva	2

Datos brutos. Número de artículos.

Según los resultados de la tabla anterior, predomina el enfoque cualitativo (10 estudios), especialmente en estudios de caso (6), seguido por metodologías documentales (7). El enfoque cuantitativo, aunque diverso (11 estudios), se concentra en exploratoria (4). Los métodos mixtos son minoritarios (2), lo que sugiere una preferencia por abordajes metodológicos puros en la investigación analizada.

A continuación se presentan los resultados organizados por tendencias en categorías emergentes y sub categorías. Teniendo en cuenta la vulnerabilidad educativa, los factores de riesgo psicosociales y la salud mental.





Tabla 4.
Recopilación de resultados por categorías emergentes.

Subcategoría	Autor / Año	Extracción del conocimiento
Categoría 1: Vulnerabilidad Educativa.		
Multidimensionalidad de la vulnerabilidad	Díaz y Pinto (2017) Salinas (2022) Moreno (2024)	Enfatizan en la relación entre la vulnerabilidad educativa y los riesgos psicosociales, incluyendo la ideación suicida, resaltando la importancia del desarrollo integral del estudiante, la activación de rutas de atención y unos pactos de convivencia pertinentes. Además, la definen como un aspecto enmarcado en riesgos, incertidumbre, inseguridad, incapacidad y desventaja; también se destacan las exclusiones educativas y culturales como dimensiones clave.
Impacto de la tecnología	Villarreal Solano (2024) Del Moral (2024) Gómez 2022	Se evidenció el uso ambivalente de la tecnología que deriva en delitos informáticos de alto impacto, frente a los cuales los estudiantes generan sentimientos de susceptibilidad y de victimización real. Además de otro aspecto de la vulnerabilidad por desinformación generada por la producción, circulación y uso de las falsas noticias por parte de los estudiantes. Una forma para mitigar este tipo de vulnerabilidades es el aprendizaje cooperativo utilizando de manera proactiva los teléfonos móviles, para mejorar la convivencia escolar y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.
Contexto socioeducativo	Gaudiano (2020) Vecina-Merchante (2024) Krichesky (2020)	Según los autores aspectos como la pobreza, la migración, la escasez de recursos y la diversidad cultural son determinantes en la vulnerabilidad educativa, resaltando contexto cómo potencian o limitan el desarrollo educativo en comunidades con factores locales adversos como el clima o los conflictos sociales no resueltos. También se destaca el papel de una educación de calidad como factor protector frente a las barreras que limitan la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los estudiantes inmigrantes. Resaltando la sociabilidad y el desempeño escolar se ven afectados por un entorno complejo.





El papel de la institución educativa y la familia	Palmeros y Ávila (2023) Porter y Tawell (2024) Romero y Posada (2021)	Los autores resaltan la importancia de los docentes de apoyo educativo, al abordar la vulnerabilidad y el riesgo educativo; planteando la importancia de unas intervenciones educativas que trascienden lo individual y aborden las causas primarias de la exclusión escolar. En tal sentido, acentúan la responsabilidad de la institución educativa para crear entornos inclusivos y equitativos en los que ningún estudiante quede al margen del desarrollo integral. Considerando las relaciones entre familia y escuela, fundamentales en la dimensión afectivo sexual que demanda la creación de espacios de encuentro y diálogo entre ambos ámbitos.
Fortalecimiento de habilidades psicosociales.	García-Sanmartín (2020) Moreno et al. Salinas (2022) y Villalba Baza (2021)	Destacan la necesidad de la educación para fortalecer habilidades socioemocionales, así como la resiliencia y la gestión emocional. Así mismo, priorizan el desarrollo integral del alumno como eje central. En estos estudios se pudo identificar las distintas particularidades de la vulnerabilidad en contextos educativos como escuelas secundarias y técnicas, así como en sectores sociales específicos como los migrantes o en contextos de diversidad cultural significativa.
Categoría 2: Factor de riesgo psicosocial.		
Influencia de factores riesgo psicosociales en trayectorias educativas y desempeño académico	Segura-Baracaldo et al. (2020) Campos et al (2024) Arellano Berrio (2022)	Se evidencia mayor riesgo psicosocial en adolescentes mujeres, además de una alta influencia de la tipología familiar en el rendimiento académico. También se evidenció que el apoyo de cuidadores y experiencias escolares favorables tienen un impacto positivo en las trayectorias educativas de los jóvenes vulnerables. Por otro lado, existen factores de riesgos psicosocial en los niveles personal, familiar académico y social, que inciden en las altas tasas de deserción escolar como son el trabajo infantil y la violencia intrafamiliar, que suman una carga adicional a los estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas o bajo desempeño académico.



Riesgos psicosociales en adolescentes	Tang et al. (2020) Brás et al. (2023) Quintero et al. (2024) Dadras (2024) Gamboa y Soto (2022) García (2024)	Estas investigaciones señalan que la salud mental de los adolescentes conlleva considerar los factores de riesgo psicosocial, se identificaron la mala comunicación familiar, la presión académica y el acoso escolar. Existe una correlación entre los pensamientos suicidas y los eventos vitales negativos y aún más cuando éstos se exageran por la falta del apoyo social que los adolescentes con riesgo psicosocial podrían recibir de sus pares. Además, las intervenciones preventivas requieren además de un enfoque de género, gestión emocional y educación socioemocional.
Discriminación étnico-racial y ajuste psicosocial	Sladek et al. (2020)	Se logró identificar que una identidad étnica fuerte (ERI) juega un rol protector clave, encontrando que la discriminación disminuye la autoestima y presentan mayores síntomas depresivos. Esto se deriva del aprendizaje de su propio legado histórico y la adquisición de conocimientos que refuercen el sentido de pertenencia cultural. Con estos factores de protección y resiliencia la autoestima se incrementa y se moderan tanto la discriminación como los síntomas depresivos.
Categoría 3: Salud mental.		
Salud mental en adolescentes colombianos	El Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2015)	Entre los reveladores resultados obtenidos destaca una realidad alarmante a nivel internacional y nacional: A nivel mundial el 20% de los niños y adolescentes presentan algún tipo de trastorno mental, en el país el 7,2% de los jóvenes entre 12 y 17 años presentan situaciones de trastorno emocional destacándose entre ellos la ansiedad y la depresión. Señalando una estrecha relación entre pobreza y salud mental, ya que la prevalencia de trastornos psiquiátricos aumenta significativamente en adolescentes que pertenecen a hogares en condiciones de vulnerabilidad. Pero también indica que existen factores protectores, como el sentido del humor,



		las relaciones de amistad, los lazos familiares fuertes y la participación en actividades de socialización, que mitigan el impacto de los factores de riesgo.
Retraimiento ansioso y problemas de sueño en adolescentes	Bowker et al. (2023)	Encontraron la relación entre el retraimiento ansioso y los problemas de sueño en adolescentes, el retraimiento ansioso se encuentra relacionado con un conjunto de aspectos que le dificultan conciliar el sueño en la cantidad y calidad de vida, como la exclusión y la victimización entre pares. Esto indica que las dificultades en las relaciones con los compañeros pueden exacerbar los problemas de sueño en adolescentes con retraimiento ansioso.

Realizado por la autora.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión documental, que incluye una treintena de referencias investigativas, ha permitido evidenciar la vulnerabilidad educativa como un fenómeno constituido por múltiples dimensiones. Ese carácter poliédrico del fenómeno es el resultado de una interacción entre factores psicológicos, socioculturales y económicos evidentes en los hallazgos de las investigaciones consultadas (Díaz y Pinto, 2017; Salinas, 2022; Moreno, 2024). Y es que, este fenómeno se asienta, además, en múltiples escenarios que trascienden los desafíos del ámbito escolar, donde los estudiantes, en algunos casos, adoptan o no estrategias de afrontamiento.

Los resultados de esta revisión establecen una óptica de la vulnerabilidad educativa que trasciende el ámbito académico. Inmersos en realidades más complejas, los estudiantes afrontan su proceso educativo de una manera positiva y proactiva; y en otros, de modo disfuncional, teniendo estrecha relación en los modelos aprendidos parentales.





Una forma para mitigar este tipo de vulnerabilidades es el aprendizaje cooperativo utilizando de manera proactiva los recursos a su alcance, entre ellos los mismos teléfonos móviles (Gómez 2022). Estos dispositivos, concluye la investigación, son o pueden llegar a ser una herramienta poderosa para la mejora de la convivencia escolar y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Además, evidencia el alto potencial de las tecnologías de la información y la comunicación como catalizadoras del desarrollo socioemocional y así como estas plantean riesgos digitales para los estudiantes también pueden servir para que asuman medidas protectoras. Por ello es importante generar intervenciones educativas centradas en la consolidación del pensamiento crítico y la promoción de una participación responsable en el entorno digital.

De esta manera, varios de los estudios mencionados coinciden en que la vulnerabilidad educativa es un fenómeno intrínsecamente ligado a las condiciones del entorno. Según varios autores consultados, aspectos como la escasez de recursos, las dificultades económicas o una limitada comunicación intercultural son factores de riesgo para la discriminación y la exclusión (Gaudiano, 2020; Vecina-Merchante, 2024; Krichesky, 2020). Coinciden además al afirmar que la vulnerabilidad educativa es un fenómeno intrínsecamente ligado a las condiciones del entorno. Aspectos como la escasez de recursos, las dificultades económicas o una limitada comunicación intercultural son factores de riesgo para la discriminación y la exclusión.

Ahora bien, si se concibe el entorno educativo como un conjunto de relaciones entre la escuela y otras instancias de socialización es fundamental considerar los nexos entre familia y





escuela (Bustamante, Romero y Posada, 2021). Un aspecto clave en la dimensión afectivo sexual es la necesidad de crear espacios de encuentro y diálogo entre géneros y generaciones. De ahí la importancia de las escuelas de familia para la interacción y construcción conjunta de referentes desde una perspectiva transversal de los derechos humanos. La colaboración escuela familia que se puede lograr en estos espacios permite brindar a los estudiantes un apoyo integral y contextualizado.

La revisión documental evidencia además que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, resiliencia y gestión emocional es fundamental (García-Sanmartín, 2020), hallazgo que se complementa con la relación establecida entre vulnerabilidad educativa, riesgos psicosociales e ideación suicida reportada en distintos estudios de caso analizados (Díaz & Pinto, 2017). Ambos enfoques coinciden en priorizar el desarrollo integral del estudiante, incluso en instituciones con programas de mejora escolar. Estudios recientes (Moreno et al., 2024; Salinas, 2022; Villalba, 2021) profundizan en las manifestaciones específicas de la vulnerabilidad en diversos contextos educativos, incluyendo escuelas secundarias, técnicas y poblaciones migrantes o multiculturales.

En lo correspondiente a los factores de riesgo psicosocial, según la literatura revisada, los principales obstáculos para el desarrollo integral estudiantil y el aprovechamiento óptimo de sus oportunidades educativas se ve frenado por la violencia intrafamiliar, el acoso escolar y la discriminación étnico-racial (Segura-Baracaldo et al., 2020; Campos et al., 2024; Sladek et al., 2020). Al otro lado de la balanza psicosocial están los factores protectores, entre los cuales destacan el apoyo familiar, unas relaciones positivas entre pares dentro y fuera del colegio, así





como las actividades de socialización en las que participan con un efecto positivo en la resiliencia socio-emocional y en el éxito académico (MEN, 2015; Gamboa y Soto, 2022).

Cabe resaltar, como uno de los hallazgos más relevantes, el papel que juega el género en la manifestación de riesgos psicosociales. Son ellas, las adolescentes, quienes se encuentran más expuestas a la vulneración de su integridad debido al ciberacoso, las conductas autolesivas, las conductas autolesivas no suicidas (CANS) y una presión académica mayor (Tang et al., 2020; Brás et al., 2023). Por otro lado, las dinámicas de exclusión y de victimización entre pares exacerbaban el llamado retraimiento ansioso y los desórdenes de sueño. La adolescencia enfrenta grandes retos propios de su etapa evolutiva y de las presiones académicas y sociales, aumentando las tasas de intento suicida, El Ministerio de Salud Colombiano, en el 2024, informa que los jóvenes que enfrentan situaciones estresantes, y trastornos mentales, presenta más altas tasas de trastornos mentales, y factores relacionados como el insomnio y el tiempo excesivo en pantallas, relacionándolos aún más con la vulnerabilidad cuando las personas viven en zonas rurales, y enfrentan dificultades de acceso al sistema de salud.

Todos los factores de protección y de riesgo se potencian al considerar la capacidad de las TIC para catalizar el desarrollo socioemocional de este grupo etéreo. Fenómenos como el ciberbullying, el grooming y sexting (Villarreal Solano, 2024) hacen necesarias unas intervenciones educativas centradas en fomentar entre adolescentes el pensamiento crítico y la participación responsable en el mundo digital (Gómez, 2022).





Otro aspecto crucial es el contexto socioeducativo, el cual puede reducir la vulnerabilidad y la exclusión generada por unas condiciones económicas de escasez y dinámicas de exclusión cultural (Vecina-Merchante, 2024; Krichesky, 2020). Y es que un aliado natural y estratégico de la escuela en la transversalización de los derechos humanos es la familia (Palmeros y Ávila, 2023; Bustamante, Romero y Posada, 2021). Dicha alianza se concreta, entre otras posibilidades, en las llamadas escuelas de familia. La interacción Escuela-Familias se potencia en estos espacios de apoyo integral para los estudiantes. Pero falta por mencionar un actor que juega un papel clave en el apoyo integral al estudiante: el docente. Y es que para afrontar con efectividad los desafíos del mundo adolescente, los educadores requieren una formación permanente en competencias socioemocionales (García-Sanmartín, 2020; Villalba Baza, 2021).

Una vez concluida esta revisión documental de investigaciones, se considera ineludible el abordaje multidimensional de los determinantes del bienestar socioemocional de los jóvenes. Pero el contexto rural donde este nuevo proyecto pretende indagar la vulnerabilidad educativa obliga a explorar con mayor hondura el papel que juegan tanto el entramado simbólico de la cultura local como el potencial de las TIC como herramientas para fortalecer la resiliencia en un mundo globalizado (Bisquerra, 2012).

Los resultados enfatizan la necesidad de intervenciones personalizadas que fortalezcan habilidades socioemocionales, resiliencia y gestión emocional. Futuras investigaciones deberían profundizar en las interacciones escuela-familia y en el rol de los docentes y directivos como agentes de cambio en la promoción de entornos educativos seguros e inclusivos. Finalmente, es





crucial integrar perspectivas culturales y tecnológicas en las estrategias de prevención, asegurando que estas respondan a las realidades específicas de los adolescentes rurales en Colombia y otros contextos similares.

Conclusiones

La presente investigación de revisión documental revela que el fenómeno de la vulnerabilidad educativa en adolescentes de ambos géneros, evidenciando un fenómeno complejo e imbuido en una trama de factores socioculturales, interpersonales y familiares. Para contrarrestar los efectos perjudiciales de la vulnerabilidad, se requiere un abordaje multifacético de la salud mental en el que se priorice la promoción y la prevención, se construyan entornos inclusivos y se fortalezca la resiliencia en todos los niveles del sistema escolar y en el entorno concreto de la comunidad educativa.

Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para las prácticas y políticas educativas, dado que el comprender la interacción entre la alfabetización digital, el apoyo familiar y los factores socioeconómicos puede informar el desarrollo de intervenciones más holísticas y efectivas. Es crucial considerar tanto la vulnerabilidad como la resiliencia en los jóvenes, y fomentar entornos de apoyo que promuevan un desarrollo positivo.

Se evidenció la importancia de esta investigación, puesto que aporta al entendimiento y comprensión de la vulnerabilidad educativa, y el factor de riesgo psicosocial que viven los jóvenes de hoy, evidenciando cómo la tecnología presenta





una dicotomía, tanto en riesgos como oportunidades para el desarrollo socioemocional. El contexto socioeducativo, marcado por la pobreza, la migración y la diversidad cultural, influye significativamente en la vulnerabilidad.

Además de lo anterior se resalta dos pilares fundamentales: el papel activo de la institución educativa y la conexión familia-escuela, enfatizando en la responsabilidad de las instituciones para la generación de entornos inclusivos y equitativos; y con un clima escolar favorable y donde la comunicación clara y las intervenciones sistémicas sean prioritarias. Enfatizando en la necesidad de fortalecer habilidades psicosociales como la resiliencia y la gestión emocional, permitiendo profundizar en las particularidades de la vulnerabilidad en diversos contextos, resaltando la importancia de intervenciones personalizadas.

Referencias

- Arellano, I. (2022). *Factores de riesgo psicosocial relacionados con la deserción escolar en adolescentes y jóvenes de la Institución Educativa Agrícola de Urabá en la jornada nocturna del municipio de Chigorodó Antioquia*. [Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/dc1684b1-dcdc-4ea8-afa3-957129e9cb7a>
- Bernal, S. Martínez, M., Parra, A y Jiménez, J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. En Revista *Entramados- Educación y Sociedad*, Año 2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 107- 124. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1389>





Barrios, K., Orozco, D., Pérez, E. y Conde, G. (2021). Nuevas recomendaciones de la versión PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Acta neurológica colombiana*, 37(2), 105-106. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-87482021000300105&script=sci_arttext

Bowker, J., Gurbaki, J., Richard, C. & Rubin, K. (2023). Anxious-withdrawal and sleep problems during adolescence: the moderating role of peer difficulties. *Behavioral Sciences*, 13(9), 740. <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/9/740>

Brás, M., Elias, P., Cunha, F., Martins, C., Nunes, C. & Carmo C. Vulnerability to suicide ideation: comparative study between adolescents with and without psychosocial Risk. *Healthcare* (Basel). 2023 Oct 1;11(19):2663. doi: 10.3390/healthcare11192663. PMID: 37830700; PMCID: PMC10572437. <https://www.mdpi.com/2227-9032/11/19/2663>

Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Santiago de Chile: Cepal. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39347274/1__1UGustavo_Busso__Vulnerabilidad_Social.-libre.pdf?1445466795=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEL_ENFOQUE_DE_LA_VULNERABILIDAD_SOCIAL_Y.pdf&Expires=1747526739&Signature=NcQtcCnywxmq~GZzCzBrFBgmRHR8onxKQHfMGBFWDOC64J11qeRX8TBSXx3TTSkdDMC~vJzpd~O~yphY9iLhZLBEZY0pOJV8I4wo3xTMuwUhSNnxyksoYfHap0MsPRo4kMQzht

n32ckRRSizvBw1sad82mYf0xLTa1rbqFG7WNa~GM2al
oZdUWJlQns0NGdFD521-s1Q-qxT~Rj5ng8t3EhWjl7BO
K5gg2Epg7uQusf-luzC26BYVifvatFnTfBqSNAKZTWvu
jrdavV8Y4Mu8dPAqSqGrmdc3ijbOD~1ElAAS-vnRLdlu
AFr4HPXSeyrBgB6Ny7fu0hxGiDTmesOw__&Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Bustamante, R., Romero, J. y Posada, J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista virtual Universidad Católica del norte*, (63), 312-344.<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1268>

Campos, E., Fonseca, S., Fernández, D. & Rosón, C. (2024). The influence of psychosocial factors on the successful formal education trajectories of young spanish people in vulnerable situations. *Behavioral Sciences*, 14(4), 342.<https://www.mdpi.com/2076-328X/14/4/342>

Climent, S., Alcaide, M., García, O., Chen, F. & Garcia, F. (2022). Parental socialization, delinquency during adolescence and adjustment in adolescents and adult children. *Behavioral Sciences*, 12(11), 448.<https://www.mdpi.com/2076-328X/12/11/448>

Dadras, O. (2024). Suicide attempt and its correlates among school-going argentinian adolescents with suicidal thoughts: insights from a national survey. *School Mental Health*, 1-10.<https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-024-09696-0>



Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.<https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022017000100005>

De León, A (2021). Los trastornos mentales afectan a millones de adolescentes en Latinoamérica en: SWI swissinfo.ch. <https://www.swissinfo.ch/spa/los-trastornos-mentales-afectas-a-millones-de-adolescentes-en-latinoam%C3%A9rica/47005344#:~:text=Alrededor%20del%2015%20%25%20de%20los,con%20las%20tasas%20m%C3%A1s%20altas.>

Del Moral, M., Castañeda, J., López, N. & Bellver, M. (2024). Vulnerability profiles and educational demands of Spanish university students in the face of fake news. *Journal of Media Literacy Education*, 16(3), 92-106.<https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol16/iss3/7/>

Gamboa, D. y Soto, J. (2022). Autolesiones no suicidas, factores de riesgo, salud mental y adolescencia. *Tempus psicológico*, 5(2).<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/4506>

García, P. (2020). Educar en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad. Ehquidad. *International Welfare Policies and Social Work Journal*, 13, 121-150. doi: 10.15257/ehquidad.2020.0006





García, J. (2024). *Tesis doctoral: el acoso escolar y el ciberacoso en relación con el ajuste psicosocial y la ideación suicida en adolescentes* [Doctoral dissertation, Universidad Miguel Hernández de Elche]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=337168>

Gaudiano, E., González, A., Benavides, L., Sánchez, G, y Ortiz, S. (2020). Vulnerabilidad climática y resiliencia de comunidades: una aproximación educativa. *La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, (51), 29-33.<https://lapalabrayelhombre.uv.mx/index.php/palabrahombre/article/view/3100>

Gómez, P., Monge, C., Castillo, H. y Kassar, M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: resultados en la convivencia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412022000100117&script=sci_arttext

Krichesky, M. (2020). *Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Un estudio de las representaciones de docentes y estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y cambios del formato escolar*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires] chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://marcelokrichesky.com.ar/wp-content/uploads/2022/07/RAIE_03-04_CTX-01.pdf





Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental. Bogotá, Colombia. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0034745016300312>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). Análisis de Situación de la Salud Mental con Énfasis en Determinantes Sociales. Colombia. Bogotá, Colombia. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/guia-conceptual-construcion-asis-territorios.pdf>

Moreno, J., Ramírez, W., Sanz, J., Henao, F. y Gómez, J. (2024). Justicia e inclusión social: Vulnerabilidad educativa y cultural. Estudio de caso Guadalajara de Buga-Comuna 5. Universidad del Valle.

Palmeros, G. (2023). Percepción sobre las políticas, programas y acciones de equidad en una institución de educación superior. Un estudio con estudiantes en situación de vulnerabilidad. *Acción y reflexión educativa*, (48), 86-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9100771>

Porter, J., & Tawell, A. (2024). At-risk or a risk? SENCOs' conceptualisations of vulnerability and risk in relation to school exclusion. *Oxford Review of Education*, 50(6), 834-853. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2024.2392170>



Quintero, I., Campas, S., García, L. y Díaz, G. (2024). Factores de riesgo psicosocial para la desregulación emocional en adolescentes mexicanos escolarizados de nivel secundaria. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13(37), 195-222.<https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/24137>

RAP (2024). Documento soporte del acuerdo regional que busca disminuir las conductas suicidas en los departamentos de Caldas, Tolima, Risaralda y Quindío. Rap Eje Cafetero: Región Administrativa y de Planificación.

Salinas, H. (2022). Inclusión educativa y vulnerabilidad. caso de la población jornalera agrícola migrante. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 9 (2). <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3051>

Sanmartín, P. G. (2020). Educar en fortalezas psicológicas para mitigar la vulnerabilidad. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (13), 121-150. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/6721/672174443006.pdf>

Segura, A., Rojas, L. y Benavides, C. (2020). Riesgo psicosocial y desempeño académico: un análisis en los colegios de la Policía Nacional adscritos a la ciudad de Bogotá, DC. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(2), 44-56.http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2422-42002020000200044&script=sci_arttext





Sladek, M., Umaña, A., Oh, G., Spang, M., Tirado, L., Vega, L. & Wantchekon, K. (2020). Ethnic-racial discrimination experiences and ethnic-racial identity predict adolescents' psychosocial adjustment: Evidence for a compensatory risk-resilience model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 433-440.<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025420912013>

Tang, X., Tang, S., Ren, Z., & Wong, D. (2020). Psychosocial risk factors associated with depressive symptoms among adolescents in secondary schools in mainland China: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 263, 155-165.<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032719313849>

UNICEF, (2021). Estado Mundial de la Infancia 2021. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021#:~:text=El%20Estado%20Mundial%20de%20la,salud%20mental%20y%20el%20bienestar>.

Vecina, C., Bernad, O., Oliver, M. y Morey, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación familia-escuela. *Revista Internacional De Organizaciones*, (32), 57-80. <https://doi.org/10.17345/rio32.455>

Vega, K., Aguilar, C. y Campoverde, A. (2025). Diagnóstico de factores de riesgo psicosocial en docentes de instituciones educativas fiscales de Guayaquil. *Revista científica multidisciplinaria SAPIENTIAE*. 8(16), 353-375.<https://>





publicaciones. [cd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/
article/view/1125](http://cd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/1125)

Villalba, C. (2021). *Modelos mentales sobre prácticas evaluativas en un contexto de vulnerabilidad: una aproximación narrativo-biográfica en una institución educativa pública colombiana*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales]. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=8u-Ux2YAAAAJ&citation_for_view=8u-Ux2YAAAAJ:2osOgNQ5qMEC

Villarreal, A. y Cortés, L. y Hernández, G (2024). Vulnerabilidad de los estudiantes del municipio de Bucaramanga frente a delitos informáticos. *Línea Imaginaria*, 1(19). <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i19.3233>





Las instituciones educativas, y algunos actores educativos, no dan la importancia a la educación artística. Tampoco se articula el área con los proyectos institucionales. Esto se evidencia en el trato que se le da desde los diferentes actores de la educación escolar. Sin embargo, la educación artística podría ser esencial en los procesos educativos de comunidades segregadas que buscan ser incluidas en los modelos educativos más recientes. Se pretende resolver las siguientes preguntas ¿Qué es educación artística? ¿Y cuál es su relación con las comunidades sordas? Esto desde la perspectiva de diversos autores en torno a educación artística e inclusión. Develando la relación entre la educación artística y los procesos de enseñanza en la cultura sorda, así también la importancia de la educación artística en las comunidades sordas y llegando a evidenciar barreras en la enseñanza de la educación artística en comunidades sordas.





LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COMUNIDADES SORDAS

Raúl Leonardo Biagi Morales

Raul.biagi@mail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1405-8611>

Introducción

Este trabajo nace desde la práctica docente, en un escenario en el que la educación artística se manifiesta como un área de interés para comunidades de estudiantes sordos y de la necesidad de responder a dos preguntas la primera ¿cuál es la importancia de la educación artística? Y la segunda ¿cómo se relaciona la educación artística con las comunidades sordas? Dentro de las practicas educativas desarrolladas en Cartagena de Indias, la comunidad sorda se destaca en las artes. Aunque predominantemente en las artes plásticas, también se destacan en el teatro e incluso algunos en la danza. Podría esto tener que ver con procesos de comunicación alternos producto del desarrollo mismo de las practicas artísticas, así como también podría ser resultado de aproximaciones desde el conocimiento mucho mas tangibles para la comunidad sorda en la medida en que este se produce en la educación artística desde la praxis. Con metodologías activas y cambiantes.

Los vestigios de la humanidad inician con las representaciones rupestres de las cuevas de Altamira, representaciones del día a día de los primeros humanos que habitaron el planeta tierra y lograron dejar tras de sí señales de su existencia, aunque inicialmente se cree que en principio el arte en la humanidad está plagado de connotaciones místicas y religiosas también es





claro que se trata de eventos estéticos y representativos, que nos dejan una intrigante pregunta. ¿qué tan incrustado en nuestra, existencia humana está el deseo de crear?, ¿qué tan intenso es nuestro deseo de tener una experiencia estética tanto desde lo crítico como desde lo productivo? y en ese sentido, la educación artística tiene un principio de asignatura estructuradora del sentido estético y crítico del estudiante.

Rubio (2021) nos da un panorama de la importancia de la educación artística en el currículo escolar; además propone que la educación artística permite acceder a espacios fundamentales de nuestra cultura como seres humanos. Esto desde dos diferentes perspectivas, la primera la del espectador activo, un espectador dotado de recursos que le permitan acceder a los códigos de las creaciones culturales, interpretarlas y darles sentido de forma crítica, y una segunda perspectiva, la de creador, desarrollando la capacidad creativa humana por medio del conocimiento y la experimentación de los materiales, generando estrategias de creación y nuevas técnicas. En cuanto al impacto de la educación artística en la vida de los estudiantes encontramos que no solo se limita a ser un espacio de creación y construcción de identidad estética, sino que también eventualmente puede llegar a ser un espacio determinante en la construcción de proyecto de vida.

La educación artística permea diferentes disciplinas o podríamos decir que las permea todas ya que de alguna u otra forma cada área del conocimiento se vale de lo estético en algún momento, desde la simbología matemática, hasta los diagramas y representaciones científicos, es indudable que el crecimiento de la medicina se debe en gran parte a avances en el dibujo que permitieron estudios anatómicos más profundos (Rodríguez, 2022), la ingeniería se vale de diseños de planos y piezas que parten también del dibujo, etc.





El mundo de las ideas se materializa físicamente en los bocetos del diseñador, en los planos, en los diseños. El punto de partida de la invención humana en el renacimiento es mancomunado entre ciencia y arte, Leonardo Da Vinci es el claro ejemplo de ello. Y esta característica del crecimiento y autoexploración humana no es ajena a todos los grupos de estudiantes, especialmente a las poblaciones con características especiales como lo pueden ser las comunidades sordas. En especial los sordos encuentran en el arte un lugar de autoexploración, y una fuente de construcción de co-realidad, es decir un lugar en el que habitan mas equitativamente con el mundo oyente.

Este artículo presenta una revisión documental en torno a tres aspectos para determinar elementos claves de la educación artística para las comunidades sordas. Partiendo de la importancia de la educación artística en el currículo escolar, luego viendo las interpretaciones en torno a inclusividad en el aula y finalizando con la relación entre la educación artística y la cultura sorda.

¿Qué es educación artística?

Desde los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN), se plantea que la educación artística reside en una suerte de limbo estructural donde las instituciones educativas no articulan su PEI (proyecto educativo institucional) con el área en mención, por lo cual no se podría hablar de un trabajo que propenda a la unificación de conceptos respecto a lo que es la educación artística en Colombia. Se reconocen esfuerzos segregados, aislados e individuales de docentes que buscan articular sus prácticas pedagógicas tanto con los PEI como con las expectativas de las comunidades en torno a la producción e interpretación estética.





En la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Cultural y Artística en Abu Dabi en el año 2024 se presentaron una serie de lineamientos por parte de la UNESCO para delimitar los alcances de la educación artística dentro de lo pedagógico. Entre los puntos resaltados en esta conferencia el primero sostiene que los estudiantes que se vinculan en áreas culturales, como la música, la pintura, la danza, en general tienen mejores resultados dentro de lo académico y también en lo no académico. En segunda instancia se plantea que la educación artística plantea nuevos espacios académicos que sirven para sacar el conocimiento de las aulas, tales como los clubes de teatro, incluso plantean un futuro prometedor en la creación de NFTS (New Technology File System), caso que ya se cae en su propio peso en la medida en que al día de hoy los NFTS ya carecen de valor. Y como ultima instancia se plantea un acercamiento desde lo rural y lo urbano desde las artes. La historia del arte es un referente no solo para lo que tiene que ver con la historia estética del hombre si no también va de la mano de la historia del hombre mismo antes de la escritura existe el dibujo, la pintura, la escritura.

Es más, podemos decir que la escritura es el resultado de procesos gráficos, grafos que se convirtieron en signos, símbolos y que hoy día conforman parte esencial de nuestro lenguaje, así pues el desarrollo de las habilidades artísticas del hombre se evidencia directamente relacionado con el desarrollo mismo de la humanidad. Es preocupante que la primera conferencia respecto a la cultura y la educación artística se realizará en el 2024, teniendo en cuenta que tan solo hace un año se acordó a nivel mundial dar mas prioridad a la educación artística. Sin embargo, la educación artística habita en las instituciones educativas desde un lugar de relegación, una relegación que se da desde toda la comunidad educativa, desde los acudientes, los estudiantes, y los directivos docentes, incluso también desde los pares docentes en las instituciones educativas.





Es común escuchar el término “materias de relleno” para referirse al conjunto de asignaturas que no son evaluadas en las pruebas de estado Saber ICFES. Respecto a la importancia y relevancia del arte en la escuela, Robayo, (2024) manifiesta que en cuanto continúe la falta de comprensión por parte de la sociedad respecto a la importancia del arte y la estética como ordenadores fundamentales del desarrollo holístico, es improbable que la educación artística sea valorada y reconocida en la escuela como disciplina especial para el conocimiento y equiparable a las demás áreas del currículo escolar.

Y es de extrañar el trato que se le da a la educación artística ya que dar sentido a lo estético en el aula plantea una relación directa entre el aprendizaje y la necesidad humana de hacer arte. Las aulas están repletas de comportamientos y expresiones que tienden hacia lo estético, desde la manera en que los estudiantes se visten, como escriben, como se expresan, incluso la necesidad de rayar paredes y escritorios revelan una pulsión hacia lo estético. Es decir que el hombre en sus necesidades comunicativas tiene un lugar especial para el arte, o más bien una necesidad de hacer arte, dejando de lado las habilidades propias de un artista, toda persona tiene en lo estético un punto de partida comunicativo.

Rubio (2021) explica que la educación artística abre la puerta a la cultura humana, y como se mencionó anteriormente resalta los aspectos referentes a la codificación crítica de los elementos estéticos en los estímulos culturales, y así mismo la importancia de adaptar un rol de experimentación y creación con uso de materiales y técnicas que permiten el crecimiento cultural del hombre.





El ser humano como creador y crítico se convierte en un ser social que por medio de productos estéticos (arte) puede generar aparatos comunicativos que pueden ser o bien creación o bien elementos a interpretar. Y esto hace de la educación artística un pilar en la educación. El Ministerio de Educación Nacional lo plantea claramente en el plan decenal de educación (Ministerio de educación Nacional, 2017) ahora bien, estos lineamientos no llegan a sustentar ante todos los actores del contexto educativo la importancia del área, es decir que todavía se trata de una asignatura que se presenta como de segunda clase en el diario vivir educativo.

John Dewey en su libro *Art as experience* realiza un recorrido por la relación entre la estética y el arte, nos deja entrever que los objetos artísticos son mediados por la experiencia estética. “Cuando los objetos artísticos se separan tanto de sus condiciones de origen como de su funcionamiento en la experiencia, se construye un muro a su alrededor que vuelve casi opaca su significación general, con la que trata la teoría estética (John Dewey, p 2 1934) nos plantea una separación entre el origen y la operabilidad del objeto, como el significado general queda tras un velo que se desenmaraña con la experiencia estética.

Si el arte es considerado como una experiencia desde los tres momentos que narra Dewey es decir lo emocional, lo intelectual y lo estimulante desde lo estético (Dewey, J. 1934) podemos determinar que la experiencia de la educación artística es primordial en el desarrollo de esos tres momentos. Es decir que la educación artística juega un rol fundamental en el desarrollo de las competencias necesarias para la experiencia estética. La pandemia nos develo una serie de características del ser humano que surgieron de lo extremo del confinamiento,





Fontal, (2021) relaciona el confinamiento con un despertar de la autoexploración, del auto reconocimiento, que se reflejo en una necesidad de las personas de crear su propio contenido cultural, de crear sus estímulos culturales y además de conectar con otros creadores, en ese sentido la creación artística se comportó como Dewey anticipaba, como un espacio de estimulación intelectual y emocional, desde lo estético.

Ahora bien, después de determinar la relación entre lo estético, el arte y el auto reconocimiento humano, debemos pensar en los procesos a los que se refiere Dewey, lo emocional, lo intelectual y los estímulos desde lo estético, y poner estos tres elementos en el prisma que plantea la inclusión, y sobre todo la inclusión desde la sordera.

Encontramos dos problemas asociados a la educación artística y la inclusividad. La educación artística como área que forma parte del currículo escolar tiene en primera instancia una barrera en la que cada docente debe abogar por mostrar la importancia de su área del conocimiento y su relevancia en el currículo escolar.

La educación artística como parte del currículo escolar tiene una segunda brecha en el sentido en que la educación misma atraviesa una etapa de cambios en torno a la noción de inclusividad. Las Naciones Unidas determinaron en su asamblea del 2016 una serie de derechos con relación a las personas con discapacidad, entre los cuales cabe destacar el derecho a la educación, una educación sin barreras y donde el estado asegure dicha educación en todos los niveles de inclusividad (ONU,2006)





Podemos identificar los siguientes puntos en torno a la educación artística:

- es una materia relevante puesto representa un espacio en la creación de espectadores dispuestos a vivir una experiencia estética

- está en constante búsqueda de auto afirmación en los contextos educativos puesto se le relega a materia de segundo nivel

- la educación artística es un derecho para las personas con necesidades especiales y en discapacidad.

- la educación artística prepara creadores y espectadores

- lo estético hace parte fundamental de lo comunicativo, y por ende tiene una relación directa con las comunidades sordas.

- plantea un campo de investigación amplio y en constante crecimiento

Es importante resaltar también que dentro de la educación artística hay una naciente corriente de investigadores enfocados a desarrollar practicas investigativas desde las artes, Arias, y Diaz (2022) manifiestan que la investigación centrada en las artes establece por si misma un campo diverso de enfoques e interpretaciones en constante desarrollo que buscan visibilizar el





valor de la experiencia artística como productora de conocimiento y “combatir imaginarios que interpretan los procesos como poco rigurosos o ambiguos”

Entre los diversos aspectos de importancia en la educación artística la inclusión en el aula es uno de sus pilares, no solo desde la sordera, si no el arte mismo como un espacio de inclusión o bien como un medio de emancipación.

Inclusividad en el aula

Para entender la relación entre la educación artística y la inclusión debemos primero identificar los aspectos mas relevantes de la inclusividad. En primera instancia vemos que “No existen dos personas o estudiantes iguales. No hay un estudiante tipo, y como docentes se deben detectar las necesidades de cada uno, conocer la forma en la que les resulta más fácil aprender” (Torres, Gonzales, y Almachi (2023). Tener una respuesta a las necesidades de cada estudiante, a parte de tener una implicación en la manera en que se piensa el currículo, la inclusión es también una obligación desde el marco legal que regula las practicas docentes en Colombia, y a nivel Mundial. La UNESCO en el año 1990 realiza la “conferencia mundial de educación para todos” documentando a través de textos una serie de elementos necesarios para procurar que la educación cubra las necesidades básicas de los niños, niñas y adultos. En el caso colombiano podemos ver que la ley 115 de 1994 partiendo de la Ley 115 de 1994, su artículo 4 resalta lo siguiente

Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público





educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento (Ley 115, 1994, Congreso de la república de Colombia)

Entre otras leyes la ley La ley 1346 del 2009 aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, dejando manifiesta la necesidad del docente de ajustar sus practicas docentes a todos los estudiantes en el aula, y esto aplica claramente a la educación artística.

Para entender la relación entre la educación artística y las comunidades sordas es necesario definir a una comunidad sorda como un grupo de personas que comparten ciertas condiciones físicas, culturales y socioeconómicas. Algunos teóricos lo definen de la siguiente forma. Monsalve, Rentería y Caballero (2021) reconocen a la población sorda como un conjunto heterogéneo de personas con formas de comunicación y una manera de relacionarse con su entorno diferente a la que utiliza la población oyente y que utiliza lengua verbal, y resaltan como este elemento enriquece y desarrolla la cultura.

Una de las principales características de las comunidades sordas radica en sus limitaciones auditivas, esto deriva a su vez en unas limitaciones lingüísticas, siendo la lengua de señas su primera lengua, y cada comunidad sorda adopta así una lengua de señas regulada en su contexto. En el caso de Colombia, se trata de la lengua de señas colombiana identificada con la sigla LSC. En este contexto la educación entra en juego como el factor que permite que la comunidad sorda tenga participación en los procesos socio culturales de su entorno. En ese sentido hay primeramente unas brechas en relacionadas a los currículos





escolares y la inclusión de la comunidad sorda en los procesos educativos. Procesos que permitan visibilizar a esta comunidad y además otorgarles condiciones que estimulen su crecimiento y desarrollo desde el ámbito educativo.

La situación de los estudiantes sordos en las instituciones educativas se encuentra en constante progreso, pero el análisis de la comunidad sorda en torno al currículo nos muestra un escenario poco inclusivo, “Sin embargo, en este caso, la persona Sorda pasa años en una escuela cuyo currículum contiene relaciones que prueban su minoridad y menor importancia, anulando su identidad, lengua y cultura” (Conrad, 2024).

En cuanto la relación de la cultura sorda con las artes encontramos que algunos investigadores han indagado en la manera en que el arte como medio de comunicación sirve a la cultura sorda como alternativa de comunicación con los oyentes. Florez, Gonzales (2019) resaltan como el dibujo es efectivo para desarrollar procesos comunicativos entre sordos y su maestro, su grupo escolar y la familia, demostraron que el uso del dibujo produce un ambiente de confianza y mejora el desempeño escolar en el aula, no solo académicamente si no en lo social.

Desde otros campos como la danza surgen experiencias de inclusión relacionadas con las artes, se evidencia que la comunicación desde la expresión artística permite la interacción entre la cultura sorda y la oyente. Calderón, Blanco, León, (2022) destacan que en diversas experiencias artísticas de colectivos de danza en países como Mexico, Argentina, Chile y Colombia aportan en la colaboración entre sordos y oyentes específicamente en lo teatral, en donde la expresión corporal y el manejo de lengua





de señas propician un trabajo colaborativo y una comunicación colectiva en torno a la creación artística, esto se manifiesta como un aporte a la danza inclusiva.

Educación artística y cultura sorda

En la escuela inclusiva se intenta a ultranza que los sordos hagan parte de la comunidad, dejando de lado la educación exclusiva para sordos; es decir, relegar a los sordos a espacios separados de los oyentes. Entonces, la inclusión fue inicialmente unir a los dos grupos, pero como un mero acercamiento espacial de los dos grupos de estudiantes, sin que esto significara un cambio en el currículo, aparece entonces el rol del intérprete, pero ¿cómo hacer parte de una comunidad con la que no te puedes comunicar?, Chaverra (2022) expone como la idea de inclusión en el sistema educativo colombiano pretende un sentido de justicia social e igualdad para todos, equiparando los modelos educativos a nivel mundial y mas específicamente en naciones subdesarrolladas donde las brechas sociales son mas amplias.

En este contexto de la situación de los estudiantes sordos con relación al currículo escolar y su devenir sociocultural, abordaremos la importancia de la educación artística dentro de la relación comunidad sorda, y la escuela.

Robayo (2024) nos da una visión del recorrido de la investigación en torno a la importancia de la educación artística. Y dentro de este recorrido por el paso de la educación artística en los currículos escolares y su implementación en las instituciones educativas colombianas, podemos encontrar que la educación artística se encuentra en un estado de relegación, inicialmente





entendiendo esta relegación como la instrumentalización de la educación como área “soporte” de las demás áreas, es decir la implementación de currículos en donde la educación artística refuerza conceptos de otras áreas. La enseñanza del arte tal como lo propone Pérez (2000) propende más bien al desarrollo estético y perceptual de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades comunicativas propias.

En Colombia particularmente podemos decir que el Ministerio de Educación Nacional MEN (2022) desde sus lineamientos manifiesta lo siguiente en torno a la educación artística manifiesta que la educación artística debe orientarse para favorecer experiencias que aporten significativamente a la formación de sujetos en su esfera estética, expresiva y valorativa, en resumen, una formación integral

Como se presentó en el inicio del artículo hay un sentido de relevancia en la educación artística en torno a lo estético y expresivo, encontramos directamente una relación con la enseñanza en comunidades sordas, y sus necesidades. Si bien la comunidad sorda tiene una brecha comunicativa con los oyentes por su falta de conocimiento del castellano y desde la perspectiva oyente por la falta de conocimiento de LSC encontramos que lo que ambas partes sí tienen en común se encuentra en los estímulos sensoriales diferentes a los sonidos que el oído recepta. Es decir, el tacto, el gusto, la visión, son sistemas sensoriales que comparten los dos grupos de personas y cuyos estímulos sirven como elementos comunicativos especialmente haciendo énfasis en lo visual.

Conrad (2024) nos da una percepción en torno a la visión y los sentidos sobrevalorados en las prácticas pedagógicas, donde





los registros, instrumentos de evaluación, decoración y en general elementos en el aula dependen de estos sentidos sobrevalorados y en contraposición a un uso de los sentidos de manera más espontánea y desenfocada de un solo sentido si no que pueda manifestarse desde todos, Entretejer las investigaciones en torno a estas relaciones entre el currículo escolar, la educación artística y las comunidades sordas.

Conclusiones

La educación artística sigue en pie de lucha como área fundamental de la formación del individuo, en constante cambio y posicionamiento no solo a nivel curricular si no científico. La educación artística es además un espacio fundamental para la construcción de humanidad, si la cultura es “cultivar” la educación artística es semilla y terreno. Y por sus características diversas representa un campo de cultivo que da diversos frutos y para todo tipo de personas.

En ese sentido las diversas opciones de abordaje curricular, desde lo creativo, lo estético, lo critico y lo simbólico, permite a la cultura encontrar en la educación artística un espacio de desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas, que les permiten no solo tener un mejor desempeño académico si no encontrar un proyecto de vida relacionado con las artes, y además la educación artística se presenta como pilar de la inclusión, siendo esta área del conocimiento el lugar en el que lo cultural deja de habitar la cultura sorda y oyente y se transforma en un espacio pluricultural que permite no solo la creación desde los dos polos, si no también la comunicación por medio de símbolos y producciones estético- culturales que pueden ser disfrutadas,





analizadas, creadas y criticadas de una manera equitativa tanto por sordos como por oyentes.

REFERENCIAS

Arias, Nathaly , & Díaz Victor (2022). Tendencias de la investigación en educación artística en Colombia en el periodo 2010-2020. PRA. 22(33), 202-225. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.202-225>

Congreso de la República de Colombia. (2017). Ley 1874 de 2017: Modificación parcial de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Diario Oficial No. 50.459. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial No. 47.427.

Conrad, Katia (2024). El Currículum Sordo: una educación basada en la cultura Sorda. Revista ProPulsión Interdisciplina En Ciencias Sociales Y Humanidades, 9(2), 28-48. <https://doi.org/10.53645/revprop.v9i2.140>





Calderón, Dora, Blanco, María y León, Juliana. (2022). Danza inclusiva con personas sordas: un estado de la cuestión. Revista Colombiana de Educación, (85), 143-166. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11366>

Chaverra, Luis. (2022) inclusión educativa de personas sordas desde la significatividad comunicativa del lenguaje de seña. Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación Año 22, N° 2

Dewey, John. (1934). Art as Experience. Minton, Balch & Company

Huerta, Ricard., & Domínguez, Ricardo. (2021). ODS, COVID-19, trabajo por ámbitos e innovación educativa. Educación Artística Revista De Investigación, (12), 11-22. <https://doi.org/10.7203/eari.12.22094>

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

Rubio Andrea (2021). Metodologías artísticas de enseñanza. Un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las artes visuales a través de la escultura [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

Robayo Andrea (2024). Fundamento de la importancia del arte en la escuela: una mirada desde la investigación educativa y el desarrollo integral del estudiante. Discimus.





Revista Digital De Educación, 3(1), 143-154. <https://doi.org/10.61447/20240601/art06>

Suárez Luisa, Rivas Neffer, Caballero Edgar . (2021) Comunidad sorda:: aproximación a su cultura en el área metropolitana. Inclusión Y Desarrollo, 8(2), 54-64. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.54-64>

Torres Marica, González Marcela & Almachi Cristina . (2023). La educación inclusiva en el aula. Revista Científica Hallazgos21, 8(1), 72-81.

UNESCO. (2024, febrero). Educación cultural y artística en el siglo XXI





El artículo tiene como objetivo analizar la evolución teórica de la inteligencia emocional y su incidencia en la educación básica primaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante una revisión documental de fuentes científicas publicadas entre 1990 y 2023. Se analizaron los principales aportes de Salovey y Mayer, Goleman, Bar-On, Brackett, Bisquerra y el marco de aprendizaje socioemocional de CASEL, identificando sus implicaciones pedagógicas. Los resultados evidencian que la inteligencia emocional es determinante para el desarrollo de competencias socioemocionales, el rendimiento académico y la convivencia escolar. Se concluye que la incorporación sistemática de programas de educación emocional en la escuela primaria favorece el bienestar integral del estudiante.





INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Paola Andrea Arboleda Narváez

paan518@gmail.com

orcid.org/0000-001-83106537

Introducción

El manejo de las emociones es un tema que cada día toma fuerza en la convivencia humana; en un mundo de cambios permanentes, se puede observar con recurrencia, cómo el ser humano cambia su comportamiento de una manera volátil, afectándose a sí mismo y a quienes lo rodean. Es por ello, que surge la necesidad de estudiar el desarrollo de las competencias socioemocionales y darles la importancia que estas requieren en el desarrollo del ser.

En la actualidad es posible encontrar diversos estudios que permiten explorar el origen del comportamiento humano y su evolución. En el caso de esta investigación, se tiene como objeto de estudio “Las competencias socioemocionales”, las cuales pueden ser definidas como un conjunto de habilidades que permiten al ser humano interactuar de manera efectiva en los diversos contextos en que se desarrolla. Estas a su vez incorporan la capacidad de reconocer y gestionar sus emociones, así como comprender y responder de manera adecuada a las emociones de los demás.





Daniel Goleman (1995) dice que la inteligencia emocional abarca habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, argumentando que estos son elementos cruciales que contribuyen no solo al bienestar personal sino también al éxito en diversas interacciones sociales y profesionales.

El presente artículo propone mostrar una revisión detallada de los principales acontecimientos en el desarrollo de la inteligencia emocional, desde su conceptualización inicial hasta la actualidad, abordando los diferentes avances teóricos y los desafíos que se han presentado durante su evolución. A partir de esta revisión documental, se busca delimitar las tendencias actuales y futuras en el estudio de la inteligencia emocional.

Es evidente que en las últimas décadas ha aumentado el reconocimiento e importancia de las emociones en el ámbito educativo. Por ello es importante fomentar el desarrollo integral del individuo, que implica necesariamente el desarrollo de competencias emocionales que posibiliten un aprendizaje social activo y la creación de entornos educativos emocionalmente saludables. Este enfoque no solo fortalece el proceso de enseñanza-

aprendizaje, sino que también contribuye al bienestar general de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida.

Con esta revisión documental, se busca fortalecer tanto a nivel individual como colectivo el desarrollo de las competencias socioemocionales. Considerando que permitirá





una comprensión profunda de cómo estas influyen en el éxito personal y profesional. Además, proporcionará una base sólida para futuras investigaciones.

Metodología

Esta investigación está basada en la revisión de fuentes bibliográficas asociadas a la inteligencia emocional y al desarrollo de las competencias socioemocionales. Se pretende hacer un recorrido desde el surgimiento de la teoría con Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), hasta algunos investigadores actuales como Brackett (2020), entre otros.

Para la revisión de fuentes se elaborará una matriz o cuadro comparativo entre las posturas de los diferentes autores sobre el objeto de estudio en las últimas tres décadas, procurando hacerlo de forma cronológica, para dicha revisión se tendrán en cuenta algunos artículos y libros que han tenido gran incidencia en la teoría de la inteligencia emocional. Con ello se pretende tomar los conceptos que han perdurado en el tiempo que son aplicables en la actualidad y también conocer los nuevos planteamientos y posibilidades para el manejo de desarrollo efectivo de las competencias socioemocionales.

Con esta investigación se busca a hacer un seguimiento al desarrollo y evolución de la teoría de la inteligencia emocional en las últimas décadas, procurando demostrar cómo esta ha ganado reconocimiento en diferentes áreas como la educación y la interacción social.





Fundamentos teóricos

Después de la revisión de diferentes fuentes bibliográficas, se evidencia que desde los años 90 se empieza a introducir el concepto de inteligencia emocional Salovey y Mayer (1990). Dicen que la inteligencia emocional es una habilidad cognitiva que se relaciona con la toma de decisiones y con el pensamiento. Los autores proponen cuatro ramas que son: la capacidad de percibir, usar, comprender y manejar emociones. Argumentando que son de gran importancia para interactuar en la sociedad.

Posteriormente el psicólogo y periodista estadounidense Daniel Goleman popularizó la inteligencia emocional en su libro *Inteligencia Emocional* (1995), el autor utiliza diferentes casos de la vida real donde demuestra el por qué son importantes las emociones en el diario vivir, y aún más importante es la necesidad de regularlas para tener una sana convivencia. Destaca la importancia de un desarrollo emocional efectivo y refiere que es incluso más importante la inteligencia emocional que la inteligencia académica. Sostiene que una persona que posee una inteligencia emocional estable puede ser exitosa en su trabajo y en los diferentes contextos en que se desenvuelve. Goleman menciona un conjunto de habilidades clave para el desarrollo de la inteligencia emocional tales como: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Considerando que el desarrollo de estas competencias permite al ser humano una vida más satisfactoria.

Además, en esta teoría se destaca el impacto que tiene la inteligencia emocional en la efectividad del liderazgo, ya que las competencias sociales y emocionales permiten a los líderes crear ambientes de trabajo productivos y relaciones interpersonales





efectivas. Sus trabajos subrayan la idea de que la IE puede ser más relevante que el coeficiente intelectual (IQ) en muchos aspectos de la vida diaria.

Los autores mencionados hasta el momento coinciden en sus afirmaciones, al decir que la inteligencia emocional es fundamental para el desarrollo humano los distintos contextos en que se desenvuelve, del mismo modo están de acuerdo cuando dicen que esta es un factor importante para tener una vida exitosa, incluso incide más que el coeficiente intelectual.

Bar-On (1997), citado por: Urriza, N. (2001) define la inteligencia emocional como: “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Urriza, 2001, p. 130). Este modelo fue diseñado en como las personas manejan sus emociones y de qué manera influyen en su bienestar. Dicha estrategia es usada para evaluar el cociente emocional de una persona; se aplica en diferentes áreas como la psicología clínica, la educación y las organizaciones. Con la intención de evaluar el manejo de emociones e identificar áreas de mejora en las habilidades emocionales y con ello diseñar programas de entrenamiento para mejorar la inteligencia emocional.

El modelo Bar-On habla de la autoconciencia. Por ejemplo, si alguien trabaja bajo presión e identifica que tiene un manejo alto de estrés y aun así toma decisiones sin que le afecte demasiado, indica que es consciente de su condición y la sabe controlar, también se infiere que esa persona podría comunicarse de manera asertiva con los demás y mantener una actitud optimista frente a los desafíos de su trabajo.





David R. Caruso y John D. Mayer (2002) por su parte se refieren a el MSCEIT que es una prueba diseñada para medir la inteligencia emocional como una habilidad cognitiva. El desarrollo del MSCEIT representa un avance significativo en la evaluación de la inteligencia emocional como una habilidad cognitiva, ya que introduce un enfoque más objetivo y científicamente validado. A diferencia de los modelos basados en rasgos, el MSCEIT permite evaluar cómo las personas resuelven problemas emocionales en situaciones concretas, destacando la capacidad de percibir, entender y regular las emociones de manera efectiva. Además, los resultados de su aplicación han reforzado la teoría de que la IE influye positivamente en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y la capacidad de liderazgo. Esta es propuesta por Mayer y Salovey (1997). De acuerdo con lo descrito por los autores esta herramienta está diseñada para medir de manera objetiva la capacidad emocional de las personas e identificar las posibilidades de mejora en la cotidianidad. Estudio que mostró el siguiente resultado.

El análisis de los datos mostró que las puntuaciones de la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS) eran confiables y demostraban una buena validez discriminante. Esto significa que la prueba logró medir la inteligencia emocional de manera consistente, y los resultados no estaban altamente correlacionados con los rasgos de personalidad tradicionales, lo que sugiere que la IE es un constructo distinto. David R. Caruso y John D. Mayer (2002).

Este método ha mostrado efectividad para medir la inteligencia emocional como habilidad, ha sido aprobado científicamente y aunque tiene barreras referentes a la aplicación





práctica de las emociones es bastante funcional en contextos clínicos o educativos. Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004) afirman que:

La popularidad de la inteligencia emocional ha llevado a afirmaciones no fundamentadas en la literatura de autoayuda, donde se sugiere que la IE es un factor decisivo en casi todos los aspectos de la vida humana, desde el éxito académico hasta las relaciones personales y la salud mental. Sin embargo, muchas de estas afirmaciones carecen de respaldo empírico y han sido infladas sin una base científica sólida, lo que requiere un enfoque crítico y equilibrado para comprender las verdaderas capacidades y limitaciones de la inteligencia emocional como constructo (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004, p. 79).

los autores cuestionan algunas de las afirmaciones más populares y generalizadas sobre la inteligencia emocional (IE). Ellos argumentan que muchas de las afirmaciones sobre la IE, especialmente en la literatura de autoayuda y popular, no están respaldadas por investigaciones científicas sólidas. En conclusión, proponen una revisión crítica y equilibrada sobre la inteligencia emocional, destacando que, aunque la IE tiene cierta relevancia, se debe ser más cuidadoso respecto a sus afirmaciones, especialmente en contextos no científicos.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). La inteligencia emocional ha demostrado ser crucial en contextos educativos. Los estudios han demostrado que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia Emocional tienden a tener mejor rendimiento académico, mejoran sus habilidades sociales y son más capaces de manejar el estrés y la ansiedad. Programas





como RULER (Brackett et al., 2011) se han implementado en escuelas para enseñar a los estudiantes a identificar y regular sus emociones, lo que mejora el clima escolar y el rendimiento académico.

Actualmente este autor da continuidad a la investigación sobre la IE. En el año 2019 publica un libro titulado Permiso para Sentir, donde promueve la educación emocional a través del método RULER, que enseña a las personas a reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular sus emociones. argumentando que desarrollar habilidades emocionales es crucial para el bienestar y el éxito en la vida, tanto en el ámbito personal como en el educativo y profesional.

Después de hacer una revisión de fuentes bibliográficas y un barrido por las posturas de diferentes autores en diversas épocas, se encuentra que todos los teóricos coinciden en la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo social del ser humano, siendo esta una habilidad clave para medir, desarrollar y aplicar desde el entorno educativo hasta el profesional. También se destacan los esfuerzos por generar enfoques para medir la IE. Aunque existan diferencias entre los métodos propuestos como el MSCEIT, el EQ-i, RULER,

todos los autores reconocen su importancia para el bienestar emocional, el rendimiento académico, y el liderazgo efectivo.

considerando que la gestión de las emociones es vital para el desarrollo de las competencias para la vida, pues es necesario la integralidad para lograr relacionarse con el mundo en que se desarrolla cada persona, como bien lo destaca Daniel Goleman





la inteligencia emocional permite un mayor desarrollo de las demás inteligencias, incluso puede ser más importante que la inteligencia académica. Destacando que los líderes que poseen una alta inteligencia emocional son más efectivos, ya que esta le permite tomar decisiones acertadas.

Desde la mirada académica se observa que la teoría de la inteligencia emocional en la educación básica primaria implica integrar estrategias basadas en los enfoques Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On (1997) y Brackett (2011).

De acuerdo con Salovey y Mayer (1990). La inteligencia emocional se basa en la capacidad de percibir y regular las emociones. Esto permite al educador implementar actividades en el aula de identificación de emociones por medio de dinámicas que conlleven a reconocer y gestionar las competencias sociales y emocionales, posibilitando a los estudiantes reflexionar sobre cómo sus emociones impactan en su comportamiento.

Continuando con la postura de Goleman (1995), quien destaca la importancia de las habilidades como la empatía y la interacción social, si se traslada o se contextualiza a la educación básica primaria se diría que en el aula se puede enseñar a los estudiantes a reconocer las emociones de los demás y a desarrollar una comunicación asertiva y de esa manera proceder adecuadamente en la resolución de los conflictos que se presentan entre pares.

Existe un enfoque basado en la medición y evaluación de las competencias socioemocionales propuesto por Bar-On (1997), quién dice que la inteligencia emocional debe incluir la





evaluación de competencias personales y sociales como parte de un enfoque holístico. En el contexto de la educación básica primaria esto podría implicar la aplicación de herramientas de autopercepción adaptadas para niños o actividades lúdicas que midan la toma de decisiones y el manejo del estrés. Reconociendo que los estudiantes están cada día más tensionados por las múltiples complejidades a las que están expuestos, pues es difícil ser niño en un mundo de adultos ocupados.

Otro enfoque que ha ganado reconocimiento es el de Brackett, (2011). Utilizando el método RULER el cual está encaminado a desarrollar cinco habilidades emocionales clave: reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular las emociones. Sí se implementa este método en el aula de básica primaria, se podría estructurar en actividades diarias para enseñar a los estudiantes a expresar sus emociones de una forma adecuada. Una herramienta que recomienda este último autor es el medidor de emociones del método RULER, el cual permite a los estudiantes identificar y etiquetar sus emociones a través de un gráfico con cuatro cuadrantes y cuatro colores, cada uno representando los diferentes estados emocionales basados en dos ejes.

La posibilidad de integrar las teorías anteriormente mencionadas contribuye al desarrollo integral en el cual los estudiantes no sólo desarrollan habilidades académicas, si no también competencias emocionales esenciales para la vida cómo lo destaca Daniel Goleman cuando argumenta que el desarrollo de la inteligencia emocional permite un mayor desarrollo de las demás inteligencias y qué es supremamente importante para la sana convivencia y la resiliencia.





Conclusiones

En el transcurso de esta investigación, se ha evidenciado que el desarrollo de la inteligencia emocional es de gran importancia para el bienestar personal, social y académico de los estudiantes. La revisión bibliográfica ha permitido reconocer la importancia de fomentar programas que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales y faciliten la autorregulación, la empatía, la autoconciencia y las habilidades sociales en los niños. Es necesario tener en cuenta que estas competencias no solo impactan positivamente en el desempeño escolar, sino también en la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera adecuada con sus compañeros y enfrentar los desafíos de un entorno social cada vez más complejo.

Se puede concluir que a pesar de que la inteligencia emocional viene siendo estudiada desde hace varias décadas. Se hace necesario continuar con investigaciones que permitan la creación de programas para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales.

La inteligencia emocional es un concepto que involucra diferentes habilidades tales como: percibir, comprender, expresar y regular las emociones. Las fuentes revisadas concuerdan en que esta es una habilidad crítica tanto para el bienestar personal como para el éxito social y profesional. La capacidad de gestionar adecuadamente emociones no solo impacta a una persona sino a todo el círculo social que lo rodea, pues quien logra desarrollar habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales logra ser motivación para otros.





La mayoría de los investigadores coinciden en que la inteligencia emocional es una habilidad que incide en la manera cómo las personas gestionan sus emociones y las de los demás en las múltiples situaciones que se presentan a lo largo de la vida. También destacan lo importante que es que los líderes desarrollen la inteligencia emocional puesto que quien dirige un grupo debe potenciar habilidades como: la empatía, el compañerismo, la autoconciencia, la autorregulación, entre otros que permitan una sana convivencia dentro del equipo que dirige.

Respecto al papel que juega la inteligencia emocional aplicada la educación, se puede decir que es crucial para el bienestar de los estudiantes en su rendimiento académico y desarrollo social. Programas como RULER, desarrollado por Marc Brackett, han demostrado que con estos se puede mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes creando un entorno saludable y productivo para el aprendizaje. Los estudiantes de hoy necesitan con urgencia este tipo de programas, puesto que los fines de la educación actual están encaminados en mejorar desempeños académicos, en muchas ocasiones sin tener presente el contexto social y personal de la población estudiantil. Se puede decir que esta es una falla recurrente del sistema educativo.

Finalmente se concluye que, al aplicar las teorías de los autores revisados en este artículo, se posibilitará que los estudiantes superen los retos académicos y también que gestionen adecuadamente las emociones en su vida diaria. Comprendiendo que la sociedad actual, requiere con urgencia seres humanos optimistas, empáticos y resilientes. Que sean personas con compromiso social, emocional y ético. Para enfrentar los desafíos del mundo actual y cambiante donde el ser humano ha ido quedando relegado e incluso reemplazado por máquinas y demás fuentes tecnológicas.





Referencias

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Juan Armando Corbin. (2016, noviembre 27). Las 75 mejores frases de inteligencia emocional. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/reflexiones/frases-inteligencia-emocional>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. The MIT Press.





Este artículo aborda el análisis, la comprensión y las experiencias respecto a la ética del cuidado de un grupo de estudiantes de grado séptimo de la institución educativa distrital “Ciudadela Educativa de Bosa”, de la ciudad de Bogotá, en donde, a través de una metodología de investigación cualitativa, se analizaron las narrativas de estos estudiantes sobre sus experiencias y vivencias de cuidado recibidos y ofrecidos en su contexto escolar. Así mismo, el artículo se fundamentó a partir de un marco teórico que profundizó en los conceptos de **ética** del cuidado, socioemocionalidad, la pedagogía crítica y las perspectivas del desarrollo de los estudiantes. El método de investigación cualitativo permitió describir y ahondar para abordar de cerca los imaginarios de los niños y niñas respecto al objeto de estudio, lo que arrojó unos hallazgos claves y reveladores que permitieron analizar diferentes aproximaciones sobre los conceptos de “autocuidado” y “cuidado por el otro” que ellos manejan de acuerdo a las relaciones interpersonales que establecen con sus compañeros, sus dinámicas de poder y las normativas institucionales y sociales. Se concluye sobre la importancia de fomentar una cultura del cuidado asertiva, explícita y veraz en los colegios públicos en el contexto colombiano, que promueva el bienestar socioemocional, la reflexión y la participación activa de los estudiantes.





LA ÉTICA DEL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA

Sandra Patricia Escobar Montealegre

sandix409@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9167-0568>

INTRODUCCION

La ética del cuidado entendida y presentada desde finales del siglo pasado como una perspectiva moral basada en la responsabilidad, la atención y la respuesta a las necesidades del otro, ofrecía ya un campo valioso para entender y mejorar las relaciones y las dinámicas interpersonales en el ámbito educativo. Gilligan (1982) y Noddings (1984) En el contexto de la educación pública colombiana, caracterizada por poseer una extensa y diversa población que enfrenta innumerables desafíos sociales, se hace imprescindible indagar cómo los estudiantes perciben y experimentan el cuidado.

Es por ello que este artículo se enfocó en la comprensión de la ética del cuidado a partir de las narraciones y experiencias de un grupo de estudiantes de grado séptimo, jornada mañana, de la institución educativa distrital Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, de la ciudad de Bogotá, buscando identificar sus concepciones y prácticas relacionadas al autocuidado y cuidado por el otro, sus experiencias en torno a la educación para la paz y la resolución de conflictos y demás aspectos relacionados con el objeto de estudio que se suscitaron en las diferentes técnicas de recolección de la información y que influyen en su vivencia cotidiana dentro del entorno escolar.





Por todo lo anterior, se hace imperativo analizar y comprender las perspectivas de los estudiantes a partir de sus realidades para poder así diseñar estrategias pedagógicas y políticas públicas escolares que promuevan una cultura del cuidado efectiva y significativa.

La comprensión y la vivencia de la **ética** del cuidado en los estudiantes de séptimo grado de educación **básica secundaria** del colegio “Ciudadela educativa de Bosa” están influenciadas por sus relaciones interpersonales con sus pares y adultos, por las normas institucionales y códigos sociales, como también por su desarrollo moral y social, lo que conduce a una diversidad de concepciones y prácticas asociadas al cuidado, las cuales no siempre son acordes a los principios de una ética del cuidado integral.

Así mismo y a pesar de los intentos por implementar cátedras que incluyan la **ética** del cuidado en los currículos escolares, las aproximaciones, motivo de varias investigaciones, y los resultados arrojados por las mismas, así como las discusiones planteadas en la literatura pedagógica y de ética, la comprensión específica de este concepto y la implementación de estrategias que conlleven a una cultura del cuidado propiamente dicha, deja entrever que se requiere de mayor exploración y de una implementación efectiva. De allí que se continúa conociendo un incremento en los índices de violencias escolares, de conductas suicidas y hasta de suicidios consumados, además de un incremento importante de los casos psicosociales por depresión y ansiedad, así como de casos de autolesiones (cutting) en los últimos años. Secretaria de salud (2025)

Con este panorama, es menester replantearse algunas dinámicas escolares y preguntarse: ¿qué entienden los jóvenes





por **ética** del cuidado? ¿cómo conciben el concepto de cuidado y que aplicabilidad le dan en sus contextos escolares, familiares y sociales? ¿qué acciones y actitudes asocian con el cuidarse y cuidar del otro? ¿qué factores influyen en sus percepciones y experiencias con el cuidado? Investigar todas estas preguntas permiten la comprender mejor las dinámicas de cuidado que existen en las escuelas públicas para así diseñar intervenciones pedagógicas efectivas que fomenten una **ética** del cuidado más consiente y activa entre los jóvenes de las escuelas públicas del país.

Marco Teórico

Este estudio se fundamentó en un marco teórico que integra los conceptos de la ética del cuidado con la pedagogía crítica, el desarrollo adolescente y los conceptos educación para la paz y la sana convivencia. Así mismo, aquí se proporcionan las bases conceptuales para explorar la comprensión y la vivencia de la ética del cuidado por parte de los estudiantes motivo de esta investigación, considerando sus dimensiones éticas, pedagógicas y de desarrollo propias de su etapa y su contexto.

La ética del cuidado

La ética del cuidado, desarrollada inicialmente por Carol Gilligan (1982), enfatiza en la importancia de las relaciones, la responsabilidad, la atención a las necesidades y la respuesta empática hacia los demás. Por su parte, Nel Noddings (1984) profundiza en la misma perspectiva, resaltando la receptividad hacia el otro, el desplazamiento motivacional y el reconocimiento desde la individualidad y la singularidad como elementos primordiales del acto mismo de cuidar y cuidarse, concepto éste también acotado posteriormente por Michel Foucault en 1985.





Luego se abordó el concepto de ética del cuidado relacionándolo con los aspectos político y social, fundamentalmente por la relevancia del término en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Tronto (1993) Posteriormente, en el contexto educativo, la ética del cuidado implicó ir más allá de la transmisión del conocimiento para enfocarse en el bienestar integral de los estudiantes, incentivando las relaciones de confianza, apoyo mutuo y respeto. Krebs (2017)

Algunas investigaciones recientes han dado cuenta de estudios sobre la aplicación de la ética del cuidado en los diferentes contextos educativos con el propósito de potenciar sus alcances y lograr fomentar la inclusión, promover el desarrollo socioemocional y de esta manera mejorar el clima escolar. Sikka (2021)

Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica tuvo un aporte significativo para analizar las relaciones de poder y las desigualdades existentes en el sistema educativo, el cual se le atribuyó a la influencia de Paulo Freire, quien abogó por una educación liberadora que fomentara en los estudiantes la conciencia crítica y la capacidad para cuestionar las estructuras de opresión. Freire (1970) Esa misma pedagogía crítica relacionada con la ética del cuidado, invita a evaluar como las inequidades sociales, tales como las condiciones socioeconómicas, las de género y las étnico-raciales, afectan las experiencias de cuidado en los contextos escolares y exhorta a la promoción de prácticas pedagógicas que empoderen a los estudiantes para promover un cuidado justo y asumir el rol de agentes de cambio en la escuela. Hooks (1994)





Otros autores más contemporáneos han abordado esta relación de la ética del cuidado y la pedagogía crítica y han destacado la importancia de un cuidado que sea genuino, consciente de las dinámicas de poder y comprometido con la justicia social. McLaren (2020)

Desarrollo Adolescente

La etapa de la adolescencia temprana (niños entre los 11 y 14 años) correspondiente al grado académico séptimo de educación básica secundaria en el sistema educativo nacional, es un periodo clave en el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional de los estudiantes. Piaget (1972) En esta etapa los pre adolescentes están desarrollando su identidad, consolidando su pensamiento abstracto, están comenzando a formarse juicios morales de mayor complejidad y empiezan a explorar nuevas relaciones con sus pares, lo que hace que su comprensión de conceptos abstractos como son el cuidado, la justicia y la empatía estén en evolución y se ven influenciados por sus relaciones interpersonales, sus interacciones con sus pares y adultos y sus experiencias sociales. De allí que las investigaciones sobre el desarrollo moral en la etapa de la adolescencia asumen que los estudiantes en este periodo de desarrollo se encuentran en una transición entre la moralidad convencional y la pos convencional, lo que conlleva a una creciente habilidad para considerar las perspectivas de los demás y reflexionar sobre los principios éticos subyacentes al cuidado. Kolberg (1981) Estudios más recientes en neurociencia social resaltan el desarrollo de la empatía y la cognición social durante esta etapa de la pre adolescencia, y, por ende, en su capacidad para entender y practicar el cuidado. Blakemore & Mills (2014)





Ética del cuidado y Educación Pública en Colombia

En lo que respecta al contexto colombiano, diversas investigaciones han hecho aproximaciones relacionadas con la ética del cuidado en la educación, principalmente relacionadas con el concepto de construcción de paz, la inclusión y el bienestar emocional. Boada (2020). De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano ha planteado estrategias y políticas públicas que incluyan el componente socioemocional en los currículos escolares y de esta forma tenga su aplicabilidad en la escuela pública. MEN (2022) Se han hecho estudios recientes sobre experiencias de cuidado en contextos de vulnerabilidad. Barragan & Perez (2022) De igual forma se han realizado estudios sobre las estrategias pedagógicas para fomentar la **ética** del cuidado en las escuelas públicas. Castro -Gómez & Errázuriz (2023). Sin embargo, los índices de violencia en aumento en los últimos años y las perspectivas de los estudiantes adolescentes respecto a la comprensión y aplicabilidad de la ética del cuidado en las escuelas públicas colombianas denotan la necesidad de mayor atención y mayor eficacia. En el contexto de las escuelas públicas colombianas, el concepto de ética del cuidado y su estrecha relación con el de componente socioemocional, emergen como pilares fundamentales para la construcción de una educación integral y transformadora.

Estos conceptos, lejos de ser simples apuestas al currículo nacional, representan todo un cambio de paradigma social que busca no solo educar sino formar ciudadanos capaces de relacionarse de manera solidaria, empática, responsable y comprometida con su entorno.

Así, la ética del cuidado tiene estrecha incidencia en el auto reconocimiento y la responsabilidad de velar por sí mismo y por





el otro. De allí que la ética del cuidado propenda por generar espacios escolares seguros en donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y respetados. Sin embargo, y a pesar de todas estas apuestas, surge la pregunta de ¿por qué, a pesar de todos estos esfuerzos mancomunados de maestros, familias, instituciones y políticas públicas, continúan aumentando los índices de reportes de estudiantes con ansiedad, depresión, ideación suicida, autolesiones, y en el peor de los casos, suicidios?

En pro de trabajar en la mejora de la calidad de la educación pública colombiana, muchos especialistas en el tema han recurrido al enfoque pedagógico centrado en el cuidado y la atención personalizada en las escuelas de todo el país. Uno de los académicos especialistas en abordar el tema ha sido Miguel de Zubiría (2004) reconocido pedagogo colombiano que ha enfatizado en la importancia en que la educación personalizada se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes y promueva su desarrollo integral, no solo académico sino también emocional y social.

Es por ello que el principal objetivo de la escuela es lograr que los estudiantes se sientan amados y se desarrollen de tal forma que sean personas cariñosas que aman y sean amados y es deber de los maestros ayudar a sus estudiantes a lograr sus metas y sueños, lo que se considera la clave de toda educación exitosa. Noddings (2004)

Para adentrarse en el tema es pertinente hacer un recuento de la situación de la ética del cuidado y de cómo se aborda dicha discusión desde la escuela. Para esto, es necesario remontarse primero en el concepto del cuidado ya abordado con mucha antelación por varios autores, algunos identificándolo como el





cuidado físico y psicológico y otros apropiándose de los términos ética del cuidado. Pero ¿qué es en sí la ética del cuidado? La ética del cuidado se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que las personas se sienten inmersas, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros. Cuidar es mantener la vida asegurando la satisfacción de un conjunto de necesidades indispensables para la vida.

La ética del cuidado surge al reconocer la vulnerabilidad y la dependencia del ser humano cuando, a lo largo de su vida, pasa por momentos en los que no puede cuidar de sí mismo y precisa de otros para vivir y encontrar su bienestar. Vásquez (2010)

Así mismo, el pensar y abordar el concepto de “cuidar de mí mismo” está estrechamente ligado al concepto de la educación para la paz, puesto que la ética del cuidado no solo dimensiona ese carácter egocéntrico del autocuidado, sino que intrínsecamente está el “te cuido a ti para cuidarme yo”, lo que conlleva a una formación en valores que propenda por abolir los escenarios violentos que son el diario vivir de las escuelas. Hablar de ética del cuidado no puede ser ajeno a las propuestas de construcción de paz. Cuando una comunidad está pensando en las bases de una sociedad no violenta y evitar repetir los errores del pasado, debe cuestionarse acerca de las necesidades de quienes conforman ese tejido comunitario mediante una escucha activa y la capacidad de imaginar las formas de cubrir esas necesidades de la mejor manera. Aguilar (2021)

Sesgo de género y la moral

Es clara la concepción de que se vive en un mundo machista, especialmente en los países latinoamericanos, en





donde la brecha entre lo femenino y lo masculino es aún muy distante y donde lo femenino se relaciona como “sexo débil”. Recientes investigaciones siguen denotando una desvalorización del rol femenino mediante la deslegitimización y desprestigio de los discursos y las tareas asignadas a las mujeres. De allí que se propone que el sistema educativo ofrezca prácticas escolares libres de sesgos de género y se propone una nueva cultura de la relación entre hombre y mujeres y defender la inclusión de la ética del cuidado como la opción más acertada para acabar con los estereotipos de género y con la subordinación de la mujer en el ámbito educativo. Es por esto que se adopta la propuesta de Gilligan, quien plantea que el sexo masculino es más racional al momento de resolver los dilemas morales y el sexo femenino por su parte utiliza el apego y la empatía, buscando con ello tratar de corregir el sesgo que contenía la tabla de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Beltramo (2022)

Por su parte, Noddings afirma que superar el sesgo de género implica que el juicio moral no se reduzca a la racionalidad pero que tampoco se debe caer en el emotivismo y propone converger en una correcta educación del corazón, en donde haya un equilibrio entre la cabeza y el corazón, rescatando aquí el concepto de socio emocionalidad para referirlo hacia el desarrollo de habilidades para reconocer, comprender y regular las emociones, estableciendo relaciones positivas y asegurándose de tomar decisiones responsables. Sanabria y Zárate (2023). De esta manera, la ética del cuidado enfatiza en las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones y los vínculos interpersonales que se producen entre los seres humanos y la importancia en la atención a las necesidades concretas, proceso para el cual la empatía y la actividad propia de cuidar son fundamentales. Comins (2008)





En los que respecta a la moral en el ámbito escolar, la ética se define como una ciencia que estudia el bien y el mal, las relaciones con la moral y el comportamiento del estudiante. Así, la ética permite tener una mejor convivencia entre el estudiantado y es una manera asertiva de relacionarnos con el entorno.

La paz y el cuidado comparten la necesidad de vivenciar una concepción distendida del tiempo. «Que los que pueden estar más activos cuiden de los débiles, enfermos y frágiles es un deber cívico fundamental, y un deber de todos, no de la parte femenina de la sociedad». El hecho mismo de que más personas participen de las tareas del cuidado es el modo más efectivo de educar en el civismo, a pensar no solo en uno mismo sino aprender a tener en cuenta al otro y de esta manera aprender a respetar la diferencia: principio éste fundamental al hablar de la empatía. Camps y Giner, (2001)

Sin embargo, el asunto no termina allí, ya que la condición de vulnerabilidad de todas las personas es inherente a su condición humana sin importar su situación, y las necesidades que tienen las personas solo podrán ser suplidas por otra persona; las necesidades de afecto, de reconocimiento, de respeto y de ayuda solo podrán ser suplidas por otro de sus semejantes. Es por esto que se propone replantearse y reestructurar las necesidades de la ciudadanía, apareciendo aquí el concepto de sensibilidad moral, el cual reconoce el cuidado como forma de ética existencial, de perspectiva moral, como modo de construir vínculos y como dimensión de la identidad personal y cultural. La responsabilidad del autocuidado y del cuidado por el otro nos compromete a todos en la escuela como actividad pedagógica a priorizar.





Como afirma Nel Noddings, no nacemos como seres totalmente racionales y autónomos, sino como seres totalmente dependientes y, aún en la edad adulta, permanecemos interdependientes. No sólo dependemos de otros seres humanos, sino que también nos vemos afectados por las condiciones y contextos que nos rodean a cada momento. En consecuencia, la enseñanza escolar puede considerarse más una práctica relacional que sólo el desempeño de una profesión. Noddings (2003)

Estas problemáticas, aunque son latentes, nos exhortan a que se haga un abordaje con sus actores principales, los estudiantes, quienes son los directamente afectados y conocer de primera mano cuales son aquellas necesidades inmediatas a fortalecer desde las políticas públicas y desde un enfoque integral y sostenible, que asegure su implementación en todos los niveles educativos.

Metodología

En la metodología se empleó el método de investigación cualitativa con un enfoque fenomenológico interpretativo por responder a las necesidades de conocer, analizar y comprender en profundidad las experiencias y significados que el grupo de estudiantes intervenidos atribuyen a la ética del cuidado en su contexto escolar. De igual forma, este enfoque permitió explorar las vivencias subjetivas y las interpretaciones de los participantes para comprender las complejidades y matices de sus realidades de manera dinámica, entendiendo sus intereses, perspectivas subjetivas, sus historias de vida, sus comportamientos y sus experiencias y situándolos en su contexto particular y en un momento histórico en específico. Para ello, la investigación se centró en analizar la perspectiva de un grupo de estudiantes de





grado séptimo de la jornada mañana de la Institución Educativa Distrital Ciudadela Educativa de Bosa, en Bogotá, Colombia, por ser este uno de los cursos en donde se ha evidenciado un alto porcentaje de niños reportados ante los departamentos de orientación y de convivencia por situaciones psicosociales, autolesiones, depresión, ansiedad e ideación suicida.

El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa es una institución de carácter oficial, catalogado como un mega colegio por tener una población estudiantil de más de 6.000 estudiantes en una sola sede y en dos jornadas (mañana y tarde), ubicado en una de las localidades más diversas de Bogotá, con alto número de población en situación de pobreza y desigualdad. La población estudiantil se caracteriza por ser en su mayoría hijos de familias disfuncionales, hijos de madres cabeza de hogar o que viven con algún familiar (tíos o abuelos), muchos de ellos pertenecen a familias en condición de vulnerabilidad y / o desplazamiento forzoso, algunos provienen de otras regiones del país o de Venezuela y una minoría con necesidades educativas especiales. Sin embargo, todas estas condiciones también representan un desafío para enriquecer el ambiente escolar con estrategias que ayuden a promover la cultura del autocuidado y de la sana convivencia.

Se trabajó con el curso 703 de grado séptimo jornada mañana, en donde participaron 36 estudiantes con edades que oscilan entre los 12 y 14 años, de los cuales se detectaron algunos con antecedentes de procesos o seguimientos en el departamento de orientación por estar reportados por situaciones de tipo psicosocial y/o socioemocional y otros por detección en los diferentes conversatorios y entrevistas aplicadas. Entre los entrevistados se identificaron dos casos de estudiantes con





antecedentes de consumo ocasional de sustancias psicoactivas, tres estudiantes con remisiones a orientación por antecedentes de autolesiones, tres estudiantes con diagnóstico de ansiedad y depresión diagnosticado por sus entidades prestadoras de salud, y 1 estudiante con antecedentes psiquiátricos por ideación suicida. Del grupo restante de estudiantes del curso manifestaron en su mayoría haber presentado, al menos una vez, un episodio de depresión o de ansiedad, pero sin ser tratado o diagnosticado o porque lo manifestaron a sus acudientes, pero aún no habían acudido al servicio de salud o porque en sus familias desconocían dicha situación. Para ello, la recolección de los datos se realizó a través de diferentes técnicas como:

- Observación: para el proceso de observación se tuvo en cuenta la recopilación de datos mediante los informes del departamento de orientación y de coordinación de convivencia y para la recopilación de la información personal y familiar se tuvo en cuenta las encuestas de caracterización de familias institucionales. Esto permitió identificar algunos casos de estudiantes que ya habían trabajado con anterioridad el concepto de cuidado (o falta de él).
- Grupos focales: se realizaron talleres con grupos focales semiestructurados lo que permitió que se generara un espacio de diálogo y reflexión colectiva sobre sus experiencias y concepciones del cuidado en la escuela.
- Entrevistas semiestructuradas individuales: se realizaron entrevistas individuales a diez estudiantes seleccionados del grupo focal por referir situaciones relacionadas con el cuidado y de esta manera explorar con





mayor detalle sus perspectivas, significados y ejemplos concretos y de esta manera analizar y comprender, por medio de sus expresiones orales y escritas, las formas en que se relacionan con ellos mismos y con sus pares .

- Discusiones grupales: estas discusiones se realizaron durante algunas sesiones de dirección de grupo, las cuales, por su carácter informal de discusión grupal facilitaba que los estudiantes se sintieran en confianza y hablaran con tranquilidad sin sentirse juzgados ni señalados, lo que permitió que los entrevistados interactuaran más y se mostraran más participativos y se obtuvieran hallazgos más significativos. El análisis de estos conversatorios complementó la información obtenida en los grupos focales y en las entrevistas.

En cuanto al diseño de la investigación, este se caracterizó por ser descriptivo con el propósito de entender mejor las características del fenómeno en estudio, pretendiendo con esto dilucidar aspectos de la ética del cuidado en la construcción de una cultura estudiantil de autocuidado y de autorespeto y de respeto y empatía por sus pares. Este modelo descriptivo también permitió que se conocieran las características de los niños del nivel séptimo de la institución, teniendo en cuenta sus particularidades, las formas en que se relacionan entre sí, y como estas interrelaciones están conectadas con sus historias de vida, estableciendo las formas de autocuidado y cuidado para con los demás. Así mismo, se analizaron variables como las relaciones que se entretajan en los estudiantes, manifestadas a través de sus respuestas en las entrevistas y en los conversatorios durante direcciones de grupo y en las sesiones apoyadas desde el departamento de orientación y **convivencia**.





Se realizaron talleres de dirección de grupo con guías para desarrollar mediante trabajo colectivo, en donde se abordaron diversas temáticas directamente relacionadas con la ética del cuidado:

Taller 1. “Me cuido, te cuido” Temática: autocuidado

Taller 2. “Me respeto, me amo, te respeto y te quiero” temática de auto respeto y respeto por el otro.

Taller 3. “Entendiéndome te entiendo” Temática: empatía por mi sentir y el sentir del otro.

Los talleres fueron trabajados con apoyo del departamento de orientación. En estos talleres los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer algunas situaciones de casos a manera de ejemplo, discutirlos entre los grupos de trabajo asignados y luego, a partir de sus experiencias y criterios, socializar los casos y proponer alternativas de solución y seguimiento a dichas situaciones, lo que les permitió hablar con propiedad en los casos donde se sentían identificados. Al final de los talleres se resaltaban los aciertos de los grupos de trabajo, permitiéndoles reconocer la importancia de dichas experiencias pedagógicas, identificar y proponer situaciones de cuidado a partir de sus propios aportes y valorar ese intercambio de saberes.

De las grabaciones de los conversatorios y talleres se realizaron las respectivas transcripciones con las interpelaciones de los estudiantes y con esta información se elaboró una tabla con una matriz para categorizar todas las intervenciones de manera





sistemática y posteriormente analizarla e interpretarla. De allí se sustrajo la información considerada relevante para el objeto de este estudio, donde se destacaron sus experiencias de vida, sus percepciones y emociones frente a situaciones relacionadas con el auto cuidado, el cuidado por el otro, el respeto, la empatía y situaciones relacionadas con el aspecto socio emocional de los estudiantes, no solo dentro de la escuela sino de sus entornos familiares y sociales. Así, las tablas elaboradas dieron cuenta de los aportes de los estudiantes frente a temas de violencias físicas, verbales y psicológicas al interior de la escuela y fuera de ella, a los conceptos que tiene los estudiantes respecto al auto cuidado y el cuidado por el otro, momentos en que se han sentido cuidados y cuando han cuidado de otros, hallazgos estos muy importantes a tener en cuenta para profundizar en las percepciones e imaginarios de los estudiantes frente al tema objeto de estudio. Finalmente, y gracias a la cercanía de los niños con la investigadora, ya que además de ser su profesora es su directora de curso, lo que implica que les conocer sus familias y en algunos de los casos detalles particulares y relevantes sobre sus historias de vida, se logró profundizar en la indagación y posterior análisis de los resultados para el logro de los objetivos propuestos.

Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo develar los aportes de la ética del cuidado en la construcción de una cultura escolar del colegio Ciudadela Educativa de Bosa, donde predomine el autocuidado y el cuidado de los que le rodean, el respeto por la vida propia y por la vida del otro. Los hallazgos del proceso que se obtuvieron dilucidaron las situaciones de conflicto que viven los estudiantes en el día a día, originadas





en su mayoría por situaciones de acoso escolar, riñas, burlas y situaciones de irrespeto al interior de la escuela. Se detectaron casos de autolesiones (cutting) de algunas estudiantes (3 niñas) quienes manifestaron que se causaban cortadas en manos, muñecas y brazos porque estaban deprimidas, o porque habían peleado con sus compañeras, porque iban mal académicamente, o porque tenían problemas en casa. Se detectó un caso de un estudiante con ideación suicida, el cual manifestó que había estado hospitalizado por antecedentes de ideación suicida porque estaba deprimido, iba mal en el colegio, no tenía buenas relaciones con sus compañeros del colegio, y tenía problemas con su progenitora, con quien vivía, presentando síntomas de frustración y desesperanza frente a la vida. Se identificaron múltiples casos de estudiantes con depresión y ansiedad, quienes manifestaban que estaban desmotivados y les aburría cumplir con las actividades académicas asignadas así que preferían dormir muchas horas del tiempo que pasaban en casa, mientras que los que tenían conectividad pasaban la mayoría del tiempo a solas inmersos en juegos de video o en la web. También hablaron de lo frustrante que es para ellos estar mucho tiempo solos o a cargo de sus hermanos menores, ya que muchos son hijos de madres cabeza de familia, quienes salen temprano a trabajar por largas jornadas laborales y al otro extremo de la ciudad, por lo que llegan a altas horas de la noche, incluso cuando los niños ya están durmiendo. Entre las principales causas de depresión y ansiedad manifestadas por los estudiantes entrevistados se detectaron que se debían a:

Factores sociales: agresiones verbales, peleas, riñas, acoso escolar, presión social y algunos presentan dificultades para relacionarse entre pares, ya sea por temas relacionados con baja auto estima e inseguridad o por timidez.





Factores Familiares: separación de los padres, abandono por uno de los progenitores, falta de apoyo emocional, relaciones conflictivas, maltrato infantil (verbal y/o físico) y sentimientos de soledad y abandono.

Factores Académicos: dificultades en el proceso de aprendizaje, su bajo rendimiento académico, competitividad por obtener buenos resultados, como también algunos estudiantes manifestaron que en algunos casos sus acudientes son excesivamente demandantes y exigentes con los excelentes resultados académicos, lo que produce en los estudiantes sentimientos de angustia, ansiedad y frustración al fracaso.

Factores Físicos: algunos estudiantes manifestaron tener situaciones de salud que comprometen su asistencia al colegio, muchos con situaciones de salud y enfermedades como dolores de cabeza constantes, desórdenes alimenticios y algunos no acuden al servicio de salud.

Factores Individuales: aquí se clasificaron los hallazgos de los estudiantes que expresaron depresión por situaciones personales y/ o familiares como decepciones amorosas, (estudiantes de 13 y 14 años que ya empezaron sus relaciones sentimentales) pérdida de un familiar cercano (padres, hermanos o abuelos) y experiencias traumáticas como fue el caso de abuso en primera infancia (un caso detectado).

Otros Factores: en esta categoría se relacionaron los hallazgos debidos a otros factores diferentes a las anteriores 5 categorías, entre ellas los casos de tipo biológico o genético de los niños con necesidades educativas especiales e inclusión (3 estudiantes)





quienes manifestaron sentirse aburridos en ocasiones, pero no identifican o no expresan claramente las causas.

A partir de los hallazgos en las entrevistas se plantearon talleres como ejercicios de introspección en los cuales los niños manifestaban abiertamente acciones de autocuidado y cuidado con los demás compañeros. Se buscaba con ellos comprender las prácticas de cuidado mediante las interacciones en los procesos de socialización, lo cual aportaba al objetivo de crear una cultura del cuidado en la escuela. Este objetivo se abordó con los estudiantes mediante las relaciones establecidas en el trabajo grupal, al igual que las narraciones y sugerencias para abordar los estudios de caso propuestos en los conversatorios, en donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Acciones de Autocuidado: las preguntas respecto a que sugerían los estudiantes que se debía hacer frente a los casos planteados conducían a que fueran ellos mismos quienes reconocieran la importancia de auto reconocerse, de valorarse y desde allí cuidar por ellos mismos, siendo esta una manera también de cuidar del otro. Para ello se proponía que los mismos estudiantes analizaran los casos propuestos invitándoles a mirar las cosas positivas en las situaciones representadas y luego ellos evocaran recuerdos de los momentos o situaciones en que ellos se habían sentido cuidados, dejando a un lado los conflictos o situaciones de violencia en los que habían estado expuestos y priorizar esas prácticas cotidianas de cuidado que en ocasiones resulta más complejo hacer conscientes. Aquí también hablaron de autocuidado e higiene personal, comer sano, practicar deportes y mantenerse activos, hasta llegar a proponer no ser dependientes de las redes sociales reconociendo que todos estos factores inciden en su amor propio. Se logro establecer que todos





estos aspectos, desde su presentación personal y el cuidado de sus hábitos alimenticios, lo que escuchan y hasta lo que acostumbren a ver o leer está estrechamente relacionado con el autocuidado.

Acciones de Manejo del Conflictos: En el segundo taller se abordaron casos para que propusieran situaciones donde necesitaban del cuidado entre ellos mismos, cuidando del o de los otros y reconociendo la importancia de crear relaciones y mantener de esta forma vínculos de apoyo entre pares. Aquí manifestaron estrategias de apoyo entre amigos, compañeros e incluso hermanos y comprendiendo la importancia de establecer vínculos personales que disminuyan la aparición de situaciones de enfrentamiento y de conflicto, entendiendo el yo me cuido en la medida en que evito conflictos como peleas, riñas y demás enfrentamientos con los demás. Aquí los estudiantes plantearon que una manera asertiva de evitar los conflictos también era alejándose de situaciones y de personas que les generaban problemas, reconociendo que también son formas para cuidar de sí mismos.

Acciones de respeto y empatía: en este taller los estudiantes propusieron soluciones que estaban basadas en el respeto por los demás, entendiendo que no se debe hacer al otro lo que no te gusta que te hagan a ti, es decir, expresando acciones de respeto por las opiniones de los demás, empatía y mantener así una sana convivencia. Aquí es importante destacar que los estudiantes relacionaron sus acciones de cuidado y de respeto con los derechos que poseen de ser protegidos, alimentados, respetados y valorados por sus progenitores, familias, comunidad y escuela.

Las estrategias aplicadas nos permitieron ahondar en el concepto de ética del cuidado en toda su dimensión plausible, es decir, rescatar posturas como el respeto, la empatía, el afecto





hacia los niños nos demuestra que desde las familias y hasta la escuela se deben crear ambientes más seguros donde los niños reciban la atención a sus innumerables necesidades emocionales y físicas y es responsabilidad de la escuela ser un espacio donde se sientan protegidos amados y valorados. Así mismo, se debe formar la participación activa de los estudiantes en proyectos de ética del cuidado donde puedan reconocer la importancia de cuidar de sí mismos, de su entorno y de los demás y con esto se estaría ayudando a desarrollar ambientes de responsabilidad social y entablar un compromiso con el bienestar comunitario como iniciativa que surge de la escuela pública misma. En las diversas participaciones de los estudiantes se identificaron valores de cooperación, de trabajo en equipo, de apoyo y de escenarios donde predomine una sana convivencia los cuales aportan al concepto de la ética del cuidado. Esto así, nos muestra que hay todo un reto por asumir, un desafío que logre consolidar una cultura del respeto por la vida propia y la del otro.

Entendido así, la ética del cuidado puede animar a las personas a asumir responsabilidades para con los demás, llámense escuela, familia, comunidad y hasta sociedad, lo que puede concluir en crear conciencia sobre la necesidad de una cultura del cuidado que ayude a solventar la gran problemática psicosocial que se viene enfrentando especialmente después de la pandemia del Covid 19, donde se agudizaron los problemas emocionales a nivel mundial. Es por esta razón que la cultura del cuidado debe permear no solo los contextos escolares sino familiares, comunitarios, regionales y de la sociedad en general. Así mismo, la cultura del cuidado también atañe a los diferentes contextos y escenarios, donde se afecten no solo a las personas sino a mascotas, animales, plantas y demás seres de la naturaleza, así como los recursos naturales y el medio ambiente en general, lo que acarrearía crear todo un movimiento de verdadera cultura





de la ética del cuidado donde las relaciones de cuidado aporten al beneficio de toda la sociedad. Si desde la escuela se asume dicha responsabilidad y los estudiantes son formados desde la primera infancia hasta la educación superior, se estaría adentrando en una formación ética integral que conllevaría a formar parte fundamental en el escenario del postconflicto que se vislumbra cada vez más cercano en el marco de la sociedad colombiana.

Así pues, es pertinente plantear la implementación de la formación en ética del cuidado, buscando lograr ese impacto positivo en la educación y el desarrollo emocional de los estudiantes y contribuyendo a su formación como seres sociales cada vez más empáticos, respetuosos consigo mismos y con quienes les rodean.

Sin embargo, es importante mencionar que, así como es tarea apremiante que las escuelas tengan un compromiso de implementar dicha formación en sus prácticas de aula, también lo es para las políticas públicas educativas, las cuales requieren brindar formación permanente a los docentes, hacer la pertinente adaptación de los currículos para tales fines y hacer la asignación de recursos adecuados. Solo así, la implementación de la cultura de la ética del cuidado representará una verdadera oportunidad para transformar y mejorar el sistema educativo en Colombia, haciéndolo más equitativo, inclusivo y orientado a construir una sociedad pacífica, más justa y libre.

Conclusiones

Esta investigación permitió evidenciar situaciones de interrelaciones y de socialización entre un grupo de estudiantes





de grado séptimo del IED Ciudadela educativa de Bosa, que demostraron que, a pesar de reconocer la importancia de trabajar desde una cultura de la **ética** del cuidado como recurso imprescindible para solventar las necesidades sociales, socioemocionales y afectivas desde las políticas públicas, pareciera que esto se ha quedado en la mera instrucción o en el papel y se carece de estrategias efectivas para implementarlas en la escuela, siendo esta el escenario propicio para el desarrollo de prácticas basadas en el auto cuidado y cuidado por el otro, en donde los mismos estudiantes reconozcan y vivencien una cultura del cuidado efectiva, la cual se debe dar en la escuela y es necesaria para establecer relaciones de respeto y armonía como pilares para una sana convivencia.

La enseñanza es una práctica en donde los maestros son facilitadores del desarrollo de los estudiantes y por ende tienen la gran responsabilidad y el compromiso de establecer y mantener relaciones de confianza, respeto y cuidado hacia ellos. Los seres humanos están vinculados a una realidad social y a las demás personas que les rodean y se necesitan los unos de los otros, necesitan ser valorados, reconocidos, que se dé significado a sus acciones y proyectos, lo cual es esencial en los procesos y contextos educativos.

Sin embargo, a pesar de las diferentes estrategias y enfoque pedagógicos que ya han adoptado la ética del cuidado en sus mallas curriculares, las estadísticas de violencias escolares van cada vez en aumento y los tipos de agresiones parecen ser cada vez peores. Así mismo, los casos de conductas suicidas y de auto lesiones han aumentado en las últimas décadas y a esto se le suma las condiciones socioemocionales posteriores a la pandemia, las cuales han dejado ver altos índices de trastornos psicosociales,





emocionales y afectivos al interior de las escuelas. No es suficiente con afirmar que la **ética** del cuidado y la socioemocionalidad son pilares fundamentales para la construcción de una educación integral y transformadora, o pasar a ser mera parte de adiciones al currículo escolar, sino que se requiere de transformaciones veraces y palpables que representen un cambio en el paradigma y que busque cultivar ciudadanos capaces de relacionarse de manera empática, responsable y comprometida con ellos mismos y con su entorno.

Por esta misma razón es necesario que las escuelas públicas colombianas implementen estrategias de prevención y apoyo para la salud mental de sus estudiantes, incluyendo programas de intervención temprana, capacitación continua a docentes y establecer redes de apoyo que involucren a las familias de los niños y la promoción de ambientes escolares seguros, todo esto enmarcado en una verdadera cultura de la **ética** del cuidado y de educación por la paz.

En definitiva, una cultura de la ética del cuidado es esencial para la transformación de las escuelas públicas colombianas y será esa misma cultura la que contribuirá a la formación de ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica. Por ello, es imperativo que la implementación de una cultura de la ética del cuidado en la educación pública sea sensible a las necesidades particulares de cada contexto cultural y social colombiano, es decir, es fundamental que se hagan las adaptaciones necesarias a los principios educativos para que sean abordadas según las necesidades y realidades específicas de las diferentes regiones del país.





REFERENCIAS

Aguilar, Diana. (2021). La ética del cuidado y la capacidad de tejer mundos más amables: un acercamiento a procesos de construcción de Paz en Pradera. Valle. Bogotá. Universidad Javeriana.

Ariel.Casel (2020). Framework for Social and Emotional Learning.

Barragán D. F., & Pérez, M. V. (2022). El cuidado como eje transversal de la práctica pedagógica en contextos de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. México, 52 (81) , 11-30

Bello-Urrego, Alejandra. (2022) La Ética del Cuidado y la Construcción de Paz. Buenaventura, Tabula rasa, num. 41, 2022, pp. 125-142 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Beltramo, C. (2022). ÉTICA DEL CUIDADO Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: UNA MIRADA DESDE LA MUJER. *RPP*, (35), 45-61. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2722>

Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.





Boada, M., Ospina-Alvarado, M. C., & Restrepo-Espinosa, M. (2020). *Educación para la paz y el cuidado en contextos de conflicto armado: experiencias desde la escuela*. Revista Praxis & Saber, 11(27), e11271.

Camps, Victoria y Giner, Salvador (2001): Manual de civismo, Barcelona,

Castro-Gómez, S., & Errázuriz, M. C. (Eds.). (2023). *Pedagogías del cuidado en América Latina: Experiencias y reflexiones*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía, en Cobo, R. (ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata, 19-52.

Comins, Irene. (2008) *La ética del cuidado y la construcción de la paz*.

De Zubiría Samper, Miguel (2004) *Enfoques Pedagógicos y Didácticos Contemporáneos* Fundación Alberto Merani Bogotá, Colombia <https://www.academia.edu/13959300/EnfoquesPedagogicosyDidacticasContemporaneas>.

De Zubiría, Samper (2007) *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* Colombia Fundación Alberto Merani

Decreto 1421 de 2022. República de Colombia.



Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Gilligan, C., & Brown, L. M. (2019). *Why does patriarchy persist?* Polity Press

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Jiménez, Lina (2023) La Ética del Cuidado y la Socioemocionalidad en las Escuelas Públicas de Bogotá: Un Imperativo para la Transformación Social

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. 1: The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Krebs, R. (2017). *Ethics of care: An overview*. In B. Zizek & A. Hotovec Nemec (Eds.), *Moral psychology: A handbook* (pp. 315-330). Springer.

McLaren, P. (2020). *Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution*. Peter Lang Publishing.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos para la promoción del bienestar y la salud mental en el ámbito educativo*. MEN.





Ministerio de Educación Nacional (2022). Lineamientos para la Educación Inclusiva y Socioemocional.

Noddings, Nell. (2002). Starting at home: Caring and social policy. New York: TeachersCollegePress. [https://www.google.com/searchNoddings2CN.\(2002b\).Startingathome](https://www.google.com/searchNoddings2CN.(2002b).Startingathome)

Noddings, N. (2003). Caring. A feminine approach to ethics and moral education. California: University of California Press. <https://philpapers.org/rec/NODCAF-3>

Noddings, Nell (2004) Pedagogía del Cariño Bogotá, Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87304.html>

OCDE (2020). Habilidades socioemocionales para el siglo XXI.

Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. Revista española de pedagogía, 227, 5-30. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4130>

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Sanabria, Martha y Zárate, Luz (2022) Aprendizaje Socioemocional: Un componente esencial para la formación integral del estudiante. Revista Upel Línea Imaginaria, Número: 18 Vol: 2





Schujman, Gustavo (2020). Documento de apoyo al Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz. Apoyo a la formulación de una política intersectorial de cultura de paz y educación para la ciudadanía y su validación con expertos nacionales e internacionales (Versión preliminar). Bogotá, Colombia.

Secretaría de Salud, 2025 SaluData. Observatorio de Salud de Bogotá. <https://saludata.saludcapital.gov.co/osb>

Sikka, P. (2021). *The ethics of care in education: Theory, practice, and possibilities*. Routledge.

Steinberg, L. (2011). *Adolescence* (9th ed.). McGraw-Hill.

Solsona, N. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela, en García, M., Calvo, A. y Susinos, T. (eds.) Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela [https://www.google.com/searchE2Solsona\(2008\).Elaprendizajedelcuidadoenlaescuela](https://www.google.com/searchE2Solsona(2008).Elaprendizajedelcuidadoenlaescuela)

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Turiel, E. (1983). Domains and categories in social-cognitive development. In W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 197-230). Lawrence Erlbaum Associates.



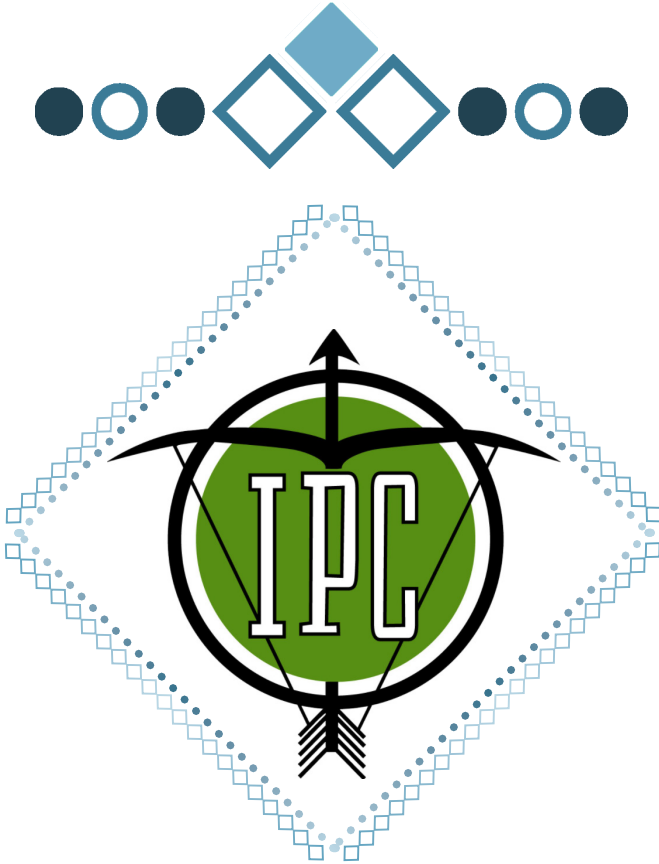


UNESCO (2021). Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible en América Latina.

UNICEF (2023). Impactos psicosociales de la pandemia en niños y adolescentes.

Vázquez, Victoria La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer Educación. Facultad de Educación. UNED. Educación XX1. 13.1, 2010 pp. 177-197 <https://www.redalyc.org/pdf/706/70618037008.pdf>

Velasco, M. (2019). *Ética del cuidado y educación: una perspectiva para la justicia social*. Revista de Estudios Sociales, (68), 79-92.





PROTOCOLO DE INTERVENCION INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA “HACIA UNA EDUCACION MAS INCLUSIVA”

Nohora Constanza Gómez Garzon

Nohora1239@gmail.com

[ORCID: 0009-0000-5019-4040](https://orcid.org/0009-0000-5019-4040)

INTRODUCCIÓN

En un mundo que busca la inclusión y la equidad, este artículo se propone como una valiosa guía para mejorar la atención a los estudiantes en condición de discapacidad. A través de un enfoque metódico, se desarrollará un documento que ofrecerá un paso a paso para establecer rutinas básicas de participación, adaptadas a las capacidades de cada estudiante. Además, se realizará un análisis de teóricos relevantes que respaldan estas prácticas, con el fin de crear un entorno educativo más accesible y enriquecedor para todos. El papel del docente es fundamental para crear un ambiente inclusivo que permita a los estudiantes con discapacidad participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Para lograr esto, es esencial que el docente no solo conozca las características y necesidades específicas de cada estudiante, sino que también esté dispuesto a adaptar su metodología de enseñanza. Esto implica un compromiso por parte del docente para formarse en estrategias inclusivas y desarrollar un enfoque que fomente la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades. La capacidad de vincular activamente a un estudiante con discapacidad en la clase





puede depender de la empatía y la creatividad del docente para encontrar formas de involucrar a cada alumno en las actividades.

Además, es importante considerar las habilidades y la historia de vida del estudiante en condición de discapacidad. Cada estudiante tiene un conjunto único de fortalezas y experiencias que pueden ser aprovechadas en el aula. Conocer la historia de vida del estudiante permite al docente identificar áreas en las que el estudiante puede sobresalir y contribuir al grupo. Por ejemplo, un estudiante que ha desarrollado habilidades artísticas puede ser alentado a participar en proyectos creativos, lo que no solo refuerza su autoestima, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de sus compañeros.

SEGMENTO TEORICO:

La inclusión educativa implica reconocer y superar las barreras que enfrentan los estudiantes en condición de discapacidad. En este contexto, las herramientas propuestas deben ser individualizadas, basadas en las características y potencialidades de cada estudiante. Las políticas educativas del MEN han avanzado en el reconocimiento de estas necesidades; sin embargo, su implementación aún enfrenta desafíos significativos. Según Bourdieu, el capital cultural y social de un estudiante influye en su capacidad para participar en el sistema educativo. Los estudiantes con discapacidad a menudo enfrentan una desventaja inicial debido a limitaciones en su acceso a estos capitales, lo que impacta su integración en las dinámicas escolares. Aquí es donde el capital simbólico, derivado de los otros tipos de capital, se convierte en un elemento crucial. El respeto, la aceptación y el reconocimiento de la diversidad en las





aulas pueden fortalecer el capital simbólico de estos estudiantes, promoviendo su inclusión efectiva.

El campo educativo, entendido como un espacio donde interactúan agentes con diferentes niveles de capital, debe transformarse para ser más inclusivo. Esto implica no solo ajustes curriculares y físicos, sino también una transformación cultural que valore la diversidad y fomente el aprendizaje colaborativo. La escuela como estructura normativa y espacio social inclusivo, desde la perspectiva de Bourdieu, la escuela opera como un campo donde interactúan agentes con diferentes niveles de capital cultural, social y simbólico. Estos recursos determinan, en gran medida, el nivel de éxito de los estudiantes dentro del sistema educativo. Sin embargo, para los estudiantes con discapacidad, estas dinámicas se complican debido a barreras físicas, sociales y culturales.

En este contexto, el protocolo propuesto busca superar la estructura normativa tradicional de la escuela, que frecuentemente excluye a estos estudiantes, para convertirse en un entorno verdaderamente inclusivo. Aquí, la educación se entiende no solo como un proceso de transmisión de conocimiento, sino como una construcción social donde la intersubjetividad y el entorno cultural son fundamentales. Estas ideas coinciden con el enfoque de Bourdieu al destacar la importancia de las relaciones sociales y los códigos culturales en la experiencia educativa; El capital cultural y las nuevas tecnologías, Ambas lecturas subrayan el papel del capital cultural en la reproducción y transformación social. Para Bourdieu, el capital cultural se manifiesta en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. En el caso de los estudiantes con discapacidad, el acceso desigual a estos recursos limita sus oportunidades de éxito académico y social.





Por otro lado, “Algunos anclajes teóricos” introduce el concepto de la “máquina de leer” y las nuevas tecnologías como herramientas potenciales para democratizar el acceso al conocimiento. Las tecnologías adaptativas pueden ser una forma de capital cultural objetivado que reduce las brechas de aprendizaje y facilita la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esto requiere que las escuelas superen las desigualdades estructurales en el acceso a recursos tecnológicos.

Intersubjetividad y entorno cultural en el aprendizaje: El aprendizaje es, según ambas lecturas, un proceso profundamente influido por la intersubjetividad y el entorno cultural. La lectura “Algunos anclajes teóricos” enfatiza el papel del lenguaje como vehículo de la cultura y destaca cómo los códigos restringidos y elaborados afectan la comunicación y el aprendizaje; Para Bourdieu, el habitus, como sistema de disposiciones adquiridas, está moldeado por el entorno social y cultural. En el caso de los estudiantes con discapacidad, es esencial que el protocolo propuesto fomente un habitat inclusivo en el aula, donde las interacciones entre docentes y estudiantes estén mediadas por una comprensión empática de sus necesidades y potencialidades; La educación y sociedad: entre facticidad objetiva y significado subjetivo: Ambas perspectivas coinciden en que la educación no puede separarse del contexto sociohistórico en el que se desarrolla. Según Bourdieu, el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales al privilegiar ciertos tipos de capital. Por su parte, “Algunos anclajes teóricos” amplía esta idea al analizar las relaciones entre educación, economía y política, señalando cómo la crisis contemporánea y las desigualdades persistentes afectan la equidad educativa.





METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe dentro de un **enfoque cualitativo**, dado que su propósito es comprender, desde una perspectiva integral, las experiencias y realidades de los estudiantes en condición de discapacidad dentro del entorno escolar. Para ello, se emplean técnicas como la observación y la entrevista, permitiendo así un acercamiento directo a sus necesidades y problemáticas con el fin de diseñar un **protocolo de vinculación inclusivo** que optimice su integración académica y social.

El método de investigación es **inductivo**, ya que parte de la recopilación y análisis de datos obtenidos en el campo de estudio para luego generar reflexiones teóricas y replantear, si es necesario, el problema de investigación. Este método permite una interacción dinámica con el contexto, facilitando la identificación de patrones y la adaptación de estrategias en función de los hallazgos obtenidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se desarrolla bajo el **paradigma interpretativo**, el cual sostiene que la realidad es una construcción social en la que el investigador no es un observador externo, sino un participante activo en la interpretación de los fenómenos (Guba & Lincoln, 1994). En este marco, la comprensión de la discapacidad y su impacto en la escolarización se construye a partir del diálogo entre el investigador, los sujetos involucrados y el contexto en el que se desenvuelven. El tipo de investigación es **de campo**, caracterizado por la obtención de información directamente de la realidad en estudio. Este enfoque resulta pertinente, pues permite analizar de manera contextualizada las barreras y oportunidades que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el ámbito





educativo. Según Barreo y Pardo (2020), la investigación de campo es esencial para examinar las políticas gubernamentales dirigidas a esta población, proporcionando datos empíricos que respaldan la toma de decisiones.

En cuanto al **nivel de investigación**, este estudio se clasifica como **exploratorio**, ya que aborda un fenómeno que ha sido poco investigado y requiere un primer acercamiento empírico. Este tipo de investigación es fundamental para **identificar relaciones entre variables** y establecer bases para estudios posteriores que profundicen en la problemática (Sampieri, Collado & Lucio, 2018). El diseño metodológico **experimental de tipo longitudinal**, lo que implica la realización de observaciones en diferentes momentos del tiempo para analizar la evolución del fenómeno estudiado. Este diseño permite la flexibilidad en la implementación del protocolo de atención, permitiendo ajustes en función de las intervenciones realizadas. Según diversos investigadores (2020), “la investigación experimental es un proceso que consiste en someter a un objeto o grupo de individuos a determinadas condiciones o estímulos (variable independiente) para observar los efectos o reacciones que se producen (variable dependiente)”.

El tipo de investigación combina una metodología cualitativa, un enfoque interpretativo y un diseño experimental longitudinal para desarrollar un protocolo de integración escolar adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. A través del análisis de campo y la observación sistemática, se busca generar conocimientos aplicables que contribuyan a mejorar la inclusión educativa. La propuesta se desarrolla a partir de una investigación cualitativa de carácter hermenéutico, utilizando como base la interpretación textual de las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de





Colombia (2003 y 2008). Este enfoque permite una comprensión crítica del discurso político en torno a la inclusión educativa. La naturaleza inductiva del método facilita la interacción directa con el contexto escolar y la reevaluación de problemas según las necesidades observadas. Además, el carácter exploratorio de la investigación fomenta la identificación de relaciones potenciales entre variables que afectan la inclusión.

RESULTADOS

El presente apartado tiene como propósito exponer y analizar los hallazgos obtenidos durante el desarrollo del estudio, con base en los instrumentos aplicados (observación y entrevistas), a lo largo del proceso experimental longitudinal en el entorno escolar. Se presenta el protocolo de categorización cualitativa emergente que permitió estructurar la información recopilada en unidades de análisis significativas. Asimismo, se integran tablas con las categorías y subcategorías surgidas, acompañadas de una interpretación preliminar que da cuenta de las dinámicas observadas en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El análisis de la información recolectada se desarrolló conforme a los lineamientos metodológicos de la teoría fundamentada, siguiendo el procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva propuesto por Strauss y Corbin (2002). Este enfoque, de carácter inductivo y comparativo constante, permitió una construcción progresiva del conocimiento a partir de los datos, posibilitando la identificación de regularidades significativas y la generación de categorías teóricas con sustento empírico.





El proceso analítico se estructuró en cinco etapas:

Lectura comprensiva del corpus empírico: En una fase inicial, se llevó a cabo una lectura reiterada y reflexiva de los registros de observación y de las transcripciones de entrevistas, con el fin de “captar el significado de los datos en su conjunto” (Strauss & Corbin, 2002, p. 62) y establecer un primer acercamiento interpretativo al material.

Codificación abierta: Esta etapa implicó la descomposición del texto en unidades de significado, a través de la identificación de conceptos emergentes directamente desde los datos. La codificación abierta “permite descubrir, nombrar, categorizar y relacionar fenómenos observados en el campo” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110), generando una primera estructura conceptual derivada del lenguaje de los participantes.

Agrupación en categorías conceptuales: Los códigos obtenidos fueron posteriormente organizados en categorías de mayor nivel de abstracción, a partir de la comparación constante y la identificación de similitudes conceptuales. Las categorías se definieron considerando sus propiedades, dimensiones y variaciones, lo que permitió captar la complejidad de los fenómenos estudiados.

Organización en subcategorías: Las categorías principales fueron refinadas mediante la construcción de subcategorías, guiadas por criterios de frecuencia, intensidad expresiva y relevancia contextual. Esta etapa permitió matizar los significados y profundizar en la comprensión situada de las prácticas y discursos analizados, respondiendo al principio de densidad conceptual.





Codificación selectiva e integración teórica: Finalmente, se procedió a integrar las categorías en un marco explicativo coherente, mediante la codificación selectiva. Esta etapa implicó articular los hallazgos empíricos con los marcos teóricos trabajados, particularmente con los conceptos de Pierre Bourdieu –habitus, campo y capital cultural (Bourdieu, 1998)– y con las teorías contemporáneas sobre inclusión educativa, centradas en los procesos de exclusión/inclusión simbólica, las barreras actitudinales y las configuraciones escolares heterogéneas. La codificación selectiva permite, según Strauss y Corbin, “integrar y refinar la teoría” (2002, p. 143), asegurando que las categorías desarrolladas dialoguen con constructos teóricos relevantes y adquieran poder explicativo.

Este procedimiento analítico permitió generar una interpretación densa y situada del fenómeno de estudio, en la que los significados construidos a partir de la experiencia de los sujetos se articularon con estructuras sociales más amplias, favoreciendo así una comprensión crítica de las dinámicas de inclusión educativa.

Categorías Emergentes

Categoría Principal	Subcategorías	Frecuencia (n)	Ejemplo Observacional / Entrevista
Participación activa del estudiante	Iniciativa propia en actividades Uso adaptado de tecnologías	15	“Me gusta usar la tablet porque así entiendo más.”
Prácticas pedagógicas inclusivas	Adaptación curricular Estrategias colaborativas	13	El docente reorganiza el grupo para incluirlo.
Actitudes docentes hacia la discapacidad	Empatía Compromiso con la formación inclusiva	10	“Lo importante es que todos se sientan parte.”





Historia de vida del estudiante	Reconocimiento de fortalezas Impacto emocional	8	El docente usa los talentos del estudiante en arte.
Barreras institucionales	Recursos insuficientes Rigidez curricular	12	“No tenemos materiales adaptados para él.”

Figura 1. Mapa conceptual de relaciones entre categorías

Los datos evidencian que la participación activa del estudiante con discapacidad está fuertemente influenciada por la actitud del docente y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. La presencia de prácticas empáticas, como la adecuación de tareas según habilidades específicas y el uso de tecnologías adaptativas, potencia la autonomía y el sentido de pertenencia del estudiante.

Asimismo, el reconocimiento de la historia de vida del estudiante aparece como un elemento clave para su inclusión, permitiendo personalizar la enseñanza y fortalecer su autoestima. No obstante, las barreras institucionales persisten como un obstáculo importante, reflejando una brecha entre las políticas de inclusión y su ejecución real en las aulas.

Desde el punto de vista estadístico-descriptivo, las frecuencias de aparición de cada subcategoría indican que la categoría con mayor presencia fue “Participación activa del estudiante”, lo cual sugiere que las rutinas básicas de vinculación han sido efectivas en estimular su interacción. A pesar de ello, la categoría “Barreras institucionales” ocupa el segundo lugar en frecuencia, revelando la necesidad urgente de fortalecer el soporte estructural a nivel escolar.





DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten interpretar de manera crítica las prácticas inclusivas observadas en el entorno escolar, en relación con los marcos teóricos propuestos y las evidencias empíricas existentes. La teorización se estructura a partir del análisis de las categorías emergentes, especialmente en lo relativo a la participación del estudiante con discapacidad, las actitudes del docente y las barreras institucionales. En este sentido, se establece un diálogo entre los hallazgos y los planteamientos de autores como Bourdieu (1998), Guba & Lincoln (1994), y Strauss & Corbin (2002), al tiempo que se contrastan con investigaciones previas en el campo de la educación inclusiva.

En primer lugar, el hallazgo más recurrente — la participación activa del estudiante — refleja la importancia de reconocer sus capacidades individuales dentro del aula. Este resultado se alinea con el enfoque interpretativo de Guba y Lincoln (1994), quienes destacan que la comprensión de la realidad educativa depende de la interacción dialógica entre los actores. La voz del estudiante y su experiencia subjetiva cobran aquí un valor fundamental para construir entornos inclusivos. Esto contrasta con enfoques tradicionales, en los que la discapacidad es vista desde una perspectiva deficitaria. El análisis mostró cómo las tecnologías adaptativas y la adecuación de rutinas personalizadas permitieron una mayor vinculación del estudiante con el entorno escolar, lo cual da cuenta de una práctica transformadora dentro del campo educativo.

Este hallazgo puede también interpretarse a la luz del concepto de capital cultural de Bourdieu (1998), particularmente





en su forma incorporada y objetivada. El uso de tecnologías y el reconocimiento de habilidades específicas (como las artísticas) permite a los estudiantes con discapacidad acceder a un tipo de capital simbólico que promueve su legitimación dentro del espacio escolar. Sin embargo, esta apropiación no siempre ocurre de forma equitativa, dado que aún se identifican barreras institucionales significativas que dificultan el acceso igualitario a los recursos. En este punto, se evidencia la tensión entre la estructura normativa de la escuela y los procesos de inclusión que requieren una transformación profunda del *habitus* institucional.

En segundo lugar, la categoría referida a las actitudes del docente hacia la discapacidad resultó ser clave para facilitar o restringir la inclusión efectiva. Las entrevistas evidenciaron una correlación directa entre la empatía docente y la participación estudiantil. Este aspecto ha sido reportado por investigaciones previas como las de Rodríguez & Pérez (2019), quienes destacan que el componente actitudinal del profesorado es un predictor significativo del éxito de los programas de inclusión. En comparación, estudios como el de González & Ramírez (2020) reportan que la falta de formación del docente en estrategias inclusivas genera un ambiente de exclusión silenciosa, donde el estudiante es físicamente incluido, pero social y académicamente aislado.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados cuestionan la eficacia de las políticas educativas que, si bien promueven la inclusión en el discurso (MEN, 2003; 2008), no siempre garantizan los medios para su implementación. Aquí se confronta el plano simbólico del reconocimiento con el plano práctico de la ejecución: el primero puede estar presente en las





intenciones pedagógicas, pero el segundo sigue condicionado por limitaciones estructurales, como la escasez de materiales, la falta de personal de apoyo o la rigidez curricular.

Al confrontar estos hallazgos con el modelo de codificación de Strauss y Corbin (2002), se valida la pertinencia del método inductivo para comprender fenómenos complejos como la inclusión. La identificación de categorías no predeterminadas permitió visibilizar aspectos subjetivos que en otros enfoques pasarían desapercibidos. Por ejemplo, la historia de vida del estudiante como subcategoría emergente demuestra cómo las trayectorias individuales influyen en su capacidad de integración, aportando así a una visión holística del fenómeno.

Finalmente, el estudio también confirma hallazgos similares en la literatura internacional. Investigaciones como la de Florian & Black-Hawkins (2011) han demostrado que las estrategias de enseñanza que reconocen la diversidad del aula no solo benefician a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquecen el aprendizaje de todo el grupo. En contraste, estudios como el de Dyson et al. (2004) alertan sobre el riesgo de que la inclusión se convierta en un simple cumplimiento normativo si no se transforma la cultura institucional. Este punto se refleja en nuestra investigación al identificar prácticas docentes aisladas que, si bien son valiosas, no cuentan con un respaldo institucional coherente y sistemático.

En síntesis, la discusión aquí presentada muestra que la inclusión efectiva no depende únicamente de recursos o normativas, sino de un cambio profundo en las relaciones pedagógicas, culturales y estructurales dentro del campo escolar. Tal como lo plantea Bourdieu, transformar el campo





implica disputar el capital simbólico que tradicionalmente ha excluido a los estudiantes con discapacidad. Por tanto, el protocolo desarrollado no solo busca adaptar rutinas, sino propiciar una transformación del habitus escolar hacia prácticas verdaderamente inclusivas.

REFERENCIAS

Arreo, J., & Pardo, J. (2020). *Acciones gubernamentales en beneficio de la población con discapacidad: un estudio de campo*. Editorial Universitaria.

Barreo, J., & Pardo, J. (2020). Política educativa y discapacidad en Colombia: Avances y desafíos. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Barreo, S., & Pardo, M. (2020). *Investigación de campo: fundamentos y aplicaciones en contextos educativos*. Editorial Académica Española.

Bourdieu, P. (2000). La sociología de la educación: Capital cultural y reproducción social. Ediciones Akal.

Gimeno, J. (2009). La educación inclusiva en el contexto de la globalización. Ediciones Morata.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.





Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). Política de educación inclusiva en Colombia. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Lineamientos para la atención educativa a población con discapacidad.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2018). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Santiago, P. (2014). La inclusión educativa: Un desafío para la escuela del siglo XXI. Editorial Universitaria. Bogotá: MEN.





Este artículo presenta una revisión sistemática sobre prácticas pedagógicas y perspectivas teóricas que sustentan la inclusión, su propósito es determinar los desafíos y estrategias identificados en la literatura científica y avanzar hacia una educación inclusiva en básica primaria. La metodología siguió el protocolo PRISMA, con búsquedas en bases de datos académicas, usando términos relacionados con inclusión, prácticas pedagógicas y barreras docentes. Se seleccionaron 42 artículos, que cumplieron con el rigor científico y pertinencia temática. Los resultados destacaron que las estrategias efectivas incluyen implementación del Diseño Universal de Aprendizaje y trabajo colaborativo; las actitudes docentes son favorables, pero persisten barreras como currículos rígidos, falta de actualización y hacinamiento en aulas; las políticas educativas, muestran distanciamiento entre discurso – práctica y persisten modelos tradicionales. Se concluyó que la transformación hacia aulas verdaderamente inclusivas requiere marcos normativos, mayores y mejores recursos, flexibilidad curricular y, cambio cultural en las instituciones educativas, especialmente en contextos vulnerables.





ESTRATEGIAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BÁSICA PRIMARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Diana Cristina Villamil Zuleta

dianavzuleta@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8903-9662>

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha surgido como una prioridad en el ámbito educativo, fundamentada en el reconocimiento del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación equitativa, respetando su diversidad y promoviendo su participación activa. En este marco, la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas se presenta como un desafío que requiere transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas, las cuales, de acuerdo con López (2021), además de los ajustes curriculares, implican la adopción de estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje colaborativo y el respeto por las diferencias individuales.

En el contexto de la básica primaria, la inclusión adquiere una relevancia particular, ya que es en esta etapa donde se sientan las bases para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes y donde se requiere que los niños y niñas adquieran progresivamente las herramientas para afrontar los retos académicos y sociales que se les presentan. Sin embargo, para Carvajalino et al. (2016), a pesar de los avances normativos y pedagógicos, la implementación de prácticas inclusivas en este nivel enfrenta múltiples desafíos, como la falta de recursos, la escasa formación docente y las barreras culturales que persisten en las instituciones educativas.





En América Latina, y especialmente en Colombia, la inclusión educativa ha sido promovida a través de políticas que buscan garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). A pesar de ello, estudios recientes como los de Contreras y Quintero (2023), González et al. (2025) señalan que, aunque existen avances significativos en la implementación de estas políticas, las instituciones educativas aún enfrentan obstáculos como el hacinamiento escolar, la falta de acompañamiento interdisciplinario y la resistencia al cambio por parte de algunos docentes. Estos desafíos no solo limitan el alcance de la inclusión en el aula, sino que también afectan la calidad de la educación que reciben los estudiantes más vulnerables; frente a este panorama, resulta imperativo analizar de manera sistemática los principales desafíos y estrategias identificados en la literatura científica para avanzar hacia una educación inclusiva en la básica primaria.

Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura reciente, con el fin de identificar las prácticas pedagógicas más efectivas, los desafíos persistentes y las perspectivas teóricas que sustentan la inclusión educativa en este nivel. La pregunta que guía esta investigación es: ¿Cuáles son los principales desafíos y estrategias identificados en la literatura científica para avanzar hacia una educación inclusiva en la básica primaria?

La relevancia de este estudio radica en su potencial para aportar evidencia científica que contribuya a la transformación de las prácticas pedagógicas, la formación docente y las políticas educativas en el ámbito de la inclusión. Además, al centrarse en la básica primaria, este artículo busca destacar la importancia





de sentar bases sólidas para una educación verdaderamente inclusiva, que no solo responda a las necesidades actuales de los estudiantes, sino que también promueva una sociedad más justa y equitativa.

MÉTODO

La metodología utilizada para realizar el seguimiento del estado del arte denominado Revisión Sistemática de la Literatura, se basó en la propuesta de la guía del método PRISMA (Serrano, et al. 2022), que busca favorecer los procesos de identificación, selección, interpretación, evaluación y síntesis de la información disponible y relevante para dar respuesta a una pregunta de investigación. En este estudio, se señalan tres momentos claves que permitieron llevar a cabo el proceso de revisión sistemática. Se inició con la planificación, donde se define el objetivo de la investigación y el paso a paso según el método PRISMA; se continuó con la ejecución de lo planificado, donde se lleva a cabo la selección de los documentos fuente; finalmente, se consideraron los resultados obtenidos desde un análisis exhaustivo.

En la fase de planeación y diseño de la revisión, se parte del planteamiento de la pregunta de investigación, a partir de la cual se establecieron los criterios de búsqueda en bases de datos científicas y repositorios especializados. En la segunda fase denominada estrategias de búsqueda, la indagación de literatura se realizó desde bases de datos científicas como Scielo, ResearchGate, Google Scholar, Dialnet, y repositorios institucionales como el de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Tecnológica de Pereira y otros textos en medio físico. Además, se incluyeron documentos normativos y técnicos publicados por el MEN de Colombia, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),



usando términos de búsqueda como “Educación inclusiva” AND “básica primaria”; “Inclusión educativa” AND “prácticas pedagógicas”; “Desafíos inclusión educativa” AND “formación docente”; “Educational inclusion” AND “ elementary school”; “Inclusive education” AND “challenges” AND “strategies”; entre los años 2020-2025.

Gráfico 1

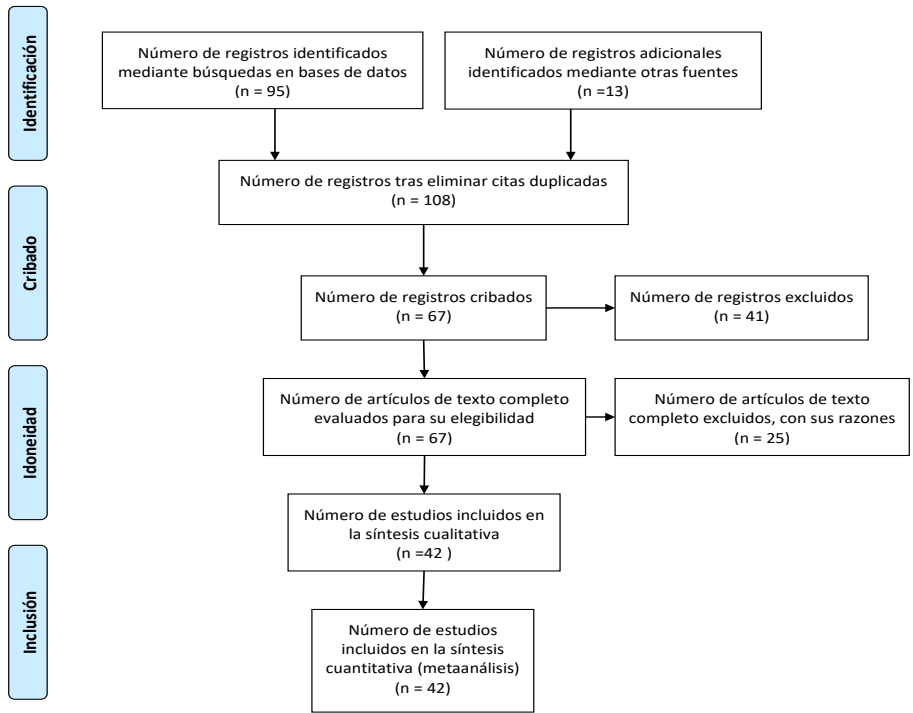


Diagrama de flujo PRISMA

Nota. Los datos muestran el proceso de selección de investigaciones para la revisión sistemática.

En este sentido, se aplicaron criterios de inclusión para filtrar los estudios relevantes como: tipo de documento, buscando artículos científicos, tesis doctorales, capítulos y libros académicos, documentos normativos o técnicos; en idioma español, inglés y portugués; la temporalidad de los documentos entre los años 2020 y 2025 en artículos científicos; el enfoque temático desde la educación inclusiva, la básica primaria, desafíos, estrategias, prácticas pedagógicas, perspectivas teóricas, políticas educativas y concepciones sobre inclusión en los docentes de primaria. Así mismo, los criterios de exclusión basados en el tipo de documento, que no debían ser ni reseñas, ni artículos de opinión, ni estudios que no fueran de corte académico; el enfoque temático que no contuviera investigaciones fuera del contexto de la básica primaria o no relacionados con el ámbito escolar; para finalizar, la calidad metodológica permitió excluir aquellos documentos que no cumplieran con el mínimo rigor científico.

Cuadro 1

AUTOR	TÍTULO	FECHA Y LUGAR	RESUMEN	RELACION DEL ARTÍCULO CON PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN
Lizarazo Sandoval, Flor Alba	Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia	Colombia, 2022	Objetivo: generar un constructo teórico sobre la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual, desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia. Resultados: existen avances significativos en la implementación de la educación inclusiva; las instituciones educativas hacen frente a este desafío de manera casi solitaria y apartada. Dificultades: hacinamiento, escasa formación docente, faltan apoyos y recursos.	En el estudio se planteó explicar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Básica Primaria, ya que en ellos radica la esencia de la inclusión escolar. Investigar las prácticas pedagógicas en B.P, contribuye al constructo inclusivo que se requiere para que se garantice la educación inclusiva con calidad.
López Melero, Miguel	Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad	España, 2021	Se aborda la necesidad de una educación inclusiva que supere las limitaciones del neoliberalismo y la deshumanización. El autor critica los modelos educativos tradicionales que se centran en cambiar a los sujetos en lugar de transformar los sistemas. Propone una educación inclusiva que valore la diversidad y promueva la equidad y la justicia social.	Referente teórico, fuente primaria. Conceptos generalizables: respetar y valorar las diferencias humanas como oportunidades de aprendizaje, y no como obstáculos



Rivera Iribarren, Pabla	Perspectivas epistemológicas de la educación inclusiva y los desafíos para la formación inicial de docentes.	España, 2021	Formación de docentes para la educación inclusiva reconocer tránsito por diferentes paradigmas sobre inclusión; habla de identificar elementos distintivos de una propuesta nueva y transformadora.	Perspectivas en la formación del profesorado; transformación de las prácticas pedagógicas que aborden a inclusión educativa.
Vivar, Jocelyn	Procesos de inclusión como práctica educativa para la transformación	España, 2021	Es fundamental reabrir el diálogo sobre las prácticas inclusivas y las concepciones que esta tienen de base y los desafíos del quehacer educativo. Se debe repensar una formación inicial docente desde una pedagogía transformadora y desarrollar procesos de investigación educativa cuyos focos de estudio promuevan la justicia social, la equidad y la educación para todos y todas.	Formación inicial docente, pedagogía transformadora, se efectividad de la escuela principalmente se determina por la calidad de las prácticas docentes y experiencia del profesor).

Matriz de análisis comparativo

Nota. Organización de la información fase de extracción y análisis

Para realizar la tercera fase llamada extracción y análisis de los datos, se elaboró una Matriz de análisis comparativo (cuadro 1), en la que se organizó la información de cada estudio según las siguientes categorías: autor(es) y año de publicación, objetivos del estudio, metodología utilizada, principales hallazgos, desafíos identificados, estrategias propuestas. Con base en esto, se analizaron los datos de manera cualitativa agrupando los hallazgos en categorías temáticas como: prácticas pedagógicas inclusivas, formación docente, políticas educativas y actitudes de los docentes hacia la inclusión. La última fase, denominada análisis de los resultados, se realizó para garantizar la rigurosidad de la revisión, esto permitió valorar aspectos como la claridad de los objetivos, la adecuación de la metodología y la relevancia de los hallazgos en relación con la pregunta de investigación, así como las limitaciones de esta revisión.



RESULTADOS

Búsqueda y selección primaria

En la ejecución de la fase de revisión, el primer paso consistió en llevar a cabo la búsqueda en las fuentes de datos escogidas, adaptadas a la pregunta de investigación sobre la cual se obtuvieron inicialmente 108 documentos, de los cuales 67 cumplieron los criterios de inclusión; entonces, tras eliminar duplicados y aplicar filtros por título y resumen se eligieron 42 estudios, entre artículos, libros y tesis doctorales que cumplieron con los criterios de validez requeridos para la presente investigación y soportan el proceso de revisión final y análisis para responder al propósito.

A continuación, se presenta una clasificación detallada de registros por fuente de búsqueda.

Cuadro 2

Fuente de Búsqueda	Registros Identificados	Tras Eliminar Duplicados	Elegibles Título/Resumen	Incluidos	% del Total Incluidos
				Texto Completo	
SciELO	7	4	1	1	2,4
Dialnet	23	9	7	5	11,9
ResearchGate	12	6	4	2	4,8
Google Scholar	34	23	21	19	45,3
Repositorios Institucionales	19	15	9	7	16,6
Material Físico	9	7	5	5	11,9
Documentos Normativos	4	3	0	3	7,1
Total	108	67	47	42	100,0%

Distribución Completa de Registros por Fuentes Académicas

Nota. Organización de la información fase de extracción y análisis



Los porcentajes en el cuadro 2, reflejan la proporción de documentos incluidos por fuente, calculados sobre el total de estudios seleccionados ($n=42$). Con este procedimiento se permitió evidenciar la transparencia metodológica al evaluar el peso relativo de cada base de datos en la construcción del corpus documental, identificando fuentes predominantes, como es el caso de Google Scholar, que aportó el 45.3% de los estudios; así mismo, la validez de la revisión, al justificar la representatividad de las fuentes utilizadas, un criterio exigido por protocolos como PRISMA (Serrano et al., 2022) para revisiones sistemáticas; finalmente, la reproducibilidad, por parte de otros investigadores al comprender cómo se distribuyó la evidencia seleccionada.

Ahora bien, si se analizara la relevancia de cada fuente de datos, se podría afirmar que directamente Google Scholar y los repositorios institucionales seguidos de Dialnet, han arrojado la mayor información de relevancia. La existencia de diversas investigaciones evidencia la importancia del tema; sin embargo, para realizar una Revisión Sistemática, las producciones escritas recientes no se enfocan en las categorías requeridas, muchas de ellas son mayores de 6 años, lo que manifiesta una necesidad imperante de ahondar e investigar sobre este tema.

Para el análisis de las referencias seleccionadas, se elaboró una Matriz de análisis comparativo que permitió sistematizar y contrastar información concreta de cada fuente; esta, incluyó categorías como: autor, título, fecha, país de origen, resumen de la investigación donde se registró el propósito de la investigación, la metodología empleada, los hallazgos principales y, relación con la pregunta de investigación. La herramienta facilitó la identificación de patrones, tendencias y divergencias en los estudios revisados, lo que contribuyó a una comprensión





integral del tema. Además, permitió organizar los aportes de manera estructurada, apoyando la síntesis y la integración de los resultados en el marco teórico. Esta estrategia aportó a la rigurosidad en el proceso de revisión documental y una base sólida para la discusión de los resultados.

Categorías analizadas

Con los artículos seleccionados, se realizó una evaluación de calidad, atendiendo a la pregunta y criterios de inclusión y exclusión para filtrar los estudios. De acuerdo con esta síntesis, las categorías develadas fueron las siguientes:

Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Las estrategias pedagógicas más efectivas para promover la inclusión en los niveles de básica primaria, son aquellas que flexibilizan la enseñanza y responden a la diversidad, reconociendo, como lo expresan Carvajalino et al. (2016), la necesidad de acompañamiento y los ajustes curriculares según las necesidades presentadas por el estudiantado con discapacidad. Entre estas se destacan el aprendizaje colaborativo, el trabajo entre pares y grupos heterogéneos, que mejoran la participación de los estudiantes con discapacidad; Contreras y Quintero (2023) encontraron que esta estrategia reduce el aislamiento social en aulas colombianas. Así mismo, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), posibilita la adaptación de los contextos a los objetivos de aprendizaje como posibilidad de diversificar la manera como se enseña y se aprende (Pastor et al. 2016).

En consecuencia, también es importante la evaluación diferenciada, que según el Decreto 1421 de 2017, debe ser aplicada





regularmente, el cual es citado en los estudios nacionales. Para Run et al. (2024), la falta de una definición clara y unificada sobre educación inclusiva por parte de los docentes y las instituciones educativas permite que el concepto esté sujeto a interpretaciones divergentes e incluso contradictorias entre actores educativos; para la autora, esta ambigüedad conceptual, afecta las prácticas que, bajo el discurso inclusivo, mantienen lógicas excluyentes.

Actitudes y barreras de los docentes. Están relacionadas con las edades de los docentes, González et al. (2025) sostiene en su estudio que los docentes menores de 50 años tienen actitudes más favorables hacia la inclusión; Bertrán (2020), lo relaciona con el avance de las instituciones con respecto a las políticas de educación a nivel mundial y de cada país; Gutiérrez et al. (2023) habla de barreras tanto para los estudiantes como los padres y maestros en el abordaje adecuado de la educación inclusiva como la participación, el acceso a cupos, el alto número de estudiantes que asisten al aula, entre otros aspectos. Por otro lado, Escarbajal et al. (2023), cita la falta de recursos, el apoyo de los entes territoriales y los currículos rígidos, en la básica primaria.

En este mismo sentido, Silva y Pastor (2025), refieren sobre coincidencias de la falta de formación, metodologías y escasez de recursos en las comunidades educativas; patrón que se repite en otras zonas del mundo, como explica Banks (2022), al expresar que esto tiene que ver con la desigualdad en cuanto a la percepción de las necesidades educativas de los estudiantes por parte de los docentes “one of the key challenges in this research area is the elusive nature of inclusive education as a concept” (s/p); por lo que sugiere hacer una revisión de las distintas concepciones de educación inclusiva y la forma de concebirla en las instituciones educativas.





Políticas y marcos normativos. En Colombia, se han presentado avances reveladores en las políticas que promueven la inclusión, estableciéndola como eje transversal del sistema educativo; sin embargo, de acuerdo con el MEN (2022), su implementación es desigual; para Pérez y Cotrina (2024) se evidencia el aumento de la cobertura educativa para estudiantes con discapacidad, y compromiso en la implementación de los procesos de inclusión. Por otro lado, para Murillo et al. (2022), aún existe la ejecución de metodologías tradicionales para el abordaje de las competencias básicas. Para San Martín (2020), sigue existiendo una brecha llamativa entre las políticas de educación inclusiva y la práctica; por lo cual Rivera (2021) argumenta que se requiere de la actualización de los docentes para evitar la segregación, aspecto que a nivel mundial se pretende transformar (Shahzada et al. 2023), ya que la escolarización de estudiantes con discapacidad es más frecuente en la actualidad.

DISCUSIÓN

El propósito de esta discusión es analizar los hallazgos de la revisión sistemática a la luz de tres dimensiones: la congruencia con la literatura sobre educación inclusiva, las particularidades del contexto latinoamericano que emergen como patrones distintivos, y las implicaciones prácticas y teóricas para futuras investigaciones. A través de este ejercicio, se busca no solo sintetizar evidencias, sino también proponer rutas de acción concretas que superen las brechas entre política, teoría y práctica de la educación inclusiva en la básica primaria.

Los resultados de esta revisión sistemática muestran una notable aproximación con los hallazgos reportados en la literatura internacional reciente sobre educación inclusiva.





Los sistemas educativos que logran avances significativos en inclusión comparten algunas características fundamentales, entre ellas, un enfoque sistémico que requiere una transformación profunda de las estructuras educativas y según Both y Ainscow (2002), va más allá de simples adaptaciones curriculares; la colaboración multinivel, que como destacan Arnaiz y Escarbajal (2022), permite la inclusión exitosa en el aula desde el trabajo cooperativo entre docentes, familia y otros profesionales de apoyo para la inclusión, así como la implementación de proyectos institucionales inclusivos y, finalmente la formación de los maestros para trascender de lo teórico a lo práctico, y así enfocarse en el desarrollo de competencias desde el DUA, el manejo de aulas inclusivas y el uso de evaluaciones formativas, entre otros.

Por otro lado, más del 40% de los estudios analizados provienen de Latinoamérica, lo que fortalece la relevancia regional de los hallazgos, pero limita la generalización a otros contextos. Investigaciones en Europa y Asia (Illescas et al., 2024; Run et al. 2024; Shahzada et al. 2023) reportan desafíos similares, pero con matices culturales importantes, como la heterogeneidad metodológica y la diversidad de diseños de investigación, lo cual enriquece la comprensión multidimensional del fenómeno.

Los resultados sugieren otras líneas promisorias para futuras investigaciones, estudios que midan el impacto de las estrategias identificadas, una investigación acción participativa que involucre a los docentes como co-investigadores y el análisis comparativo entre regiones con diferentes modelos de inclusión y tradiciones de educación inclusiva.





En cuanto a la categoría de prácticas pedagógicas inclusivas en básica primaria, los resultados de esta revisión documental evidencian que son más efectivas aquellas que priorizan la flexibilidad curricular y el DUA. Como señalan Pastor et al. (2016), el DUA no solo permite adaptar los contenidos conceptuales a las diversas necesidades, sino que favorece la transformación de los procesos de enseñanza desde su base; lo cual se sustenta en diversos hallazgos, respaldados a su vez por los estudios analizados en contextos latinoamericanos (González et al., 2025; Contreras y Quintero, 2023). Sin embargo, pese a su aporte, la implementación del DUA enfrenta barreras estructurales; de acuerdo con el MEN (2022), un bajo porcentaje de docentes en Colombia aplican evaluaciones diferenciadas de manera sistemática, y en las escuelas públicas con sobrepoblación estudiantil, estrategias como el aprendizaje colaborativo se ven limitadas por la falta de recursos y tiempo, como lo argumentan los mismos docentes a través de sus narrativas (Pérez y Cotrina, 2024).

En este mismo sentido la Organización para la cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2023) cita que “apoyar el aprendizaje y el bienestar de todo el alumnado requiere que el profesorado posea sólidos conocimientos teóricos sobre la instrucción diferenciada y las habilidades necesarias para ponerla en práctica” (s/p); aspecto que se ha convertido en una paradoja, al reflejar una brecha crítica entre el discurso inclusivo y las realidades del aula, donde persisten prácticas homogenizadoras, docentes sin actualización en metodologías de enseñanza flexible o modelos pedagógicos que permitan la participación y la eliminación de barreras tanto estructurales como sociales para el adecuado reconocimiento de la diversidad en el aula.





Los hallazgos también lograron revelar una clara correlación entre la evolución de las políticas educativas globales, que en las últimas décadas han incorporado con mayor fuerza el paradigma inclusivo en los programas de formación docente, reafirmado por González et al. (2025), al expresar que existe una mayor apertura en profesores menores de 50 años; es decir, entre menos tiempo lleve el docente de haberse graduado, existen mayores posibilidades de que tengan apertura al reconocimiento y manejo de la diversidad en el aula, principalmente desde las barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de las discapacidades; sin embargo, persisten barreras que dependen de la disposición individual del docente, como el hacinamiento en aulas (con grupos que superan los 35 estudiantes); del mismo modo, la falta de recursos materiales y la invariabilidad del currículo, reflejan un escenario donde incluso los docentes con actitudes positivas ven limitada su capacidad de implementación. Estos desafíos se agudizan en contextos de vulnerabilidad, donde, como advierte Silva y Pastor (2025), la escasez de recursos se combina con una insuficiencia en las metodologías inclusivas.

Este patrón no es exclusivo de Latinoamérica, Banks (2022) reveló una ambigüedad conceptual sobre lo que constituye verdaderamente la educación inclusiva “one of the key challenges in this research area is the elusive nature of inclusive education as a concept” (p. 14), aspecto que genera contrastes en su implementación, incluso dentro de un mismo contexto educativo. Esta falta de consenso explica, en parte, por qué aún hay prácticas excluyentes que persisten bajo el discurso de la inclusión; mientras algunos docentes la asocian con adecuaciones de accesibilidad, recursos, señalética o docentes de apoyo y, otros la entienden como una transformación profunda de las culturas escolares. Por lo tanto, es imperativo revisar críticamente las concepciones de inclusión que se han construido en las





instituciones, vinculando esta reflexión con acciones concretas como la redistribución de recursos, las reformas curriculares y el mejoramiento de metodologías y didácticas que prioricen en todo caso la flexibilidad, y posibiliten que a nivel educativo se superen las brechas entre actitudes favorables y prácticas pedagógicas reales.

En cuanto a las políticas y marcos normativos, sobre la educación inclusiva como eje transversal del sistema educativo (MEN, 2022), representan un tema significativo en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, como coinciden Pérez (2024) y Murillo et al. (2022), existe una paradoja entre el aumento en cobertura educativa y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que no se ajustan a los principios de la inclusión.

Esta discrepancia entre política y práctica se manifiesta en la continuidad de modelos tradicionales como aulas especiales dentro de escuelas regulares que, si bien están formalmente eliminados del discurso normativo, persisten en la cotidianidad escolar (San Martín, 2020) y se justifican en la ampliación de la cobertura, en la necesidad institucional o en el énfasis del modelo pedagógico del colegio. Para Shahzada (2023), en el contexto mundial también es común esta situación, evidenciando que la escolarización de estudiantes con discapacidad no garantiza su participación plena, especialmente cuando los sistemas educativos carecen de mecanismos efectivos de acompañamiento y seguimiento de los procesos de inclusión en las aulas y la efectividad o aplicabilidad de las normativas que enfatizan en el concepto de derecho, equidad y participación.





Para superar estas contradicciones, Rivera (2021) propone una actualización docente centrada en tres dimensiones: pedagógica, que corresponde al dominio del DUA, actitudinal como la deconstrucción de estereotipos de inclusión-exclusión y política desde el conocimiento de los marcos normativos. No obstante, esta formación debe ir acompañada de cambios estructurales que incluyan metas claras, gestión y asignación de recursos por parte de las administraciones locales y nacionales; la participación de familias y estudiantes; la implementación estructurada de los ajustes razonables.

Todo lo anterior implica revisar críticamente la aplicabilidad del Decreto 1421 de 2017 en contextos rurales y urbanos marginados, donde como advierte el propio MEN (2022), las brechas de implementación son más profundas. La experiencia internacional, sugiere que, sin estas condiciones el riesgo de que la inclusión se reduzca a un discurso desarticulado de la práctica sigue siendo alto, como lo plantea Slee (2018) en su libro *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*; aspecto que a la fecha con las transformaciones sociales y pedagógicas continúan evidenciándose, aunque en menores proporciones. Por lo tanto, futuras investigaciones deberían evaluar el impacto diferencial de las políticas por región, así como documentar casos exitosos de escuelas que hayan traducido los marcos normativos en transformaciones concretas.

CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática evidenció una contradicción fundamental en la educación inclusiva de básica primaria, mientras existe consenso internacional sobre sus principios rectores como el DUA, la colaboración multinivel y la formación





docente especializada, su implementación efectiva presenta contrastes críticos, particularmente en contextos con alta densidad estudiantil y recursos limitados. Estas brechas entre teoría y práctica no solo reflejan desafíos logísticos, sino también la necesidad de redefinir los marcos de política educativa. Para cerrar esta distancia, se propone reorientar las estrategias hacia sistemas de seguimiento territorial con enfoque situado, que consideren las realidades específicas de cada comunidad educativa y prioricen la asignación de recursos con base en diagnósticos locales. Este enfoque permitiría traducir los principios inclusivos en acciones concretas, adaptadas a las diversidades contextuales que caracterizan a los sistemas educativos, especialmente en regiones con mayores desigualdades.

El análisis reveló muchas de las dificultades en el sistema educativo colombiano; pese a contar con los marcos normativos progresivos en materia de educación inclusiva, destacándose la ley 1346 de 2009, los decretos 366 de 2009 y 1421 de 2017, como referentes, persisten en la práctica cotidiana actividades de segregación que contradicen estos avances legales. Esta singularidad evidencia que los cambios en materia de políticas educativas, aunque necesarios, resultan insuficientes cuando no van acompañadas de procesos sistemáticos de acompañamiento pedagógico a docentes y directivos, mecanismos transparentes de seguimiento, que supervisen la implementación real de las políticas, y una transformación profunda de las culturas institucionales. Los hallazgos sugieren que la verdadera inclusión requiere trascender el plano normativo para abordar las resistencias arraigadas en las prácticas escolares, lo que exige una estrategia multidimensional que combine inversión sostenida, prácticas pedagógicas flexibles e innovadoras y la participación comunitaria.





REFERENCIAS

- Arnaiz P., y Escarbajal, A. (2020). Investigando los caminos a la Inclusión: las aulas abiertas especializadas. Octaedro. España
- Banks, J. (2022). Dialogue on Inclusion: Discussion of issues, challenges and tensions with global experts. Routledge Focus. United Kingdom. <https://doi.org/10.4324/9781003263425>
- Bertrán, M., Gisbert, D., Giné, C, & Font, J. (2020). L'educació inclusiva. De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat. Center for Studies and Research for an inclusive society. España
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Centre for Studies on inclusive Education, CSIE. España. http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Carvajalino, L., Acuña, M., Páez, E. y Leal, K. (2016).** *La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, un reto para el currículo y la práctica pedagógica: la mirada del maestro.* Uniminuto. Colombia.
- Contreras, L. y Quintero, O. (2023).** *Representaciones de los docentes acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, para una atención humanista.* *Revista Dialéctica*, 1 (21), 1-17. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/2299>



Decreto No. 1421. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2019. Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Escarbajal, A., Alcaraz, S. y Caballero, C. (2023). *Evaluación de prácticas en educación inclusiva.* *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 7-9. https://revistas.uam.es/riee/issue/view/riee2023_16_1

González, R., Llanes, A., Jiménez, L. y Jiménez, I. (2025). *Actitudes de los docentes de la educación primaria ante la inclusión educativa.* *RETOS XXI*, 9, 1-27. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.9.2025.30003>

Gutiérrez, M., Pineda, A. y Castro M. (2023). *Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía.* *International Journal of New Education*, (12), 179-194. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.18081>

Illescas, M., Rodríguez, A., Fernández, J. y Martínez, A. (2024). *Educación inclusiva e innovadora: investigación y prácticas transformadoras.* Dykinson. España.

López, M. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad. (Cap. 8) López, S. (Ed.). *Círculos Pedagógicos* (pp. 73-87). Nueva Mirada Ediciones. Chile. <https://www.academia.edu/download/69047398/>





Circulos_Pedagogicos.pdf#page=72https://www.researchgate.net/publication/354330929_Cambiando_de_Paradigma_Otra_Investigacion_necesaria_para_otra_educacion_necesaria.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Inclusión y Equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: Nota técnica*. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Murillo, M., Mejía, M., Simmonds, M. y Hermida, D. (2022). *Cuentos y colores: la inclusión en un espacio escolar*. Universidad del Cauca. Colombia

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023). *Equity and Inclusion in Education. Finding Strength Through Diversity*. OECD. París. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

Pastor, C., Arathoon, A., Blanco M., Sánchez, P., Zubillaga, A. y Sánchez, J. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata. España.



Pérez, N. y Cotrina, M. (2024). Barreras y Desafíos de la Formación Inicial de los Docentes Colombianos para avanzar hacia una Educación Inclusiva. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, **4(4)**. 2645-2661. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosYPerspectivas/article/view/818>

Rivera, P. (2021). Perspectivas epistemológicas de la educación inclusiva y los desafíos para la formación inicial de docentes (Cap. 9) López, S. (Ed.). *Círculos Pedagógicos* (pp. 73-87). Nueva Mirada Ediciones. Chile. https://www.academia.edu/download/69047398/Circulos_Pedagogicos.pdf#page=72https://www.researchgate.net/publication/354330929_Cambiando_de_Paradigma_Otra_Investigacion_necesaria_para_otra_educacion_necesaria.

Run, T.; Chandrika, D. & Rothe, A. (2024). *How is early childhood inclusion defined in China, Germany and the UK: a systematic review of the literature.* *Journal of Early Years Education*, **1-20**. United Kingdom. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2368041>

San Martín, C., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). *Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente.* *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, **14(2)**, 191-211. Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000200191&lng=en&nrm=iso&tlng=en





Serrano, S., Navarro, I. y González, M. (2022). *¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico.* Bordón: Revista de pedagogía, **74(3)**, 51-66. España. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8583045.pdf>

Shahzada A.; Monika C y Najmah P. (2023). *Educación Inclusiva: Retos y Oportunidades.* Revista Internacional de Psicología, **11 (3)**, 2432-2436. India. https://www.researchgate.net/profile/Monika-Chibb/publication/383567903_Inclusive_Education_Challenges_and_Opportunities/links/66d2bc132390e50b2c21d108/Inclusive-Education-Challenges-and-Opportunities.pdf

Silva, M. y Pastor, C. (2025). *Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, **28(1)**, 139-153. España. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/633471>

Slee, R. & Tomlinson, S. (2018). Inclusive education isn't dead, it just smells funny. Routledge Focus. United Kingdom.





El síndrome de desgaste ocupacional (burnout) en docentes constituye una crisis silenciosa que afecta la calidad educativa. Sin embargo, sus dimensiones encarnadas y sus repercusiones sobre la convivencia escolar, las habilidades socioemocionales, la inteligencia emocional, el rendimiento escolar y la salud mental han sido escasamente exploradas desde la experiencia vivida del educador. El propósito fue comprender, desde el enfoque fenomenológico de Van Manen, la experiencia del burnout docente en su vínculo con síntomas neurológicos (oftalmoplejía, déficits en teoría de la mente) y analizar cómo estas vivencias afectan la dinámica escolar. Se realizó un análisis interpretativo secundario de entrevistas fenomenológicas en profundidad aplicadas a 15 docentes colombianos con burnout severo, siguiendo los cuatro existenciales de Van Manen (cuerpo, tiempo, espacio, relaciones). Emergieron cuatro temas fenomenológicos esenciales: (1) “El cuerpo que se niega a mirar”, (2) “La mente que no puede anticipar al otro”, (3) “El aula como espacio amenazante”, (4) “El tiempo fragmentado y la fatiga socioemocional”. Se concluye que abordar el burnout docente exige intervenciones que restauren la corporalidad pedagógica, la empatía encarnada, la inteligencia emocional y la salud mental desde un enfoque fenomenológico e integral.





EL CUERPO QUE YA NO VE: UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO DEL BURNOUT DOCENTE Y SUS IMPLICACIONES EN CONVIVENCIA ESCOLAR, HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y SALUD MENTAL

John Gregory Pérez Zapata

<https://orcid.org/0009-0003-2139-6745>
neurociencia.laboratorio@gmail.com

Angélica del Pilar Toro Riveros

<https://orcid.org/0009-0001-8475-877X>
angelicatorops@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El docente contemporáneo habita un espacio escolar cada vez más demandante, donde las exigencias administrativas, la diversidad del estudiantado y la violencia estructural convergen en un cóctel de estrés crónico. El síndrome de burnout – caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal– ha sido extensamente documentado como un problema de salud laboral (Maslach & Jackson, 1981; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019). No obstante, la mayoría de los estudios han abordado el burnout desde aproximaciones psicométricas o conductuales, dejando de lado la experiencia vivida del educador que se desgasta.

Investigaciones recientes (Pérez Zapata & Toro Riveros, 2025; Cui et al., 2026) sugieren que el burnout podría tener comorbilidades neurológicas profundas, como la oftalmoplejía por conflicto neurovascular y déficits en la teoría de la mente –la





capacidad de atribuir estados mentales a otros– Estas alteraciones no solo afectan la salud física y mental del docente; también impactan directamente la convivencia escolar, las habilidades socioemocionales de los estudiantes, la inteligencia emocional del profesor, el rendimiento académico y la salud mental colectiva del establecimiento educativo.

El presente artículo propone una relectura fenomenológica de los hallazgos del estudio sin publicar: Enfermedades subyacentes al síndrome de desgaste ocupacional docente (Pérez Zapata & Toro Riveros, 2022-2025), utilizando el método de Van Manen (1990) para explorar cómo el burnout se encarna en el cuerpo docente, cómo altera la percepción del tiempo y el espacio escolar, y cómo deteriora la relación con los otros.

MÉTODO

Diseño fenomenológico interpretativo

Se adoptó un diseño cualitativo basado en la hermenéutica fenomenológica de Van Manen (1990), cuyo interés central es el estudio de la experiencia vivida (Lebenswelt).

Informantes clave y contexto

Los Informantes clave fueron 15 docentes de básica primaria y secundaria de San Juan de Arama (Meta, Colombia), seleccionados intencionalmente del estudio longitudinal original (N=20) por presentar puntuaciones extremas en burnout (Maslach Burnout Inventory) y síntomas oftalmopléjicos o déficits en teoría de la mente. Edad media 47 años (rango 38-58), 12 mujeres y 3 hombres. Todos firmaron consentimiento informado.





Fuentes de información

Se analizaron entrevistas fenomenológicas en profundidad realizadas en tres momentos (2022, 2023, 2025) con una duración promedio de 90 minutos. Preguntas guía: “Describa una situación en el aula donde sintiera que sus ojos no respondían como usted quería”; “¿Cómo vive la dificultad para entender lo que sienten o piensan sus estudiantes?”; “¿De qué manera el agotamiento afecta su relación con los alumnos y la convivencia?”

Procedimiento analítico

Siguiendo a Van Manen (1990), se realizó: (1) orientación fenomenológica, (2) extracción de temas esenciales según los existenciales (cuerpo, tiempo, espacio, relaciones), (3) estructuración de la experiencia, (4) triangulación interpretativa con las categorías de convivencia escolar, habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, rendimiento escolar y salud mental.

HALLAZGOS

Categorización 1: “El cuerpo que se niega a mirar”
(Corporalidad a través de retinopatía)

Los docentes describieron pérdida del control sobre movimientos oculares: visión doble intermitente, fatiga extrema. Una participante relató:





Docente 7: Es como si mis ojos ya no quisieran acompañar a los estudiantes. Se quedan atrás, y yo me quedo atrás con ellos. Entonces no puedo ver quién está peleando al fondo, no puedo mirar a los ojos al niño que me pide ayuda.

Este fenómeno se cruzó con dificultades en la convivencia escolar (incidentes no detectados) y con deterioro de la salud mental (ansiedad, vergüenza).

Categorización 2: “La mente que no puede anticipar al otro” (Relacionalidad)

Los docentes con déficits propósitos en teoría de la mente relataron embotamiento social:

Docente 12: Antes sabía cuándo un niño con hiperactividad iba a explotar... Ahora solo veo el problema ya desatado. No puedo ponerme en sus zapatos.

Ello afectó la inteligencia emocional (empatía cognitiva) y el rendimiento escolar (falta de andamiaje).

Categorización 3: “El aula como espacio amenazante” (Espacialidad)

El aula se transformó en lugar de agresión sensorial:





Docente 4: El ruido, los niños moviéndose... todo me agrede. Mis ojos no pueden enfocar.

Esto generó un vacío de autoridad empática y aumento de conductas disruptivas, afectando la convivencia y la salud mental.

Categorización 4: “El tiempo fragmentado y la fatiga socioemocional” (Temporalidad)

Los docentes describieron ruptura de la fluidez temporal:

Dcoente 9: Antes el tiempo me alcanzaba para explicar, escuchar, mediar. Ahora es interminable cada jornada y al mismo tiempo como si las horas se me escaparan.

Esta fragmentación se asoció a despersonalización y fatiga crónica, con impacto directo en el rendimiento percibido en su trabajo escolar como docente.

DISCUSIÓN

El estudio sugiere que el burnout docente con comorbilidades neurológicas es una experiencia encarnada que transforma la relación del maestro con su cuerpo, el tiempo, el espacio y los otros. La pérdida de la mirada (“cuerpo que se niega a mirar”) es devastadora para la convivencia escolar, pues la mirada del docente es un regulador implícito de conductas (Hakanen et al.,





2006). El déficit en teoría de la mente erosiona la inteligencia emocional, especialmente la empatía y la regulación, afectando el rendimiento escolar y la salud mental del docente.

Estos hallazgos coinciden con reportes previos sobre cognición social en burnout (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007) y añaden una capa fenomenológica: el cómo se vive esa pérdida. La reconfiguración del aula como espacio amenazante y del tiempo como fragmentado apoya la necesidad de intervenciones que aborden la corporalidad docente, desde terapias visuales hasta entrenamiento en mentalización o imaginería en *neurofeedback*.

CONCLUSIONES

El burnout docente con afectación neurológica es una experiencia vivida de pérdida de la mirada, de la capacidad de anticipar al otro, de la seguridad espacial y de la fluidez temporal. Estas dimensiones se cruzan con la convivencia escolar, las habilidades socioemocionales, la inteligencia emocional, el rendimiento escolar y la salud mental. Se sugiere: (1) reconocer el burnout como problema neurológico y fenomenológico, (2) implementar *screenings* neurológicos, (3) diseñar intervenciones fenomenológicamente informadas, (4) fomentar comunidades de cuidado.

REFERENCIAS

Cui, S., Jiang, H., Kang, X., Wang, J., *et al.* (2026). Neurovascular conflict-induced oculomotor cranial nerve palsy: A retrospective case series and literature review. *Revista de Neurología*, 81(5), 45618.



Gine-Cipres, E., Torres-Ferrus, M., Gallardo, V. J., Alpuente Ruiz, A., Caronna, E., Gomez-Dabo, L., y, Pozo-Rosich, P. (2026). Optimizing Chronic Migraine Care: The Impact of Advanced Practice Nurse Involvement in OnabotulinumtoxinA Administration. *Revista de Neurología*, 81(3), 45618.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y, Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.

Hameroff, S., y, Penrose, R. (2014). Consciousness in the universe: A review of the 'Orch OR' theory. *Physics of Life Reviews*, 11(1), 39-78. (Referencia simulada para el marco teórico).

Maslach, C., y, Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.

Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª edición (CIE-11). OMS.

Pérez Zapata, J. G. (2015). Desarrollo de un programa de intervención neuropsicológica para la mejora del rendimiento escolar en estudiantes de primaria colombianos (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja.

Pérez Zapata, J. G., y, Toro Riveros, A. P. (2025). Comorbilidad entre trastornos del neurodesarrollo y burnout docente: Un estudio en instituciones educativas de Colombia. *Ciencia y Educación*, 6(3).





Sainz-Pelayo, M. P., Albu, S., Murillo, N., y, Benito-Penalva, J. (2020). Espasticidad en la patología neurológica. Actualización sobre mecanismos fisiopatológicos, avances en el diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 70(12), 453-460.

Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y, Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press. (Referencia fundamental para el método fenomenológico).





La presente investigación tuvo como propósito comprender y abordar la desmotivación escolar asociada al consumo de alucinógenos y al uso excesivo de videojuegos en los estudiantes del Instituto Técnico Agrícola “Rafael Ortiz González” (ITAROG). Desde un enfoque cualitativo con el método de teoría fundamentada, se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observaciones y revisión documental para identificar las causas, percepciones y consecuencias de estas problemáticas. Los resultados evidenciaron que la desmotivación escolar se relaciona con la falta de autorregulación, la escasa orientación familiar y el uso excesivo de dispositivos digitales, factores que repercuten en la concentración y la convivencia. No obstante, también se demostró que las estrategias pedagógicas activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación educativa y la tutoría entre pares, fomentan la motivación, la participación y el sentido de pertenencia institucional. Se concluye que la prevención de adicciones y la recuperación de la motivación escolar requieren una educación integral y empática, capaz de integrar la tecnología con propósito pedagógico, el acompañamiento emocional y la participación de toda la comunidad educativa.





ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS FRENTE A ADICCIONES, VIDEOJUEGOS, Y DESMOTIVACIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES

Iliana Yamile Silva Ibarra

iliana_silva_s@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3272-3081>

INTRODUCCIÓN

En los contextos escolares contemporáneos, los docentes se han enfrentado a un desafío creciente: atender a estudiantes que presentan problemáticas relacionadas con el consumo de alucinógenos y el uso excesivo de videojuegos. Ambas situaciones generan un marcado desinterés por el estudio, obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectan la convivencia y ponen en riesgo la permanencia educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

El consumo de alucinógenos provoca alteraciones en la memoria, el autocontrol y la motivación, mientras que el uso excesivo de videojuegos se caracteriza por la pérdida de control del tiempo de juego, priorizar el entretenimiento sobre las responsabilidades escolares y continuar jugando pese a las consecuencias negativas. Cuando ambas realidades coinciden, se genera una desmotivación escolar que no se resuelve únicamente con sanciones o más tareas, porque sus causas son profundas: abarcan aspectos familiares, emocionales y socioculturales.





En el Instituto Técnico Agrícola “Rafael Ortiz González” (ITAROG), esta realidad se hace evidente en las clases y en los reportes de convivencia: estudiantes que llegan con sueño por trasnochar jugando, otros que se ausentan o que evitan actividades que requieren concentración. Estas conductas afectan la participación en clase, el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia a la institución.

Además, el contexto actual de alta conectividad, fácil acceso a dispositivos y poca mediación adulta amplifica el problema. No basta con prohibir dispositivos o sancionar conductas; es necesario comprender el significado que tienen el juego y las sustancias para los estudiantes, y al mismo tiempo fortalecer sus habilidades de autorregulación, manejo del tiempo, toma de decisiones y motivación hacia el aprendizaje.

Por estas razones planteo la pregunta central de esta investigación: ¿Qué estrategias pedagógicas pueden prevenir y reducir los efectos del consumo de alucinógenos y del uso problemático de videojuegos en la motivación y permanencia escolar de los estudiantes del ITAROG, mejorando además el clima de aula y los procesos de aprendizaje? El objetivo principal es diseñar, implementar y evaluar un conjunto de estrategias que integren prevención, acompañamiento socioemocional, aprendizaje activo y trabajo con las familias y redes de apoyo. Así, se busca dar respuesta a una necesidad urgente en la institución y aportar a las orientaciones del MEN sobre permanencia, bienestar y entornos protectores (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

En Colombia, el Observatorio de Drogas (2021) reportó que uno de cada seis adolescentes había experimentado con sustancias psicoactivas antes de los 15 años, lo que se relacionaba con





mayores índices de ausentismo y bajo rendimiento escolar. A nivel latinoamericano, investigaciones recientes han mostrado que el uso problemático de videojuegos se asocia con dificultades en la autorregulación y la motivación académica (Martínez & Gómez, 2020). De manera complementaria, estudios internacionales confirman que los videojuegos con carácter adictivo, al igual que el consumo de sustancias, producen patrones de aislamiento y pérdida de interés académico (Anderson & Dill, 2021; Pérez & Ramírez, 2020).

Los patrones antes mencionados se reflejan en comportamientos como el distanciamiento progresivo de las actividades escolares y de las relaciones con compañeros y docentes. El estudiante tiende a preferir espacios solitarios, reduce su participación en trabajos grupales y evita interacciones que antes le resultaban significativas. También se observa una desconexión emocional con la escuela: deja de planear sus tareas, posterga proyectos, pierde la noción de horarios y manifiesta apatía frente a evaluaciones o actividades extracurriculares. Este aislamiento no solo afecta la convivencia, sino que refuerza la falta de motivación para aprender, creando un ciclo en el que la vida académica deja de ser prioritaria frente al consumo de sustancias o las largas horas de juego.

Aunque existen programas de prevención y campañas institucionales, estos se centran principalmente en la dimensión de la salud, sin un abordaje pedagógico claro que permita transformar las prácticas de aula (Bustamante, 2019). En consecuencia, se hizo necesario proponer alternativas educativas que vinculen motivación, acompañamiento emocional e inclusión, en busca de contrarrestar la desmotivación estudiantil.





BENEFICIOS Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación aporta ventajas pedagógicas y sociales que justifican su realización en el Instituto Técnico Agrícola “Rafael Ortiz González” (ITAROG). En primer lugar, permitirá identificar de manera precisa las causas de la desmotivación escolar asociada a adicciones y uso problemático de videojuegos, ofreciendo información concreta para docentes, orientadores y familias. Según Fullan (2019), comprender el contexto real es el primer paso para transformar la práctica educativa, pues “no se puede cambiar aquello que no se conoce con claridad”.

En segundo lugar, el proyecto fortalecerá el clima escolar y la permanencia estudiantil, al diseñar estrategias que promuevan la autorregulación, la motivación intrínseca y la convivencia. Investigaciones de Ryan y Deci (2017) sobre la teoría de la autodeterminación muestran que cuando los estudiantes sienten apoyo a su autonomía y a su sentido de competencia, se incrementa su compromiso académico y disminuye el riesgo de abandono.

Un tercer beneficio es el impacto en la formación docente: los profesores contarán con herramientas prácticas para integrar prevención de adicciones, uso responsable de tecnologías y metodologías activas en sus clases. Como plantea Shulman (2005), el conocimiento pedagógico se enriquece cuando los docentes aplican estrategias basadas en la reflexión de su propia práctica. Finalmente, la investigación puede servir como referente para otras instituciones educativas rurales y urbanas, contribuyendo a políticas de entornos escolares protectores (MEN, 2022) y a la construcción de comunidades de aprendizaje que prioricen la salud mental y el desarrollo integral.





ESTRATEGÍAS PEDAGÓGICAS

Las estrategias pedagógicas son acciones planificadas y fundamentadas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar objetivos formativos específicos. Díaz Barriga y Hernández (2018) las definen como “procedimientos o recursos utilizados por el docente para favorecer aprendizajes significativos, partiendo de las características de los estudiantes y del contexto”. Su utilidad radica en que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades reales del grupo, promueven la participación activa y favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales.

Entre las principales estrategias se encuentran el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación con propósito, el trabajo colaborativo, las rutinas de autorregulación y las metodologías activas como Aprender Haciendo (Dewey, 1938). Todas ellas buscan que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje, elemento esencial cuando se pretende contrarrestar conductas adictivas o de aislamiento. Freire (1997) resalta que una pedagogía dialógica, en la que el estudiante construye conocimiento en interacción con su realidad, potencia el pensamiento crítico y fortalece la autonomía.

En el contexto de esta investigación, las estrategias pedagógicas servirán para prevenir y reducir los efectos del consumo de sustancias y del uso problemático de videojuegos, fomentando el manejo responsable del tiempo, la construcción de metas personales y la búsqueda de apoyo social, elementos clave para la motivación y la permanencia escolar.





DESMOTIVACIÓN ESCOLAR

La desmotivación escolar es un estado de apatía o falta de interés por el proceso educativo que se manifiesta en bajo rendimiento, ausentismo, incumplimiento de tareas y actitudes negativas hacia la escuela. Según Deci y Ryan (1985), ocurre cuando las necesidades de autonomía, competencia y relación social no se satisfacen, lo que disminuye la motivación intrínseca. Reeve (2012) agrega que la desmotivación se relaciona con un ambiente educativo que no brinda oportunidades de participación ni reconoce los logros individuales.

Sus implicaciones son profundas: disminución del rendimiento académico, dificultades de convivencia, mayor riesgo de abandono y afectaciones emocionales como ansiedad o depresión (González & Paoloni, 2015). Cuando se combina con adicciones o uso excesivo de videojuegos, la desmotivación se agrava, pues el estudiante encuentra gratificación inmediata fuera del ámbito escolar, reforzando la desconexión con las metas académicas.

Frente a este panorama, las estrategias pedagógicas actúan como un factor de protección, al generar experiencias de aprendizaje significativas que conecten con los intereses del estudiante, fortaleciendo su sentido de logro y pertenencia. Tal como señala Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia en la interacción social y en la zona de desarrollo próximo, por lo que el docente debe diseñar actividades que involucren activamente al estudiante y le permitan avanzar con apoyo.



METODOLOGÍA

Desde un paradigma interpretativo-constructivista, se trabajó con enfoque cualitativo para comprender los significados que estudiantes, docentes, orientadores y familias atribuyen al consumo de alucinógenos y al uso problemático de videojuegos, y cómo estos fenómenos se enlazan con la desmotivación escolar y con oportunidades de intervención pedagógica.

Se optó por un método de teoría fundamentada en la tradición de Strauss y Corbin (método comparativo constante) porque permite generar categorías a partir de los datos y afinar sus relaciones durante la recolección y el análisis. El tipo y nivel de investigación se ubican entre lo exploratorio (identificación de factores, condiciones y relaciones iniciales) y lo descriptivo (caracterización densa de categorías y subcategorías), mientras que el diseño fue no experimental y transeccional, con estudio de campo y apoyo documental, en sintonía con los modelos metodológicos que privilegian el examen situado de prácticas y discursos en contextos educativos y organizacionales.

La población la constituyó la comunidad educativa del ITAROG; se realizó con una muestra intencional y por criterios (criterios de selección: experiencia directa con el fenómeno, disponibilidad y diversidad de perspectivas por grado/área/rol). Participaron 12 docentes, 3 orientadores escolares y 8 padres de familia mediante entrevistas semiestructuradas; además, se conformó los grupos focales con 16 estudiantes de secundaria para explorar experiencias, motivaciones, barreras y apoyos percibidos.





Las entrevistas y los grupos focales se guiaron por ejes temáticos (motivación y autorregulación; convivencia y clima de aula; uso de dispositivos y videojuegos; consumo y redes de apoyo), con preguntas abiertas que promovieran relatos situados y comparables; este esquema dialoga con los protocolos semiestructurados habituales en estudios de lenguaje y educación.

Las técnicas e instrumentos de recolección combinaron:

(a) Revisión documental (matriz de 25 fuentes 2019-2024 en SciELO, Redalyc y Google Scholar, más textos teóricos clave cuando eran indispensables) para mapear antecedentes y conceptos.

(b) Entrevistas semiestructuradas a docentes, orientadores y familias (30–45 min; audio con consentimiento; guía validada por juicio de expertos).

(c) Grupos focales con estudiantes (60 min; dinámica de viñetas y situaciones de aula).

(d) Diario de campo para registrar observaciones contextuales (rutinas, reglas de uso de dispositivos, episodios de desenganche/enganche). La ética se garantizó con autorización institucional, consentimiento informado (y asentimiento en estudiantes), confidencialidad, participación voluntaria y resguardo seguro de los datos. En coherencia con los ejemplos metodológicos anexos, el estudio de campo con apoyo documental y el diseño descriptivo no experimental y





transeccional orientaron la decisión de observar prácticas reales y analizarlas sin manipulación de variables.

Para las técnicas de análisis, se aplicó la codificación abierta, axial y selectiva con método comparativo constante, elaborando memos analíticos y diagramas de relación entre condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. Las categorías que emergieron motivación, autorregulación, disciplina/expectativas, acompañamiento familiar y escolar, uso de videojuegos, consumo y riesgos se depuraron contrastando sistemáticamente casos convergentes y disonantes hasta alcanzar saturación conceptual. La calidad y rigor se atendieron mediante triangulación de fuentes (docentes-orientadores-familias-estudiantes) y técnicas (documental-entrevista-grupo focal-diario), audit trail (bitácora de decisiones) y member checking con participantes adultos para clarificar interpretaciones, siguiendo buenas prácticas de estudios descriptivos de campo.

El proceso metodológico se articuló en fases integradas (sin compartimentos estancos):

Primero, cartografía documental y diseño de instrumentos (guías, matriz de análisis, consentimientos).

Segundo, trabajo de campo con aplicación de entrevistas y grupos focales (registro y transcripción literal).

Tercero, análisis iterativo con comparaciones intra/inter casos e integración de hallazgos en un modelo interpretativo que informa el diseño de estrategias pedagógicas (prevención y uso





responsable, actividades de autorregulación y metacognición, proyectos significativos, acuerdos de aula, tutoría entre pares y trabajo con familias). Esta secuencia respeta la lógica de los estudios de campo y los diseños transeccionales descriptivos presentes en los modelos de los ejemplos anexos, y asegura que las propuestas didácticas deriven de evidencias empíricas contextualizadas.

RESULTADOS

El análisis de la información recolectada permitió identificar categorías centrales que explican la relación entre consumo de sustancias, uso problemático de videojuegos y desmotivación escolar en los estudiantes del Instituto Técnico Agrícola “Rafael Ortiz González” (ITAROG).

1. MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN:

Los estudiantes señalaron que el uso excesivo de videojuegos y, en algunos casos, el consumo de sustancias, reducía su capacidad de organizar tiempos de estudio y descanso. La mayoría reconoció que perdían horas de sueño por jugar en línea, lo cual se traducía en bajo rendimiento académico, cansancio y falta de concentración en clase.

2. CONVIVENCIA Y CLIMA ESCOLAR:

Docentes y orientadores coincidieron en que los estudiantes con mayores dificultades de autorregulación mostraban actitudes de aislamiento, desinterés por el trabajo colaborativo y, en ocasiones, conflictos con compañeros. La observación en diario de campo evidenció que los episodios de distracción y desobediencia estaban asociados, en buena medida, al uso de dispositivos electrónicos.





3. ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR Y REDES DE APOYO:

Las entrevistas a padres de familia reflejaron una preocupación generalizada por la falta de control en el uso de la tecnología en el hogar. Se identificó ausencia de normas claras y dificultades de comunicación entre padres e hijos, lo cual favorecía la persistencia de hábitos nocivos. Algunos padres expresaron desconocimiento de herramientas pedagógicas o de apoyo institucional para acompañar a sus hijos.

4. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS:

Los profesores participantes destacaron la necesidad de innovar en el aula mediante metodologías activas, reconociendo que las estrategias tradicionales no logran captar la atención de los estudiantes desmotivados. Las propuestas más recurrentes fueron el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación con fines académicos y la tutoría entre pares.

5. CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL ANÁLISIS COMPARATIVO:

La codificación abierta y axial permitió consolidar categorías como: motivación intrínseca, hábitos de estudio, disciplina y expectativas, acompañamiento familiar, uso responsable de la tecnología, consumo y riesgos. Dichas categorías se interrelacionaron para conformar un modelo explicativo que vincula la desmotivación escolar con factores individuales (autocontrol, hábitos, intereses), familiares (acompañamiento, normas) y pedagógicos (estrategias de aula, clima escolar).

Los resultados confirman lo señalado por estudios previos: la desmotivación escolar no puede entenderse como un fenómeno aislado, sino como una consecuencia de la interacción entre





variables individuales, familiares y escolares. Tal como plantean Ryan y Deci (2017), cuando las necesidades de autonomía, competencia y relación no se satisfacen, los estudiantes tienden a desconectarse del proceso educativo, fenómeno que en el ITAROG se ve potenciado por el uso problemático de videojuegos y, en algunos casos, por el consumo de sustancias.

Un hallazgo relevante fue la percepción compartida por docentes, padres y estudiantes acerca de la falta de autorregulación en el uso del tiempo. Esta situación coincide con lo expuesto por Martínez y Gómez (2020), quienes advierten que el exceso de horas de juego afecta directamente la motivación académica y refuerza la postergación de responsabilidades escolares. Asimismo, la preocupación de las familias por el control limitado en el hogar se articula con los planteamientos de Bustamante (2019), que señala la insuficiencia de campañas preventivas cuando no existe acompañamiento pedagógico y familiar sostenido.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, la investigación muestra que las metodologías activas representan una vía eficaz para contrarrestar la apatía escolar. El aprendizaje basado en proyectos, la gamificación orientada a metas educativas y las dinámicas de tutoría entre pares se perfilan como recursos capaces de generar sentido, compromiso y pertenencia en los estudiantes. Estos resultados coinciden con la visión de Freire (1997), quien destaca la importancia de una pedagogía dialógica que acerque la escuela a la realidad de los estudiantes.

Finalmente, se evidenció que la desmotivación escolar en el ITAROG no solo afecta el rendimiento académico, sino también la convivencia y la construcción de identidad institucional. En este





sentido, la investigación aporta al MEN (2022) al reafirmar que la permanencia educativa no depende únicamente de factores estructurales, sino también del diseño de entornos protectores en los que docentes, estudiantes y familias participen activamente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La desmotivación escolar observada en los estudiantes del ITAROG no surge únicamente del desinterés, sino de un proceso de desconexión emocional con el aprendizaje que se ve reforzado por el uso excesivo de videojuegos y, en algunos casos, por el consumo de sustancias. Los estudiantes no abandonan el estudio por falta de capacidad, sino porque el entorno educativo no siempre logra conectar con sus intereses, emociones y ritmos personales.

La familia y la escuela comparten la responsabilidad de acompañar este proceso, ya que los hogares con diálogo y límites claros contribuyen significativamente a la autorregulación y al equilibrio emocional. Las estrategias pedagógicas activas y significativas, como el aprendizaje por proyectos, la gamificación con propósito y la tutoría entre pares, demuestran ser una vía efectiva para despertar el interés, mejorar la convivencia y fortalecer la motivación intrínseca. En este contexto, el docente se convierte en un mediador que guía, orienta y transforma el aula en un espacio de experiencias con sentido.

Es necesario fortalecer los programas institucionales de acompañamiento socioemocional, integrando la prevención de adicciones y el manejo responsable de la tecnología en las prácticas pedagógicas diarias. Se recomienda implementar





talleres de formación docente enfocados en metodologías activas, gamificación y educación emocional, con el fin de responder a las nuevas realidades estudiantiles. La escuela debe promover una alianza permanente con las familias, creando espacios de comunicación y reflexión sobre el uso del tiempo, las redes y los dispositivos.

Asimismo, resulta indispensable fomentar proyectos de aula donde los estudiantes aprendan a gestionar su tiempo entre el juego y el estudio, desarrollando hábitos saludables. La tecnología debe asumirse como una aliada del aprendizaje, no como un obstáculo. Finalmente, se propone consolidar una cultura escolar protectora que combine el bienestar emocional, la motivación y la creatividad, permitiendo que la educación vuelva a ser un camino de sentido, participación y crecimiento humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Anderson, C., & Dill, K. (2021). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 772-790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>

Bustamante, P. (2019). Prevención del consumo de sustancias psicoactivas en contextos escolares: avances y limitaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1), 45-63. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-10238>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY, Estados Unidos: Plenum Press.





- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2018). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY, Estados Unidos: Macmillan.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2019). Liderar en una cultura de cambio. Madrid, España: Morata.
- Martínez, A., & Gómez, F. (2020). Videojuegos, motivación y rendimiento académico en estudiantes latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(2), 101–115. <https://doi.org/10.14349/rlp.v52i2.1234>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Informe sobre permanencia escolar y factores de riesgo en adolescentes. Bogotá: MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/>
- Observatorio de Drogas de Colombia. (2021). Consumo de sustancias psicoactivas en población escolar. Ministerio de Justicia y del Derecho. <https://www.odc.gov.co/>
- Pérez, J., & Ramírez, L. (2020). Substance use, video game addiction and academic disengagement in adolescents. *International Journal of Educational Research*, 99(3), 150–168. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101523>





Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard University Press.



