



# **FORMACIÓN TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA**



# FORMACIÓN TRANSFORMADORA EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS





## **Formación transformadora en la Educación Contemporánea**

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](mailto:zulay.perez.ipc@upel.edu.ve)

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

Dra. Arismar Marcano

[amarcano.ipc@upel.edu.ve](mailto:amarcano.ipc@upel.edu.ve)

### **Coordinación Nacional de Promoción y Difusión UPEL:**

Dra. Yaritza Cova

[yaritza.cova@upel.edu.ve](mailto:yaritza.cova@upel.edu.ve)

### **Director y Coordinador Editorial:**

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

[jloverat@ucab.edu.ve](mailto:jloverat@ucab.edu.ve) / [jesus.lovera.ipc@upel.edu.ve](mailto:jesus.lovera.ipc@upel.edu.ve)

### **Diseño de Portada y Diagramación:**

T.S.U Joseph Hernández (UPEL-IPC)

[publicacionesipc@gmail.com](mailto:publicacionesipc@gmail.com) / [publicaciones.ipc@upel.edu.ve](mailto:publicaciones.ipc@upel.edu.ve)

### **Digitalizado en Venezuela por:**

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

Caracas – Venezuela.

ISBN: 978-980-281-274-5

Depósito Legal (Digital): DC2026000523

Seguando 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. Mayo 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 <b>Jesús Lovera Torres</b>	8
Aproximación al Estado del Arte de las Habilidades para la vida en Educación <b>Adriana Inés Gómez Benítez</b>	10
Gestión de Innovaciones Tecnológicas en la Educación para la actualización docente y mejora pedagógica <b>Luís Fernando Rubio Jaramillo</b>	34
Estilos de aprendizaje y hábitos de estudio: su incidencia en el desempeño académico <b>Hadith del Carmen Meneses Vizcaino</b>	60
Pedagogías para la Reconciliación: Revisión Documental de Enfoques y Estrategias de Implementación de la Cátedra de Paz en Educación Preescolar <b>Carolina Alfaro Carrión y Martha Isabel Romero Guevara</b>	84
Análisis Multidimensional del Rendimiento Estudiantil en la Prueba Saber 11° en Colombia <b>Ruth Mary Cervantes Hernández</b>	108
Bienestar Cerebral y Clima Laboral: una investigación neurocientífica en la educación <b>Andrea Janneth Ávila Villamil</b>	144
Educación Intercultural y Ciudadanía como enclave de Derechos Humanos <b>Sonia Isabel Duque Pérez</b>	164

Innovación Educativa: revisión teórica sobre el desafío de optimizar los ambientes de aprendizaje en matemáticas	190
<b>Ginna Maritza Cabrera Méndez</b>	
Educación ambiental, estrategia para desarrollo sostenible y solución al cambio climático	222
<b>Yudy Marineth Parrado Beltrán y Esmeraldo Isairias Mora</b>	
Aprendizaje Remoto de Emergencia como Estrategia Educativa para la Inclusión Social: Realidades y Perspectivas	248
<b>Aura María Martínez Montes</b>	
Evaluación Formativa: retos y aprendizajes	274
<b>Mara Isabel Martínez De La Peña</b>	
El Papel del Docente en la construcción de narrativas sobre la Violencia Escolar	306
<b>Ximena Bello Baracaldo</b>	
Educación Emocional en la actualidad: desafíos y oportunidades en un mundo de cambios	338
<b>Amalio Paternina Rosso</b>	



## Prólogo

En plena era de cambios profundos, la educación contemporánea obliga a cuestionar sus pilares, fines y dinámicas cotidianas. Lejos de limitarse a aprender contenidos, se debe cultivar en los individuos la comprensión, la lectura, los valores ciudadanos y, sobre todo, el pensamiento crítico, con la intención de producir una transformación de mundo que permita un avance ameno de la humanidad.

Justo en este panorama, surge *Formación Transformadora en la Educación Contemporánea*, una obra clave para el diálogo pedagógico. Un texto que reconoce que formar personas exige equilibrar el intelecto con el desarrollo ético, emocional, social y ciudadano, los cuales son vitales para la vida en sociedad. Sus páginas resaltan la premura de una educación más humana y contextual, lista para los retos de un entorno en constante cambio, incierto y volátil.

Estas páginas nos convocan a ver la formación transformadora no como una utopía, sino como acción viva dentro de las aulas, donde las interacciones pedagógicas, la investigación y el esfuerzo constante de educadores e instituciones busquen promover una escuela inclusiva, pensante y conectada con lo social.

Adicionalmente, este libro brinda una perspectiva crítica respecto a la articulación indispensable entre teoría y práctica, conceptualizando la educación como proceso integral, sustentado en una pluralidad de saberes, experiencias y metodologías. Sus aportes, constituidos por un total de trece investigaciones académicas que dialogan con ejes como las habilidades para la vida,



las competencias socioemocionales, la innovación pedagógica y la actualización profesional docente, son fundamentales para potenciar la calidad formativa y los aprendizajes significativos.

En este marco, la obra trasciende la mera descripción de problemáticas y contradicciones del contexto educativo contemporáneo, sino que también procura proponer itinerarios de comprensión y praxis orientados a una pedagogía transformadora, alineada con el desarrollo humano integral, la convivencia pacífica, la equidad social y la forja de ciudadanía.

Su relevancia reside en invitar a los lectores a posicionar la educación como instrumento de emancipación y desarrollo colectivo, en el cual los actos de enseñar y aprender adquieren dimensión ética, política y social. En consecuencia, este libro se presenta como una exhortación a repensar la institución educativa, el currículo y la praxis docente, bajo la premisa que la formación educativa debe ser primordialmente preparar para la vida.

En definitiva, este libro impulsa a educadores, investigadores y responsables de políticas a dejar las teorías de lado y actuar, para convertir las aulas en espacios dedicados al desarrollo, la innovación y la resiliencia, donde cada estudiante se prepare no solo en habilidades, sino también con un compromiso ético por un mundo plural. En medio de un panorama educativo que no deja de transformarse, este texto convoca a unirse y repensar la formación de las personas, posicionando a la educación como el auténtico catalizador del progreso social y mundial.

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





El fin último educativo no depende solo de habilidades cognitivas, es menester que se permeé también las Habilidades para la Vida (HpV), que permitan afrontar retos escolares. El estudio pretende determinar una aproximación al estado del arte en HpV en contextos educativos; mediante investigación cualitativa -diseño exploratorio -técnica revisión documental y método DRI, en 7 fuentes bibliográficas de los últimos cuatro años a nivel internacional y nacional. Al respecto se infieren aspectos como: pocos documentos refieren el concepto, sin embargo existe multiplicidad de conceptos que hacen referencia a las HpV (competencias transversales, socioemocionales, habilidades blandas, habilidades del siglo XXI), concurre un acercamiento al referente teórico, pero su abordaje, en contextos educativos sigue siendo irreal, las HpV se mencionan dentro de la responsabilidad del docente en su quehacer cotidiano, pero no se enmarca el camino para lograr su praxis, las HpV conllevan al desarrollo humano e integral de los estudiantes, finalmente reflexionar que se requiere mayor profundización en estudios de las HpV.





# APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN EDUCACIÓN

Adriana Inés Gómez Benítez

[gomezbadri@gmail.com](mailto:gomezbadri@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-9091-7094>


## INTRODUCCIÓN

El origen del concepto de las habilidades para la vida (HpV) surge como una estrategia de la Organización Mundial de la Salud (OMS,1993), con el propósito de mitigar problemáticas en la población en general y con un énfasis especial en el educativo; que incluyen actividades de la salud de prevención y promoción para el desarrollo psicosocial y el desarrollo humano.

Para ello define tres grupos que incluyen diez HpV, el primero de ellos denominado habilidades cognitivas conteniendo el autoconocimiento, pensamiento crítico y toma de decisiones; por su parte el grupo de habilidades emocionales incluye gestión de sentimientos y emociones, empatía, manejo de tensión y estrés y como último grupo las habilidades sociales enmarcadas por relaciones interpersonales, comunicación asertiva y solución de problemas y conflictos.

En tanto, esta investigación pretende lograr una exploración de referentes teóricos e investigativos sobre las habilidades para la vida en educación; que permitan conocer esa realidad contextual, desde fuentes internacionales, nacionales y locales y posterior a ello un análisis hermenéutico y crítico de las





mismas; logrando una aproximación a su estado del arte. Por su parte Gómez, M. Galeano, C., Jaramillo, D. (2022). Exponen que “Según Hoyos Botero (2020), Galeano Marín (2002) las metodologías de investigación cualitativa son maneras posibles de hacer la investigación en ciencias sociales. Una de sus formas es la investigación documental, que incluye la metodología del estado del arte”.

En concordancia poder realizar esta aproximación al estado del arte en HvP actualizada, se concibe como el objetivo de la presente investigación; donde fuentes consultadas en los últimos cuatro años, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de EE.UU, la REVISTA EDUCATIVA DIGITAL HEKADEMOS de España, la Revista DIALOGUS de Costa Rica, la Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar RIEEB de México, la Revista DESAFIOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN IDICAP PACIFICO de Perú, la Revista Ciencia y Cuidado de Colombia, la Revista UNIMAR de Colombia se convierten en fuentes soportadas en los últimos tres años que permiten inferir que hay poco abordaje de las HpV aplicadas a la educación, al currículo, o a un espacio definido para su desarrollo.

Gran parte de ellas se mencionan dentro de la responsabilidad del docente en su quehacer cotidiano y se puede pensar que el concepto de habilidades para la vida no está muy apropiado en registros bibliográficos; pocos documentos refieren el concepto; sin embargo existe multiplicidad de conceptos o variables que hacen referencia a el; como son: competencias transversales socioemocionales (CTSE), competencias transversales, habilidades socioemocionales, habilidades del siglo XXI, habilidades intrapersonales, habilidades





interpersonales, habilidades cognitivas, emocionales y sociales, habilidades del pensamiento y de interacción, habilidades para la vida orientadas al bienestar humano y social, competencias transversales, competencias socioemocionales.

Para el contexto local y específicamente en el Departamento de Risaralda, Municipio de Dosquebradas en la Institución Educativa Fabio Vásquez, no existe referente como tal , lo que hace que la intención investigativa se piense desde un escenario aún más interesante desde el reto de poder avanzar desde miradas hermenéuticas y críticas que a partir de la investigación documental y su interpretación y análisis se proyecta en un segundo momento hacia un constructo teórico y pedagógico para el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes de las Institución educativa nombrada.

## **MIRADAS EDUCATIVAS AL CONCEPTO “HPV”**

En 1993 desde la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud(O.M.S), se gesta y promueve una iniciativa internacional pensada en el escenario educativo para el desarrollo de las Habilidades para la vida en las escuelas (Life Skills Educación in Schools), al respecto autores como Carrillo, S. Rivera, D., Forgiony, S., Nuván, I., Bonilla, Nidia. y Arenas, V. (2018). Plantean que “según la OMS (1993) las habilidades para la vida son “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxitos a las exigencias y desafíos de la vida diaria (citado por Mantilla, 2001)” (p.4).

Dicho propósito pretende aportar a la mejora de la capacidad de convivencia escolar de una manera más sana y feliz,



desde una adecuada salud mental y un bienestar colectivo que conlleve a una educación y contextos sociales justos, solidarios y equitativos y para ello la O.M.S, plantea diez destrezas o habilidades clasificadas en tres grupos principales.

Imagen I.


Clasificación de Habilidades para la vida según la O.M.S



Habilidades emocionales 	Habilidades sociales 
+ Empatía	+ Comunicación asertiva
+ Manejo de emociones y sentimientos	+ Relaciones interpersonales
+ Manejo de tensiones y estrés	+ Manejo de problemas y conflictos
Habilidades cognitivas 	
+ Autoconocimiento	+ Pensamiento creativo
+ Toma de decisiones	+ Pensamiento crítico

Nota. La imagen contiene las diez Habilidades para la vida desde la O.M.S en el año 1993, citada por la Fundación EDEX. Tomada de: <https://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php> .

Múltiples son las variaciones que se encuentran en el concepto de habilidades para la vida; desde enfoques sociales, psicológicos, cognitivos biológicos , humanísticos, conductuales y educativos; las mas representativas son Bienestar Psicológico (BP), Competencias emocionales, Competencias sociales, Competencias personales, Educación Emocional (E.E), Habilidades emocionales, Habilidades sociales, Habilidades transversales, Habilidades del siglo XXI, Habilidades verdes e



Inteligencia Emocional. A su vez diversas teorías presentan sus particularidades relacionadas tanto con los enfoques como con las variaciones.


Teoría del desarrollo infantojuvenil: se basa en los cambios biológicos o puberales, y el desarrollo del conocimiento social. “Aprender a evaluarse a si mismo, y sus habilidades en forma realista es otro proceso importante durante la niñez “(Neumann, 1998).

Teoría del aprendizaje social: o teoría del modelo cognitivo del aprendizaje social, basado en trabajos de Albert Bandura (1977), lo llevó a concluir que los niños aprenden a comportarse por medio de la instrucción (padres, maestros, y modelos que le indican como comportarse), lo mismo que por medio de la observación (como ven que los adultos y sus pares se comportan).

Teoría de la conducta problemática: fue desarrollada por Richard Jessor, y reconoce que la conducta adolescente (incluyendo conductas de riesgo), no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno, trata de explicar por que algunas personas responden mejor al estrés y a la adversidad que otras donde influyen el apoyo social, y modelos positivos (Rutter ,1987).

Teoría de la influencia social: Basada en la influencia social de Bandura y la teoría de inoculación Psicosocial desarrollada por Mc Guire, y otros 4 investigadores. Los enfoques de la influencia Social reconocen que los niños y adolescentes “bajo presión “se involucrarán en conductas de riesgo como el uso de tabaco.





Teoría de la solución cognitiva de problemas: Este modelo de construcción de aptitudes de prevención primaria se basa en la teoría de que la enseñanza de habilidades interpersonales de solución cognitiva de problemas (EISCP) en niños a temprana edad puede reducir y prevenir conductas negativas e impulsivas

Teoría de las inteligencias múltiples: incluyendo la inteligencia emocional Howard Gardner, publicó en 1993 "Framer of Mind ", retando lo postulado hasta entonces, con la propuesta de la existencia de 8 inteligencias humanas (lingüística, lógico - matemática, musical, espacial, corporal -cinestésica, naturalista, interpersonal, e intrapersonal). Esta teoría postula que todos los seres humanos nacen con 8 inteligencias, pero se desarrollan en grado diferente en cada persona.

Teoría de resiliencia y riesgo: Esta teoría trata de explicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y a la adversidad que otras. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social, y modelos positivos, (Rutter ,1987), o proveedores de Salud.

Abordar estas teorías permitió un acercamiento mas amplio de la complejidad que enmarca poder abordar el desarrollo de habilidades para la vida en el entorno escolar, sin embargo, para el presente estudio poder conocer de manera general los referentes y conceptos aporta altamente al objeto de la misma investigación.





## METODOLOGÍA

El presente artículo presenta un enfoque cualitativo, utilizando como técnica de investigación la revisión documental, desde el arqueo de fuentes a partir de la revisión de 7 fuentes bibliográficas de los últimos cuatro años (2021 = 1 fuente colombiana, 2022= 2 fuentes internacionales, 2023=3 fuentes, dos internacionales y 1 nacional, 2024= 1 internacional) distribuidas por años y apoyada en el método DRI (Descripción, Reflexión e Interpretación).

La técnica promovió la Lectura de fuentes + resaltar o subrayar + Descripción(conceptos/categorías) + Reflexión + Interpretación

Las Fuentes se seleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Fuentes no mayores a cuatro años de publicadas
- Se buscaron contextos Internacionales, nacionales y locales
- Fuentes que contemplaran investigaciones realizadas desde la temática de habilidades para la vida y de sus conceptos relacionados.

A continuación, se puede visualizar la organización de los documentos distribuidos en la tabla I (elaboración propia).



**Tabla I**  
Formato de Arqueo de Fuentes.Método DRI.

ARQUEO DE FUENTES							2024
Fuentes: Fiables							Selecciona el año del arqueo
EE.UU. <b>WIS</b> . Habilidades para la vida, el <b>grati</b> . Desafío educativo del siglo XXI	PERÚ/ <b>UNICAP</b> . La integración emocional, las competencias y el bienestar para la educación en tiempos postpandemia/ 2023	<b>COSTA RICA</b> . Competencias emocionales de los docentes y su relación con la satisfacción emocional de los estudiantes	<b>ESPAÑA</b> . Las competencias emocionales en el sistema educativo español. Propuesta de desarrollo desde la gestión escolar/ 2023	<b>COLOMBIA</b> . Intervenciones para la vida y bienestar psicológico en estudiantes de la salud en Bogotá DC, Colombia/ 2021	<b>COLOMBIA</b> . Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y su contribución para la educación (InstitV/ 2023	<b>MEXICO</b> . Psicología de la educación emocional: fortalezas, experiencias y desafíos / 2023	
AÑO 2023	AÑO 2022	AÑO 2024	AÑO 2022	AÑO 2021	AÑO 2023	AÑO 2023	
<b>METODO DRI: Descripción, Reflexión e interpretación</b>							
<b>DRI</b>	<b>DRI</b>	<b>DRI</b>	<b>DRI</b>	<b>DRI</b>	<b>DRI</b>	<b>DRI</b>	<b>DRI</b>
Descripción	Descripción	Descripción	Descripción	Descripción	Descripción	Descripción	Descripción
Reflexión	Reflexión	Reflexión	Reflexión	Reflexión	Reflexión	Reflexión	Reflexión
Interpretación	Interpretación	Interpretación	Interpretación	Interpretación	Interpretación	Interpretación	Interpretación

Nota. Datos tomados de las 7 fuentes citadas. Tabla elaborada por la autora

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información contrastada anteriormente permitió de manera inicial una DESCRIPCIÓN de cada una de las fuentes; donde se determinaron aspectos principales como año, título de la investigación, autores del referente teórico, objetivo, método, variables y posteriormente la REFLEXIÓN e INTERPRETACIÓN de la misma, desde categorías y subcategorías, mediante el MÉTODO DRI que también fue descrito anteriormente, logrando a su vez la triangulación de la información como se detalla a continuación

## MÉTODO DRI (DESCRIPCIÓN, REFLEXIÓN, INTERPRETACIÓN)

### DESCRIPCIÓN

En el 2021, en Colombia, Guerrero-Aragón SC, Madrid Lobo JC, Rico Salas RG, Rojas Martínez K; en su artículo Habilidades para la vida y bienestar psicológico en estudiantes de la salud en



Bogotá DC, plantean como objetivo, determinar la prevalencia del bienestar psicológico y el nivel de habilidades para la vida en estudiantes de pregrado de una institución educativa de ciencias de la salud en la ciudad de Bogotá, el método desarrollado fue descriptivo, transversal y prospectivo, aplicando la escala de habilidades para la vida y bienestar psicológico de RYFF, algunos autores del referente teórico fueron Belmont, Meir, Ryff, Ministerio de salud y protección social, O.M.S, algunas las bases de datos que apropiaron fueron scielo, Redalyc, Paho, Pucesa, donde se encontraron variables al concepto de HpV como, Nivel de Bienestar psicológico (BP): auto aceptación, autonomía, crecimiento personal, relaciones positivas, dominio del entorno, propósito de la vida y el mismo concepto de HpV Habilidades para la vida.

En 2022, en Perú, Savier Fernando Acosta Faneite, Lisander Antonio Blanco Rosado; en su capítulo de libro LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN CONCEPTO HUMANIZADOR PARA LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS POSTPANDEMIA, plantean como objetivo analizar la inteligencia emocional desde una perspectiva humanizadora de la educación en tiempos de postpandemia, el método desarrollado fue paradigma cualitativo, fenómeno desde posición interpretativa, entrevista a profundidad, algunos autores del referente fueron Granda y Granda, Maldonado, Hernández, Goleman, O.M.S, Castro y Dueñas, algunas bases de datos consultadas que apropiaron fueron Redalyc, produccioncientificaluz, sedici, scielo, uniriota, donde se encontraron variables al concepto de HpV como, enfoque humanizador, inteligencia emocional, desarrollo cognitivo, flexibilidad didáctica de las estrategias.





En 2022, en España, Cabello Sanz, S González Benito, A.M ;en su artículo Las competencias emocionales en español, plantean como objetivo proporcionar una panorámica actualizada sobre la presencia de las competencias emocionales en los centros educativos españoles, el método desarrollado fue una revisión de la literatura especializada en el tema, y de la legislación educativa vigente, algunos autores del referente fueron Pérez González, J. C. & Pena Garrido, M, Goleman, D, Fernández Martínez, A.M. & Montero García, Fernández Berrocal, P. & Cabello González, R, Bisquerra Alzina, R, algunas bases de datos consultadas que apropiaron fueron upb, ehu, ucu, donde se encontraron variables al concepto de HpV como, Competencias emocionales, Educación Emocional (E.E).

En 2023, en EE.UU, Lotero, M. Serrano L ; en su artículo Habilidades para la vida: el gran desafío educativo del siglo, plantean como objetivo reflexionar sobre la importancia del desarrollo de habilidades en los jóvenes para construir un futuro sostenible y equitativo, el método desarrollado fue articulo informativo, algunos autores del referente fueron Albert Einstein, BID, algunas bases de datos consultadas que apropiaron fueron BID, iadb , donde se encontraron variables al concepto de HpV, como Habilidades transversales, adaptabilidad, aprendizaje continuo , colaboración, pedagogías activas de aprendizaje, Habilidades del Siglo XXI, autorregulación, comunicación, empatía, pensamiento crítico, creatividad , ciudadanía global, habilidades verdes.

En 2023, en Colombia, Rodríguez Ardila, D. P., & Herrera Cruz, L. I.; en su artículo Práctica pedagógica de integración de habilidades para la vida y la convivencia para la educación infantil, plantean como objetivo analizar las estrategias didácticas utilizadas por las maestras en formación de la Licenciatura en






Educación Infantil en la práctica pedagógica de habilidades para la vida, el método desarrollado fue revisión documental, estudio cualitativo retrospectivo, algunos autores del referente fueron, algunas bases de datos consultadas que apropiaron fueron Pulido, M., Pérez, S., Vázquez, P. y González, J. Tolentino, H Trujillo, E., Ceballos, E. M, donde se encontraron variables al concepto de HpV como, estrategias didácticas, habilidades sociales, habilidades para la vida, habilidad autoconocimiento, habilidad pensamiento crítico, habilidad empatía, habilidad toma de decisiones, habilidad manejo de tensiones y estrés, habilidad autocontrol, habilidad pensamiento crítico, habilidad comunicación asertiva, habilidad manejo de emociones y sentimientos, habilidad relaciones interpersonales, habilidad resolución de conflictos

En 2023, en México, Díaz Barriga Arceo, F. ;en su artículo Pedagogía de la educación emocional: enfoques, experiencias y debates, plantean como objetivo despertar la sensibilidad e imaginación que conduce a pensar en una mejor educación para todas y todos los seres humanos, el método desarrollado fue articulo informativo, algunos autores del referente fueron Pena y Repetto, Zembylas, Corduneanu, algunas bases de datos consultadas que apropiaron fueron Researchgate, Dialnet, Redalyc, academic, donde se encontraron variables al concepto de HpV, como Educación emocional, inteligencia emocional, habilidades y competencias emocionales.

En 2024, en Costa Rica, Savier Fernando Acosta Faneite; en su capítulo Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocionalde los estudiantes, plantean como objetivo establecer la relación entre las competencias emocionales de los docentes y la educación emocional de los estudiantes, el método desarrollado fue enfoque cuantitativo,






con nivel descriptivo correlacional, algunos autores del referente fueron Goleman, Bisquerra & López- Cassá, Bisquerra y García, Álvarez, Bisquerra y Hernández, algunas bases de datos consultadas que apropiaron fueron umecit, Dialnet, udeC, Academia, scielo, donde se encontraron variables al concepto de HpV como, Competencias emocionales, educación emocional, competencias personales: autoconciencia, autorregulación y motivación; Competencias sociales: empatía.

## **REFLEXIÓN E INTERPRETACIÓN (TRIANGULACIÓN)**

El concepto de Habilidades para la vida (HpV), no es apropiado en todos los estudios mencionados, convergen por su parte conceptos que hacen referencia a ellas, como los mencionados en las variables del punto anterior. Autores como Carrillo, S. Rivera, D., Forgiony,S., Nuván,I., Bonilla, Nidia. y Arenas, V. (2018). Plantean que “según la OMS (1993) las habilidades para la vida son “destrezas psicosociales que le facilitan a las personas enfrentarse con éxitos a las exigencias y desafíos de la vida diaria (citado por Mantilla, 2001)” (p.4); cabe indicar que, a pesar de la diversidad de conceptos indicada, cada una de estas es consecuente con el significado o intención de la O.M. S.

De las 7 fuentes consultadas, 4 de ellas apropian el concepto HpV (Colombia, en sus dos fuentes, Perú y España,); 3 de ellas no lo apropian (EE. UU, México y Costa Rica). Lo que permite inferir que el concepto está más enmarcado en Latinoamérica y Europa, por su parte en Centro y norte América, presenta variables; retomando algunos de los países se puede confirmar esta estadística desde documentos oficiales y gubernamentales; en Colombia desde el gobierno Nacional en su Departamento de





Prosperidad Social (2020) son determinadas como Habilidades para la vida y están enmarcadas en las 10 Habilidades que presenta la O.M.S (ver Imagen 1), en EE.UU desde U.S DEPARTAMENT OF LABOR en su plan estratégico 2022-2026 y la oficina de empleos para discapacitados Office of Disability Employment Policy (ODEP); las plantean desde su propio currículo denominado habilidades sociales para salir adelante, donde determinan que “Las seis habilidades clave para el éxito de los trabajadores jóvenes incluyen: comunicación; formación de redes de contactos; entusiasmo y buena actitud; trabajo en equipo; solución de problemas y razonamiento crítico; y profesionalismo.” (p.1).

De los objetivos planteados en las 7 fuentes se puede inferir que 2 de ellas (Colombia y España) buscan determinar la realidad de las HpV en la educación; Perú y México pretenden analizar las HpV o conceptos semejantes desde una perspectiva humanizadora; Costa Rica y Colombia analizar estrategias de la relación docente - estudiante en HpV y EE.UU reflexionar sobre las HpV para un futuro sostenible y equitativo; en tal sentido, todos ellos desde sus diferentes intereses coinciden en la importancia que enmarcan las HpV en contextos en general , pero con gran énfasis en la educación; es por ello que a partir de esta trazabilidad y desde el proceso de definición de variables/categorías y subcategorías desde el presente estudio de estado del arte se propone un nuevo concepto que se definirá Habilidades para la Vida en Educación (HpVE). Cobra relevancia entonces la reflexión que presenta el informe Delors para la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996). Indicando cuatro pilares del aprendizaje aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, aprender a ser.

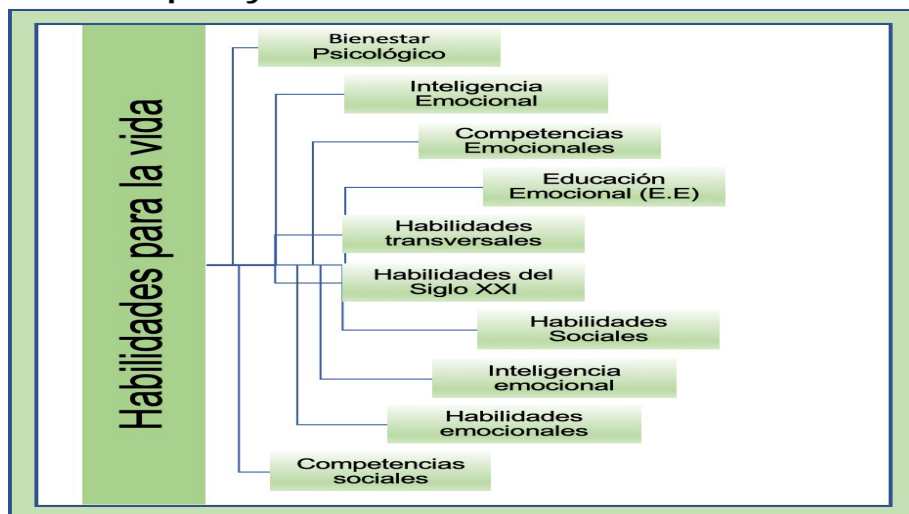


En cuanto a la metodología apropiada por las 7 fuentes consultadas, 6 de ellas hacen referencia a métodos cualitativos, algunos descriptivos, otros interpretativos, y desde revisión literaria o documental; Según Naupas, et al. (2018), el fenómeno se observa desde una posición interpretativa, de los actores sociales y del propio investigador; cabe anotar que uno sola de las fuentes (Costa Rica) lo delimitó desde enfoque cuantitativo con nivel descriptivo, Según Acosta (2023), este enfoque se basa en la obtención de datos numéricos y su posterior análisis estadístico.

Las 10 variables al concepto de HpV que fueron nombradas anteriormente en la descripción se reflejan en la siguiente imagen.

Imagen 2 Conceptos y Variables.

### Concepto y Variables



Nota. Datos tomados de las 7 fuentes consultadas. Imagen elaborada por la autora

Convergen a partir del concepto principal y sus variables las siguientes categorías y subcategorías, desde la aplicación del método DRI, mencionado inicialmente.

Concepto Principal y Categorías Iniciales	Subcategorías
Habilidades para la vida (HpV)	Habilidades emocionales: Empatía, manejo de emociones y sentimientos. Habilidades Cognitivas: Autoconocimiento y sentimientos , toma de decision, pensamiento creativo, pensamiento crítico Habilidades Sociales: Comunicación asertiva, relaciones interpersonales, manejo de problemas y conflictos
Bienestar Psicológico	autoaceptación, autonomía, crecimiento personal, relaciones positivas, dominio del entorno, propósito de la vida
Inteligencia Emocional	desarrollo cognitivo, flexibilidad didáctica de las estrategias
Competencias Emocionales	Competencias emocionales, autoconciencia, autorregulación y motivación
Educación Emocional (E.E)	competencias personales: autoconciencia, autorregulación y motivación;
Habilidades transversales	desarrollo cognitivo, flexibilidad didáctica de las estrategias Competencias emocionales,
Habilidades del Siglo XXI	autorregulación, comunicación, empatía, pensamiento crítico, creatividad , ciudadanía global, habilidades verdes.
Inteligencia emocional	Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a si mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones;
Habilidades emocionales	Gestión de sentimientos y emociones, empatía, manejo de tensión y estrés
Competencias sociales	Empatía, trabajo en equipo, respeto, convivencia cordial y pacífica., comunicación eficaz y constructiva, interculturalidad

Nota. Datos tomados de las 7 fuentes consultadas. Tabla elaborada por la autora.

A manera de cierre, los antecedentes anteriormente aportan diversidad conceptual, propósitos, teorías, métodos, contextos educativos; en los cuales se rescata en común la importancia de resaltar las HpV, como fundamentales para el desarrollo integral y humano de los estudiantes, independientemente del tipo de escenario educativo, llámese contexto urbano o rural, preescolar, escuela, colegio, universidad.

Todos los estudios hacen alusión a la necesidad de desarrollar competencias o habilidades no solo cognitivas, también es necesario el trabajo desde competencias socioemocionales o habilidades blandas. Los autores las determinan de manera particular como se logra visualizar en la tabla 2 de categorías y subcategorías; y a pesar de presentar diversidad de nombres, conceptos o definiciones, lo que si converge es la necesidad

indiscutible del manejo de emociones, que involucran entonces priorizar los autos (autorregulación, autoaceptación, autoconciencia).

Por otra parte coinciden los estudios en la importancia de la salud mental en las instituciones educativas, donde a manera de conclusión se puede inferir que es una tarea de toda la comunidad educativa, donde en la indagación y reconocimiento real de sus escenarios sean conscientes de su propia realidad, del reto y desafío que enfrentan, pero con la plena convicción, que es a partir de ello que cobraran vida sus nuevos estudiantes, que podrán contemplar una relación que es precisamente en primera instancia desde el ser, para poder avanzar en el saber y en el saber hacer.

### Tabla III IMÁGENES ARQUEO DE FUENTES



Nota. Datos tomados de las 7 fuentes consultadas. Imagen elaborada por la autora.




## CONCLUSIONES

En los estudios abordados se presenta en común la metodología de corte cualitativo, prevalece un lenguaje expresado desde la narrativa y emocionalidad, rastreando la responsabilidad del docente con un alto porcentaje de incidencia en el escenario educativo y principalmente en sus estudiantes, donde las HpV son primordiales para esa categoría que se le asigna.

Se puede inferir que el concepto de habilidades para la vida no está muy apropiado en registros bibliográficos; pocos documentos refieren el concepto; sin embargo existe multiplicidad de conceptos o variables que hacen referencia a el; como son: competencias transversales socioemocionales (CTSE), competencias transversales, habilidades socioemocionales, habilidades del siglo XXI, habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, habilidades cognitivas, emocionales y sociales, habilidades del pensamiento y de interacción, habilidades para la vida orientadas al bienestar humano y social, competencias transversales, competencias socioemocionales.

El valor de las habilidades para la vida o competencias socioemocionales es reconocido desde los referentes consultados, como esencial para una formación integral y humana de los estudiantes; sin embargo no hay una visualización legal que este direccionada de manera directa con el currículo o con el cumplimiento del desarrollo de ellas, se tiende a pensar que queda a la voluntad de los docentes que orientan el proceso.





Se hace necesaria una política pública o propuesta legal que enmarque condiciones dignas y eficaces desde Ministerios de educación o entidades del estado, que convoquen tanto a la definición legal de los procesos como a la necesidad de la puesta en marcha que implican abordar, apropiarse y desarrollar las HpV en el contexto educativo.

En el contexto regional y específicamente para la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero se visualiza una brecha altamente marcada en la ausencia de referentes teóricos, de investigaciones y de procesos que estén determinados por el desarrollo de las HpV, lo cual convoca a pensar en la necesidad urgente de cimentar procesos investigativos que permitan iniciar bases teóricas con proyecciones a ejecución y aporte a la comunidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Faneite, S. F., & Blanco Rosado, L. A. (2022). La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia: Capítulo1. *Editorial Idicap Pacífico*, 7-25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>

Acosta Faneite, S. F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación educación emocional de los estudiantes. *Revista Dialogus*, (12), 53-71. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>

Castaño, A., Saenz, J., Ávila, C., Bianchá, H., Segura, J. y López-García, J. (2019). educativas: guía conceptual para educadores. *Edukafé*, (7), 4-37. <http://doi.org/10.18046/>



[edukafe.2019.](#)

Carrillo, S. Rivera, D., Forgiony, S., Nuván, I., Bonilla, Nidia, y Arenas, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, vol.37, núm.5, pp. 567- 572. <https://www.redalyc.org/journal/559/55963207022/html/> Delors , J. (1996).

Cabello Sanz, S., & González Benito, A. M. (2022). Las competencias emocionales en el español. Propuesta de desarrollo desde la acción tutorial. *Revista Educativa* 59-72. Recuperado a partir de <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/73>

Díaz Barriga Arceo, F. (2023). Pedagogía de la educación emocional: enfoques, experiencias y debates. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(1), 9–14. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.50> (Original work published 6 de enero de 2023).

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). EL ESTADO: INVESTIGACIÓN. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.

Go [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9300/Estado\\_VasquezCampos\\_Leydi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9300/Estado_VasquezCampos_Leydi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)





Guerrero-Aragón, S. C., Madrid-Lobo, J. C., Rico-Salas, R. G., y Rojas-Martínez, Parra,


L. E. (Comp.). (2021). Habilidades para la vida. Aproximaciones conceptuales. Fondo Editorial Universidad Católica. Luis Amigó [https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/702\\_Habilidades\\_para\\_la\\_vida\\_Aproximaciones\\_conceptuales.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/702_Habilidades_para_la_vida_Aproximaciones_conceptuales.pdf)

Minjusticia. (2024). Habilidad Kit Caja de herramientas para el desarrollo de Habilidades para la Vida en adolescentes y jóvenes. UNODC. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Documents/Prevencion-Consumo-Drogas/1.%20Caja-Herramientas-Habilidadkit.pdf>

Organización de Naciones Unidas (ONU); Informe de políticas: La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental [Internet]. 2020 [Citado 15 octubre 2020]. Disponible en: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_covid\\_and\\_mental\\_health\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_spanish.pdf)

PROSPERIDAD SOCIAL (2020). Habilidades para la vida. Gobierno de Colombia. <https://prosperidadsocial.gov.co/sbpp/transferencias/jovenes-en-accion/habilidades/>

K. (2023). Habilidades para la vida y bienestar psicológico en estudiantes de la salud en DC, Colombia, 2021. Revista Ciencia Y Cuidado, 20(1), 9-21. <https://doi.org/10.22463/17949831.3376>



Lotero, M. Serrano L. (2023). Habilidades para la vida: el gran desafío educativo del siglo Blogspot. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/habilidades-para-la-vida/>

La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203443/000001c\\_Pub\\_UE\\_Informe\\_Delors\\_Compendio\\_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203443/000001c_Pub_UE_Informe_Delors_Compendio_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y)


Martínez, M., Riopérez, C., Losada, N y Susan, L. (2021). Programa para el desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 22, julio -diciembre, 2013, pp.137 - 151.Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla España. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135031394010.pdf>

Morales, M., Benítez, M. y Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. Revista electrónica de investigación educativa, 15(3),98-113. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412013000300007&lng=es&tlng=e](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007&lng=es&tlng=e)

Office of Disability Employment Policy. (s,f). Habilidades sociales para salir adelante.

ODEP.<https://www.dol.gov/agencies/odep/program-areas/individuals/youth/transition/soft-skills/spanish>





Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, Vol. 41(2), 1-22. DOI <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>

PROSPERIDAD SOCIAL (2020). Habilidades para la vida. Gobierno de Colombia. <https://prosperidadsocial.gov.co/sgpp/transferencias/jovenes-en-accion/habilidades/>

Rivas, A. (2023, marzo 20). Guía completa para escribir un Estado del Arte, con ejemplos prácticos. Guía Normas APA. <https://normasapa.in/estado-del-arte/>

Rodríguez Ardila, D. P., & Herrera Cruz, L. I. (2023). Práctica pedagógica de integración de vida y la convivencia para la educación infantil. *Revista UNIMAR*, 41(2), 66- 79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art4>

Universidad de Antioquia Facultad de Ciencias Humanas y Educación. (11 de diciembre investigación documental como base de la investigación científica. [archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=w52F5fmDApA>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). MANUAL DE TRABAJOS DE GRADO DE ESPECIALIZACIÓN TÉCNICA, ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA Y TESIS DOCTORALES. Fedupel

Elaborado por: Mg. Adriana Inés Gómez Benítez – UCPR.







La gestión de innovaciones tecnológicas en la educación representa un campo estratégico para la actualización docente y la mejora de las prácticas pedagógicas. Esta revisión sistemática documental tuvo como objetivo analizar las barreras, estrategias y efectos relacionados con la incorporación de tecnologías en procesos formativos. Se utilizó el protocolo PRISMA y se consultaron bases de datos como Scopus, Redalyc, SciELO y Google Académico, delimitando estudios entre 2019 y 2024. Se seleccionaron quince documentos que permitieron identificar limitaciones estructurales, actitudinales y normativas; estrategias de formación centradas en la colaboración, reflexión crítica y pertinencia contextual; y evidencias del impacto positivo de las tecnologías en el aprendizaje cuando se articulan con enfoques pedagógicos sólidos. Se concluye que la gestión de la innovación tecnológica debe ser sistémica, ética y centrada en la transformación educativa, sustentada en políticas públicas y liderazgo institucional comprometido.





# GESTIÓN DE INNOVACIONES TECNOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN PARA LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y MEJORA PEDAGÓGICA

**Luís Fernando Rubio Jaramillo**

[luferjo@gmail.com](mailto:luferjo@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4536-8864>

## Introducción

El avance de la tecnología en la educación ha propiciado una transformación trascendental en las prácticas pedagógicas, exhortando a los docentes una formación constante en la gestión de innovaciones tecnológicas. La carencia de conocimientos y habilidades en este ámbito representa una barrera significativa para la mejora de la calidad educativa (Fuguet, 2020). Este artículo se sitúa en el contexto de la educación actual, considerando su impacto tanto a nivel local como global. La problemática se centra en la falta de formación docente en innovación tecnológica y su efecto directo en la calidad educativa. Estudios como los de Hernández, López y González (2021) señalan que la resistencia al cambio y la falta de infraestructura adecuada son factores clave que obstaculizan la adopción de tecnología en la enseñanza.

Por otra parte, Jiménez y Rojas (2019) destacan la necesidad de desarrollar lineamientos teóricos y estrategias prácticas para orientar la capacitación docente, promoviendo una transformación pedagógica significativa. Asimismo, Salazar (2019) indica que una capacitación adecuada genera confianza en los docentes, mejorando su capacidad para integrar la tecnología en sus clases. Estos factores evidencian la importancia





de la formación y actualización continua como eje central para la gestión de innovaciones tecnológicas en la educación.

Estudios recientes han demostrado la trascendencia de este problema, con investigaciones como las de Salazar (2020) y Gutiérrez y Martínez (2023) que destacan la importancia de la capacitación en tecnología educativa. En este sentido, los aportes teóricos de Piaget, Vygotsky y Freire estructuran el marco conceptual de la presente investigación. Estudios recientes han reafirmado la vigencia de sus teorías en la era digital. Por ejemplo, Martínez y Gómez (2021) destacan que el constructivismo de Piaget sigue siendo fundamental en entornos de aprendizaje digital, dado que promueve la interacción activa con la tecnología como mediador del conocimiento.

Asimismo, López y Ramírez (2022) han revisado el concepto de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, argumentando que las plataformas de aprendizaje colaborativo en línea se alinean con su enfoque de mediación social. Por otro lado, estudios como el de Fernández y Torres (2023) han demostrado que los albores de la pedagogía crítica de Freire son esenciales en la incorporación de innovaciones tecnológicas, posibilitando que los docentes utilicen herramientas digitales para fomentar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Este documento se deriva de la tesis doctoral en desarrollo “Gestión de Innovaciones Tecnológicas en la Educación para la Actualización Docente y Mejora Pedagógica” que identifica las barreras, desafíos y oportunidades de implementación de estrategias que culminen en la mejora de la práctica pedagógica de los docentes.






Esta investigación aporta a la comunidad científica y académica una comprensión integral de la gestión de innovaciones tecnológicas en la educación, facilitando la implementación de estrategias efectivas de formación y actualización docente. Además, ofrece beneficios para el sector educativo, ya que permite identificar los desafíos y oportunidades que surgen con la transformación digital, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos educativos.

Este artículo propone la investigación documental como enfoque metodológico, basado en la clasificación de documentos según palabras clave y categorías emergentes. El principal hallazgo evidencia una dificultad en los educadores para actualizarse y formarse en el uso de innovaciones tecnológicas aplicadas a la educación. Esta dificultad impacta sus prácticas de enseñanza y se refleja, especialmente, en la comprensión del sentido, el alcance y las limitaciones de los programas de formación docente orientados al uso de tecnologías en el aula.

### **Metamorfosis educativa desde la gestión de innovaciones tecnológicas: fundamentos clave para el desarrollo docente y mejora de su práctica pedagógica**

En el contexto de los procesos educativos contemporáneos, es sine qua non comprender una serie de conceptos que soportan la necesidad de renovar y fortalecer las prácticas pedagógicas, especialmente a través del uso de tecnologías emergentes, la formación y actualización continua del profesorado y la mejora constante de la enseñanza. Este apartado desarrolla los fundamentos teóricos que permiten dimensionar adecuadamente la gestión de innovaciones tecnológicas aplicadas al proceso educativo.





La actualización docente se refiere al proceso continuo de formación que los educadores deben asumir para mantenerse al día con los avances científicos, pedagógicos y tecnológicos lo que la convierte en una necesidad y un deber permanente. Esta actualización permite mejorar sus competencias profesionales, responder de manera efectiva a los nuevos desafíos educativos, integrar tecnologías emergentes en sus prácticas pedagógicas y fortalecer su rol como mediadores del conocimiento. Según la UNESCO (2023), la promoción del uso de la tecnología en la labor docente permite descubrir enfoques innovadores y soluciones eficientes adaptadas al contexto local in situ.

La práctica pedagógica se concibe como un proceso sistemático y dinámico mediante el cual el docente reflexiona, planifica, ejecuta y evalúa su quehacer educativo, buscando optimizar continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica implica la transformación consciente y evolución constante de las estrategias didácticas de enseñanza, la actualización de los enfoques metodológicos y la integración de las tecnologías y dimensiones humanas para atender de manera pertinente las necesidades de los estudiantes.

En el contexto actual, las exigencias de calidad educativa requieren que la práctica pedagógica evolucione desde perspectivas tradicionales hacia enfoques más críticos, reflexivos e innovadores. Tal como afirman Imbernón (2017):

“La práctica educativa debe partir de un análisis crítico de la realidad y orientarse hacia procesos de transformación social. No puede entenderse como una actividad neutra o meramente técnica, sino como un ejercicio profundamente ético y político que contribuye al desarrollo de una ciudadanía democrática y al cambio social» (p. 25).





Desde esta mirada, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de mejora continua que no solo perfecciona las competencias profesionales del docente, sino que también transforma los escenarios educativos en espacios de diálogo, participación activa, pensamiento crítico y emancipación del conocimiento.

Este proceso de perfeccionamiento exige que el educador asuma una postura crítica e investigativa sobre su propio quehacer, utilizando la reflexión como herramienta esencial para comprender, interpretar, cuestionar y mejorar su práctica. A este respecto, Bolívar (2005) enfatiza:

“La práctica pedagógica reflexiva implica una reconstrucción constante del conocimiento práctico del profesorado, alimentada tanto por la experiencia como por la investigación. Esta reconstrucción favorece procesos de innovación educativa sostenida, en los que la enseñanza se convierte en un proceso de aprendizaje profesional permanente” (p. 47).

Así, la práctica pedagógica no puede desvincularse de la dimensión ética y social de la educación. El docente, en tanto agente de cambio, debe actuar de manera crítica, creativa y comprometida, reconociendo que su intervención puede contribuir significativamente a la formación de ciudadanos autónomos, responsables y capaces de transformar positivamente su entorno.

La práctica pedagógica, en consecuencia, se erige como un componente esencial para el fortalecimiento de los procesos educativos contemporáneos, sustentándose en la reflexión





sistemática, la innovación permanente y la adaptación proactiva a las nuevas realidades y desafíos educativos.

La mejora continua de la práctica pedagógica se fundamenta en procesos de autocrítica, reflexión y reconstrucción permanente, los cuales no solo fortalecen las competencias profesionales del docente, sino que también constituyen el motor principal para la generación de innovaciones que reconfiguran el acto educativo en función de nuevas necesidades y contextos.

En este sentido, Mero (2022) sostiene que:

“La innovación educativa implica un cambio real en el paradigma de la enseñanza, fundamentando sus resultados en distintos elementos como el conocimiento pedagógico, la didáctica para la enseñanza, lo tecnológico y lo humano. Se trata de un proceso sistemático que permite identificar debilidades en la práctica docente para transformarlas en habilidades, optimizar fortalezas y avanzar hacia una enseñanza más efectiva y significativa” (p. 45).

De esta manera, la práctica pedagógica no solo se limita a reproducir contenidos, sino que se orienta a la construcción colaborativa del conocimiento y a la transformación activa de los procesos educativos. La articulación crítica entre teoría y práctica, sumada a una constante reflexión y disposición al cambio y a la innovación, permite al docente mejorar su desempeño y generar aprendizajes más relevantes y duraderos en sus estudiantes.

La innovación educativa tiene que ver con la incorporación





de nuevas ideas, *modus operandis*, estrategias y herramientas que transforman y mejoran la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando esta innovación se apoya en tecnologías emergentes, se crean ambientes más dinámicos, colaborativos y personalizados, que responden mejor a las necesidades y características del estudiante del siglo XXI. Según Mero (2022), la innovación educativa abarca aspectos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, procesos y recursos humanos, convergiendo para transformar y desarrollar cualitativamente la educación.

La gestión de la innovación implica planificar, liderar y evaluar procesos de cambio dentro del sistema educativo. Esto exige visión, liderazgo pedagógico y una comunidad educativa abierta al aprendizaje continuo. Un componente clave es que las innovaciones no sean solo técnicas o instrumentales, sino también pedagógicas, incidiendo directamente en las prácticas de aula y en los aprendizajes significativos. La UNESCO (2023) destaca que el aprendizaje colectivo de la implementación de iniciativas que promueven el uso de la tecnología en la labor docente permite descubrir enfoques innovadores y soluciones efectivas adaptadas al contexto local *in situ*.

La gestión de innovaciones tecnológicas en la educación se refiere al conjunto de estrategias, metodologías y procesos que buscan integrar herramientas digitales en el ámbito pedagógico de manera eficiente. Su propósito es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la adaptación de los docentes a nuevas realidades educativas. Según Gutiérrez y Martínez (2023), este proceso requiere una planificación estructurada que contemple el desarrollo de competencias digitales en los docentes y la adecuación de infraestructura tecnológica.





En la educación, la gestión de innovaciones tecnológicas se reconoce por su impacto en la transformación de las metodologías de enseñanza. Martínez y Gómez (2021) señalan que el uso de plataformas interactivas, inteligencia artificial y recursos digitales ha cambiado la manera en que los estudiantes acceden y procesan la información. No obstante, su implementación requiere de políticas educativas claras y un compromiso institucional que garantice su sostenibilidad en el tiempo.

La gestión de innovaciones tecnológicas en la educación implica la identificación de necesidades, la planificación estratégica, la implementación de recursos tecnológicos y la evaluación de su impacto. Esto requiere de un enfoque interdisciplinario donde converjan la pedagogía, la tecnología y la gestión institucional para garantizar su efectividad en el aula (López et al., 2021).

Su propósito principal es mejorar la calidad de la educación a través de la incorporación eficiente de herramientas tecnológicas. Esto abarca desde la digitalización de contenidos hasta la formación docente en competencias digitales, asegurando que la tecnología sea utilizada de manera didáctica y no solo como un complemento superficial en el proceso educativo (Martínez & Pérez, 2023).

En la educación, las innovaciones tecnológicas pueden clasificarse en diversas categorías: plataformas de aprendizaje en línea, inteligencia artificial aplicada a la educación, gamificación, realidad virtual, realidad aumentada, y desarrolladores de contenido: imagen, video y texto para personalizar la enseñanza. Estas herramientas han demostrado mejorar la motivación de los estudiantes y facilitar la adaptación de los procesos educativos





a las necesidades individuales de cada aprendiz (Torres, 2022).

La implementación de tecnologías educativas permite desarrollar metodologías de enseñanza más interactivas y adaptadas a las nuevas generaciones. Martínez y Gómez (2021) señalan que el uso de plataformas interactivas ha cambiado la manera en que los estudiantes acceden y procesan la información, promoviendo el aprendizaje autónomo y colaborativo. Asimismo, Rodríguez y Salazar (2023) destacan que el acceso a herramientas digitales fomenta la creatividad y la resolución de problemas en los estudiantes.

A pesar de sus múltiples beneficios, la gestión de innovaciones tecnológicas enfrenta diversos desafíos, entre ellos la resistencia al cambio por parte de los docentes, la falta de infraestructura adecuada y la necesidad de políticas educativas claras que regulen su integración efectiva en el aula (Fernández, 2022). Además, Ramírez y López (2023) enfatizan que la brecha digital sigue siendo un obstáculo significativo, limitando el acceso equitativo a las tecnologías educativas.

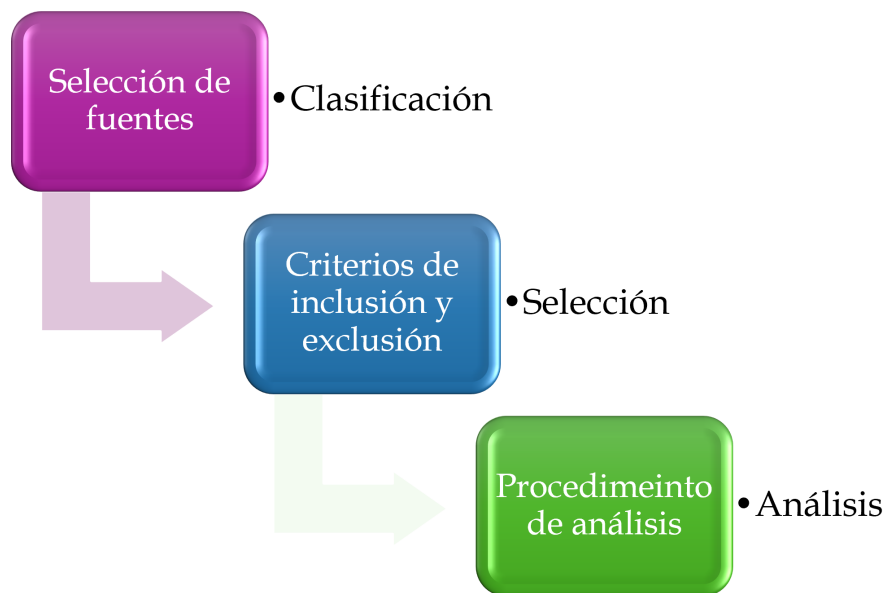
Para garantizar una correcta implementación de las innovaciones tecnológicas en la educación, es fundamental desarrollar programas de formación y actualización docente en competencias digitales, invertir en infraestructura tecnológica y fomentar la investigación sobre nuevas metodologías de enseñanza apoyadas en la tecnología (Gutiérrez & Ramírez, 2023). También, es crucial fortalecer la colaboración entre instituciones educativas y el sector tecnológico para desarrollar soluciones innovadoras adaptadas a las necesidades del contexto educativo actual.



---

## Método

El presente estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con diseño documental y sistemático enmarcado en el paradigma sociocrítico. La metodología utilizada se fundamenta en la revisión sistemática de literatura, con el propósito de analizar investigaciones previas relacionadas con la gestión de innovaciones tecnológicas en el ámbito educativo. El gráfico 1 presenta los momentos que contempló el desarrollo metodológico.



Fuente: elaboración propia

**Gráfico 1.** Fases del Método: Desarrollo metodológico de la revisión documental.



## 1. Selección de Fuentes:

- Se consultaron bases de datos académicas y documentos institucionales, seleccionando 10 fuentes relevantes publicadas entre 2019 y 2024 y 5 fuentes de años anteriores que por su alto grado de incidencia directa sobre las fuentes relevantes fueron incluidas para fundamentarlas y respaldarlas.


## 2. Criterios de Inclusión y Exclusión:

- **Criterios de Inclusión:** Se incluyeron estudios centrados en la innovación tecnológica aplicada a la educación, investigaciones sobre formación docente en herramientas digitales y análisis de estrategias para la gestión de innovaciones tecnológicas.
- **Criterios de Exclusión:** Se excluyeron documentos sin respaldo empírico, estudios desactualizados y aquellos que no abordaran o inciden directamente la educación y la tecnología.

## 3. Procedimiento de Análisis:

- **Uso de operadores booleanos:** Se aplicaron técnicas de búsqueda avanzada con términos como AND, OR, NOT para refinar la consulta en bases de datos como Google Scholar, Scopus, Web of Science y ERIC.



- 
- **Aplicación del protocolo PRISMA:** Se siguió la metodología PRISMA para identificar, seleccionar y evaluar estudios relevantes. Este protocolo garantizó la transparencia en la selección y la replicabilidad del proceso de búsqueda.
  - **Categorización de la información:** La información recopilada fue clasificada en tres categorías emergentes:
  - **Barreras en la gestión de la innovación tecnológica**
  - **Estrategias de capacitación y formación docente**
  - **Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica**

Estas categorías fueron identificadas mediante el análisis temático de los documentos revisados. Los autores que fundamentan este esquema de categorización incluyen Creswell (2014), Guba & Lincoln (1994), quienes enfatizan la importancia del rigor metodológico en la revisión de literatura.

Para la revisión inicial de los documentos (clasificación) se utilizó los operadores booleano y prisma, y el buscador de palabras clave de Adobe Acrobat Reader; para la organización de la documentación encontrada se construyeron dos hojas de cálculo, donde se registró información sobre el tipo de escrito (ponencia, artículo, tesis, libro de texto), la línea de investigación en donde se ubica el trabajo presentado, la cantidad de autores, sus nombres y las respectivas entidades, universidades o grupos de investigación que representaban.

En la selección se identificaron documentos mediante la revisión del resumen en cada escrito. De igual forma, se profundizó en la búsqueda de palabras para determinar la frecuencia con la que aparece la categoría





y la ubicación de esta aparición dentro del texto; es decir, si la categoría es mencionada en la etapa inicial, en el desarrollo y/o en las conclusiones. De acuerdo con lo anterior, los artículos seleccionados corresponden a aquellos en los que aparecen cuatro o más veces alguna categoría. Los documentos fueron referenciados siguiendo las normas de referencia expuestas en el manual de la UPEL 2022.

Finalmente, el proceso metodológico concluyó con la consolidación de los hallazgos obtenidos en cada una de las etapas descritas, lo que permitió validar la pertinencia de las estrategias propuestas para la formación docente en el uso de tecnologías educativas. Se llevó a cabo un análisis crítico de la información recabada, facilitando la formulación de conclusiones fundamentadas que contribuyen al desarrollo de nuevas propuestas de gestión de innovaciones tecnológicas en el ámbito educativo. López y Ramírez (2022) sugieren que la formación docente en innovación tecnológica debe basarse en el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias críticas, permitiendo que los educadores se apropien de las herramientas digitales y las adapten a sus necesidades pedagógicas.

## Resultados

A continuación, se presenta la síntesis de los documentos seleccionados y analizados bajo el protocolo PRISMA, integrando los hallazgos extraídos y categorizados conforme a las tres categorías emergentes del estudio: *Barreras en la gestión de la innovación tecnológica*, *Estrategias de capacitación y formación docente* e *Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica*. Para la selección de las fuentes se aplicaron técnicas de búsqueda avanzada mediante el uso de operadores booleanos (AND, OR, NOT), lo cual permitió refinar las consultas en bases de datos académicas como **Google Scholar**, **Scopus**, **Web of Science** y **ERIC**, asegurando una




recuperación precisa y pertinente de la información. Esta tabla resume los aspectos fundamentales de cada fuente considerada en la revisión documental.

*Tabla 1*


*Resumen de aspectos fundamentales*

<b>Año - País</b>	<b>Autor y Título</b>	<b>Extracción de Conocimientos</b>	<b>Conclusiones</b>
2020 - Venezuela	Fuguet (2020). Barreras en la adopción de tecnologías educativas.	Categoría: Barreras en la gestión de la innovación tecnológica. Se identifican factores estructurales, culturales y actitudinales que impiden la adopción de tecnologías educativas.	La falta de recursos tecnológicos y resistencia docente son principales limitantes en la innovación educativa.
2021 - Colombia	Hernández, López & González (2021). Resistencia al cambio y falta de infraestructura.	Categoría: Barreras en la gestión de la innovación tecnológica. Las barreras físicas e ideológicas dificultan la integración tecnológica en la práctica educativa.	Se requiere una política institucional coherente para superar las resistencias estructurales en educación digital.
2019 - México	Jiménez & Rojas (2019). Estrategias para la capacitación docente en tecnología.	Categoría: Estrategias de capacitación y formación docente. Modelo de capacitación basado en diagnóstico de necesidades y planificación colaborativa.	La formación debe ser contextualizada y sustentada en prácticas colaborativas y reflexivas.
2022 - Ecuador	Mero (2022). Innovación tecnológica educativa en la práctica docente.	Categoría: Estrategias de capacitación y formación docente. Relaciona competencias digitales con procesos de innovación pedagógica.	La innovación es producto de procesos sistemáticos que articulan lo tecnológico, lo pedagógico y lo humano.



2023 - Perú	Gutiérrez & Martínez (2023). Barreras en la integración tecnológica.	Categoría: Barreras en la gestión de la innovación tecnológica. Analiza causas estructurales y sociales de la brecha digital en educación.	La superación de barreras requiere formación docente, inversión tecnológica y cambio cultural.
2021 - España	Martínez & Gómez (2021). El constructivismo en entornos digitales.	Categoría: Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica. Aplicación del enfoque constructivista al aprendizaje virtual.	La tecnología potencia el aprendizaje activo cuando se orienta desde principios constructivistas.
2022 - Venezuela	López & Ramírez (2022). Zona de desarrollo próximo en entornos digitales.	Categoría: Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica. La mediación social fortalece el aprendizaje colaborativo digital.	Las plataformas bien diseñadas favorecen la construcción conjunta del conocimiento.
2023 - Argentina	Fernández & Torres (2023). Pedagogía crítica e innovación tecnológica.	Categoría: Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica. Fomenta pensamiento crítico y autonomía en entornos digitales.	La tecnología debe promover autonomía, criticidad y participación activa en el aprendizaje.
2023 - Colombia	Rodríguez & Salazar (2023). Creatividad y resolución de problemas con tecnología.	Categoría: Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica. Conexión entre herramientas digitales y competencias blandas.	La integración tecnológica potencia habilidades del siglo XXI.
2021 - Venezuela	López et al. (2021). Gestión institucional para la innovación educativa.	Categoría: Barreras en la gestión de la innovación tecnológica. Necesidad de institucionalizar el cambio con liderazgo pedagógico.	La efectividad depende de procesos estructurados y respaldados institucionalmente.
2023 - Internacional	Ramírez & López (2023). Brecha digital y equidad educativa.	Categoría: Barreras en la gestión de la innovación tecnológica. Desigualdad en el acceso a tecnología limita la equidad educativa.	Se requieren políticas inclusivas de conectividad y equipamiento.





2021 - Internacional	UNESCO (2021). Ethical guidelines on AI in education.	Categoría: Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica. Principios éticos para la IA en educación.	El uso de tecnologías debe estar guiado por valores y regulación educativa clara.
2023 - Internacional	UNESCO (2023). Transformación educativa mediante tecnología.	Categoría: Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica. Experiencias de integración tecnológica adaptadas al contexto.	Se promueve el aprendizaje colectivo y la solución local contextualizada.
2022 - Colombia	Salazar (2022). Barreras en la integración de tecnologías en el aula.	Categoría: Barreras en la gestión de la innovación tecnológica. Limitaciones en recursos, formación y políticas institucionales.	Recomienda enfoques pedagógicos integradores y acompañamiento docente.
2017 - España	Escudero (2017). Gestión e innovación en organizaciones educativas.	Categoría: Barreras en la gestión de la innovación tecnológica. Necesidad de liderazgo estratégico y cultura de cambio.	La innovación educativa requiere participación docente y gestión eficaz del cambio.

La revisión sistemática realizada permitió clasificar la información obtenida en tres categorías emergentes, producto del análisis temático de los documentos revisados: (1) Barreras en la gestión de la innovación tecnológica, (2) Estrategias de capacitación y formación docente, y (3) Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica. Los hallazgos se presentan organizados por tópicos, de lo general a lo específico, en correspondencia con los objetivos del estudio.

## 1. Barreras en la gestión de la innovación tecnológica

Diversos estudios evidenciaron obstáculos significativos que enfrentan las instituciones educativas en la incorporación efectiva de innovaciones tecnológicas. Entre ellos se encuentran





la resistencia al cambio por parte del personal docente, la falta de infraestructura tecnológica adecuada y la carencia de políticas institucionales claras (Fuguet, 2020; Hernández, López & González, 2021; Fernández, 2022).

## **2. Estrategias de capacitación y formación docente**

Los documentos seleccionados también destacaron la necesidad de implementar estrategias sistemáticas de formación continua para el fortalecimiento de las competencias digitales del profesorado. Investigaciones como las de Jiménez y Rojas (2019) y López y Ramírez (2022) plantearon programas de actualización docente basados en el aprendizaje colaborativo, el uso de plataformas digitales y la integración de la tecnología como mediadora del conocimiento.

## **3. Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica**

Finalmente, los estudios revisados reconocieron el impacto positivo que tiene el uso adecuado de tecnologías emergentes en la calidad de la enseñanza. Los autores señalan que estas herramientas promueven ambientes de aprendizaje más dinámicos, colaborativos y centrados en el estudiante (Martínez & Gómez, 2021; Gutiérrez & Martínez, 2023).





*Tabla 2*  
*Síntesis de resultados por categoría emergente*


<b>Categoría</b>	<b>Autores Principales</b>	<b>Año</b>	<b>Frecuencia de Aparición</b>
Barreras en la gestión de la innovación tecnológica	Fuguet; Hernández et al.; Fernández	2020-2022	Alta
Estrategias de capacitación y formación docente	Jiménez y Rojas; López y Ramírez	2019-2022	Alta
Impacto en la mejora de la práctica pedagógica	Martínez & Gómez; Gutiérrez & Martínez	2021-2023	Alta

## **Discusión**

La discusión de los hallazgos obtenidos se desarrolla a partir de las categorías de análisis identificadas, siguiendo un enfoque crítico, comparativo y argumentativo con base en los documentos revisados y los referentes teóricos seleccionados.

### **1. Barreras en la gestión de la innovación tecnológica**

Los estudios revisados coinciden en que las principales limitaciones para implementar innovaciones tecnológicas radican en la falta de políticas claras, la resistencia institucional y docente, así como en las brechas de acceso a la infraestructura tecnológica. Estos obstáculos afectan directamente los procesos de modernización educativa, como se refleja en las investigaciones de Fuguet (2020), Hernández et al. (2021) y Salazar (2022). La



falta de liderazgo institucional, denunciada por Escudero (2017), refuerza la necesidad de procesos de cambio guiados por estructuras sólidas y participación docente activa.

## **2. Estrategias de capacitación y formación docente**

Los hallazgos evidencian que los programas de actualización profesional son más

eficaces cuando están contextualizados, tienen continuidad, y son diseñados con enfoque colaborativo. Esto coincide con las propuestas de Jiménez y Rojas (2019) y Mero (2022), quienes destacan la necesidad de que la capacitación docente esté alineada con los desafíos reales del aula digital. La perspectiva freireana se hace presente al proponer la reflexión crítica como eje transformador de la práctica educativa.

## **3. Impacto de la tecnología en la mejora de la práctica pedagógica**

El uso de tecnologías digitales ha mostrado un efecto positivo en la transformación de los entornos de aprendizaje, particularmente cuando se articulan con principios del constructivismo (Martínez & Gómez, 2021) y la pedagogía crítica (Fernández & Torres, 2023). Este impacto se traduce en el desarrollo de competencias cognitivas superiores, fomento de la autonomía y mayor participación del estudiante. No obstante, como advierten la UNESCO (2021, 2023) y Ramírez & López (2023), es imprescindible incorporar consideraciones éticas y





sociales para garantizar un uso inclusivo y equitativo de la tecnología educativa.

Desde un enfoque integrador, los resultados muestran la necesidad de políticas públicas que armonicen las dimensiones técnicas, pedagógicas y humanas de la innovación educativa. Esta articulación debe estar respaldada por una visión institucional que valore la formación docente, promueva la equidad digital y genere condiciones para un cambio sostenible y participativo.

## Conclusión

Los hallazgos derivados de esta revisión sistemática permiten concluir que la gestión de innovaciones tecnológicas en la educación no puede entenderse únicamente como la incorporación instrumental de dispositivos o plataformas, sino como una transformación sistémica, ética y pedagógica del quehacer educativo. A partir del análisis riguroso de las fuentes seleccionadas, se destacan las siguientes conclusiones:


1. **Barreras estructurales y actitudinales:** Se evidencian obstáculos significativos para la gestión de innovaciones tecnológicas, entre los que destacan la resistencia al cambio, la ausencia de políticas institucionales claras, la falta de liderazgo educativo y la limitada infraestructura tecnológica. Superar estas barreras requiere una intervención articulada entre actores del sistema educativo y políticas públicas efectivas que prioricen la equidad digital.





2. **Formación docente:** Las estrategias de formación más exitosas son aquellas que vinculan la teoría con la práctica, promueven la colaboración entre pares y fomentan una reflexión crítica sobre el uso pedagógico de la tecnología. La formación no puede limitarse a cursos técnicos, sino que debe integrarse con procesos pedagógicos transformadores, ajustados a las realidades contextuales y necesidades locales.
  
3. **Impacto pedagógico de las tecnologías:** Las TIC, cuando se articulan con enfoques pedagógicos activos y centrados en el estudiante, tienen un efecto positivo en la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo del pensamiento crítico y la mejora de las competencias digitales. Sin embargo, su potencial solo se materializa si existe intencionalidad didáctica y acompañamiento continuo.
  
4. **Actualización docente:** La innovación tecnológica exige una actualización docente permanente, entendida como un proceso continuo de formación, autoevaluación, reflexión crítica y apropiación ética de los recursos tecnológicos. La actualización no debe concebirse como una actividad esporádica, sino como una dimensión constitutiva del ejercicio profesional, necesaria para responder a los retos de una sociedad digital y globalizada. Este estudio reafirma que el docente actualizado no es solo un consumidor de tecnología, sino un diseñador de experiencias de aprendizaje mediadas por ella, con sentido pedagógico y compromiso ético.




- 
5. **Enfoque sistémico e interdisciplinario:** La gestión de la innovación debe abordarse desde una visión sistémica, que considere no solo los componentes tecnológicos, sino también los factores organizacionales, pedagógicos, sociales y humanos. Ello implica una reconfiguración institucional en la que la cultura escolar, los liderazgos y las políticas converjan hacia una educación más inclusiva, flexible e innovadora.

En conclusión, esta revisión sistemática ha permitido aportar una comprensión holística y crítica del fenómeno de la innovación tecnológica en la educación, centrando el análisis en la figura del docente como agente clave del cambio educativo. El principal aporte de esta investigación radica en establecer que la actualización docente mediada por tecnología no puede dissociarse de un enfoque ético, situado y transformador. Se propone un nuevo marco interpretativo que supera la visión tecnocrática de la innovación, integrando dimensiones críticas, socioeducativas y políticas. De este modo, se contribuye al fortalecimiento de una pedagogía digital crítica que no solo incorpora herramientas, sino que resignifica prácticas, empodera sujetos y proyecta una educación orientada a la justicia social, la equidad del conocimiento y el desarrollo humano integral.

## Referencias Bibliográficas

Bolívar, A. (2005). *La formación del profesorado como práctica reflexiva*. Editorial Graó.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.



Escudero, T. G. (2017). *Innovación de la gestión y cambio en las organizaciones educativas*. GUAO.

Fernández, R., & Torres, J. (2023). Aplicaciones de la pedagogía crítica en la educación digital. *Revista de Innovación Educativa*, 18(2), 45-61.

Fernández, R. (2022). Desafíos de la educación digital en América Latina. *Revista de Tecnología Educativa*, 10(2), 45-60.

Fuguet, J. (2020). Barreras en la adopción de tecnologías educativas. *Revista de Tecnología Educativa*, 12(1), 30-42.


Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163-194), 105.

Gutiérrez, R., & Martínez, L. (2023). Barreras en la integración tecnológica en la educación. *Educación y Tecnología*, 28(1), 22-35.

Hernández, P., López, M., & González, T. (2021). Resistencia al cambio y falta de infraestructura en la adopción de tecnología educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(3), 60-75.

Imbernón, F. (2017). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.





Jiménez, A., & Rojas, F. (2019). Estrategias para la capacitación docente en tecnología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14(4), 80-95.

López, S., & Ramírez, D. (2022). Revisión de la teoría de la zona de desarrollo próximo en entornos digitales. *Revista de Psicología Educativa*, 16(1), 15-29.

Martínez, P., & Gómez, L. (2021). El constructivismo de Piaget en entornos de aprendizaje digital. *Educación y Sociedad*, 34(2), 100-115.

Mero, M. (2022). *Innovación tecnológica educativa en la práctica docente para el desarrollo de competencias digitales*. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 271- 287. Recuperado de [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-02822024000100271](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822024000100271)


Piaget, J. (1950). *La formación del símbolo en el niño*. Ediciones Morata.

Salazar, P. (2019). *Capacitación docente en tiempos de innovación: Retos y oportunidades*. Editorial Académica.

Salazar, M. (2020). Barreras en la integración de tecnologías en el aula. *Educación Digital*, 12(1), 34-50.

UNESCO. (2021). *Ethical guidelines on artificial intelligence in education*. UNESCO Publishing.

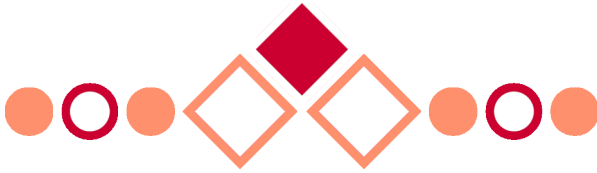




UNESCO. (2023). *La labor docente y la transformación educativa mediante la tecnología es debatida por ministerios de educación y sindicatos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articulos/la-labor-docente-y-la-transformacion-educativa-mediante-la-tecnologia-es-debatida-por-ministerios-de>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.





Emplear técnicas de estudio adecuadas y adaptadas al estilo de aprendizaje de cada estudiante ayuda a organizar mejor el tiempo y obtener mejores resultados de aprendizaje. Es por eso que este artículo tiene como objetivo explorar la relación de los estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio en el desempeño académico. Se realizó una revisión documental a partir de la búsqueda sistemática en bases de datos académicas de libre acceso como Google Scholar, Scielo, Redalyc y ResearchGate incorporando teorías como la del modelo VARK (visual, auditiva, lectoescritura, kinestésica) e investigaciones pedagógicas, este artículo busca promover los hábitos de estudio en consonancia con los estilos de aprendizaje individuales, posibilitando un desempeño académico satisfactorio. Se espera que estas recomendaciones sirvan de base para el desarrollo de actividades pedagógicas que promuevan una educación equitativa e inclusiva.





## ESTILOS DE APRENDIZAJE Y HÁBITOS DE ESTUDIO: SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO


Hadith del Carmen Meneses Vizcaino  
[hameviz82@hotmail.com](mailto:hameviz82@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0008-6768-9873>

### INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación se encuentra en un proceso continuo de transformación, con el objetivo de formar docentes capaces de implementar enfoques didácticos innovadores. El foco está en aumentar o mejorar el desempeño académico de los estudiantes y promover una educación inclusiva y equitativa. Así mismo, los hábitos de estudio son un aspecto fundamental dentro de desempeño académico, adquiriendo unos buenos hábitos, los estudiantes pueden realizar sus funciones escolares de manera eficiente y efectiva. ¿De qué manera?; enseñándoles a planificar el tiempo, mejorar el lugar y las técnicas de estudio, entre otros aspectos. Según Seder y Villalonga, (2016) p.170 las personas pueden mejorar sus hábitos de estudio y con ello también su rendimiento académico.

Es crucial que los estudiantes internalicen hábitos de estudio sólidos, identifiquen la manera en que aprenden y desarrollen su propio estilo de aprendizaje. Se ha demostrado que los estudiantes al adaptar las distintas actividades académicas a su propio estilo de aprendizaje les permiten alcanzar sus objetivos académicos de manera efectiva, manifestando un adecuado desempeño y las habilidades aprendidas durante el proceso educativo. Existen varias teorías que definen y clasifican los estilos de aprendizaje.





Una de ellas es el modelo VARK desarrollado por Neil Fleming (1987), se centra en cuatro categorías: auditivo, lectura, escritura y kinestésico. Estas categorías definen como las personas procesan y retienen la información. Román (2024) ha identificado las falencias en la enseñanza, destacando que los docentes deben evaluar los estilos de aprendizaje antes de decidir los métodos de enseñanzas que pueden ser más adecuados para cada estudiante.

A partir de lo anterior, es importante destacar que a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica, los estilos de aprendizaje se construyen, desarrollan y fortalecen. Aunque cada estudiante tiene su propio estilo de aprender, no siempre lo reconoce o identifica, lo que es una de las principales fallas del sistema educativo. Por lo que se debería implementar estrategias o actividades pedagógicas donde los docentes promuevan en los estudiantes el autoconocimiento, que les permita identificar, desarrollar y mejorar la manera que se les facilita aprehender el conocimiento y lograr un aprendizaje significativo. Esto le permite al individuo descubrir de sus capacidades lo que estaría relacionado directamente con un aumento y mejora en la participación y motivación en las aulas de clases.

Aristóteles afirmaba que “somos lo que hacemos día a día, de modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito”. Esto hace referencia a la relación de que la práctica constante y la construcción de nuestras acciones a una actividad, conducen al dominio excelente de la misma, resaltando la importancia de la disciplina y la dedicación para fortalecer y alcanzar la excelencia en cualquier área. Este principio resalta otro beneficio fundamental para este artículo. Al establecer un hábito de estudio, no solo se logra mantener la perseverancia en el ámbito académico, sino también avanzar en el camino profesional, que es el objetivo final en el desarrollo personal.






En así, que al fusionar el estilo de aprendizaje de un estudiante, y un adecuado hábito de estudio, los resultados académicos tienden a ser positivos, puesto que permite al estudiante abordar los contenidos de manera más eficiente, organizado y a su ritmo, de tal manera que no solo estudia de forma constante y responsable, sino que lo hace alineado con la forma en la que mejor comprende y retiene la información, esto contribuye al desarrollo integral de las habilidades del estudiante, fortaleciendo cada una de sus capacidades cognitivas y como resultado, obtiene un mejor desempeño académico. García, A. E (2018) p. 245. Manifiesta que “Lo que hace que un aprendizaje sea significativo, es su trascendencia, al momento de construir el conocimiento con base a las experiencias previas, para que luego sea aplicado al mundo de la realidad”.

Según el informe de monitoreo global en la educación del año 2020 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), todos los estudiantes debentener las mismas oportunidades de aprendizaje, lo que significa que la educación debe ser inclusiva y equitativa. Según Kofi Anana (2015), la educación es un derecho humano y debe ser inclusiva y justa, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar su máximo potencial.

Esto implica que los docentes deben recibir capacitaciones continuas y pertinentes en las metodologías de enseñanza que se adapten a las diversidades y necesidades de todos los estudiantes. La autoevaluación ayuda a los estudiantes a descubrir sus fortalezas y debilidades, lo que beneficia el mejoramiento de sus habilidades de autoaprendizaje.






Por lo tanto, existe una relación entre la capacitación de los docentes, los hábitos de estudio y la atención a los estilos de aprendizaje para garantizar que la educación sea verdaderamente inclusiva y equitativa, promoviendo un desempeño académico superior para todos los educandos.

Este enfoque progresista debe iniciar desde la educación infantil, estableciendo métodos para identificar cuáles son los hábitos y estilos de aprendizaje sólidos e ideales según las características de cada estudiante. Por esta razón, es primordial mostrar a los estudiantes la importancia de un adecuado lugar, la disposición, los horarios al momento de estudiar, señalando, que son ellos los que ajustan tales herramientas a sus necesidades, de esta manera, lograr que sea un espacio de aprendizaje agradable y cómodo y divertido para ellos. Prada-Núñez (2020) considera que “los hábitos de estudio revelan la personalidad, el compromiso y el carácter que adopta el estudiante para su aprendizaje”. Esto se interpreta, considerando una conexión entre el estilo de aprendizaje y la adquisición de conocimientos a través de los hábitos de estudio, permitiendo a los estudiantes desarrollar mayor autonomía y responsabilidad, al mismo tiempo que reconozcan y perfeccionen sus propios métodos de aprendizaje.

En este orden de ideas, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), señala que las carencias principales como la comprensión lectora y el análisis crítico, se relacionan con la falta de habilidades blandas, las cuales se pueden traducir en falta de disciplina, persistencia y perseverancia, hábitos que sean señalado a lo largo de este artículo como sumamente necesarios para enriquecer las capacidades de cada estudiante en las Instituciones Educativas.






Este artículo tiene como propósito educar sobre los estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio, elementos claves para lograr el éxito académico. Resaltando que la identificación y conocimiento del propio estilo de aprendizaje permite a los estudiantes ser más estratégicos, mientras que los hábitos de estudio fomentan disciplina y responsabilidad, lo cual fortalece y estimula el desarrollo cognitivo, optimizando el proceso de aprendizaje. Se espera que este aporte contribuya a la formación integral de los estudiantes, destacando como prioridad en cada Institución Educativa crear métodos y estrategias educativas efectivas, individuales y equitativas, con base a los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje que conlleven al bienestar académico de los estudiantes en la actualidad.

## **METODOLOGÍA**

El presente artículo sigue un enfoque metodológico cualitativo, con un diseño exploratorio-descriptivo. Este enfoque es adecuado para analizar fenómenos educativos como la relación entre los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y el rendimiento académico, considerando la subjetividad y la riqueza contextual que caracterizan estos constructos. Se optó por una revisión documental exhaustiva como estrategia principal, lo que permitió un análisis profundo de fuentes bibliográficas y empíricas relevantes. Esta revisión se desarrolló a partir de la búsqueda sistemática en bases de datos académicas de libre acceso como Google Scholar, Scielo, Redalyc y ResearchGate, así como de documentos de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Se seleccionaron estudios publicados entre 2015 y 2024 para asegurar la actualidad de los datos y la pertinencia en el contexto educativo contemporáneo.





Por otra parte, para el procedimiento de Búsqueda y Selección de Fuentes se basó en la identificación de artículos revisados por pares, estudios empíricos y publicaciones de organismos internacionales que abordaran específicamente la relación entre los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio y su influencia en el rendimiento académico. Las palabras clave utilizadas incluyeron: estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, rendimiento académico y metodologías educativas. Adicionalmente, se priorizó la inclusión de estudios que presentaran resultados concretos sobre el impacto de intervenciones pedagógicas centradas en el modelo visual, auditivo, lectura - escritura y kinestésico (VARK) y otros modelos de estilos de aprendizaje.

Los criterios de inclusión de los estudios revisados fueron: (a) estudios que evaluaron directamente la influencia de los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico; (b) investigaciones empíricas que proporcionaron evidencia clara sobre la relación entre estas variables en contextos educativos formales; y (c) publicaciones recientes que reflejaron tendencias actuales en la educación inclusiva y equitativa, especialmente en el marco de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Por último, el Análisis de datos una vez recopilados los documentos y estudios pertinentes, se llevó a cabo un análisis cualitativo categórico. Este análisis se estructuró en torno a tres ejes temáticos principales: (a) los estilos de aprendizaje, donde se profundizó en teorías como el modelo visual, auditivo, lectura/ escritura y kinestésico (VARK), (b) los hábitos de estudio, analizando investigaciones que documentan cómo estos influyen en el rendimiento académico, especialmente en términos de





planificación, disciplina y constancia, y (c) la relación entre estas variables y el rendimiento académico, evaluando estudios que demostraran una correlación positiva entre la adopción de un estilo de aprendizaje adaptado y hábitos de estudio efectivos.

Cada documento para organizar este artículo fue revisado bajo una estructura de análisis que permitió extraer conclusiones relevantes sobre la interacción entre los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje, con el fin de proporcionar una base sólida para recomendaciones pedagógicas futuras.

Los resultados del análisis fueron agrupados y discutidos en función de su coherencia teórica y empírica, lo que permitió formular conclusiones relevantes para la comunidad educativa. Así mismo la conclusión metodológica a través del enfoque cualitativo y exploratorio de este estudio permitió no solo revisar la literatura existente, sino también identificar algunas en la investigación actual sobre el impacto combinado de los estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio en el rendimiento académico.

Al emplear esta metodología, se buscó generar una comprensión más profunda y matizada de cómo estas variables interrelacionadas pueden ser aprovechadas por los docentes y los estudiantes para mejorar los resultados educativos. Con este enfoque, la metodología no solo se ajusta a un nivel académico avanzado, sino que también refleja un rigor adecuado para un artículo destinado a un público de investigación doctoral en Educación.





## RESULTADOS

Después de realizar un profundo análisis en la investigación, se propone un enfoque y percepción de como los hábitos de estudio y los estilos de aprendizaje pueden contribuir en el desempeño académico. Estas investigaciones tienen como objetivo enriquecer y potenciar el rendimiento académico en las instituciones educativas.

**Tabla 1.** *Estilos de aprendizajes*

En sus investigaciones, estos autores aluden a los distintos estilos de aprendizaje los cuales son un modelo único para cada alumno, el cual impulsa y contribuye su capacidad de procesar, percibir y retener la información.

Autor(s)	País, Año	Título	Palabra clave
Peña. Revista de estilos de aprendizaje	Colombia, 2015	Estilos de aprendizaje y mapas mentales en estudiantes de secundaria	Estilos de aprendizaje
Ancira. Revista Cubana de Educación Superior.	México, 2019	Los modelos de aprendizaje como herramientas y técnicas para potenciar la trayectoria académica del universitario.	Estilos de aprendizaje
Zambrano, et. al Revista de Ciencias Sociales	Ecuador, 2020	Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.	Estilos de aprendizaje
Kathiusca Y Alarcón Revista San Gregorio	Ecuador, 2021	Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje.	Estilos de aprendizaje



Román, et. al Revista Activos.	Chile,2024	Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza de la Contabilidad. Un Estudio de Caso Usando el Modelo Vak.	Estilos de aprendizaje
--------------------------------------	------------	--	---------------------------

Como aporte investigativo, emplear alternativas de enseñanza como los organizadores gráficos, mapas conceptuales y líneas de tiempo facilitan la comprensión y permiten un aprendizaje más significativo. De la misma forma, es crucial que los docentes investiguen más sobre el modelo VARK; este modelo les ayudará a identificar las dificultades en el aprendizaje, las cuales tienen múltiples causas. Por lo tanto, es fundamental identificar las preferencias sensoriales de cada alumno para contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante reconocer que los estilos de aprendizaje son un proceso continuo y participativo, y cada estilo de aprendizaje es una pieza esencial en la educación. Investigar estas metodologías e identificar los estilos de aprendizaje de cada alumno permitirá fortalecer la calidad educativa.

### **Tabla 2. Hábitos de estudio**

Los hábitos de estudio, según diversos autores en sus investigaciones concuerdan sobre cómo estos mejoran, las habilidades, desde la construcción de la personalidad, favoreciendo de esta manera el desarrollo del aprendizaje entendido como un procesos didáctico y autónomo, entre ellos podemos destacar los siguientes.





<b>Autor(s)</b>	<b>País, Año</b>	<b>Título</b>	<b>Palabra clave</b>
Sánchez. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo	Mexico,2017	Hábitos de estudio	Hábitos de estudio
Mora, y Lamus. Revista educación y Ciencia.	Colombia,2019	Hábitos de estudio y rendimiento académico: caso estudiantes de octavo grado 2017.	Hábitos de estudio
Araoz. Socialium revista científica de Ciencias Sociales.	Peru,2020	Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado.	Hábitos de estudio
León, y Méndez. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales.	Peru,2022	Hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de institución educativa de zona sierra. Perú	Hábitos de estudio
Saavedra, y Guañuna. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar	Ecuador,2023	Diseño universal de aprendizaje y hábitos de estudio: Una visión integradora de los enfoques inclusivos.	Hábitos de estudio

Como aporte a la investigación, cuando hablamos de los hábitos de estudio se refieren a las conductas y patrones que los estudiantes desarrollan a través de la repetición de prácticas las cuales fomentan un aprendizaje autónomo generando un impacto directo en su rendimiento académico; desarrollar hábitos adecuados permite a los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

No obstante, la falta de práctica en este ámbito se traduce a un bajo rendimiento en las aulas. Los alumnos a menudo no logran administrar su tiempo, lo que genera estrés debido a la




necesidad de realizar actividades de última hora, un buen hábito de estudio proporciona la estructura necesaria para desarrollar confianza. Además, la adopción de estos hábitos facilita la organización del tiempo, beneficiando así el paradigma de inclusión para todos los estudiantes.

**Tabla 3. Desempeño académico**

Es de gran importancia que los estudiantes eleven su desempeño académico a medida que adquieren conocimientos, dado a que este sirve como un medidor que nos ayuda a evaluar su aprendizaje, los autores resaltan que este puede ser una de las más grandes fallas del sistema educativo dado a que este presenta un modelo único de educación lo que no permite al estudiante progresar en sus estudios, si no encaja en este modelo. Entre los autores que defienden lo anteriormente planteado podemos destacar a los siguientes.

<b>Autor(s)</b>	<b>País, Año</b>	<b>Título</b>	<b>Palabra clave</b>
García, et. Al Avances en psicología.	Colombia, 2015	El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia.	Rendimiento académico
Ortiz, y Parra Neuropsicología Latinoamericana	Colombia, 2017	Funcionamiento cognitivo y estados emocionales de un grupo de niños y adolescentes con bajo rendimiento académico	Rendimiento académico
García Revista boletín redipe.	Mexico, 2018	Estilos de aprendizaje y rendimiento académico.	Rendimiento académico
Cajas y Camarena	Perú, 2023	Relación de las habilidades blandas y el rendimiento académico en niños con problemas de aprendizaje.	Rendimiento académico
Franco	Ecuador, 2024	La motivación y su incidencia en el rendimiento académico en niños de básica elemental	Rendimiento académico



Como aporte investigativo, el desempeño académico es el conocimiento que adquiere cada estudiante. Sin embargo, este rendimiento es afectado por distintas características emocionales, las cuales generan el bajo desempeño académico. Es imprescindible para los profesores adaptarse a la diversidad receptora de los alumnos y crear una conexión transmitiéndoles seguridad, ayudando con su autoestima y empatizando con los estudiantes, estos impulsados por la motivación interna de alcanzar sus metas desarrollaran diferentes habilidades blandas. Este crecimiento, les ayudara a prosperar no solo en su camino educativo, sino también en su vida personal.

**Tabla 4** Metodologías educativas

Las instituciones educativas deben adaptarse a las nuevas metodologías académicas, los estudiantes a medida que adquieren conocimientos también tienden a perder el interés en la escuela, es ahí donde los docentes deben aplicar nuevas metodologías. Los siguientes autores destacan que sus investigaciones de metodologías educativas son las que más eficientes para el desarrollo educativo.

Autor(s)	País, Año	Titulo	Palabra clave
Silva y Maturana Innovación educativa	México, 2017	Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior	Metodologías educativas
Pozuelo	España, 2020	Educación y nuevas metodologías comunicativas: Flipped classroom.	Metodologías educativas




Sánchez, et al. Revista de educación	España, 2023	Una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje universitarios frente al aburrimiento académico.	Metodologías educativas
López, et al. Revista Venezolana de Gerencia.	Venezuela, 2023	Métodos de enseñanza: estrategias y actitud del docente.	Metodologías educativas
Suarez Universidad Estatal Península De Santa Elena Facultad De Ciencias De La Educación E Idiomas Instituto De Postgrado.	Ecuador, 2024	La metodología del aprendizaje basado en juegos para facilitar los aprendizajes en los estudiantes de tercer año de educación básica	Metodologías educativas

Como aporte a la investigación, la educación atraviesa por un desafiante momento, lo docentes han optado por emplear estrategias para convertir el proceso de enseñanza en participación activa por medio de la creatividad, como podemos destacar la metodología Flipped esta hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje didáctico lo cual promueve una comunicación efectiva combatiendo el desinterés académico. Es importante destacar el rol que cumplen los docentes en este proceso, la pedagogía interactiva es creada con el fin de avanzar en la educación con un aprendizaje lúdico.

Los hábitos de estudio y el estilo de aprendizaje son fundamentales para los estudiantes que alcancen un desempeño académico óptimo, con referencia a lo expuesto por los 20 autores, se logró evidenciar en el análisis presentado en la *Tabla 1*, donde se subraya que la adopción de buenos hábitos maximiza el potencial de los estudiantes y lo cual tiene una consecuencia directa en la disminución de los niveles de estrés relacionados con el entorno académico.





En la *Tabla 2*, se evidencia el papel que desarrollan los factores externos como son estado emocional al igual que se subraya la importancia de las destrezas blandas y como estas desempeñan un rol crucial en el rendimiento académico. Conjuntamente, la *Tabla 3* revela que una educada comprensión de los estilos de aprendizaje por parte de los docentes y del plantel educativa puede recaer positivamente en los resultados académicos. Posteriormente, la *Tabla 4* insiste en la relevancia e importancia de aplicar nuevas metodologías educativas, como son el aprendizaje basado en juegos y la enseñanza activa, buscando fomentar la estimulación y participación de los estudiantes, adaptándose a las demandas a las que se enfrenta la educación en la era actual.

## DISCUSION

La educación dirigida al futuro desde una perspectiva inclusiva e individualizada, sugiere que los hábitos de estudio y el estilo de aprendizaje en relación con el desempeño académico son la nueva vanguardia educativa. Esto como tema de estudio abordado en diversas investigaciones, las cuales han evidenciado la preeminencia del desarrollo de rutinas adecuadas que tengan como objetivo optimizar el aprendizaje. Sánchez (2017) enfatiza que la creación y adopción de hábitos efectivos permite a los estudiantes desarrollar su máximo potencial, en consonancia, Mora y Lamus (2019) fortalecen esta idea, afirmando que la práctica y repetición que son llevadas a cabo de manera constante son la clave para influir en el desempeño académico. En esta misma línea, Araoz (2020) agrega que la adopción de hábitos que son poco adecuados como son: la mala gestión del tiempo, son el principal generador de estrés académico, lo que impacta negativamente en los estudiantes, causando un detrimento en la vida de los estudiantes tanto académica como socialmente.






Por otra parte, investigadores como León y Méndez (2022) sugieren que la adopción de buenos hábitos proporciona una estructura sólida la cual reduce significativamente la ansiedad, teniendo como consecuencia directa la preparación óptima de los estudiantes para los exámenes. Desde una perspectiva más contemporánea e inclusiva, Saavedra y Guañuna (2023) subrayan que la adopción de hábitos organizados es fundamental en la educación inclusiva, ya que concientiza a los estudiantes sobre la importancia de gestionar u organizar su tiempo, sus estrategias personales y el ambiente físico en pro de un aprendizaje significativo y eficaz.

En este orden de ideas, es importante señalar, que el desempeño académico no solo se encuentra influenciado por los hábitos de estudio, sino también por el estado emocional de los estudiantes, así mismo, por los procesos intrínsecos que subyacente el fenómeno de aprender. El autor García et al. (2015) señala que las emociones negativas, como son la ansiedad y el estrés, pueden tener como impacto negativo el desempeño académico de los estudiantes. Ortiz y Parra (2017) desarrollan aún más esta perspectiva, al relacionar el bajo rendimiento académico con dificultades emocionales y cognitivas que pueden presentar tanto niños como adolescentes.

Por su parte, García (2018) destaca el trabajo que deben realizar los docentes u orientadores, los cuales deben estar capacitados para identificar las diversas capacidades y habilidades de sus estudiantes, de esta manera, buscar promover un desempeño académico a partir de sus individualidades, fortaleciendo sus debilidades y potenciando sus habilidades o cualidades. Dentro de este discurso, Cajas y Camarena (2023) contribuyen al tema al hablar del papel crucial que desempeñan las





habilidades blandas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito académico, especialmente en aquellos estudiantes que presentan problemas de aprendizaje. Es de recordar, que éstas habilidades permiten interactuar y comunicarse de forma efectiva con los demás, promoviendo el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, la autoconfianza, resiliencia, la empatía, entre otras habilidades que podrían contribuir en el desarrollo educativo. Franco (2024) subraya la relación de la motivación con el rendimiento académico, dado a que la primera es el motor del rendimiento académico, argumentando que aquellos estudiantes desmotivados son propensos a tener dificultades para alcanzar sus metas educativas.

En el ámbito de las metodologías pedagógicas, es necesario destacar el aporte de Silva y Maturana (2017) quienes exponen un modelo de enseñanza activa el cual fomenta la creatividad y la participación de los estudiantes, creando espacios más dinámicos y efectivos, dejando atrás el antiguo modelo de educación. Pozuelo (2020) destaca la metodología de “flipped classroom” como una herramienta innovadora la cual busca mejorar la interacción entre docentes y estudiantes mediante enseñanzas didácticas, las cuales no solo estén orientadas a ser realizadas en un aula de clase si no también fuera de esta, buscando reforzar el aprendizaje en clase. De alguna manera, es “desmoldar” las clases solo dentro de un aula o salón de clases, mostrando que el escenario de aprendizaje no solo se limita a estar dentro de salón. En contraste con las ideas anteriores, Sánchez et al. (2023) enfatiza en lo fundamental que es el emplear metodologías activas las cuales ayuden a combatir el aburrimiento académico manifestado por muchos estudiantes, proponiendo un aprendizaje más dinámico, contextualizado, inclusivo, divertido y significativo.





Finalmente, López et al. (2023) resalta el papel decisivo que desarrollan los docentes al momento de implementar estrategias que busquen involucrar activamente a los estudiantes en los procesos de aprendizajes. Los orientadores tiene la función de propiciar espacios para aprendizaje, donde los estudiantes fortalezcan sus capacidades, con actitud divertida y les genere interés, se apropien del conocimiento hasta convertirlo en aprendizaje e identifiquen la manera que les optimice el logro de los objetivos o metas escolares. En este sentido, Suarez (2024) propone el uso del aprendizaje fundado en juegos como una metodología pedagógica, que proporcione con facilidad la obtención de conocimientos de manera lúdica, especialmente en la educación básica, lo cual promueve un entorno más motivador y participativo.

Estas investigaciones, destacan que tanto los hábitos de estudio y el estilo de aprendizaje están relacionados en gran manera, puesto que el engranaje de ambos fortalecen la motivación, el interés, las estrategias, la actitud y aptitud de los estudiantes en su etapa académica, mitigando las limitaciones que provocan el bajo desempeño y el poco interés frente al proceso educativo, así mismo, suscitan la implementación de nuevas metodologías pedagógicas en cuanto a la enseñanza, fortaleciendo y valorando los estilos de aprendizaje, contribuyendo en el fortalecimiento de los procesos que mejoren el desempeño académico de los estudiantes.






## CONCLUSIÓN

En conclusión, los estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio son elementos esenciales que influyen directamente en el desempeño académico de los estudiantes, en cada investigación estudiada se obtuvo un común denominador resaltando que los estudiantes que desarrollan y practican hábitos de estudio alineados con su estilo de aprendizaje alcanzan un mejor desempeño académico y muestran una mayor motivación. Es importante, la relevancia de implementar hábitos de estudio, fortaleciendo la autónoma, organización, la motivación e interés; los hábitos de estudio promueven que el aprendizaje sea un proceso autónomo, donde cada estudiante puede aprender y aplicar su conocimiento de forma enriquecedora.

Está comprobado que los estudiantes que no consideraban adquirir un hábito de estudio efectivo, y estrategias relevantes ajustadas a su estilo de aprendizaje, experimentan desafíos para ajustarse al ritmo, las metas u objetivos de aprendizaje. Cabe anotar, que existen diversas circunstancias que afectan el desempeño académico de los discentes, como es la salud emocional, los conflictos familiares, entre otros, creando un ambiente hostil en éstos, ocasionándoles bloqueos cognitivos que obstaculizan sus intenciones de avanzar.

Por lo anteriormente expuesto, es fundamental, tener conciencia del papel del docente como orientador, no solo del conocimiento, esta función va más allá, es el que motiva, escucha, diseña, evalúa de manera formativa y ofrece una enseñanza atendido a la individualidad del ser, según el estilo de aprendizaje y promoviendo los hábitos de estudio en los estudiantes. A partir de la información recolectada, se busca



que las instituciones educativas valoren la implementación de diversos métodos y estrategias necesarias para una educación inclusión, equitativa y fortalecida en valores, que responda a las necesidades dentro de un mundo globalizado.

De este modo, no solo se busca la excelencia académica, sino también la formación como seres humanos y el desarrollo de habilidades nuevas, eliminando las barreras del estigma y abriendo los caminos que preparará a los seres en formación para afrontar futuros desafíos en el proceso del aprendizaje continuo.


## Referencias Bibliográficas

Ancira, C. G. (2019). Los modelos de aprendizaje como herramientas y técnicas para potenciar la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3 Sept-Dic). [Vista de Los modelos de aprendizaje como herramientas y técnicas para potenciar la trayectoria académica del universitario \(uh.cu\)](#)

Araoz, E. G. E. (2020). Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *RSocialium*, 4(2), 47-62. [Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado | RSocialium \(uncp.edu.pe\)](#)

Cm, R. D. (2024). Los principales desafíos del sistema educativo colombiano para el 2024. Canal 1. <https://canal1.com.co/noticias/desafios-sistema-educativo-colombiano-2024/>





Cobos, L. F. G., Vivas, Á. M., Y Jaramillo, E. S. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *In Revista Anales* (Vol. 1, No. 376, pp. 231-248).


Cajas Rodriguez, N. S., Y Camarena Gonzales, L. M. (2023). Relación de las habilidades blandas y el rendimiento académico en niños con problemas de aprendizaje. [Repositorio Continental: Relación de las habilidades blandas y el rendimiento académico en niños con problemas de aprendizaje](#)

Mora, M. I. D., Y Lamus, U. G. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico: caso estudiantes de octavo grado 2017. *Educación y ciencia*, (22), 153-170. [Hábitos de estudio y rendimiento académico: caso estudiantes de octavo grado 2017 | Educación y Ciencia \(uptc.edu.co\)](#)

Ortiz, O. M. M., Y Parra, J. M. A. (2017). Funcionamiento cognitivo y estados emocionales de un grupo de niños y adolescentes con bajo rendimiento académico. *Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3).

[https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/383/219](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/383/219)

Pozuelo, J. M. (2020). Educación y nuevas metodologías comunicativas: Flipped classroom. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (29), 681-701. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7337683>



Peña, L. J. A. (2015). Estilos de aprendizaje y mapas mentales en estudiantes de secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 8(16). <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1015/1723>

León Rodríguez, M., E Y slado Méndez, R. (2022). Hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de institución educativa de zona sierra (Perú). *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 107-122. [Hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de institución educativa de zona sierra \(Perú\) \(una.py\)](#)


Lopez, J. L. R., Vicente, J. S. Y., Y Villaverde, M. E. M. (2023). Métodos de enseñanza: estrategias y actitud del docente. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 28(10), 1663-1677. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9378091>

Sánchez, A. D. E. (2017). Hábitos de estudio. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 9. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/07/habitos-estudio.html>

Suárez Reyes, M. J. (2024). La metodología del aprendizaje basado en juegos para facilitar los aprendizajes en los estudiantes de tercer año de educación básica (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2024.). <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/11293/1/UPSE-MEB-2024-0052.pdf>

Sánchez-San-José, I., Enguídanos, D., Iglesias-Soilán, M., Ariza, P., Aroztegui, J., Y Fernández, J. (2023). Una nueva





metodología de enseñanza y aprendizaje universitarios frente al aburrimiento académico. *Revista de educación*, 401, 101-127. <https://www.researchgate.net/profile/Irene-Sanchez-San-Jose/publication/374338412>

Silva Quiroz, J., Y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100117Yscript=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100117Yscript=sci_arttext)


García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista boletín redipe*, 7(7), 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536/509>

García, L. B., Naissir, L., Contreras, C., Y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en psicología*, 23(1), 103-113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>

Román Palma, L. P., Roncancio Garcia, A. D., Y Camargo Mayorga, D. A. (2024). Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza de la Contabilidad. Un Estudio de Caso Usando el Modelo Vak. *Revista Activos*, 21(1), 8-23. <https://doi.org/10.15332/25005278.9754>

Saavedra, D. S. O., Y Guañuna, C. A. (2023). Diseño universal de aprendizaje y hábitos de estudio: Una visión integradora de los enfoques inclusivos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7546-7571 [Vista de Diseño universal](#)





[de aprendizaje y hábitos de estudio: Una visión integradora de los enfoques inclusivos \(ciencialatina.org\)](https://doi.org/10.15332/25005278.9754)

Román Palma, L. P., Roncancio Garcia, A. D., Y Camargo Mayorga, D. A. (2023). Estilos de Aprendizaje en la Enseñanza de la Contabilidad. Un Estudio de Caso Usando el Modelo Vak.Revista Activos,21(1). <https://doi.org/10.15332/25005278.9754>

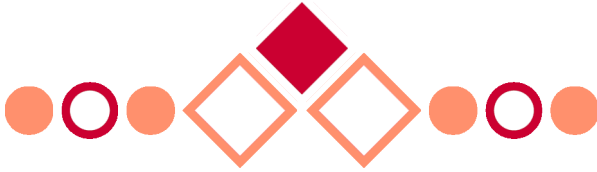
Rivero, L. R., Gómez, G. C., Y Cedeño, J. M. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. Tecnología Investigación y Academia, 5(2), 237-242.[Vista de Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK \(udistrital.edu.co\)](https://doi.org/10.15332/25005278.9754)

UNESCO. (2020). La educación inclusiva y equitativa: el objetivo de desarrollo sostenible 4.

Zambrano, L. V., Maldonado, B. H. L., De la Rosa Villao, A. S., Y Coello, E. C. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Revista de Ciencias Sociales, 26(2), 289-300 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599946>

Kathiusca Loor, K., Y Alarcón Barcia, L. A. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. Revista San Gregorio, 1(48), 1-14. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S252879072021000500001&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S252879072021000500001&script=sci_arttext)





El ensayo revisa críticamente la implementación de la Cátedra de la Paz en la educación inicial de Colombia (2014–2025) como apuesta pedagógica para la reconciliación. Su objetivo es revisar críticamente la literatura relacionada con la implementación de la Cátedra de Paz en la educación inicial en Colombia. El desarrollo se organiza en tres secciones articuladas: (1) marco normativo y pedagógico (2014–2016) y su traducción curricular en preescolar; (2) investigaciones sobre la implementación en preescolar, que describen brechas y buenas prácticas; y (3) competencias emocionales y ciudadanas, que concretan enfoques (arte, juego, prácticas restaurativas) en desempeños observables. Se concluye que existe un andamiaje jurídico robusto, pero una implementación heterogénea en preescolar. Consolidar la Cátedra exige pasar de la obligación normativa a la convicción pedagógica basada en evidencia, apoyando a los docentes como arquitectos emocionales del aula y a niños y niñas como coconstructores de una cultura de paz cotidiana.





# PEDAGOGÍAS PARA LA RECONCILIACIÓN: REVISIÓN DOCUMENTAL DE ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PAZ EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

**Carolina Alfaro Carrión**

[carolinaalfarocarrion@gmail.com](mailto:carolinaalfarocarrion@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0000-0512-6743>

**Martha Isabel Romero Guevara**

[marthaisabelromeroguevara@gmail.com](mailto:marthaisabelromeroguevara@gmail.com)


<https://orcid.org/0009-0009-6285-0119>

## Introducción

Según Trigos-Carrillo & Urrea-Hernández (2024), la escuela es uno de los espacios más importantes para la transformación social, dado que esta emerge como un escenario que articula tanto la transmisión de saberes como la formación de valores, principios y actitudes para la vida.

Esta apuesta integral es crucial para el logro de una sociedad más pacífica y cohesionada. De acuerdo con lo postulado por Urueña et al. (2023), una de las etapas más críticas es la primera infancia y la educación preescolar, ya que durante esta etapa se sientan las bases para favorecer procesos pedagógicos que incluyan el equilibrio emocional, la convivencia ciudadana y la empatía como herramientas para la paz. En este contexto, la Cátedra de la Paz se erige como una propuesta curricular destinada a tejer vínculos solidarios, prevenir las violencias cotidianas y promover relaciones basadas en el respeto mutuo.






Creada en Colombia mediante la Ley 1732 de 2014, la Cátedra de la Paz tiene como propósito formar ciudadanos comprometidos con la convivencia pacífica, el respeto por los derechos humanos y la participación democrática activa (Congreso de la República, 2014). Su implementación temprana no debe entenderse como una asignatura aislada, sino como un eje transversal que impregna la vida cotidiana del aula, las dinámicas escolares y las relaciones con las familias. La evidencia internacional demuestra que esta transversalidad potencia significativamente los efectos de la educación para la paz en escenarios de posconflicto y en contextos de alta vulnerabilidad social (Schultze-Kraft, 2022).

El problema de investigación radica en la escasa sistematización de experiencias y en el débil cuerpo de evidencia sobre cómo, cuándo y con qué resultados se implementa la Cátedra de Paz en el nivel preescolar (Morales, 2021). Muchos niños y niñas llegan al aula sin herramientas suficientes para la comunicación emocional ni estrategias efectivas para la resolución pacífica de desacuerdos, lo que dificulta orientar prácticas docentes eficaces y contextualizadas.

Persisten vacíos en los lineamientos pedagógicos que garanticen pertinencia cultural, inclusión y sostenibilidad de la propuesta. En este sentido, el objetivo de este estudio es revisar críticamente la literatura, así como los documentos normativos y pedagógicos relacionados con la implementación de la Cátedra de Paz en la educación inicial en Colombia, identificando retos y oportunidades para su fortalecimiento.

El alcance de la revisión es descriptivo-analítico y se limita a materiales publicados entre 2014 y 2025, incluyendo






leyes, decretos, guías ministeriales, tesis y artículos indexados, excluyendo experiencias no documentadas o de carácter anecdótico. Este recorte permite comparar políticas y prácticas en su primera década de vigencia, identificando tendencias y vacíos relevantes. Justificar el estudio resulta esencial, ya que aporta evidencia sólida para reorientar políticas públicas y prácticas pedagógicas en un país que aún lidia con las secuelas persistentes del conflicto armado y los desafíos de la reconciliación nacional (Trigos Carrillo & Urrea Hernández, 2024).

Sistematizar el conocimiento disperso sobre Cátedra de Paz en educación inicial aporta tres beneficios concretos. El primero, permite articular el plano normativo (Ley 1732/2014 y Decreto 1038/2015) con el pedagógico, ofreciendo a los equipos docentes un panorama comparado de enfoques, metodologías y materiales disponibles para su implementación. Entre estos se incluyen orientaciones y bancos de recursos oficiales, así como criterios claros para seleccionar, adaptar y contextualizar estrategias al entorno escolar, familiar y comunitario, garantizando así su mayor efectividad.

El segundo, mejora la toma de decisiones al identificar qué prácticas muestran mayor coherencia curricular, como la transversalidad con ciencias sociales, educación ambiental y proyectos de ciudadanía, así como su viabilidad operativa en cuanto a tiempos, formación docente y uso de recursos locales, y su evaluabilidad, a partir de indicadores observables de habilidades socioemocionales y de convivencia escolar.

El tercero, nutre el debate académico sobre educación emocional y ciudadanía global al visibilizar brechas significativas y proponer una agenda de investigación-acción situada,





centrada en cómo el contexto, mecanismos y resultados (CMO) se articulan para que la Cátedra funcione, para quiénes y en qué condiciones específicas. En suma, la revisión aspira a traducir la normativa en didácticas concretas y a fortalecer pedagogías para la reconciliación desde los primeros años, promoviendo capacidades democráticas, de cuidado mutuo y respeto intercultural en niñas y niños.

El desarrollo se organiza en tres secciones articuladas: (1) Marco normativo y pedagógico (2014–2016), que delimita la Ley 1732, el Decreto 1038 y su traducción curricular en preescolar, considerando además orientaciones ministeriales y lineamientos complementarios; (2) Investigaciones sobre implementación en preescolar, que sintetiza evidencias, brechas y buenas prácticas relevantes; y (3) Competencias emocionales y ciudadanas, que concreta enfoques como el juego, el arte, las prácticas restaurativas y su traducción en desempeños observables. Posteriormente, la Discusión conecta los hallazgos y propone criterios claros de calidad y una hoja de ruta institucional; el Cierre responde a los objetivos, destaca aportes y limitaciones, sugiere líneas futuras de acción y culmina con una declaración breve e impactante sobre el papel decisivo de la educación inicial en la reconciliación social.

### **Marco normativo y pedagógico sobre la Cátedra de Paz (2014–2016): orientaciones oficiales**

La Ley 1732 de 2014 estableció la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria e independiente en todas las instituciones educativas de Colombia, desde preescolar hasta la educación media, tanto en zonas urbanas como rurales. El objetivo central de la Cátedra, según la ley, es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la





paz” (Congreso de Colombia, 2014, Art 1, par. 2), promoviendo la convivencia respetuosa, la resolución pacífica de conflictos y el bienestar general. Así mismo, la ley mandató al Gobierno Nacional expedir, en un plazo de seis meses, la reglamentación que definiera con claridad la estructura, contenidos y funcionamiento de esta asignatura.

En cumplimiento de lo anterior, en mayo de 2015 se expidió el Decreto 1038, el cual reglamenta la implementación de la Cátedra de la Paz. Este decreto ratifica la obligatoriedad en todos los establecimientos de educación preescolar, básica y media, tanto oficiales como privados, y precisa con mayor detalle sus objetivos fundamentales. En particular, establece que la Cátedra deberá fomentar conocimientos, actitudes y competencias orientados a reconstruir el tejido social, incluyendo temas como cultura de paz, educación para la paz, desarrollo sostenible, la resolución pacífica de conflictos, la diversidad y la pluralidad, memoria histórica, participación ciudadana, entre otros contenidos pertinentes al contexto colombiano.

El decreto dispuso que, antes del 31 de diciembre de 2015, todas las instituciones educativas debían incorporar la asignatura al plan de estudios, integrándola en alguna de las áreas fundamentales existentes (por ejemplo, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Ética y Valores). Asimismo, el artículo 6 del decreto facultó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) para expedir lineamientos, guías y orientaciones que permitieran una adecuada integración de la Cátedra de la Paz en el currículo escolar. Además, el MEN también debía promover la formación docente específica en cultura de paz, ciudadanía democrática y desarrollo sostenible, mientras que los Comités de Convivencia Escolar tendrían la responsabilidad de hacer seguimiento sistemático a su implementación en cada institución.






Como respuesta, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desarrolló documentos orientadores. En 2015 se conformó un equipo con académicos (de la Universidad de los Andes, Externado y la Universidad Pedagógica Nacional), docentes de distintas regiones e investigadores, con el propósito de construir materiales de apoyo y fortalecer capacidades institucionales para la implementación. Fruto de ese esfuerzo, el MEN publicó las “Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media” (Chaux & Velásquez, 2016). Este documento ministerial ofrece lineamientos pedagógicos y de gestión, propone cuatro principios clave para orientar la Cátedra de la Paz, y enfatiza la necesidad de una flexibilidad curricular que permita a cada institución adaptar la cátedra a su propio contexto, necesidades, realidades socioculturales y proyectos educativos institucionales.

Además, el MEN dispuso secuencias didácticas sugeridas desde el grado de transición (preescolar) hasta grado 11°, y definió desempeños de educación para la paz por nivel, con recomendaciones pedagógicas acordes al desarrollo evolutivo y socioemocional de los estudiantes. Estos materiales incluyen actividades lúdicas, estudio de casos y proyectos que integran la formación ciudadana, la memoria histórica y la resolución de conflictos de manera transversal al currículo escolar, favoreciendo así una educación más integral y contextualizada.

Cabe destacar que la Cátedra de Paz también se enmarca en políticas previas de convivencia y ciudadanía. El artículo 8 del Decreto 1038 articula la Cátedra con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, creado por la Ley 1620 de 2013, al reconocer la afinidad de objetivos en materia de educación para la paz, derechos humanos y competencias ciudadanas fundamentales. Asimismo, la iniciativa se sustenta en los fines educativos de la






Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que incluyen la formación en la paz, los valores democráticos y la no violencia desde la educación preescolar y a lo largo de toda la trayectoria escolar. En síntesis, entre 2014 y 2016 se consolidó un marco normativo robusto (ley, decreto y orientaciones) que sentó las bases conceptuales y metodológicas para la implementación de la Cátedra de la Paz en todos los niveles educativos, incluida la primera infancia como etapa estratégica.

### **Investigaciones académicas sobre la implementación de la Cátedra de Paz en preescolar**

Tras la expedición de la política, numerosas investigaciones (tesis de grado y artículos científicos) han indagado la puesta en práctica de la Cátedra de Paz, especialmente a través de estudios cualitativos de caso en instituciones educativas de diversas regiones del país. Un patrón común, reportado por varios estudios, es la brecha entre la norma y la realidad escolar durante los primeros años de implementación. Por ejemplo, Cárdenas (2023) destaca que, en muchos colegios, la implementación se llevó a cabo de manera impuesta y poco participativa. En respuesta, directivos y docentes han manifestado que la Cátedra se introdujo más como una obligación normativa que como una convicción pedagógica profundamente asumida.

El estudio permite concluir que, en principio, los colegios implementaron la Cátedra de la Paz en el plan de estudios en respuesta al imperativo de obligatoriedad consagrado en la normatividad vigente. Derivado de ello, no se diseñó una estrategia procesual, concertada y acorde a las necesidades, particularidades y realidades del contexto de la comunidad educativa. (p. 5)





En este sentido, la implementación de la Cátedra de la Paz se expresó más como un mandato legal que como una necesidad sentida y compartida por la comunidad educativa. En muchos casos, las escuelas optaron por asignar la responsabilidad de la nueva asignatura a docentes de áreas afines (como Ciencias Sociales o Ética y Valores), cumpliendo formalmente con la ley, pero sin procesos previos de socialización, planeación o capacitación específica (Cárdenas, 2023). Este cumplimiento de tipo principalmente burocrático, por encima de una apropiación pedagógica genuina, limitó de manera significativa la construcción colectiva de estrategias contextualizadas y sostenibles.

Además, varios trabajos coinciden en señalar vacíos significativos en cuanto a la orientación y formación docente inicial para la implementación de la Cátedra. Cárdenas (2023) documenta el caso de un colegio de Bogotá en el que: “La falta de capacitación docente deriva del retraso en la publicación del material pedagógico y didáctico para crear los contenidos de la Cátedra” (p. 30), situación que generó improvisación y redujo el impacto esperado en los procesos educativos.

En otras palabras, la guía oficial llegó tarde o no fue suficientemente difundida, lo que dejó a los maestros inseguros sobre qué contenidos y metodologías emplear para la Cátedra, especialmente en preescolar, donde la enseñanza debe ser lúdica, significativa y acorde al desarrollo infantil. Según León, Lara y Rodríguez (2020), quienes analizaron las prácticas pedagógicas de docentes de educación inicial en un colegio distrital de Bogotá, existe un marcado desconocimiento por parte de las maestras frente a los ejes temáticos de la Cátedra de la Paz y los documentos orientadores del Ministerio.





El estudio evidenció que, en la institución, no se estaba implementando de forma formal ni estructural la Cátedra en el nivel infantil. Las docentes no incorporaban los contenidos de paz en sus planes de clase, principalmente por falta de lineamientos claros, acompañamiento pedagógico y apoyo institucional suficiente, tanto a nivel directivo como desde las entidades educativas distritales y nacionales.

Esto generó tensiones y discontinuidades en la política: mientras la normativa exige formar en cultura de paz, en la práctica cotidiana del aula inicial la Cátedra estaba ausente o diluida, perdiendo fuerza en su propósito transformador. Este hallazgo apunta a un vacío importante: la ausencia de estrategias específicas para adaptar la educación para la paz a la primera infancia, etapa que requiere enfoques diferenciados, sensibles y coherentes con el desarrollo socioemocional. La situación descrita no es aislada. En un diagnóstico realizado en Bucaramanga (Delgado & Mantilla, 2019) se identificaron obstáculos y necesidades en los grados preescolar a cuarto de primaria. Esta investigación, bajo un diseño de investigación-acción participativa, recopiló percepciones de estudiantes, docentes y padres de familia sobre la Cátedra de la Paz, encontrando problemáticas en la implementación, pero también propuestas de mejora y acciones innovadoras surgidas desde la propia comunidad educativa.

Entre las dificultades señaladas se encontraron la insuficiente capacitación docente, la falta de acompañamiento institucional y la carencia de materiales didácticos apropiados para niños pequeños en temas de paz. No obstante, los participantes reconocieron la importancia de crear espacios de diálogo, manejo constructivo de conflictos y fortalecimiento





de habilidades socioemocionales desde edades tempranas. Se sugirieron estrategias como involucrar a las familias mediante charlas, talleres y proyectos comunitarios, así como emplear el juego, las artes y narrativas infantiles como vehículos de aprendizaje en convivencia (Delgado & Mantilla, 2019).

Estas propuestas resaltan la necesidad de un enfoque integral que articule escuela, hogar y comunidad. En suma, las tesis de grado revisadas evidencian un patrón general: la política fue acogida de manera desigual en el nivel preescolar, con iniciativas aisladas, fragmentadas y una alta dependencia de la iniciativa individual de docentes, lo que revela vacíos persistentes en la institucionalización y sostenibilidad de la Cátedra de Paz en la educación inicial.

A pesar de los desafíos, las investigaciones también documentan aportes significativos y buenas prácticas emergentes en la implementación. Por ejemplo, Carrillo (2018) estudió el caso de un colegio en Bogotá (Colegio Santiago de las Atalayas, IED) desde la perspectiva de los docentes, encontrando que algunos maestros lograron integrar la Cátedra de la Paz en proyectos transversales de la escuela. Se destaca el valor de la actitud proactiva del docente: aquellos educadores convencidos de la importancia de la paz promovieron actividades de mediación escolar, círculos de la palabra y convivencias, incluso sin contar con una asignatura formalmente establecida. No obstante, este estudio subraya la necesidad de mayor respaldo institucional; muchos docentes actuaban *a motu proprio* y manifestaron el interés de recibir formación especializada para abordar con niños temas sensibles como el conflicto, el perdón y la memoria. Así, la experiencia muestra que la motivación personal del profesorado puede impulsar cambios significativos, pero requiere condiciones estructurales que garanticen su continuidad y alcance.






Otra tendencia positiva identificada es el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras adaptadas a la primera infancia. Un ejemplo es la tesis de licenciatura realizada en la Universidad El Bosque sobre la construcción de paz en educación inicial a través del arte (Oliveros, 2020). En este trabajo se diseñó una estrategia lúdico-artística para niños de preescolar, partiendo de la premisa de que el arte (en sus diversas manifestaciones como el dibujo, la pintura y la expresión corporal) facilita la comprensión de valores de convivencia y el manejo de emociones.

La investigación, de enfoque etnográfico, evidenció que las actividades artístico-pedagógicas mejoraron las relaciones interpersonales de los niños y potenciaron la expresión de empatía y respeto en el aula. La autora concluye que incorporar el arte como pilar en la Cátedra de la Paz para la primera infancia es altamente pertinente, pues demostró que los niños pequeños asimilan mejor los conceptos de paz mediante experiencias creativas y sensoriales que a través de metodologías tradicionales.

De igual forma, otras tesis han explorado el uso del juego cooperativo y las actividades lúdicas como enfoques didácticos exitosos para la construcción de paz en edades tempranas. Un ejemplo es una investigación realizada en la Universidad Militar Nueva Granada, que propuso una estrategia pedagógica basada en juegos cooperativos para fomentar la convivencia pacífica en primaria, integrando de manera activa a padres de familia en algunas dinámicas lúdicas (Gamba, 2020).

Estos experimentos pedagógicos han aportado herramientas concretas y prácticas que enriquecen la implementación de





la Cátedra de Paz, adaptándola al mundo infantil a través de experiencias significativas, motivadoras y emocionalmente positivas para los estudiantes.

### **Competencias emocionales y ciudadanas para la consolidación de una cultura de paz desde la infancia**

Un foco importante de la Cátedra de Paz es el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales, como la resolución de conflictos, la regulación emocional y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Los estudios cualitativos indican que, cuando la Cátedra se aplica con seriedad y continuidad, puede fortalecer de manera significativa dichas competencias en los estudiantes. Por ejemplo, un artículo publicado por docentes-investigadores de UNIMINUTO analizó el impacto de la Cátedra de la Paz en colegios de Ciudad Bolívar (Bogotá) tras varios años de implementación. Mediante entrevistas a estudiantes de grado 11°, profesores y exalumnos, se encontró que la Cátedra había contribuido a promover un entorno de sana convivencia en las escuelas, abordando temas del conflicto armado colombiano de forma pedagógica y reflexiva (García, Fernández y Ojeda, 2024).

Se concluye que la participación en la Cátedra fomenta habilidades de mediación y resolución pacífica de conflictos entre los jóvenes, evidenciando cambios actitudinales como una mayor capacidad de diálogo, tolerancia, cooperación y manejo no violento de las diferencias.

Este hallazgo coincide con lo reportado en otros contextos nacionales e internacionales. En concreto, Acevedo y Báez (2018), tras un estudio en Norte de Santander, afirman que educar






en cultura de paz “fomenta habilidades para la mediación de conflictos y la convivencia” (p. 37), lo cual contribuye significativamente al proceso de posconflicto colombiano. Si bien estos estudios se centran en la educación secundaria, sus implicaciones alcanzan también al nivel preescolar: la formación emocional y ciudadana es un proceso continuo, acumulativo y fundamental, y comenzar en la primera infancia sienta bases más sólidas para la construcción de una sociedad pacífica y democrática.

De hecho, Vásquez-Russi (2020) realizó una revisión amplia y rigurosa de las “enseñanzas y aprendizajes” que ha dejado la implementación de la Cátedra de la Paz en diversos niveles educativos en Colombia. Entre sus hallazgos más relevantes destaca que las experiencias más exitosas ocurren cuando la educación para la paz se incorpora transversalmente en la vida escolar, en lugar de abordarse como una asignatura aislada y fragmentada.

Asimismo, resalta la importancia de vincular a los niños y niñas como sujetos activos en la construcción de paz, incluso desde preescolar mediante pedagogías participativas, proyectos comunitarios y prácticas restaurativas apropiadas para cada edad y contexto. También identifica vacíos en investigación, como la escasez de evaluaciones longitudinales sobre el efecto de la Cátedra en las actitudes y comportamientos de los estudiantes a largo plazo. En el nivel inicial, sugiere profundizar en metodologías de aprendizaje socioemocional y en el uso del juego cooperativo para la paz, dado que son áreas poco documentadas y con gran potencial en la literatura colombiana.





En síntesis, las investigaciones realizadas entre 2014 y 2025 sobre la Cátedra de Paz en preescolar revelan patrones comunes, como la implementación fragmentada y diversos retos institucionales; vacíos significativos en formación docente, el acompañamiento pedagógico y la adaptación curricular para la primera infancia; pero también aportes relevantes y significativos: estrategias didácticas innovadoras (arte, juego, narrativa) y evidencias claras de desarrollo de habilidades de convivencia en los niños.

La convergencia de estos hallazgos sugiere que, para potenciar efectivamente la Cátedra de la Paz en el nivel preescolar, se requiere atender las brechas detectadas: fortalecer la capacitación docente, clarificar los lineamientos específicos para educación inicial, garantizar el seguimiento y apoyo continuo, y aprovechar sistemáticamente las lecciones aprendidas en experiencias previas.

Los esfuerzos conjuntos de las universidades y del Ministerio (por ejemplo, mediante la actualización constante de guías con enfoque diferencial para primera infancia o la sistematización rigurosa de experiencias locales exitosas) serían especialmente valiosos para consolidar esta política educativa. De mismo modo, el involucramiento activo de las familias y la comunidad desde la etapa preescolar emerge como un factor clave y necesario para sostener una cultura de paz que trascienda el aula y se proyecte hacia la sociedad en general. La evidencia recopilada servirá para identificar patrones generales, vacíos por llenar y prácticas prometedoras, insumos fundamentales para el desarrollo del artículo académico en cuestión y futuras investigaciones.






Uno de los retos más importantes para la consolidación efectiva de la Cátedra de la Paz en la educación inicial radica en superar la visión reducida que la limita únicamente a un cumplimiento formal y burocrático. La construcción de una verdadera cultura de paz implica transformar profundamente las prácticas educativas y los vínculos estrechos entre escuela, familia y comunidad. Esto supone entender la paz no solo como ausencia de conflicto, sino como una práctica cotidiana y dinámica que se cultiva mediante la empatía, la comunicación asertiva, la cooperación y el respeto mutuo. En la etapa preescolar, estos valores se construyen a través de interacciones significativas y experiencias educativas intencionales que modelan conductas positivas y fomentan la corresponsabilidad activa de todos los actores involucrados.

## Conclusiones

Los hallazgos clave muestran, en primer lugar, la existencia de un andamiaje normativo robusto que conceptualiza la Cátedra como un espacio fundamental para fortalecer la cultura de paz, la ciudadanía democrática y la valoración de la diversidad en los entornos educativos (Congreso de la República, 2014; Presidencia, 2015; Chaux & Velásquez, 2016). Sin embargo, se evidencia una brecha significativa entre la norma y su efectiva implementación: la política llegó a las instituciones con tiempos limitados, una difusión desigual de los lineamientos y una formación docente insuficiente durante los primeros años. Esto generó aproximaciones fragmentadas y, en ocasiones, meramente formales que no lograron impactar profundamente en las prácticas educativas cotidianas (León et al., 2020; Carrillo, 2018).





En segundo lugar, emergen patrones de vacíos específicos en preescolar: la ausencia de secuencias pedagógicas adaptadas a los ritmos del desarrollo infantil en algunas instituciones, la escasez de recursos lúdicos contextualizados y la débil sistematización de experiencias tempranas que dificultan la continuidad y calidad educativa (Delgado & Mantilla, 2019; Cárdenas Ramírez, 2023). En tercer lugar, la revisión identifica buenas prácticas innovadoras, como el uso del arte, el juego cooperativo, la mediación simbólica, los círculos de la palabra y los proyectos integrados, que demuestran un potencial significativo para interiorizar valores de convivencia, respeto y autorregulación emocional desde edades tempranas (Oliveros, 2020; Gamba Figueroa, 2020).

En cuarto lugar, los estudios sugieren que una transversalidad auténtica (es decir, integrar la paz en los proyectos, las rutinas y el clima escolar, en lugar de “añadir” una hora específica) potencia la sostenibilidad de aprendizajes socioemocionales y ciudadanos a largo plazo (Vásquez-Russi, 2020; García-Noguera et al., 2024). Finalmente, se observa un déficit importante en los procesos evaluativos: predominan las descripciones cualitativas de las experiencias, pero son escasas las evaluaciones longitudinales rigurosas que permitan medir cambios reales en comportamientos, actitudes o competencias socioemocionales a lo largo de la trayectoria escolar inicial.

El significado de estos hallazgos puede sintetizarse en tres planos complementarios. En el plano pedagógico, se evidencia claramente que el éxito de la Cátedra en preescolar depende de metodologías experienciales (como el arte, el juego, la narrativa y la exploración emocional guiada) que permitan introducir de manera efectiva los macro-conceptos de paz a situaciones cotidianas significativas y relevantes para los niños.





En el plano institucional, se resalta que la formación docente continua y el acompañamiento constante por parte de los equipos directivos son nodos críticos para superar enfoques burocráticos rígidos y promover una apropiación auténtica y reflexiva de la Cátedra. Finalmente, en el plano político-educativo, se subraya que consolidar la Cátedra como política de Estado en la primera infancia requiere cerrar brechas regionales profundas, fortalecer su articulación efectiva con el Sistema de Convivencia Escolar y generar repositorios sistematizados de experiencias validadas que sirvan como inspiración y referencia para su escalamiento sostenible a nivel nacional.

Entre las limitaciones de la revisión se reconocen: (a) un sesgo hacia fuentes accesibles en repositorios institucionales y bases de datos de acceso abierto, lo que pudo dejar por fuera algunas investigaciones no digitalizadas o informes internos relevantes; (b) la focalización en enfoques cualitativos, que pudo sub-representar datos cuantitativos emergentes y complementarios sobre el impacto real de la Cátedra; (c) la ausencia de meta-análisis estadístico riguroso, debido al carácter descriptivo-analítico y a la heterogeneidad metodológica considerable de los estudios incluidos; (d) una posible sub-cobertura de experiencias rurales o de grupos étnicamente diferenciados, donde la documentación disponible es más limitada o menos visible para los investigadores; y (e) el límite temporal establecido (2014–2025) que excluye incipientes desarrollos posteriores a la última actualización de los repositorios consultados.

Con base en lo analizado, se recomienda: (1) profundizar la formación docente especializada en educación socioemocional y construcción de paz, con un enfoque centrado especialmente en la primera infancia y sus necesidades particulares; (2) diseñar





instrumentos estandarizados, válidos y sensibles al desarrollo para evaluar competencias socioemocionales en preescolar, evitando prácticas que conduzcan a una escolarización excesiva o prematura; (3) sistematizar y difundir bancos de secuencias didácticas evaluadas (como las basadas en arte, juego cooperativo, mediación simbólica) disponibles bajo licencias abiertas para su libre adaptación y mejora continua; (4) implementar evaluaciones longitudinales de enfoque mixto que conecten trayectorias tempranas con los climas de convivencia observados en la educación primaria y secundaria; (5) integrar un enfoque intercultural y de territorialidad, adaptando contenidos a contextos rurales, comunidades étnicas y escenarios urbanos marcados por violencia estructural y desigualdad; y (6) fortalecer la participación familiar y comunitaria mediante proyectos de aula extendidos que articulen la Cátedra de Paz con la memoria local y prácticas restaurativas apropiadas para cada etapa del desarrollo infantil.

En definitiva, la Cátedra de la Paz en la educación inicial colombiana ha transitado de una promesa normativa a un mosaico diverso y complejo de prácticas dispares y en desarrollo. Su consolidación exige pasar de la mera “obligación” formal a una auténtica convicción pedagógica, sustentada en evidencia sólida, que respalde a los docentes como verdaderos arquitectos emocionales del aula y sitúe a los niños y niñas como co-constructores activos de una cultura de paz que no se memoriza: se vive, se siente y se hace cotidiana, tangible y transformadora desde el primer día de escuela.






## Referencias Bibliográficas

- Acevedo Suárez, A. M., & Báez Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz: herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Revista Reflexión Política*, 20(40), 68–80. <https://doi.org/10.29375/01240781.3455>
- Almanza, M., Zamora, T. L., & Maya, O. (2017). La Cátedra de la Paz, la apuesta pionera en la consolidación del postconflicto. *Amauta*, 15(29), 183–193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6096799>
- Álvarez, L., & Marrugo, A. (2016). Cátedra de la Paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. *Boletín Redipe*, 5(9), 168–174. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/147>
- Amorocho, E., Montagut, C., Giraldo, M., Granados, J., & Hilarión, M. (2015). *Marco de fundamentación de la Cátedra de la Paz* [Tesis de Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana]. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Cárdenas Ramírez, E. J. (2023). *La implementación curricular de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas Luis Vargas Tejada IED y Gimnasio Psicopedagógico María Isabel* (Tesis de maestría, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Maestría en Ciudadanía y Derechos Humanos). Repositorio Institucional Utadeo. [https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/31540/Trabajo Grado Maestria Edith% 20Johanna% 20C%C3%A1rdenas% 20Ram% C3%ADrez.pdf](https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/31540/Trabajo%20Grado%20Maestria%20Edith%20Johanna%20C%C3%A1rdenas%20Ram%C3%ADrez.pdf)





Cardozo, A., Morales, A., & Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la educación secundaria y media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46, e21753. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753>


Carreño, L. A. (2019). *Experiencias y narrativas en torno a la implementación de la Cátedra de la Paz: El caso del Colegio Manuelita Sáenz IED* [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/10653>

Carriazo, I. (2017). *La Cátedra de la Paz y su articulación en el currículo desde la percepción de los actores educativos* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio CUC. URL: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/268>

Carrillo Salazar, M. L. (2018). *Cátedra de la Paz: una mirada desde los docentes del Colegio Santiago de las Atalayas IED* [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Biblioteca Digital Externado. URL: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1329>

Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. [Documento PDF]. Recuperado de <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>






Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014 (1 de septiembre)*. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Congreso de la República. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Delgado Camargo, L. A., & Mantilla Lizarazo, S. J. (2019). *Propuesta de investigación: diagnóstico de la implementación de la Cátedra de Paz en la Institución Educativa Gustavo Cote Uribe (preescolar a cuarto primaria)* [Trabajo de Grado, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio UIS. URI: <https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/13800>

Gamba Figueroa, H. F. (2020). *Más juego – mejor convivencia: El juego como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos en el grado noveno del Colegio Nicolás Gómez Dávila* (Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada, Maestría en Educación). Repositorio Institucional UMNG. <https://repository.umng.edu.co/bitstreams/e86baea6-d74e-462b-a7b6-4cae79b05c75>





García-Noguera, L., Fernández Pulgarín, N., & Ojeda Pérez, J. A. (2024). Incidencia de la Cátedra de la Paz en la construcción de ciudadanía en Ciudad Bolívar. *Inclusión y Desarrollo*, 11(3), 102–114. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.3.2024.102-114>


León Sosa, S. P., Lara Gómez, J. F., & Rodríguez Quintero, A. M. (2020). *Cátedra de la paz: políticas y prácticas pedagógicas en docentes de educación inicial en el Colegio San José Norte IED* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional UDFJC. URI: <http://hdl.handle.net/11349/25155>

Morales, E. (2021). *Peace Education and Colombia's Efforts Against Violence: A Literature Review of Cátedra de la Paz*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 13–42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.384>

Oliveros Feria, L. A. (2020). *La construcción de paz en las aulas de clase de educación inicial a través del pilar del arte* [Trabajo de grado, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional Unbosque.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015 (25 de mayo)*. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial No. 49.522. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>





Schultze-Kraft, M. (2022). *On peace education in Colombia: A grounded international perspective*. *Journal of Peace Education*, 19(4), 1-22. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2132925>

Trigos-Carrillo, L., & Urrea-Hernández, A. I. (2024). *Fostering empathy through critical literacy in early childhood education in Colombia*. *Journal of Peace Education*, 21(2), 185-209. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2347209>

Urueña-Mendéz, K., Ramírez Castillo, R., & Carrillo Cruz, C. E. (2023). *Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños de preescolar a través de un objeto virtual de aprendizaje*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 589-602. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.8710](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8710)

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la Paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

Vélez, M. F., & Villa, A. M. (2021). La Cátedra de la Paz: una apuesta por la vida y la convivencia en la escuela. *Revista de la Universidad de Caldas*, 38(1), 91-104. (Ejemplo hipotético de artículo índice en universidades colombianas).





El presente artículo desarrolla un análisis multidimensional de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en la prueba Saber 11°, a partir de una revisión documental de fuentes nacionales e internacionales que abordan definiciones conceptuales, causalidades históricas y enfoques teóricos relevantes. Los hallazgos evidencian que este constructo responde a la interacción de variables estructurales, emocionales, motivacionales, cognitivas e institucionales, más allá de una medición técnica del aprendizaje. Entre los factores determinantes se destacan el contexto socioeconómico, la formación docente, las prácticas pedagógicas y el capital cultural, los cuales inciden de manera decisiva en los resultados, en especial en poblaciones vulnerables. La revisión concluye que comprender el rendimiento académico desde una perspectiva integral implica considerar tanto las condiciones externas como los procesos internos del aprendizaje, lo que plantea la necesidad de complementar las evaluaciones estandarizadas con enfoques formativos y contextualizados.





# ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA PRUEBA SABER 11° EN COLOMBIA

Ruth Mary Cervantes Hernández  
[ruthcervantes1219@gmail.com](mailto:ruthcervantes1219@gmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0005-7452-627X>

## Introducción

El proceso de evaluación desempeña un papel clave en la regulación de la calidad educativa y, por tanto, ha sido objeto de interés en la investigación educativa desde diferentes perspectivas. Durante varias décadas se ha consolidado como un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite medir el rendimiento, el progreso y el aprendizaje de los estudiantes (desempeño académico) a través de evidencias concretas.

Asimismo, se concibe como un instrumento para el mejoramiento continuo de las instituciones educativas, mediante el cual es posible implementar estrategias basadas en los distintos tipos de evaluación disponibles (internacional, nacional e institucional). De manera particular, dicho proceso garantiza que la educación sea significativa para el alumno y que conserve relevancia social, a través de evaluaciones internas en el aula y pruebas externas que reflejan el avance en el aprendizaje. En concordancia con ello, Kuisch Laroche (2024) afirma que “Evaluar es entender dónde estamos para ajustar lo que hacemos y acelerar los avances: es escuchar a los estudiantes, a las escuelas y a los sistemas educativos para saber qué funciona y qué no” (pag.10).





En este marco, el rendimiento académico se configura como un concepto central, ya que refleja los resultados de dichas evaluaciones, pero al mismo tiempo trasciende la medición técnica de los aprendizajes. Se trata de un fenómeno complejo en el que confluyen factores estructurales, motivacionales, emocionales, cognitivos e institucionales. Por ello, su análisis requiere un enfoque integral que permita reconocer tanto las condiciones internas del aprendizaje como las influencias externas que marcan la trayectoria escolar de los estudiantes.

En el ámbito nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) lidera la aplicación de pruebas estandarizadas que buscan aportar información sobre el proceso educativo en Colombia. Estas evaluaciones, realizadas en los grados 3°, 5°, 9° y 11°, así como en la educación superior (Saber PRO), se enfocan en el desarrollo de competencias. De manera complementaria, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), creado en 2014, mide el progreso, el desempeño, la eficiencia y el ambiente escolar en todos los niveles. En este marco, la evaluación se constituye en una herramienta estratégica para la toma de decisiones, ya que, según el MEN (2021) “La evaluación educativa debe ofrecer retroalimentación del progreso educativo, de manera que quienes deben tomar decisiones, en el aula, la escuela o en el sistema educativo, cuenten con evidencia sólida que respalde las acciones requeridas”.

Con el propósito de aportar a esta discusión, el artículo presenta una revisión crítica y documental de investigaciones nacionales e internacionales orientadas a comprender el rendimiento académico desde una perspectiva crítica e integral. Se propone un análisis que incluye la definición conceptual, una mirada retrospectiva de las causalidades históricas y la





identificación de variables asociadas a los resultados de la prueba Saber 11, tales como la pertinencia curricular, el sistema de evaluación institucional, el contexto socioeconómico, las condiciones de la institución educativa y las características individuales de los estudiantes. Como advierte Ortega (2022) como se citó en CEPAL (2016), persisten desigualdades vinculadas a la pobreza, el déficit de servicios públicos, la baja escolaridad y los territorios con mayorías étnicas.

En consecuencia, resulta fundamental reconocer la interacción entre factores personales, escolares y sociales Corredor (2019), de modo que los hallazgos de esta revisión contribuyan a la formulación de estrategias pedagógicas, políticas y de gestión institucional que favorezcan la equidad y el mejoramiento del rendimiento académico en Colombia.

### **La prueba Saber 11° en Colombia: Definición, objetivos y debate estructural**

La Prueba Saber 11°, también conocida históricamente como examen ICFES, es el instrumento de evaluación estandarizada más importante en el sistema educativo colombiano. Administrado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2025), su propósito se ha expandido más allá de ser un simple requisito de ingreso a la educación superior para convertirse en un termómetro de la calidad educativa nacional. El examen está definido como “un instrumento de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal impartida a quienes terminan el nivel de educación media” (p. 2).





## Objetivos y enfoque por competencias

El examen Saber 11<sup>o</sup> cumple una doble función clave, con objetivos claramente delimitados por la política educativa nacional. El ICFES establece que el examen busca “comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media” y, además, “ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales” (ICFES, 2025, p. 3).

Históricamente, el examen ha evolucionado en su enfoque; Viña Álvarez (2024) documenta que entre los años 2000 y 2005, se produjo una “transformación en la prueba permitió una evolución significativa en su enfoque, no solo en términos de evaluación por competencias, sino también en la implementación de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)” (p. 542), lo que le otorgó mayor rigor psicométrico. Actualmente, las pruebas evalúan competencias en áreas como: Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias naturales, sociales y ciudadanas e inglés, buscando medir las habilidades necesarias para el éxito en la vida cotidiana y el entorno académico no profesional.

## Implicaciones sociales y críticas a la equidad

El impacto de la Prueba Saber 11<sup>o</sup> trasciende el ámbito pedagógico. Sus resultados se utilizan para realizar la autoevaluación institucional, la clasificación de los colegios (categorías A+, A, B, C, D) y la admisión universitaria. En este punto, el examen se convierte en un mecanismo que, para muchos críticos, devela y refuerza las desigualdades estructurales.





Autores como Del Castillo Cuervo (2025) han analizado la prueba “como un mecanismo que perpetúa la desigualdad socioeconómica en el acceso a la educación superior” y argumentan que su aparente objetividad “oculta las profundas desigualdades estructurales que afectan la formación de los estudiantes, reforzando así una falacia meritocrática que favorece a quienes provienen de colegios privados y familias con mayor capital económico y cultural” (p.48).

Esta visión es respaldada por estudios que demuestran el poder del factor socioeconómico en los resultados. En el contexto de la evaluación de la calidad, la prueba ha centrado su acción en la rendición de cuentas, tal como lo señala una perspectiva citada por el MEN-ICFES (2019) basada en Perassi (2008): “La acción de los sistemas de evaluación, sobre los resultados de los exámenes estandarizados nacionales, se ha centrado en exhibir y premiar a las escuelas cuyos alumnos obtienen buenos puntajes, presentándolas como las instituciones escolares de mejor calidad” (p. 20).

En conclusión, la Prueba Saber 11<sup>o</sup> es una herramienta fundamental de la política educativa en Colombia, que cumple su rol de medir el desarrollo de competencias y orientar las políticas públicas. No obstante, en la medida en que los factores exógenos (socioeconómicos, familiares) continúan explicando una alta varianza del desempeño, la prueba sigue siendo el centro de un debate esencial sobre la equidad y la verdadera calidad del sistema educativo del país.






## Definición de rendimiento académico

Son varias las acepciones y enfoques en cuanto a la definición del concepto de rendimiento académico, por tanto, es conveniente establecer la diferencia en primera instancia cuando se habla de rendimiento y desempeño académico. Sin embargo, hay autores que sostienen que son equivalentes, tal es el caso de Navarro (2003) expresa que el desempeño académico tiene varias designaciones, pues en ocasiones se le denomina aptitud escolar, rendimiento académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias entre estos conceptos sólo se expresan por cuestiones semánticas, no de significado.

En este sentido, es conveniente analizar el concepto desempeño, referido al *saber hacer*, al desarrollo de competencias *in situ* que el estudiante demuestra con respecto a los saberes adquiridos, la participación en clase, el seguimiento del proceso de aprendizaje que todo docente u acompañante registra y la forma como el estudiante resuelve las actividades académicas y extraescolares. Al respecto Fuentes (2022) como se citó por Pérez, Y. y Pérez, D. (2024) establece tres dimensiones del desempeño académico: La primera es el desarrollo de habilidades cognitivas, (valorando los contenidos conceptuales), la segunda es el desarrollo de habilidades procedimentales, (las capacidades del estudiante en procesos de ejecución y resolución de problemas) y la tercera es el desarrollo de habilidades actitudinales, indica (las intervenciones del estudiante en las actividades para la mejora de la asignatura).

Por su parte, Solano (2015) define el rendimiento académico con un enfoque hacia los resultados finales, lo que se ha aprendido o logrado (objetivos de aprendizaje) así: “El nivel






de conocimientos que el alumno demuestra tener en el campo o ámbito, es decir, es lo que el alumno demuestra saber en las áreas, asignaturas”.

En congruencia con las anteriores acepciones, Manrique y Estrada (2000) proporcionan una definición más globalizada, en este sentido, asevera que el rendimiento académico “es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas educativas que plantea el docente, de los padres de familia y de los estudiantes; la valoración de la escuela y el docente son juzgados por los aprendizajes y conocimientos que los estudiantes hayan adquirido”.

Significa que, se tienen en cuenta todos los actores que intervienen en el acto educativo, entre ellos: procesos internos escolares como currículo, lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, entre otros, componentes que direccionan los conocimientos esenciales que el estudiante debe adquirir grado a grado, además de las implicaciones que conlleva a la escuela y docentes el buen o mal rendimiento académico de sus estudiantes.

En el contexto de la educación básica y media, el rendimiento académico hace referencia a los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas y calificaciones, mientras que el desempeño académico abarca el proceso de aprendizaje, la forma en que se desarrollan las actividades escolares y el compromiso con el estudio Chávez & Miranda (2020). Esta distinción es clave para entender que un estudiante puede mostrar un buen desempeño (por ejemplo, participación, compromiso con el estudio y organización), pero aún no reflejarlo en su rendimiento final debido a múltiples factores, como condiciones externas,





ansiedad ante exámenes o falta de apoyo pedagógico. Asimismo, un alto rendimiento puede no reflejar necesariamente un proceso de aprendizaje sólido si se basa únicamente en memorización o preparación específica para una evaluación.

De modo idéntico, autores como González-Pianda et al. (2002) y Rodríguez et al. (2010), el rendimiento académico suele estar asociado a los resultados cuantificables obtenidos por el estudiante, como calificaciones o puntajes estandarizados, mientras que el desempeño académico incluye además la forma en que los estudiantes abordan las tareas, sus estrategias de aprendizaje y su participación en el proceso educativo. Reconocer esta diferenciación permite diseñar estrategias pedagógicas más integrales, que no solo busquen optimizar los resultados finales, sino también fortalecer las competencias y procesos que sustentan el aprendizaje significativo y duradero.

Por su parte, Ariza-Hernández (2017) sostiene que “el rendimiento académico es producto de los procesos cognitivos y metacognitivos del estudiante y de recursos internos como la autoestima, el autoconcepto, la autodeterminación y la motivación, tanto extrínseca como intrínseca” (p. 195). Esta definición es más individualizada, en cuanto al abordaje de los procesos cognitivos llamados también mentales o intelectuales son propios de cada individuo por medio de los cuales puede ver y conocer la realidad, desde el punto de vista académico, estos procesos mentales le ayudan al estudiante a desarrollar la capacidad de procesar la información y generar el conocimiento.

En la revisión documental realizada, se identificaron convergencias y divergencias que permiten comprender este constructo de manera más integral. Las distintas definiciones



analizadas muestran una evolución conceptual del rendimiento académico: desde una perspectiva puramente evaluativa y cuantitativa, hacia visiones más complejas, dinámicas e interdisciplinarias, que consideran no solo lo que el estudiante logra, sino cómo, por qué y en qué condiciones lo logra. Por ejemplo: El enfoque Tradicional se centran en la medición cuantitativa del desempeño (Navarro, Manrique y Estrada). El Psicológico enfatiza en factores internos del estudiante (Ariza-Hernández, González-Pienda, Chávez & Miranda, Rodríguez). El Contextual destaca la influencia del entorno y las condiciones externas (Fuentes, Paredes). Y el Integrador articula lo interno y lo externo para una visión holística (Solano). Tabla 1 “Comparativo definiciones de rendimiento académico”.

Esta diversidad de enfoques invita a las instituciones educativas a adoptar modelos de evaluación más comprensivos, que reconozcan las múltiples dimensiones del aprendizaje y respondan a las realidades particulares de los estudiantes.

**Tabla 1**  
*Comparativo definiciones de rendimiento académico*

Autor(es)	Año	Definición o idea clave	Enfoque principal	Tipo de enfoque
Navarro	2003	Rendimiento como producto cuantificable de las actividades académicas del estudiante, medido a través de calificaciones.	Resultado objetivo	Tradicional
Manrique y Estrada	2000	Resultado académico reflejado en los logros alcanzados conforme a estándares establecidos en el sistema educativo.	Desempeño evaluativo	Tradicional



Ariza-Hernández	2017	Producto de procesos cognitivos y metacognitivos, así como de factores internos como autoestima, motivación y autoconcepto.	Factores internos	Psicológico
Chávez & Miranda	2020	Desempeño académico vinculado al desarrollo emocional y afectivo, que incide en el aprendizaje significativo.	Dimensión emocional	Psicológico
González-Pienda et al.	2002	Influenciado por motivaciones, metas personales y autoeficacia percibida del estudiante.	Motivacional-cognitivo	Psicológico
Rodríguez et al.	2010	Relaciona el rendimiento con la calidad del aprendizaje, estrategias cognitivas y autorregulación.	Cognitivo-autónomo	Psicológico
Fuentes (cit. en Pérez & Pérez)	2022/24	Destaca el entorno familiar y social como determinante del rendimiento escolar.	Condiciones contextuales	Contextual
Paredes et al.	2022	Integra variables socioeconómicas, culturales y escolares que impactan el aprendizaje.	Factores estructurales	Contextual
Solano	2015	Enfoque amplio que considera tanto habilidades individuales como condiciones institucionales y sociales.	Integral y sistémico	Integrador

**Fuente:** Cervantes, R. (2025)

## Causalidades históricas

El análisis sobre el rendimiento académico ha sido objeto de estudio durante las tres últimas décadas así lo expresa MARKS (2000), “el debate sobre los antecedentes del rendimiento académico de los alumnos continúa tan candente como siempre” (p. 108). Como se citó en Quereda et al. (2008). Desde la década de los 60, los primeros estudios sobre el rendimiento académico se centraron en la relación entre este y las características individuales de los estudiantes, como la inteligencia y la motivación. Estos estudios se basaron en teorías psicológicas y educativas. Por ejemplo, McClelland (1961) en su Teoría de la Motivación, sostiene que la motivación se basa en la necesidad






de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de poder y relaciona el rendimiento académico con la necesidad del logro. ya que se refiere al impulso individual por superar estándares de excelencia, alcanzar metas personales y demostrar competencia en tareas específicas, obtener buenos resultados académicos.

Así mismo, Maslow (1943) a través de su Teoría de la Motivación Humana, propuso una jerarquía de necesidades que explica la motivación como un proceso ascendente, en el cual los individuos buscan satisfacer primero sus necesidades básicas (fisiológicas y de seguridad) para luego aspirar al cumplimiento de necesidades superiores como la pertenencia, la autoestima y, finalmente, la autorrealización. Sostiene que la motivación se basa en la satisfacción de necesidades como: la seguridad, la pertinencia y la autoestima, relacionando el rendimiento académico con la motivación para satisfacer necesidades de autoestima y reconocimiento.

En el contexto educativo, esta teoría resulta clave para comprender cómo el rendimiento académico está influido por el grado de satisfacción de ciertas necesidades psicológicas. Particularmente, Maslow destaca que las necesidades de autoestima que incluyen el respeto propio, el sentimiento de competencia, y el reconocimiento por parte de los demás son fundamentales para que el estudiante se sienta motivado a esforzarse, perseverar y obtener buenos resultados académicos.

Cuando estas necesidades están insatisfechas, los estudiantes pueden experimentar inseguridad, desmotivación o falta de confianza en sus capacidades, lo cual afecta negativamente su desempeño escolar. En cambio, cuando se sienten valorados, reconocidos y seguros en su entorno educativo, su motivación





aumenta, y con ella, su disposición a alcanzar altos niveles de rendimiento. Por tanto, el rendimiento académico no depende únicamente de habilidades cognitivas, sino también del ambiente emocional y social que permita satisfacer estas necesidades fundamentales.

Hacia los años 70 se comenzó a investigar la influencia de los factores socioeconómicos y familiares en el rendimiento académico, por ser una relación multifacética y compleja ha sido ampliamente estudiada desde diferentes enfoques sociológicos y educativos. Autores como Coleman et al. (1966), Bourdieu y Passeron (1970), y Bowles y Gintis (1976) coinciden en señalar

que el origen social de los estudiantes, particularmente el nivel socioeconómico de sus familias es un factor determinante en sus oportunidades de éxito académico.

Coleman et al. (1966), en su influyente estudio *“Igualdad de oportunidades educativas”*, argumentan que las diferencias en el rendimiento escolar no se explican únicamente por la calidad de las instituciones educativas, sino que están fuertemente relacionadas con el entorno familiar y social del estudiante. De acuerdo con sus hallazgos, los estudiantes provenientes de familias con mayores recursos económicos y educativos tienen acceso a condiciones más favorables para el aprendizaje, lo que les proporciona una ventaja comparativa desde las primeras etapas escolares.

Bourdieu y Passeron (1970) en su *“Teoría de la Reproducción Cultural”*, sostienen que la escuela actúa como un mecanismo que reproduce las desigualdades sociales existentes. Introducen el concepto de *capital cultural*, entendiendo que los






estudiantes de clase alta poseen un conjunto de saberes, actitudes y códigos lingüísticos que coinciden con los valores escolares, lo que les permite desenvolverse con mayor facilidad en el sistema educativo y, por ende, tener mayores probabilidades de éxito.

Complementando estas ideas, Bowles y Gintis (1976) desde una perspectiva marxista crítica, en su *“Teoría de la correspondencia entre la educación y la economía”*, plantean que el sistema educativo está estructurado de forma que reproduce la división social del trabajo. Así, los estudiantes de clases altas son preparados para ocupar posiciones de poder y autoridad en el ámbito laboral, mientras que los de clases bajas son canalizados hacia ocupaciones subordinadas, lo cual perpetúa el orden económico existente.

En conjunto, estos enfoques evidencian que el éxito académico no depende únicamente del esfuerzo individual, sino que está condicionado por estructuras sociales más amplias. Los estudiantes de clases sociales altas no solo acceden a mejores recursos materiales y simbólicos, sino que encuentran una escuela que refuerza y legitima su posición social, facilitando su éxito académico.

Con respecto a los factores familiares, diversos estudios especialmente aquellos relacionados con la ocupación de los padres, su nivel educativo y su implicación emocional, tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Havighurst y Davis (1983) en su investigación *“La ocupación del padre y la educación del hijo”*, sostienen que la ocupación de los padres no solo define el nivel socioeconómico del hogar, sino que también influye en las expectativas educativas que se tienen sobre los hijos, afectando directamente su motivación y desempeño escolar.





Kohn (1969) en su obra “*Clase y conformidad*”, argumenta que los valores que los padres transmiten a sus hijos están estrechamente ligados a su posición de clase y tipo de ocupación, lo que condiciona el estilo de crianza, las expectativas de éxito y el tipo de habilidades que se valoran y promueven en casa. Por ejemplo, padres con ocupaciones que exigen autonomía tienden a fomentar el pensamiento crítico en sus hijos, lo cual impacta positivamente su desempeño académico.

En conjunto, estos estudios sostienen que el entorno familiar constituye un factor predictor clave del rendimiento académico, ya que influye tanto en las actitudes y comportamientos del estudiante hacia el aprendizaje como en la calidad del apoyo educativo recibido en el hogar. Desde la década de 1980, las investigaciones educativas comenzaron a integrar factores escolares como variables claves en la explicación del rendimiento académico. Se reconoció que, además de los aspectos individuales o familiares, la calidad de la enseñanza, el tamaño de las clases, y los recursos institucionales juegan un papel fundamental en los resultados escolares.

Investigaciones recientes han fortalecido esta perspectiva. Murillo y Román (2017) sostienen que la calidad del docente, la gestión escolar y la infraestructura básica son elementos determinantes del aprendizaje, especialmente en contextos de vulnerabilidad. A su vez, Bellei (2020) destaca que la equidad en la distribución de recursos (materiales, tecnológicos y humanos) influye significativamente en los niveles de logro educativo, evidenciado en las pruebas internacionales como PISA y en evaluaciones nacionales como SABER.





Por su parte, OECD (2019) concluye que los entornos escolares efectivos, caracterizados por relaciones positivas, liderazgo pedagógico y apoyo docente, contribuyen al mejor desempeño académico. Estas condiciones crean contextos de aprendizaje más favorables, especialmente en sectores donde los estudiantes enfrentan desventajas socioeconómicas. Desde los años 90, el análisis del rendimiento académico se ha venido enriqueciendo gracias a enfoques que consideran múltiples niveles de influencia: individual, familiar, escolar y social. Inicialmente, autores como Schunk (1991) y Pintrich y De Groot (1990) establecieron la relevancia de la autoeficacia y la motivación como predictores del rendimiento académico. En línea con estos aportes clásicos, investigaciones más recientes han reafirmado y ampliado este enfoque.

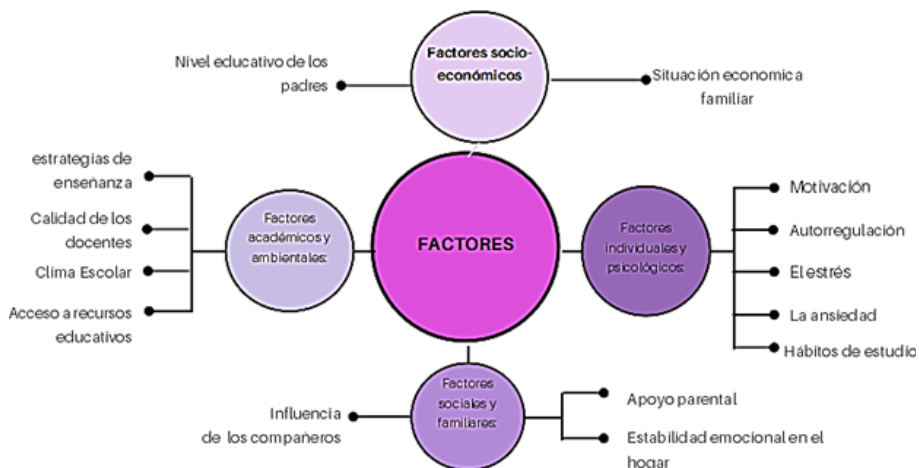
Por ejemplo, Pérez Navío et al. (2024) realizaron un metaanálisis de estudios desarrollados entre 2020 y 2024, concluyendo que la motivación y la autoeficacia tienen una influencia significativa y positiva sobre el rendimiento académico, incluso en contextos de educación superior.

Asimismo, estudios en contextos escolares de secundaria Olivos Romero y Samamé Ayay (2022) muestran una correlación directa entre la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estas competencias desde los primeros años escolares. La autoeficacia también ha sido identificada como mediadora clave entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y el uso de estrategias de aprendizaje profundo Karaman et al. (2024) lo cual tiene implicaciones relevantes para el diseño de modelos pedagógicos centrados en el estudiante.



Finalmente, desde el año 2000 en adelante la investigación sobre el rendimiento académico se ha vuelto más sofisticada, incorporando el uso de grandes bases de datos y métodos de análisis más complejos. Se ha prestado atención a la influencia de factores contextuales, como las políticas educativas y las características del sistema educativo en general. De acuerdo con lo anterior se resumen en la siguiente figura 1: “Factores que inciden en el rendimiento académico” las categorías anteriormente expuestas las cuales constituyen uno de los referentes teóricos de un futuro proyecto de investigación a nivel doctoral.

**Figura 1**  
Factores que inciden en el rendimiento académico estudiantil - Pruebas saber 11°



**Fuente:** Cervantes, R. (2025).

El estudio de las distintas fuentes revisadas permite afirmar que el rendimiento académico en la prueba SABER 11° responde a una lógica multidimensional y compleja, donde interactúan factores estructurales, emocionales, motivacionales, cognitivos,



institucionales y pedagógicos. Lejos de limitarse a una medición técnica del aprendizaje, los resultados de esta prueba reflejan una intrincada red de condiciones sociales, escolares e individuales que moldean las trayectorias educativas de los estudiantes colombianos.

Desde una perspectiva estructural, se confirma que el capital cultural y económico familiar influye significativamente en el acceso a oportunidades educativas, generando desigualdades persistentes entre estudiantes de distintos contextos. Estas brechas se reproducen a través de diferencias en la calidad de los recursos institucionales, las prácticas pedagógicas y el tipo de acompañamiento parental.

En el plano psicológico y motivacional, se evidencia que el rendimiento está mediado por la motivación, la autoeficacia y la percepción de competencia, aspectos que se reflejan en las estrategias de autorregulación y el compromiso académico. La inteligencia emocional, los estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio también juegan un papel fundamental en el desempeño, siempre mediado por el contexto escolar y familiar. Si bien las pruebas SABER 11° constituyen una herramienta valiosa para monitorear la calidad del sistema, su enfoque limitado y uniforme puede invisibilizar dinámicas locales y particulares. Por ello, deben ser complementadas con procesos de evaluación formativa, cualitativa y contextualizada, que reconozcan la diversidad de trayectorias y condiciones del estudiantado colombiano.





## **Determinantes multinivel del rendimiento en SABER 11: la interacción contexto-institución-individuo**

Los resultados del examen Saber 11° son el producto de una interacción compleja de factores de diferente naturaleza. Entre los determinantes más significativos se encuentran los relacionados con el contexto socioeconómico y familiar, las condiciones institucionales de la escuela y las características propias de los estudiantes. En resumen, puede observarse en los análisis de los resultados del examen Saber 11, el papel de diferentes determinantes: «los relacionados con el estudiante, p.e., del contexto sociodemográfico familiar e individual; y los referidos al contexto escolar, p.e., urbana-rural, público-privado» (ICFES, 2024, p. 9).

El contexto socioeconómico emerge como el factor de mayor peso en la determinación del rendimiento. Al respecto, se toma como premisa que «el ingreso de las familias y la educación de quien ejerce la jefatura del hogar son variables altamente condicionantes del desempeño escolar en Cúcuta... Esto conlleva a una baja movilidad social y alta desigualdad de [oportunidades]» (Gómez, Gutiérrez y Hassan, 2019, p. 6). Esta influencia se comprueba en la práctica, pues «las personas de estratos más altos reciben mejor preparación y en entornos más óptimos, por lo que esto hace que sus puntajes tiendan a ser más altos y destacar por sobre los estudiantes de estratos más bajos» (Gómez, Gutiérrez y Hassan, 2019, p. 10). La alta correlación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento subraya las desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo colombiano.






Respecto a las condiciones de la institución educativa, la variación explicada en el desempeño es significativa y se relaciona con la naturaleza del plantel. Se ha demostrado que la «variación explicada en el examen Saber 11 por aspectos estudiantiles e institucionales... recoge los resultados más importantes del estudio, tanto los derivados del modelo nulo como los obtenidos en el modelo ampliado en el que se incorporaron las variables explicativas de primer y segundo nivel» (ICFES, 2024, p. 18). Incluso, al analizar los resultados por tipo de plantel, se encontró que «Los planteles oficiales, por ejemplo, tuvieron puntajes más elevados que los institutos no oficiales en el examen de lectura crítica ( $54,75 \pm 9,62$  vs.  $53,98 \pm 11,00$ ), matemática ( $55,73 \pm 11,62$  vs.  $53,56 \pm 12,95$ ), ciencias naturales ( $51,84 \pm 10,49$  vs.  $50,26 \pm 11,87$ ) y en el global de la evaluación» (ICFES, 2024, p. 14).

Las características individuales de los estudiantes, como el género, también muestran diferencias en el desempeño. Los datos indican que los estudiantes masculinos suelen obtener mejores puntajes en las áreas de ciencia y matemáticas: «Los estudiantes masculinos obtuvieron puntajes más altos que las femeninas en matemáticas ( $56,52 \pm 12,23$  vs.  $53,77 \pm 11,90$ ), ciencias naturales ( $52,30 \pm 11,27$  vs.  $50,51 \pm 10,69$ ), ciencias sociales y ciudadanas ( $51,24 \pm 12,90$  vs.  $50,09 \pm 12,30$ ), inglés ( $49,81 \pm 12,05$  vs.  $49,16 \pm 11,54$ ) y en el total ( $266,75 \pm 51,50$  vs.  $259,88 \pm 49,47$ )» (ICFES, 2024, p. 14).

En definitiva, la pertinencia curricular y el sistema de evaluación institucional están intrínsecamente ligados a la capacidad del estudiante para responder a las exigencias del examen, que evalúa el desarrollo de competencias. Por lo tanto, los resultados de la prueba Saber 11° obligan a las instituciones a «caracterizar a las estudiantes para identificar necesidades contextualizadas y diseñar estrategias para la transformación





de la realidad con enfoque diferencial y pertinencia que tengan en cuenta tanto el contexto institucional, político, familiar y socioeconómico de las estudiantes» (Pérez y Sánchez, 2023, p. 3).

## Antecedentes teóricos


Entre las teorías que abordan el análisis del rendimiento académico se destaca la “*Teoría de la Autoeficacia*” propuesta por Bandura (1986), la cual se centra en la creencia que tiene una persona sobre su capacidad para realizar tareas y alcanzar objetivos específicos.

Esta teoría ha tenido una amplia aplicación en diversos contextos, como el educativo, donde se relaciona con el rendimiento estudiantil; en la psicología clínica, para el tratamiento de la ansiedad y la depresión; y en el ámbito empresarial, como estrategia para mejorar la motivación y el desempeño laboral. En 1986 Carol Dweck, propone la “*Teoría Cognitiva de la motivación-logro*” es una de las teorías más influyentes en el campo de la psicología educativa y la motivación.

Su marco teórico se centra en cómo las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades y metas influyen en su comportamiento académico y, por ende, en su rendimiento académico, el comportamiento del estudiante está condicionado por el deseo de alcanzar unos objetivos particulares: Orientación al aprendizaje y Orientación al resultado.

Algunos resultados de este análisis concluyen que los estudiantes que tienen una Orientación al aprendizaje: Expresan






mayor deseo de manejar sus competencias y aumentar los conocimientos a través del aprendizaje continuo y perseverancia en el estudio, manifiestan preocupación por los resultados académicos con respecto a los demás, se interesan por proteger su imagen de competencia, los errores son vistos como oportunidad de mejoramiento, uso de estrategias metacognitivas y autorregulación efectiva.

La orientación hacia el resultado tiene un efecto positivo al rendimiento académico, el individuo se preocupa por obtener resultados positivos con el objeto de mostrar capacidad a los demás independiente de las actividades que tengan que realizar por conseguir sus metas (evitar demostrar incompetencia). Así mismo, los estudiantes que obtiene una mejor nota no necesariamente aprenden más frente a otros con menor resultado, en este sentido, Elliot et al. (1999) sostiene que estos estudiantes tienden a adoptar estrategias de estudio superficiales como la memorización y la repetición de conceptos claves que en determinadas ocasiones puede dar resultados positivos en notas mas no en un aprendizaje significativo.

Otros autores como Seifert y O'keefe (2001) consideran que la motivación a evitar tareas es una variable que puede explicar en parte el rendimiento académico, sin embargo, son pocos estudios que la soportan. Esta orientación evasiva se vincula con: Baja autoeficacia percibida, expectativas negativas de logro, menor involucramiento en el proceso de aprendizaje, bajo rendimiento académico, especialmente en evaluaciones estandarizadas o de alta exigencia. Su consideración es fundamental para explicar por qué algunos estudiantes con capacidad adecuada no logran buenos resultados académicos: su motivación está dirigida no hacia el logro, sino hacia la evitación del fracaso.






Sternberg (1985) propone su *“Teoría Triárquica de la Inteligencia”* en la que plantea tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. El rendimiento académico se relaciona con el componente analítico, esencial en los contextos académicos y científicos. Este se fundamenta en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas complejos utilizando la lógica, el pensamiento crítico para evaluar información y argumentos de manera objetiva y reflexiva, y la comprensión conceptual para entender conceptos abstractos y aplicarlos en diversos contextos.

Por su parte, Gardner (1983), en su *“Teoría de las Inteligencias múltiples”* sostiene que hay diferentes tipos de inteligencias entre ellas la lingüística y la lógica - matemáticas, la inteligencia espacial, entre otras, ubicando el rendimiento académico con la inteligencia lingüística y lógico matemáticas. El análisis de los aportes de Bandura, Dweck, Elliot, Seifert y O’Keefe, Sternberg y Gardner evidencia que el rendimiento académico no puede entenderse únicamente desde una dimensión cognitiva o desde la acumulación de conocimientos evaluables. La autoeficacia, las orientaciones motivacionales, la gestión de la ansiedad, las estrategias metacognitivas y la diversidad de inteligencias intervienen de manera decisiva en los resultados obtenidos por los estudiantes.

En el contexto de la prueba SABER 11, estas teorías permiten comprender por qué estudiantes con capacidades semejantes alcanzan desempeños diferentes y cómo factores internos creencias, motivaciones, estilos de aprendizaje interactúan con condiciones externas como la calidad de la enseñanza y el entorno socioeconómico. Desde la perspectiva de la revisión documental, integrar estos marcos teóricos implica reconocer la necesidad de estrategias pedagógicas y evaluativas






que contemplen la diversidad de habilidades y motivaciones, evitando reduccionismos que asocien la calidad educativa únicamente con los puntajes estandarizados. Así, el rendimiento académico se revela como un constructo multidimensional cuya interpretación requiere un enfoque integral y contextualizado.

## Recomendaciones

1. Diseñar e implementar políticas educativas diferenciadas que respondan a las características socioeconómicas, culturales y geográficas de cada región del país.
2. Fortalecer la formación docente en aspectos motivacionales, emocionales y metodológicos, promoviendo enfoques pedagógicos inclusivos y activos.
3. Revisar y ajustar los instrumentos de evaluación estandarizada, incorporando herramientas cualitativas y diagnósticas que completen la mirada cuantitativa.
4. Impulsar estrategias de participación familiar y comunitaria en el proceso educativo, reconociendo su papel como co-responsables del aprendizaje.
5. Garantizar inversiones sostenidas en infraestructura, conectividad y recursos pedagógicos en instituciones de contextos vulnerables.



- 
6. Promover programas de bienestar emocional y acompañamiento psicológico en los entornos escolares, favoreciendo el desarrollo integral del estudiante.

## Conclusiones

El rendimiento académico medido por la prueba SABER 11° ha sido erróneamente asumido como reflejo puro de mérito y esfuerzo individual. Esta mirada reduccionista ignora las condiciones estructurales y subjetivas que modelan el aprendizaje en Colombia. Bajo el paradigma actual, las pruebas estandarizadas reproducen desigualdades más que corregirlas, contribuyendo a etiquetar estudiantes, escuelas y regiones sin considerar los múltiples factores que inciden en su desempeño.


Revisar críticamente el rol de estas pruebas implica reconocer que los estudiantes no fracasan de manera individual, sino que lo hacen en el marco de un sistema que no siempre garantiza las mismas oportunidades. Si el rendimiento académico va a ser un criterio para el diseño de políticas públicas, debe ser analizado con lentes pedagógicos, sociales y emocionales, que visibilicen no solo los resultados, sino las trayectorias, los esfuerzos invisibles y los contextos que los rodean. Asumir el rendimiento académico desde una mirada multidimensional no solo es un imperativo científico, sino ético y político: nos obliga a construir un sistema educativo más justo, en el que cada estudiante pueda aprender y avanzar en condiciones de dignidad, pertinencia y equidad.



## Referencias Bibliográficas

- Ariza Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Báez, L. (2020). Confiabilidad de las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia para medir y evaluar la calidad de la educación. *Revista Espacios*, 41(35), 1-16. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/20413501.html>
- Bellei, C. (2020). *Factores escolares que inciden en el aprendizaje: evidencia para la política educativa*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(2), 21-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160105.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Laia. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.





Chávez, M. E., & Miranda, J. P. (2020). Rendimiento y desempeño académico en estudiantes de secundaria: una visión integral. *Revista Colombiana de Educación*, 78(1), 115–134. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8823>

Corredor N. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia. *Plumilla Educativa*, 23(1), 121–139. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>


Del Castillo Cuervo, J. R. (2025). Perpetuando la desigualdad: un análisis del examen Saber 11 en Colombia. *Revista Evaluación y Desarrollo*, 1(1), 1-15. <https://revid.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/333>

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. En K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). New York/Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110850963.121>





Fuentes, J. P. (2022). Programa sobre aprendizaje basado en problemas para fortalecer el desempeño académico en estudiantes de un instituto superior-Abancay, (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Lima, Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96116>


Fuller, B. (1986). Is primary school quality eroding in the Third World? *Comparative Education Review*, 30(4), 491-507. <https://doi.org/10.1086/446632>

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de [http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La teoria de las inteligencias multiples.pdf](http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La_teoria_de_las_inteligencias_multiples.pdf)

Gómez, S., Gutiérrez, D. y Hassan, A. (2019). *El impacto de las condiciones socioeconómicas en el rendimiento académico (ICFES SABER 11) de los estudiantes de Norte de Santander*. Universidad de Pamplona. [Tesis de Especialización no publicada]. Universidad de Pamplona. [https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home\\_72/recursos/2021/12092023/condsocioecsaber11.pdf](https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_72/recursos/2021/12092023/condsocioecsaber11.pdf)

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., & García, M. (2002). Autoconcepto, proceso de atribución causal y motivación en estudiantes con distinto nivel de rendimiento académico. *Psicothema*, 14(1), 63-68. <https://www.psicothema.com/pdf/716.pdf>





Gutiérrez, G. C. (2008). Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo. *Investigaciones*, Consorcio de Investigación Económica y Social. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/bbj/invcie/158.html>

Havighurst, R. J., & Davis, A. (1983). *La ocupación del padre y la educación del hijo*. México: Trillas.


ICFES. (2024). *Determinantes del Desempeño en el Examen Saber 11 del año 2020 en Cúcuta: un Análisis Multinivel (DT 10)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/DT\\_10\\_APA.pdf](https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/DT_10_APA.pdf)

ICFES. (2025). *¿Cuáles son los objetivos del examen Saber 11°?* Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/cuales-son-los-objetivos-del-examen-saber-11/>

ICFES. (2025). *Saber 11°*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES). (2020). *Guía de orientación Saber 11° 2020-1*. [En línea] Available at: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1628228/Guia+de+orientacion+saber+11+2020-1.pdf/ec534dff-b171d51b-5ee8-c05139100635>





Karaman, M. A., Özdemir, Y., & Oflaz, R. (2024). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between basic psychological needs and deep learning strategy use. *Frontiers in Education*, 9, Article 1385442 <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385442>

Kim, H. J., Park, S., & Choi, Y. (2022). Understanding Academic Success: Distinguishing Performance and Achievement in Learning Processes. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 482–495. <https://doi.org/10.1037/edu0000631>


Kohn, M. L. (1969). *Class and Conformity: A Study in Values*. Homewood, IL: Dorsey Press

Kuisch Laroche, E. (2024, diciembre 14). *La evidencia que transforma la educación en América Latina y el Caribe*. El País. <https://elpais.com/chile/2024-12-14/la-evidencia-que-transforma-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe.html> . [Consulta: 2025, mayo]

Lee, M., Jung, Y., & Han, K. (2023). Academic Engagement and Learning Outcomes: Rethinking the Role of Performance. *International Journal of Educational Research*, 117, 102139. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102139>

Manrique, S., & Estrada, E. (2020). Los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario. *Ciencia y Desarrollo*. Universidad Alas Peruanas, 23(2). Obtenido de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/inde>





Marks, R. B. (2000). *Determinants of Student Evaluations of Global Measures of Instructor and Course Value*. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108–119. <https://doi.org/10.1177/0273475300222005>

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>


McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand. <https://doi.org/10.1037/14359000>

MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2022). *Informe de calidad educativa 2021*

Merino Arias, R. M., Villón Ponguillo, Ángel A., Omar Fernando, M. P. & Zavala Camargo, P. L. (2025). La influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), e-575. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)575](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)575)

Ministerio de Educación Nacional (MEN) & Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). *Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias*. [Artículo en línea]. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412019000100128](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100128)





Ministerio de Educación Nacional. (2021, abril 2). *Evaluación educativa*. Glosario. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/404492%3AEVALUACION-EDUCATIVA>


Moreno Treviño, Jorge O., & Cortez Soto, Sara N. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de economía*, 37(95), 73-106. Epub 22 de enero de 2021. <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>

Murillo, F. J., & Román, M. (2017). La escuela y los factores asociados al logro educativo en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 25-46. <https://doi.org/10.35362/rie530559>

Navarro, E. 2003. El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea]. 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>. [Consulta: 2024, octubre]

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>





Olivos Romero, M., & Samamé Ayay, M. (2022). Autoeficacia escolar y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Science Evolution*, 3(2), 1-10. <https://revista.scienceevolution.com/index.php/scienceevolution/article/view/10>


Ortega, J. E., Valencia, N. N., & Humánez, J. S. (2022). Factores explicativos de la calidad de la educación media: análisis del caso de Córdoba, en Colombia. *Educar*, 58(1), 221-236. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1455>

Ostaíza, M., y Loor, L. (2024). Los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico. ULEAM Bahía Magazine. *Revista Dominio de las Ciencias*, 5(9), 62-68. <https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.009>. [Consulta: 2024, octubre]

Pérez Navío, E., Amate Romero, E., & Llamas Sánchez, R. (2024). Relación entre la motivación, la autoeficacia y el rendimiento académico: Un meta-análisis. *PORTAL de la Investigación Educativa*, 14(2), 1-21. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/30543>

Pérez, Y. T., y Sánchez, L. Y. (2023). Acciones de mejora para la formación en educación media según el análisis de resultados en Saber 11. *Revista Praxis*, 19(4), 1-13. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592023000400010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592023000400010)





Pérez, Y. y Pérez, D. (2024). Aportes desde la Psicología y la Didáctica: desarrollo emocional y desempeño académico en adolescentes. *Revista Varela*, 24(67), 25-32. <http://revistavarela.uclv.edu.cu>. [Consulta: 2025, mayo]


Pico, G., Arias, L., y Reyes, M. (2023). Inteligencia Emocional: Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en población de Bachillerato. ULEAM Bahía Magazine. *Revista Dominio de las Ciencias*, 9(3), PP2414-2444. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3577>. . [Consulta: 2024, octubre]

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Quereda, P.F., Díaz, P.J., & Nicolás, S.R. (2008). Antecedentes del rendimiento académico: aplicación a la docencia en marketing. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/283715142\\_Antecedentes\\_del\\_Rendimiento\\_Academico\\_Aplicacion\\_a\\_la\\_docencia\\_en\\_Marketing](https://www.researchgate.net/publication/283715142_Antecedentes_del_Rendimiento_Academico_Aplicacion_a_la_docencia_en_Marketing)

Rodríguez, C., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2010). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 22(2), 275-281. <https://www.psicothema.com/pdf/3693.pdf>





Rodríguez, D., Ordóñez, R., y Hidalgo, M. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en el Departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, (94), 87-126. Publicación electrónica del 16 de abril de 2021. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>

Romero, S.S.R., & Huertas, J. C. M. (2024). El desempeño académico como un comportamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 5247-5261. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10941](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10941).


Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and goal orientation to academic self-concept in high school students. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 310-317. <https://doi.org/10.1080/00220670109598763>

Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Educación]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Repositorio UNED. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:E-ducacion-Losolano/SOLANO\\_LUENGO\\_Luis\\_Octavio.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:E-ducacion-Losolano/SOLANO_LUENGO_Luis_Octavio.pdf)

Sternberg, R. (1985). La teoría triárquica de la inteligencia: comprender el autogobierno mental





Sternberg, R. J. (1984) Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>

Sternberg, R.J. (1985) La mente triárquica, cap. 4, págs. 55-77  
Nueva York, Libros de pingüinos

Timarán, R., Hidalgo, A., y Caicedo, J. (2020). Factores asociados al rendimiento académico en lectura crítica en las pruebas Saber 11° utilizando árboles de decisión. *Investigación e innovación en ingeniería*, 8 (3), 29-37. <https://doi.org/10.17081/invinno.8.3.4701>

Viña Álvarez, O. R. (2024). Las pruebas de estado en Colombia para estudiantes de undécimo grado: una revisión histórica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, (541-547), 1-19. [https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea\\_imaginaria/article/download/3243/3568/7739](https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/download/3243/3568/7739)





El estudio exploró la relación entre neurociencia y clima laboral en la educación, buscando comprender cómo el cerebro influye en la percepción del entorno de trabajo de docentes y directivos. Con un diseño descriptivo-exploratorio, el objetivo fue analizar los significados que la comunidad educativa atribuye al clima laboral y las estrategias neurocientíficas que pueden mejorarlo. Los resultados evidenciaron un clima laboral negativo que afecta a los docentes, generando ansiedad y estrés. Se concluye que la integración de conocimientos neurocientíficos en la formación docente fomenta la resiliencia y el bienestar emocional, mejorando así la salud mental, el desarrollo profesional y personal de los educadores, y creando un entorno propicio para toda la comunidad educativa.





## BIENESTAR CEREBRAL Y CLIMA LABORAL: UNA INVESTIGACIÓN NEUROCIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN

**Andrea Janneth Avila Villamil**

[andreaiaavilav@gmail.com](mailto:andreaiaavilav@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-5526-8947>


### Introducción

En las instituciones educativas, es de suma importancia que la comunidad se sienta a gusto en todos los aspectos que le compete, por lo tanto, es conveniente que se adopte un entorno adecuado que evidencie la calidad integral de dicha institución.

“Bienestar cerebral y clima laboral: Una investigación neurocientífica en la educación” posibilita la revisión de la relación entre la neurociencia y el clima laboral en las instituciones educativas, ya que es un área de estudio que ha cobrado relevancia en los últimos años. La neurociencia, al explorar el funcionamiento del cerebro humano, ofrece perspectivas valiosas sobre cómo los docentes y directivos docentes en contextos educativos perciben, procesan y responden a su ámbito laboral. Este enfoque científico no solo amplía nuestra comprensión de la mente humana, sino que también proporciona herramientas prácticas para mejorar la calidad de vida laboral y, por ende, el rendimiento en las instituciones educativas.

La Educación, ha venido presentando diversos inconvenientes en el clima laboral docente, el cual se evidencia a partir del maltrato psicológico, falta de motivación por parte de las directivas y sobrecarga laboral que no cumple con





las normativas educativas, escenarios que generan desgaste emocional, ello ha generado circunstancias negativas para el ambiente de la institución; dicha inestabilidad condujo a una pérdida de comunicación y efectividad, ya que se generan subgrupos de docentes que privilegian intereses particulares y no se tiene en cuenta el bienestar de la comunidad en general; en consecuencia, el clima laboral se torna muy molesto, y de la misma manera, se refleja en la reducción y limitación del accionar docente respecto a su desempeño dentro de la institución, a esto se añade, que la imagen de las mismas se determina dentro de un panorama convivencial negativo.

La neurociencia ofrece herramientas valiosas para comprender el impacto del clima laboral y cómo afecta la neurobiología de los docentes, permite la implementación de estrategias específicas para fortalecer la cohesión, la motivación y el bienestar general en el contexto educativo. Este enfoque basado en la evidencia no solo beneficia a los docentes, sino que también influye positivamente en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

Por tanto, la aplicación de la neurociencia al clima laboral de las instituciones educativas, representa un margen de investigación alentador. Al emplear una metodología basada en la neurociencia, se puede dilucidar en cómo la actividad cerebral se relaciona con la experiencia laboral, brindando la oportunidad de desarrollar intervenciones concretas para mejorar la calidad de vida laboral y, en última instancia, fortalecer la eficacia de la educación. Este enfoque integral tiene el potencial de transformar positivamente las dinámicas laborales en el ámbito educativo, proporcionando beneficios tangibles tanto para los docentes como para la comunidad educativa.





Finalmente, entender cómo funciona el cerebro humano y cómo los educadores procesan la información, gestionan el estrés y se relacionan con sus colegas puede ofrecer perspectivas fundamentales para desarrollar estrategias pedagógicas y de gestión que promuevan un ambiente laboral más saludable y productivo. Al integrar conocimientos neurocientíficos en la capacitación docente, se pueden diseñar programas que fomenten la resiliencia, el bienestar emocional y la empatía, fortaleciendo así las relaciones interpersonales del personal educativo.

Esta investigación sobre la neurociencia aplicada al clima laboral, no solo beneficia a los docentes en la transformación de las prácticas educativas, sino que también contribuye a la creación de un entorno propicio para el aprendizaje y el crecimiento, al mejorar el bienestar y la productividad de los docentes, se promueve un entorno educativo más saludable y efectivo, lo cual beneficia tanto a estudiantes como a la comunidad educativa en general.

Adicionalmente, esta investigación representa un avance significativo en el campo de la educación, fomenta interdisciplinariedad, ya que, al incorporar la neurociencia en estudios educativos, se genera una colaboración entre diferentes disciplinas, enriqueciendo perspectivas biológicas, psicológicas y sociales; mejora la formación docente, renovando sus competencias y estrategias pedagógicas basadas en principios neurocientíficos; al aplicar nuevas técnicas y métodos neurocientíficos en el estudio del clima laboral docente, se pueden abrir vías de investigación y desarrollo de metodologías para el análisis de otros contextos educativos.





La investigación permite entonces, ostentar un gran impacto que desfigure la idea con la que se entiende el entorno educativo.

## **Neuroarquitectura del Bienestar Educativo: Los Ladrillos Cognitivos**

La salud mental de los docentes es un factor vital en su rol como ente educador y, por tanto, en su impacto al sistema educativo en general, ya que influye directamente en la calidad de enseñanza.

En el afán diario de la academia y de los resultados de los estudiantes, generalmente se pasa por alto al docente quien también le da el primer lugar a su enseñanza, calidad educativa y bienestar de sus estudiantes, lo cual demanda asumir a diario los retos que se imponen en el ejercicio educativo, con el fin principal de suplir las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes, pero ello, impide dedicar tiempo y espacio a la salud mental y emocional del docente, por lo que se deja de lado su importancia.

Los docentes no son solo transmisores de conocimiento, también son el referente de los padres de familia y ejemplo de los estudiantes, sin embargo, actualmente es evidente la necesidad de priorizar el estado emocional y las cargas que adquieren diariamente los docentes.

*Hernandez, (2024)* en su artículo “Bienestar y salud mental del docente, la base de una educación equitativa y eficaz” menciona que:





Cuidar la salud mental de los profesores es esencial para garantizar un entorno educativo óptimo. Cuando los educadores están emocionalmente bien, son más capaces de enfrentar los desafíos inherentes a la enseñanza con claridad y efectividad; además, les permite establecer conexiones más sólidas con sus estudiantes, fomentando así un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo mutuo.

Indiscutiblemente, el bienestar docente es clave para el ejercicio educativo, el docente a diario enfrenta situaciones que generan estrés y desgaste tanto físico como emocional, la falta de apoyo, la sobrecarga laboral, recursos y ambiente adecuado, alteran su salud mental, en consecuencia, se crean entornos educativos inadecuados para ellos y sus estudiantes.

Las neurociencias son las encargadas de conocer la organización del cerebro y de transmitir cómo es la actuación de las células nerviosas que se encuentran en el encéfalo y que de manera directa están influenciadas por el medioambiente, pero no solo eso, también estudian la repercusión que tiene este funcionamiento en nuestro cuerpo a nivel conductual, emocional y de pensamiento. *Kandel, Schwartz, Jessell y Herreros de Tejada Macua, (1997).*

A nivel educativo, las neurociencias aportan hoy, cuestiones de gran relevancia que permiten tener mayor comprensión acerca de la estructura cerebral y que, además, ofrecen respuestas a cuestiones complejas relacionadas con la educación. Llegados a este punto, *Bransford, Brown y Cocking, (2000)* señalan que no solamente son las neurociencias las que aportan a la educación puesto que los resultados de su





investigación se utilizan en el campo escolar, sino que también es necesario recoger los resultados sobre investigación y la praxis de la educación para aportar conocimiento a las neurociencias. Es decir, debido a la carencia de formación en cognición por parte de los profesionales docentes, es necesario que cuenten con conocimiento científico en neurociencias, de manera que sepan cómo se desarrolla el pensamiento del discente para hacerlo lo más autónomo e independiente posible, e incluso, que el docente tenga la suficiente información como para que sepa razonar por sus prácticas educativas.

La neuroeducación proporciona a la investigación, un marco teórico que vincula la neurociencia con la realidad educativa, enfocándose en el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y las dinámicas docentes. Aporta estrategias de liderazgo y gestión basadas en el funcionamiento cerebral, además de guiar la formulación de preguntas de investigación relevantes y el diseño de metodologías adecuadas. También ofrece una perspectiva clave para interpretar resultados, contribuyendo significativamente a mejorar el clima laboral en las instituciones educativas.

Hay autores que ya discuten sobre la neuroeducación como producto de la interacción entre las neurociencias y las ciencias de la educación, es decir, la neuroeducación enseña cómo han de ser los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la información que se tiene de las neurociencias.

La neuroeducación se entiende como el desarrollo de las neuronas durante el proceso de escolarización, la cual no solo se somete a la praxis escolar, sino que también ha de ser parte del aprendizaje y del conocimiento, ha de ser el puente






entre la neurociencia y sus aplicaciones en la enseñanza, y aunque el docente no puede alcanzar todos los conocimientos neurocientíficos y su aplicación en el aula, es necesaria, en este caso, la figura del neuroeducador, profesional que media entre el ámbito de la neurociencia y la enseñanza. Por tanto, se requiere de profesores que estén comprometidos en la construcción de conocimiento en los estudiantes, con el fin de que comprendan la información que están aprendiendo. *Bransford, Brown y Cocking, (2000).*

De la unión entre neurociencias, educación y psicología, en 1988 surgió la denominada Neurodidáctica de la mano del investigador Gerhard Preiss, la cual se encarga de utilizar la información sobre el cerebro al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, por lo tanto, su intervención se centra entre el docente y el alumno dentro del entorno escolar. La diferencia entre Neuroeducación y Neurodidáctica viene dada por el aprendizaje, con otras palabras, la Neuroeducación estudia el funcionamiento del cerebro cuando se produce una mejora en el proceso. *Marín, P & Zamora, L, (2021)*

La neurociencia aporta una perspectiva importante en la investigación ya que permite ir más allá de la observación conductual y comprender mecanismos neuronales y neuroquímicos que influyen en las emociones, la motivación, el estrés, la empatía, la toma de decisiones y la cognición social, los cuales son factores que impactan considerablemente en el clima laboral. Así mismo, permite entender cómo el cerebro procesa las interacciones sociales, el estrés, el reconocimiento y otros elementos del entorno.





De acuerdo con lo mencionado por la *Dra. González (2021)* en su artículo “*Neurociencia en el mundo laboral*”, la neurociencia es el estudio científico del sistema nervioso, especialmente la función del cerebro. Es una disciplina relativamente nueva que ha avanzado mucho en los últimos 100 años, durante los cuales se han comprendido muchos aspectos de la fisiología, la bioquímica, la farmacología y la estructura del cerebro de los vertebrados.

La neurociencia entonces, es un campo interdisciplinario que combina ciencias biológicas como la neuroanatomía y neuroquímica, con psicología, psiquiatría y neurología, y tiene aplicaciones en educación. Se centra en el estudio del sistema nervioso, especialmente el cerebro, tiene aplicaciones en la mejora del trabajo, la motivación y el liderazgo.

Kandel, et al. (1997) mencionan que:

Las neurociencias son las encargadas de conocer la organización del cerebro y transmitir cómo es la actuación de las células nerviosas que se encuentran en el encéfalo y que de manera directa están influenciada por el medio ambiente, pero también, estudian la repercusión que tiene este funcionamiento en nuestro cuerpo a nivel conductual, emocional y de pensamiento.

La neuroeducación ayuda a los docentes a entender los procesos neurológicos y personalizar la enseñanza. Destaca la importancia del desarrollo cerebral desde la infancia y aborda trastornos neurológicos y de aprendizaje.






Así también, Bransford, Brown y Cocking (2000) exponen que:

La neuroeducación ha de ser el puente entre la neurociencia y sus aplicaciones en la enseñanza, y aunque el docente no puede alcanzar todos los conocimientos neurocientíficos y su aplicación en el aula, es necesaria, en este caso, la figura del neuroeducador, profesional que media entre el ámbito de la neurociencia y la enseñanza.

También, la neuroeducación informa prácticas pedagógicas y promueve entornos que favorecen el aprendizaje. La plasticidad cerebral y la necesidad de que los docentes conozcan la neurociencia para mejorar el sistema educativo. Sin embargo, la aplicación directa de estos conocimientos en políticas y prácticas educativas aún es limitada según algunos investigadores como *Clement (2012)* mencionado por *López y Vargas (2021)* en su trabajo de grado para especialización, titulado *“Neurociencia educativa: aportes aplicados a la educación formal, Una revisión de la literatura”*

La neurociencia, especialmente la Neurodidáctica, es crucial para los docentes, pues ayuda a reducir el estrés y la ansiedad derivados de las exigencias de la profesión, mejorando el bienestar. Además, proporciona información sobre cómo el cerebro percibe, procesa, almacena y recupera información, lo que permite diseñar métodos de enseñanza más eficaces. La comprensión del cerebro ofrece herramientas conceptuales para decisiones metodológicas y la Neurodidáctica integra estas ciencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.





Marín y Zamora (2020) en su artículo “La Neurodidáctica y la educación emocional para combatir el síndrome de Burnout” aseguran que:

La labor docente ha estado expuesta a diferentes exigencias según el tiempo y espacio, y con respecto a la sociedad, la forma de gobierno y el rol que debe desempeñar. El estrés es la respuesta psicológica y fisiológica ante las demandas de su contexto cuando superan la capacidad de resolverlo por parte del individuo; en consecuencia, aparece un desequilibrio psicofísico, lo cual produce un desajuste en el comportamiento del sujeto.

Así mismo, Marín y Zamora (2020) citando a Maslach, Schaufeli y Leiter (2001)

afirman que las mujeres son más propensas a sufrir mayor fatiga emocional que los hombres. El sexo femenino presenta mayor vulnerabilidad hacia el estrés laboral debido a que desempeña dos papeles con funciones diferentes: el del trabajo y la casa. Esta situación hace que el rol del maestro se vea desvalorado por constantes tensiones debido a los problemas que enfrenta diariamente al estar frente a grupos de personas.

La creación de entornos de aprendizaje positivos es otra ventaja de la Neurodidáctica, ya que genera un ambiente cómodo que mejora el rendimiento académico y promueve la producción de dopamina, favoreciendo el aprendizaje. También permite a los docentes entender y abordar las diferencias de aprendizaje,






fomentar el bienestar emocional, entender la motivación y diseñar currículo que preparen a los estudiantes para la vida real. Además, destaca la neuroplasticidad y promueve una cultura organizacional inclusiva y respetuosa.

La neuroplasticidad es fundamental para la investigación sobre el clima laboral educativo, ya que representa la capacidad del cerebro para cambiar y adaptarse, lo cual sustenta la posibilidad de implementar intervenciones efectivas para mejorar el bienestar, la resiliencia y el aprendizaje en el entorno laboral. Permite comprender cómo el cerebro de los docentes puede modificarse en respuesta a nuevas experiencias y prácticas, ofreciendo la base para diseñar estrategias personalizadas que fomenten un clima laboral positivo y medir el impacto de estas intervenciones a través de los cambios en la función cerebral. En esencia, la neuroplasticidad ofrece la esperanza y el mecanismo para cultivar un entorno laboral educativo más saludable y productivo a través de la adaptación continua del cerebro.

La neuroplasticidad, según diversos autores como *Salazar (2005)*, es la capacidad del cerebro para cambiar y adaptarse a lo largo de la vida, siendo esencial para el aprendizaje y la adaptación a nuevas situaciones. Este proceso continuo subraya que el aprendizaje es permanente y depende de los cambios en el sistema nervioso. Por ello, es crucial que los docentes comprendan la neuroplasticidad para ajustar sus métodos de enseñanza y apoyar mejor el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otro lado, reconocer el impacto de las emociones en el aprendizaje es trascendental. Las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje al mantener la curiosidad y la motivación, mientras que las emociones negativas obstaculizan





el proceso de aprendizaje. Las emociones positivas activan el hipocampo, que está relacionado con la memoria y el aprendizaje, y producen recuerdos emocionales a través de la amígdala, lo que facilita el recuerdo. Las emociones negativas, como la ansiedad y el miedo, pueden impedir la fijación de nuevos conocimientos al liberar cortisol, la hormona del estrés.


### **Arquitectura Metodológica: Los Planos del Bienestar Educativo**

La investigación se basa en una revisión exhaustiva de la literatura científica existente sobre neurociencia aplicada al clima laboral, ya que esta, ha demostrado ser un instrumento importante para el mejoramiento del bienestar y, efectividad de los educadores; diversos análisis han estudiado la influencia de la neurociencia en el entorno laboral, fomentando un ambiente propicio para el docente y la comunidad educativa en general.

La metodología de la investigación considera un enfoque cualitativo que permite profundizar en las experiencias, las percepciones y los significados que los miembros de la comunidad educativa atribuyen al clima laboral, del mismo modo, utiliza un diseño descriptivo-exploratorio con la finalidad de recolectar datos sobre las dinámicas laborales y las estrategias neurocientíficas aplicables a la mejora del ambiente laboral.

La muestra de esta investigación está constituida por la totalidad de los (14) catorce docentes que laboran en la Institución Educativa Departamental El Carmen, ubicada en la vereda San José del municipio de Guasca. Este grupo incluye profesores de diversas áreas del conocimiento y niveles educativos que atiende






la institución (aproximadamente 300 estudiantes). La selección de la totalidad del cuerpo docente se justifica por el interés en obtener una visión comprensiva y detallada de sus experiencias y percepciones en relación con el clima laboral, considerando las problemáticas específicas identificadas en el contexto institucional (maltrato psicológico, falta de motivación directiva y sobrecarga laboral).

La participación de los docentes es voluntaria y se garantiza la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas a lo largo de todo el proceso de investigación. Previo a la recolección de datos, se les proporciona un consentimiento informado detallado, explicando los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de información, los posibles riesgos y beneficios de su participación, así como su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento sin repercusiones. Se busca asegurar un ambiente de confianza y respeto para que los docentes se sientan cómodos al compartir sus experiencias de manera honesta y abierta.

La investigación plantea una fase de recolección de datos en la que se realizan entrevistas individuales a partir de la muestra de docentes seleccionados de las diferentes áreas del conocimiento, con el fin de profundizar sus experiencias y percepciones frente al clima laboral, los factores que influyen y su impacto en el bienestar y desempeño como docente; en esa misma línea, se promueven discusiones grupales que generan ideas colectivas sobre mejoras laborales, a fin de evaluar el clima laboral y las dinámicas sociales directamente en la institución educativa.





Para lo anterior, se diseñan guías de entrevista, protocolos para observación y cuestionarios adaptados al contexto educativo, validados por expertos en neurociencia y educación. Se hace uso de técnicas de análisis de contenido temático para identificar patrones, categorías y relaciones significativas en la información recolectada, lo cual permite relacionar las dinámicas laborales con los conceptos neurocientíficos. Así también, asegura el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de la información recopilada y el respeto durante todo el proceso.

## **Resultados**

### **Arquitectura del Bienestar: Planos para el Futuro Educativo**

Los resultados de esta revisión documental resaltan la importancia del clima laboral que viven diariamente los docentes, se evidencia la necesidad de abordar procesos de neurociencia que permitan comprender el funcionamiento cerebral y a partir de este, realizar un análisis consensuado para aplicar las mejoras correspondientes a los procesos de formación docente y desafíos como ansiedad y estrés laboral.

Evidentemente, la neurociencia permite comprender de manera clara, estos desafíos que enfrentan los docentes, ayudan a enfocarse en el funcionamiento cerebral y las conexiones neuronales que permiten entender adecuadamente, la diversidad funcional de su entorno y, poder así, optimizar sus prácticas pedagógicas para disminuir progresivamente los niveles de estrés y ansiedad; se revela la importancia de la educación emocional apoyada por la neurociencia, lo cual influye ampliamente, ya






que un docente que genera emociones positivas, así mismo, crea un ambiente agradable, favoreciendo su entorno, y este, a su vez, contribuye a un mejor clima laboral, reduce la tensión y el estrés. Es imprescindible que los docentes sean conscientes de sus funciones cerebrales para mejorar su ambiente de trabajo y por ende su desempeño en el mismo.

Se considera indispensable integrar estudios del cerebro y neurociencia a la formación de los docentes, pues dicho conocimiento puede potenciar la comprensión de los docentes permitiéndoles tomar decisiones pertinentes para sus prácticas pedagógicas, de ahí que, la falta de formación en neurociencia es vista actualmente como una deficiencia en el sistema educativo.

Por lo anterior, es necesario revisar cómo la neurociencia y la educación (Neurodidáctica), se pueden vincular en el contexto de las instituciones educativas con el fin de reducir el estrés docente, así también, estimar un plan experimental que soporte la formación docente en Neurodidáctica y permita ponderar el bienestar y la efectividad pedagógica, esto favorecerá a los docentes en el desarrollo de sus habilidades emocionales, las cuales impactan en el clima laboral y, por ende, en su resiliencia al estrés; explorar la vinculación de hallazgos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para generar guías prácticas para docentes y promover un uso adecuado de la neurociencia en dichas prácticas.

La inclusión de estrategias basadas en la neurociencia, como el reconocimiento de logros y la promoción de la neurodiversidad, puede mejorar el bienestar emocional y la productividad en el entorno escolar. Se evidencia la necesidad de continuar investigando dicha intersección entre la neurociencia y el clima





laboral docente, considerando, además la implementación de intervenciones específicas, para evaluar el impacto en diferentes contextos educativos.

Como consecuencia del análisis realizado en la revisión documental, se determinan algunos interrogantes que descubren sendas en dirección a investigaciones posteriores; entre las cuales, se hallan los siguientes: ¿qué estrategias específicas de Neurodidáctica, pueden generar mayor disminución en los niveles de estrés y ansiedad en los docentes?, ¿de qué manera el contagio emocional positivo puede afectar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿cuáles son las mejores prácticas para integrar el conocimiento neurocientífico en la formación de los docentes?. Explorar estas problemáticas permite enriquecer la conexión entre la neurociencia y la práctica educativa, promoviendo estrategias que favorezca el bienestar docente y mejore la calidad y efectividad en el aula.

Finalmente, la neurociencia favorece a los docentes, ya que en este ámbito apoya un ambiente de enseñanza más saludable y efectivo para los estudiantes, la neuroeducación influye para que se comprenda cómo el cerebro aprende y así mismo, se puedan aplicar determinadas estrategias educativas efectivas, pretende también mejorar las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta el funcionamiento del cerebro que puede ayudar a optimar la formación, así como también, abordar la variedad funcional de los estudiantes.

Por otra parte, la neuroplasticidad permite comprender los entornos de aprendizaje que influyen en el cerebro, inferir de qué manera las emociones tienen impacto en el aprendizaje, permite que los docentes puedan generar estados emocionales positivos





en el aula y se estimule la motivación de los estudiantes; de la misma manera, es muy significativo entender cómo el sueño y la actividad física generan, un bienestar y aprendizaje adecuados.

Lo anterior, evidencia que la neurociencia reduce el estrés y la ansiedad en los docentes cuando alcanza procesos de aprendizaje que suplen las necesidades de los estudiantes y, por ende, aumenta su nivel de satisfacción profesional al contemplar éxito y compromiso en sus estudiantes.

## Conclusiones

La revisión documental realizada evidenció una relación exclusiva entre el clima laboral y el bienestar, práctica y satisfacción de los docentes. Un ambiente laboral positivo causa eficiencia, participación y reducción de los problemas de salud en ellos.

El uso de la neurociencia surge como un enfoque esperanzador para enriquecer las estrategias de mejora del clima laboral docente. Entender el funcionamiento del cerebro que estimula el estrés, las emociones, la neurodiversidad y las interacciones en el entorno laboral, brinda una mirada novedosa que sustenta y, genera intervenciones más efectivas. La inclusión de estrategias basadas en la neurociencia, como el reconocimiento de logros y la promoción de la neurodiversidad, puede mejorar el bienestar emocional y la productividad en el entorno escolar. Se evidenció la necesidad de continuar investigando dicha intersección entre la neurociencia y el clima laboral docente, considerando, además la implementación de intervenciones específicas, para evaluar el impacto en diferentes contextos educativos.






## Implicaciones Pedagógicas

A juicio de este estudio, el análisis de la unión entre la neurociencia y el clima laboral docente, no sólo representa una posibilidad para optimizar el ambiente de trabajo de los docentes, sino que también conforma una oportunidad importante para elevar la calidad de la educación en general. Los docentes con mejor salud emocional, motivados y bajo nivel de estrés, se encuentran en mejores condiciones para implementar prácticas pedagógicas novedosas, que ayudan a un ambiente de formación adecuado y que puede impactar significativamente al desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, se considera indispensable la profundización de esta línea de investigación, en la implementación y evaluación de intervenciones específicas que posibiliten el desarrollo profesional y personal de los docentes, rebosando en un sistema educativo más humano, efectivo y enriquecedor para todos sus actores.

## Referencias Bibliográficas

Gonzalez, A. G. (30 de Septiembre de 2021). Neurociencia en el mundo laboral. *filo.News*, 000. Obtenido de <https://www.filo.news/ciencia/Neurociencia-en-el-mundo-laboral-20210930-0034.html>

Hernandez, K. (28 de Mayo de 2024). Bienestar y salud mental del docente, la base de una educación equitativa y eficaz. *Gaceta, Facultad de Medicina*. Obtenido de <https://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2024/05/28/bienestar-y-salud-mental-del-docente-la-base-de-una-educacion-equitativa-y-eficaz/>



López M y Vargas, A. .. (Junio de 2021). Trabajo de Grado “Neurociencia educativa: aportes aplicados a la educación formal, una revisión de la literatura”. Bogotá, Colombia.

Marín, P & Zamora, L. (Enero de 2021). La neurodidáctica y la educación emocional para combatir el síndrome de Burnout. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 104 - 113. Recuperado el 21 de Febrero de 2025

Salazar, S. F. (Enero - Junio de 2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 5(1). Recuperado el 25 de Febrero de 2025, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750102>

Torre V. Lajo L., M. R. (2009). Dominancia cerebral asociada al desempeño laboral de los docentes de una UGEL de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 83 - 96. Recuperado el 25 de Febrero de 2025, de [https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion\\_Psicologia/v12\\_n1/pdf/a07v12n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v12_n1/pdf/a07v12n1.pdf)





Este trabajo presenta una revisión documental sobre la construcción de ciudadanías globales desde la interculturalidad. Su objetivo es establecer los fundamentos teóricos para una intención investigativa con la misma denominación. La indagación, de enfoque cualitativo, utilizó la técnica de investigación documental y una juiciosa revisión bibliográfica. Se analizaron siete investigaciones y cuatro teorías relacionadas con descriptores clave, consultadas en bases como Scopus, Google Académico y Scielo. Las fuentes incluyeron tesis doctorales y artículos científicos, permitiendo identificar referentes internacionales y nacionales. Se abordaron tópicos fundamentales como ciudadanía, derechos humanos y educación intercultural. Los hallazgos evidencian a la educación como un enclave único de la construcción de ciudadanías sostenibles, resaltando la necesidad de contribuir al fortalecimiento de la identidad, el respeto por la diversidad, el compromiso y la acción transformadora en un mundo interdependiente. En definitiva, la educación se erige como un catalizador sin igual para la construcción activa de ciudadanías globales.





## EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CIUDADANÍA COMO ENCLAVE DE DERECHOS HUMANOS

**Sonia Isabel Duque Pérez**

[Isabelduque873@mail.com](mailto:Isabelduque873@mail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1261-390X>

### **Introducción**

Desde los albores de la humanidad, las diferentes civilizaciones han realizado continuas migraciones con la intención de obtener mejores condiciones de vida; de estos movimientos migratorios en variadas direcciones y escenarios han contribuido a edificar la historia de la sociedad, provocando cambios y desafíos en los cuales se han visto afectados los más vulnerables como por ejemplo niños, adultos mayores y personas en variadas condiciones de salud; estos hechos y otros igualmente angustiantes como los desplazamientos por guerras o conflictos políticos, han provocado en las poblaciones migrantes cambios realmente importantes, a los cuales han debido adaptarse, absorbiendo nuevas culturas y también entregando las propias, que para algunos de los países donde se asientan son desconocidas, dando lugar a situaciones que conllevan a menudo la vulneración de derechos humanos fundamentales, subrayando la urgencia de una educación que fomente la comprensión, la inclusión y el respeto irrestricto por la dignidad de todas las personas; de allí la necesidad de propiciar una convivencia en armonía y paz, que garantice los derechos humanos específicamente en las instituciones educativas a las cuales son anexados.





Tomando en consideración lo anterior, la ciudadanía global es entendida e interpretada de acuerdo a variados estudiosos en la materia como el sentido de pertenencia y el compromiso que cada individuo asume en un mundo totalmente globalizado y significa la necesidad de aceptar y adecuarse al hecho que el ser humano actualmente vive interconectado con un todo; y por tal razón debe asumir que cada una de las acciones que fomenten causarán un impacto ya sea negativo o positivo en el resto del conglomerado mundial como comunidad; por estas razones, deberá como individuo cumplir con los deberes y responsabilidades de un miembro global donde se respete la interculturalidad y la convivencia, considerando siempre la sostenibilidad ambiental, la ecología integral, el respeto a lo diverso y la justicia social.

La presente revisión es de relevancia y actualidad frente a un panorama global definido por la exacerbación de las desigualdades y las tensiones en torno a los derechos humanos. En un escenario donde la educación se erige como un pilar fundamental para el desarrollo de competencias relacionadas con la empatía, la responsabilidad ética y la justicia social a escalas que trascienden lo local y lo global para dar lugar a lo glocal. El análisis aquí expuesto integra perspectivas disciplinares de la antropología y la pedagogía, permitiendo una articulación entre el rigor teórico y la observación situada en entornos educativos concretos. Finalmente, este trabajo –derivado de una investigación doctoral en curso– se propone como una herramienta analítica orientada a fortalecer el examen crítico de la educación intercultural y el fomento de ciudadanía globales.

Se revisan referentes teóricos que contemplan diversos autores, como Burrules y Torres (2021), Martín-Cabello (2013) y Friedman (2006), a partir de los cuales es posible comprender





que este tema ha sido de interés para varios sectores y que se ha estudiado desde diversos puntos de vista. Por ejemplo, el campo educativo en el cual el trinomio globalización, educación intercultural y ciudadanía global ha puesto de manifiesto la necesidad de innovar los enfoques pedagógicos convencionales para poder resolver las necesidades de una sociedad cada vez más interconectada.

El objetivo de este artículo consiste entonces, en realizar un recorrido documental que aporte a la fundamentación teórico conceptual de la intención investigativa enunciada más arriba, partiendo de la revisión de tesis doctorales, documentos y material bibliográfico, con el que se consiga engrosar el trabajo doctoral con referentes actuales y fidedignos. Para lograr este objetivo, el presente artículo se estructura en las siguientes secciones: primero, se exploran las bases conceptuales de la ciudadanía global; segundo, se aborda la educación intercultural como catalizador de la inclusión; tercero, se analiza la intersección de estos conceptos con los derechos humanos; y, finalmente, se presentan las principales conclusiones y las implicaciones para la investigación futura.

### **Conceptualización de la ciudadanía global y su relación con los derechos humanos**

La globalización demanda una nueva conceptualización de ciudadanía. Para Burrules y Torres (2001) “la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales” (p. 13). como lo mencionan los mismos autores en el mismo lugar,





es “un conjunto de cambios percibidos” a los que están sujetos los Estados Nación.

Martín-Cabello (2013) refiere que los orígenes de la globalización pueden situarse “junto la aparición de las primeras civilizaciones humanas” así como ligarla al “proceso de globalización con la aparición de la modernidad europea durante el siglo XV”, o “unirla a la consolidación de la revolución industrial en el siglo XIX” y, en última instancia “considerarla la penúltima etapa de la expansión del capitalismo a escala mundial a finales del siglo XX”. (p. 7). Según Friedman (2006), la globalización ha pasado por diversos estadios, idea que retoma Martín-Cabello (2013) en su documento sobre los orígenes del proceso de globalización, donde analiza la evolución que esta ha tenido de la siguiente manera; “establecía tres etapas en el desarrollo de la globalización: la globalización 1.0. desde el año 1500 al 1800 d.C., liderada por los Estados-nación; la globalización 2.0. desde el 1800 hasta el 2000, liderada por las corporaciones multinacionales; y la globalización 3.0 desde ese último año, liderada por Internet” (p. 9).

De esta manera, abordamos la aproximación al tópico ciudadanía global, concepto al que luego de diferentes asambleas, reuniones y foros en el marco de un pliego internacional, varias organizaciones entre ellas Oxfam-Intermon<sup>1</sup>, Cidac<sup>2</sup>, Inizjamed<sup>3</sup>, Ucodep<sup>4</sup>, (2008), consiguieron unificar criterios en torno al concepto de educación para la ciudadanía global definiéndola de la siguiente manera:

---

<sup>1</sup> ONG de cooperación internacional y comercio justo

<sup>2</sup> Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C.

<sup>3</sup> Organización cultural mediterránea fundada en 1998 en Malta.

<sup>4</sup> Unidad y Cooperación para el Desarrollo de los Pueblos.






Entendemos por tal una educación que contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos con la justicia y la sostenibilidad del planeta, que promueve el respeto y la estima de la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, la defensa del medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos, la igualdad de género, la valoración del diálogo como instrumento para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria. (p. 3).

De esta manera, queda por sentado que la educación es el elemento fundamental en la misión intrínseca de formar ciudadanías globales en consideración de que la globalización puede comprenderse de una mejor manera, extrayendo de ella aspectos relativos a la disciplina política y ética en consistencia de la configuración de ciudadanos comprometidos con la consolidación de un mundo amigable para todos independientemente del origen geográfico, geopolítico e ideológico. También la UNESCO (2015) posee una definición propia:

La ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial. (p. 14)

En tal sentido, el organismo no toma parte en la cuestión legal de dicha ciudadanía que define una Nación o Estado, para la organización todo está basado en el “sentido de pertenencia”





y ubica a la Ciudadanía Global identificándola con cada ciudadano y su papel en el planeta. Por lo cual, no cuestiona las leyes concernientes al tema ni entra en polémicas al respecto o “compite” con ella. Aunque es consciente de esta discusión, cree que todas las perspectivas tienen en común este “sentido de pertenencia” a la que hace mención. Sitúa a la ciudadanía global en términos de identidad de la persona y su modo de estar en el mundo.

En el mismo escenario, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), que se encarga de coordinar el trabajo de los treinta y cinco países con más influencia en la economía, circunscribió o adicionó al Informe Pisa (2018) una nueva competencia llamada “competencia global”, la cual interpreta como “una capacidad multidimensional. Individuos competentes globalmente que pueden examinar asuntos locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y miradas del mundo, interactuar exitosa y respetuosamente con otros, tomar acciones responsables para la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (p.5); también evaluó otros mecanismos con otra normativa como las habilidades sociales; conocimientos, actitudes y los aspectos cognoscitivos.

El pensamiento crítico es otra competencia importante en la construcción de ciudadanía global, pues permite analizar y cuestionar las estructuras de poder y los discursos dominantes (Giroux, 2011). Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) sostiene que la educación debe fomentar la capacidad de reflexión y acción transformadora en los estudiantes. Autores contemporáneos como Apple (2018) y Macedo (2018) han reafirmado la importancia del pensamiento crítico en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de la globalización y la interculturalidad.






Así las cosas, el concepto de ciudadanía global se fundamenta en la idea de que la educación debe preparar a las personas para actuar en un mundo interconectado, promoviendo valores como la justicia social, la equidad y la sostenibilidad (Nussbaum, 1997; Torres, 2009). Según UNESCO (2015), la educación para la ciudadanía global busca empoderar a los estudiantes con conocimientos, habilidades y valores que les permitan ser agentes de cambio en sus comunidades y en el mundo. Desde una perspectiva crítica, Dussel (2008) plantea que la ciudadanía global no debe entenderse como una homogeneización cultural, sino como un espacio de diálogo e intercambio donde las identidades locales sean valoradas y respetadas.

La heterogénea conceptualización del concepto ciudadanía global, tiene diversos matices que confluyen en la necesidad de consolidar los principios de los derechos humanos. El axioma unificado por Oxfam-Intermon, Cidac, Inizjamed y Ucodep (2008) insta que una educación para la ciudadanía global “contribuye a la formación de ciudadanos responsables, comprometidos con la justicia y la sostenibilidad del planeta”, promoviendo claramente “el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos”.

Aquí reside el núcleo de la cuestión: el compromiso global gravita básicamente en la universalidad de los derechos humanos. Si los derechos humanos son inseparables a cada persona, indiferente de su origen o ubicación, entonces la protección y promoción de esos derechos se convierte en un imperativo compartido que trasciende las fronteras y soberanías nacionales. De tal modo, la declaración universal de los derechos humanos estableció un estándar común para todas las personas, sentando las bases para un compromiso global, pues cuando





los derechos humanos son vulnerados en cualquier lugar del planeta no representa un hecho aislado atribuido a un problema local, sino que representa una preocupación global.

De otro lado, la ciudadanía global comprende la interconexión e interdependencia, por lo que la vulneración o inobservancia de los derechos humanos, tiene consecuencias universales. Verbigracia, la falta de acceso a la educación en cualquier país llega a coartar el potencial de desarrollo global, así como, la contaminación ambiental en una continente afecta el clima de otro. La responsabilidad global, de esta manera, significa el reconocimiento de esta interdependencia e interconexión por lo que convocar a la solidaridad resulta necesario para construir un mundo más equitativo y sostenible.

### **Análisis crítico: tensiones y desafíos en la ciudadanía global**

Como hemos visto existe consenso en cuanto a la conceptualización de ciudadanías globales y la universalidad de los derechos humanos, sin embargo, también existen tensiones y desafíos. De un lado, la UNESCO (2015) subraya el “sentido de pertenencia” y el papel del ciudadano en el planeta, situando la ciudadanía global en términos de identidad personal. De otro lado, la OCDE (2018), con su “competencia global” agregada al Informe PISA, la explica como una “capacidad multidimensional” que contiene explorar cuestiones globales e interculturales, a modo de comprender la diversidad de perspectivas para la toma de decisiones responsables



## **Aproximaciones complementarias: puntos de tensión**


Competencia vs. Compromiso Ético: El enfoque de la OCDE como “competencia global” podría, si no se orienta adecuadamente, promover habilidades funcionales manipuladas, por ejemplo, en el mercado global, que pasen por encima del compromiso ético, la justicia social y los derechos humanos. En tanto que la “competencia global” es vital para la interacción efectiva, la ciudadanía global, en su sentido más pleno, exige una base moral consistente que guíe la interacción.

Homogeneización vs. Diversidad: Dussel (2008) advierte que la ciudadanía global no debe entenderse como una homogeneización cultural, sino como un espacio de diálogo que valora y respeta las identidades locales. Aquí, la promoción de los derechos humanos debe ser sensible a las particularidades culturales, evitando imposiciones y perpetuando la universalidad de la dignidad humana como principio no negociable. La capacidad de analizar críticamente las estructuras de poder y los discursos dominantes, como destacan Giroux (2011), Freire (1970), Apple (2018) y Macedo (2018), resulta ser vital para sortear dichas tensiones, asegurando que la ciudadanía global fomente una auténtica emancipación.

## **Educación intercultural como pilar de la ciudadanía global**

La interculturalidad, de acuerdo con los referentes revisados, deberá convertirse en un proceso permanente de la educación inclusiva dentro de las comunidades globales; debido a que cada año escolar incluye variadas combinaciones de estudiantes lo cual podría suscitar dificultades en los procesos pedagógicos y





los docentes deben replantear de manera constante las estrategias que establecerán, donde se vincularán los escenarios virtuales con la finalidad de examinar y apreciar lo diverso del alumnado; así lo considera Serrano (2020)

[...] la interculturalidad no puede limitarse a su entendimiento como proceso relacional, sino que en el mismo es preciso visibilizar los contextos desde los que se han construido las representaciones culturales y cómo en ella confluyen dinámicas políticas, económicas y territoriales, incluso también elementos estructurales de tipo colonial, racial y de género. (p. 19)

En los nuevos contextos globales, la interculturalidad educativa debe ser concebida como un espacio de convivencia armónica que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida, por tanto, para esta publicación son primordiales los escenarios educativos donde se están incorporando estudiantes venidos de diversos países, culturas y costumbres, que invitan al estudiantado a indagar y conocer estos nuevos desafíos con ideas y conocimientos diferentes, aprendiendo de lo nuevo que se les está presentando en ambientes propicios y acogedores.

De tal suerte, Nieto-Ramos et al. (2025) aporta insumos para la comprensión de la construcción de ciudadanías globales desde la interculturalidad, al probar cómo desde el currículo educativo infantil de España se incluye la educación para la ciudadanía y para el cuidado del medio ambiente desde una perspectiva en desarrollo que reúne principios para promover la sostenibilidad, el respeto a la diversidad, el pensamiento crítico y la justicia social; nociones fundamentales para la construcción de una






ciudadanía global e intercultural. Con ello, Nieto-Ramos et al. (2025) afirma la exigencia de ajustar los currículos, integrando naciones como las mencionadas con orientación sistémica y abierta al reconocimiento de la otredad desde el compromiso con el bien común planetario para lo cual es necesario formar personas capaces de actuar con respeto por las otras personas, con conciencia ecológica en diversos entornos.

De otro lado, Martín-Bermúdez y Moreno-Fernández (2022) desarrollan un planteamiento que se relaciona con la intención investigativa construcción de ciudadanías globales desde la interculturalidad, al ubicar a la educación en el lugar privilegiado del proceso ético, crítico y transformador propio de la configuración de una conciencia ciudadana global o planetaria. Estas autoras resaltan que el fortalecimiento de una ciudadanía global no puede ser posible sin la valoración de los principios que soportan la educación actual, Educación que para su concepto en algunas ocasiones perpetúan modelos de desarrollo excluyentes.

De tal modo, la propuesta que hacen de Educación para la Transición Emancipadora incorpora elementos necesarios para la configuración de una ciudadanía global; a saber: el reconocimiento de la diversidad cultural, la sostenibilidad, la justicia social, la participación democrática y la inclusión. Perspectiva coherente con la fundamentación teórica y conceptual de intención investigativa objeto de este artículo, dado que invita a comprender prácticas educativas que desde el horizonte intercultural ético-político incide en la formación de personas conscientes, críticas y solidarias en un mundo marcadamente interdependiente e interconectado.





Ahora bien, en la tesis doctoral titulada “La Educación Intercultural: un referente curricular desde las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar transfronterizo”, Ortiz (2022) se propuso generar un constructo teórico que explicó los elementos pedagógicos que inciden en una educación intercultural en contextos escolares transfronterizos. Para alcanzar este objetivo, la autora empleó una metodología interpretativa con un enfoque cualitativo, utilizando el método de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin.

Entre los hallazgos más relevantes, Ortiz destaca la distinción entre lo que debe ser y lo que realmente es la interculturalidad. Este análisis resulta constituir una contribución determinante a la intención del estudio sobre la “Construcción de Ciudadanías Globales desde la Interculturalidad”. En particular, la autora señala el distanciamiento problemático entre los ideales promovidos por las instituciones del Estado y las realidades en las que se vulneran múltiples derechos humanos, lo que contradice los principios de inclusión, respeto por la diferencia y diversidad cultural.

Este escenario resalta la necesidad urgente de diseñar lineamientos que contribuyan a abordar las problemáticas derivadas de ciertas realidades generadas por el fenómeno de la globalización, mediadas por la interculturalidad.

En referencia a las investigaciones sobre educación intercultural en América Latina, sobresale Gómez (2017), quien analizó cómo la educación intercultural en universidades de México promueve el pensamiento crítico y la construcción de ciudadanía en contextos diversos. Asimismo, Santos et al., (2023) presentaron un estado del arte sobre la evolución reciente de la





educación intercultural en Latinoamérica, examinando trabajos publicados entre 2010 y 2019. En su análisis, estos autores delimitan el concepto de interculturalidad y derivan que aún persiste la necesidad de llevar a cabo indagaciones que permitan comprender la complejidad interdisciplinaria que caracteriza este campo de estudio.

En el caso de Colombia, Martínez y López (2022) analizaron la implementación de políticas educativas interculturales en universidades del país, identificando brechas significativas entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas reales. Los antecedentes presentados demuestran que la educación intercultural es un factor determinante en la construcción de ciudadanía global, y subrayan que los desafíos en su implementación continúan siendo una realidad en el ámbito colombiano.

Las bases conceptuales señalan una educación intercultural basada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en los espacios educativos. Freire (1970) argumenta que la educación debe ser un proceso de liberación donde el diálogo y la interacción con la otredad sean fundamentales. En este sentido, Walsh (2009) enfatiza que la interculturalidad no solo implica la coexistencia de culturas, sino la construcción de relaciones equitativas que transforman las estructuras de poder existentes. En el contexto colombiano, autores como Restrepo (2016) han analizado la relación entre interculturalidad y justicia social, destacando la necesidad de políticas educativas que fomenten el respeto y la equidad.





## Marcos normativos y jurídicos de la educación intercultural y los derechos humanos

Los aspectos jurídicos son fundamentales para asegurar la educación intercultural y la construcción de ciudadanías globales. Diversas normativas nacionales e internacionales establecen el marco para la promoción de estos principios. Estos aspectos enmarcan en diversas normativas nacionales e internacionales que respaldan la educación intercultural y la construcción de ciudadanías globales, como **la Declaración Universal de los Derechos Humanos** (ONU, 1948) donde: Establece en su artículo 26 el derecho a la educación como un medio para fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y en respeto de su más profunda diversidad, lo cual sustenta la base para una educación intercultural que promueva la paz, el desarrollo pleno e integral de las personas desde el respeto mutuo. **La Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible** (ONU, 2015) en la cual, El ODS 4 centrado en la calidad educativa, promueve una educación equitativa e inclusiva que prepare a los estudiantes para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible, lo cual implica de igual manera fomentar el entendiendo Intercultural y el respeto por la diversidad. **La UNESCO** (2015) que, ya mencionada en la definición de ciudadanía global, también posiciona a la educación intercultural como pilar de la construcción de ciudadanías globales y como eje fundamental en la promoción de la paz y el desarrollo sostenible.

Estos aspectos en el marco de la normativa colombiana; Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): Establece la educación intercultural como un principio fundamental para garantizar el reconocimiento de la diversidad cultural en el país. El Plan Decenal de Educación (2016-2026): Promueve la






internacionalización de la educación y la formación de ciudadanos globales con conciencia social y cultural; el Decreto 1038 de 2015: Regula la educación intercultural bilingüe en Colombia, con el propósito de garantizar una formación inclusiva y equitativa. Estas normativas evidencian el compromiso del país con una educación que fomente el respeto a la diversidad y la construcción de ciudadanías globales.

Así las cosas, las bases conceptuales de la educación intercultural se ratifican en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en los contextos educativos. Freire (1970) plantea que la educación debe ser un proceso de liberación basado en el diálogo y la interacción con la otredad. Así mismo, Walsh (2009) resalta que la interculturalidad trasciende la siempre coexistencia de culturas, defendiendo la construcción de relaciones equitativas que transformen las estructuras de poder existentes. En Colombia, autores como Restrepo (2016) han analizado la intrínseca relación entre interculturalidad y justicia social, señalando el imperativo de políticas educativas que promuevan el respeto y la equidad para todos.

## **Educación para la ciudadanía global en la práctica y sus dimensiones**

En el escenario internacional europeo, Pizzuti (2016) aborda en su tesis doctoral “Globalización, Gobernabilidad y Educación: hacia la construcción de una ciudadanía global” los factores que influyen en la inclusión de los valores, metodologías y contenidos de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en las prácticas educativas de los centros de primaria y secundaria en Andalucía. Utilizando un diseño metodológico de estudio de caso con enfoque mixto, sus hallazgos destacan





la intensificación de procesos de integración, el crecimiento de dinámicas transnacionales y la implementación de políticas económicas impuestas por organizaciones internacionales, como consecuencia de la globalización.

Pizzuti subraya la necesidad de superar el individualismo ético y el fundamentalismo del mercado, proponiendo el desarrollo de un nuevo sentido común que fomente un sentimiento de pertenencia a una comunidad global. Este enfoque es esencial para contrarrestar los principios que han llevado al deterioro de la calidad democrática y a la sostenibilidad de la vida. En este sentido, su investigación aporta un referente importante sobre la instauración de un sistema global de derechos y deberes universales, alineado con lo planteado por Cortina (1997), que respete los valores democráticos y el bienestar individual y colectivo.

Además, Pizzuti enfatiza la urgencia de transformar el modelo hegemónico actual y promover una ciudadanía global que rechace cualquier forma de injusticia y exclusión. Esto implica un compromiso activo con la defensa de una comunidad mundial que reconozca la dignidad humana, en línea con la ética propuesta por De Paz (2007). En el escenario internacional latinoamericano, Peraza (2016) expone la investigación titulada “Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano: un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso oficial en el campo pedagógico”. El objetivo fue ilustrar el modelo analítico propuesto por Bernstein (1990) para conocer la estructura del dispositivo pedagógico de reproducción. Enmarcada en la sociología educativa, ofrece información precisa sobre la importancia de la Ciudadanía Global como un tema fundamental en las dinámicas educativas globales, especialmente





en el marco de las Naciones Unidas. La metodología se basó en el modelo analítico de Bernstein, que indaga sobre el conocimiento que existe en los espacios educativos mexicanos acerca de la “Ciudadanía Global”. Los hallazgos de Peraza recalcan la necesidad de agregar estos conceptos en el currículo educativo, enfatizando su relevancia para formar ciudadanos conscientes y comprometidos con los desafíos globales contemporáneos.

Ramírez (2024) desde el entorno nacional considera el trabajo titulado “Constructo teórico desde el paradigma de la complejidad aplicado a la formación para la ciudadanía mundial contextualizado en la educación básica colombiana en el colegio integrado Nuestra Señora de las Mercedes del municipio de Lebrija, Santander”. Cuyo objetivo fue desarrollar un constructo teórico que integre el paradigma de la complejidad en la formación para la ciudadanía mundial, con el fin de develar las percepciones de los actores involucrados, analizar los elementos del paradigma aplicables a las prácticas educativas y estructurar componentes que puedan ser utilizados para fomentar la ciudadanía mundial. La metodología consistió en un enfoque interpretativo inductivo con marco cualitativo, basado en la teoría fundamentada como herramienta principal.

De los hallazgos más significativos destaca que la Educación para la Ciudadanía, desde la perspectiva de la Ciudadanía Mundial, debe enfocarse inicialmente en fortalecer la identidad de los estudiantes y su sentido de pertenencia hacia su territorio. Además, es fundamental desarrollar competencias que les permitan relacionarse un entorno global, tanto a nivel social como laboral, así como la capacidad de interpretar y analizar fenómenos nacionales y mundiales y su impacto en la realidad local. La contribución de este estudio a la investigación





sobre “Construcción de Ciudadanías Globales a través de la Interculturalidad” radica en las diversas percepciones que tienen los diferentes actores sobre el concepto de ciudadanía, así como en el análisis de los elementos del paradigma de la complejidad aplicados a las prácticas educativas orientadas a la construcción de ciudadanía globales o planetarias.

La educación para la ciudadanía global, de ahora en adelante ECG, según Pizzuti (2016) representa la quinta generación de la Educación para el Desarrollo EpD, tiene dimensiones ideológicas (Max-Neef et al, 1994; Sen, 1999; Nussbaum, 1999), axiológicas (Bobbio, 1991; Camps, 1994; Cortina, 1996; Sen, 1999, Boni, 2006), psicológicas (Kohlberg, 1992; Zimmerman, 2000; Vygotsky, 1979) y pedagógicas (Freire, 2012), que, con la intención de influir en el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos del alumnado, apuestan por la formación de una ciudadanía global activamente comprometida con la construcción de una realidad más justa, equitativa, sostenible y democrática.

## **La ECG y la promoción de los derechos humanos: un análisis crítico**

La coyuntura entre Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y derechos humanos constituye el eje esencial presente en las investigaciones revisadas. Como sostiene Pizzuti (2016), la ECG busca abiertamente la instauración de un sistema global de derechos y deberes universales, que reconocen la dignidad humana y que promueven la responsabilidad perenne con la justicia y la inclusión. Este punto de vista no es solo una ambición ética, sino una necesidad imperiosa para la observancia, protección y garantía de los derechos humanos en un mundo interdependiente e interconectado. La Educación para





la Ciudadanía Global, de acuerdo con Pizzuti (2016) y como se ha mencionado más arriba representa la quinta generación de la Educación para el Desarrollo, lo cual está estrechamente ligado a la realización de los derechos humanos, por lo que es pertinente desglosar:

La justicia corresponde con el acceso equitativo a oportunidades y a la reparación de agravios, lo cual es un aspecto central de los derechos civiles y económicos.


La equidad persigue eliminar las desigualdades y la discriminación, garantizando la igualdad de derechos a todas las personas sin distinción alguna.

La sostenibilidad concierne al derecho de disfrutar de un medio ambiente sano, al acceso a los recursos y a garantizar lo mismo a las generaciones futuras.

La democracia defiende el derecho a la participación y a la libertad de expresión, condiciones esenciales para la dignidad humana.

No obstante, a pesar de estas explícitas conexiones, el análisis crítico de la implementación de la Educación para la Ciudadanía Global conserva importantes desafíos. Mientras en Peraza (2016) sobresale la importancia de integrar la Ciudadanía Global en el currículo mexicano para formar ciudadanos comprometidos, en Ramírez (2024) desde el contexto colombiano se recalca la necesidad de fortalecer la identidad local para posteriormente expandirla a un ámbito global, la permanencia de enfoques





que no logran traducir plenamente estos ideales en prácticas de enseñanza-aprendizaje pueden limitar el impacto en los derechos humanos.

La tensión mayúscula está en cómo los sistemas educativos logran equilibrar el fortalecimiento de la identidad local y el sentido de pertenencia territorial (Ramírez, 2024) con el desarrollo de competencias para un entorno global, sin que el primero se convierta en un obstáculo para la universalidad de los derechos humanos o el segundo en una homogeneización cultural. El reto entonces es formar personas que, arraigadas en su identidad, logren trascender fronteras, reconocer y comprender la dignidad inherente a todas las personas, independientemente de su origen. De ese modo, la eficacia de la Educación para la Ciudadanía Global depende la transformación de las prácticas de enseñanza a aprendizaje, más que de la inclusión de conceptos en el currículo, esta necesita que aborden y trasciendan los prejuicios, que promueva el diálogo entre culturas de manera consciente y que cultive una verdadera ética de responsabilidad global fundamentada en los derechos humanos universales.

## Cierre

Es importante considerar que la globalización como fenómeno ha estado modificando dinámicas políticas, sociales, culturales y económicas a nivel mundial, lo cual permite entenderla como un fenómeno multidimensional; no obstante, estas transformaciones, traen intrínsecas inevitables tensiones derivadas de las múltiples e intrincadas interconexiones que por su naturaleza la caracterizan, tensiones que desde la cultura se explican a través de los procesos de interculturalidad, transculturalidad, endoculturación, aculturación y enculturación,





procesos que se intensifican a partir de la globalización. Cada uno de estos procesos generan respectivas problemáticas; choques culturales, pérdida de la identidad, resistencia al cambio, discriminación, conflictos generacionales e intergeneracionales que redundan en la convivencia, en la forma en que las personas se comunican, entienden y resuelven las diferencias.

Se evidencia la necesidad de promover una educación para la construcción de ciudadanía global y la interculturalidad que avive el pensamiento «glocal»; aquel que relaciona lo local con lo global, de manera democrática, con equidad y solidaridad; perspectiva que en un país como Colombia contribuye a la preservación de su diversidad étnica y cultural desde la educación, una educación para la ciudadanía global e intercultural como baluarte para la sociedad, pues pensar en una “formación ciudadana en el siglo XXI” como la plantea Sánchez-Uscamayta (2024) implica necesariamente desarrollar una educación para la ciudadanía global e intercultural.


En síntesis, la educación para la ciudadanía global debe empoderar a los estudiantes con conocimientos, habilidades y valores (UNESCO, 2015), no solo busca preparar a las personas para un mundo interconectado e interdependiente, sino que se erige como el vehículo fundamental para cimentar la responsabilidad global en la universalidad inalienable de los derechos humanos. Las bases conceptuales de la educación intercultural se asientan firmemente en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en los espacios educativos.





## Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación transformar la sociedad?* Londres: Routledge.
- Burbules, N. y Torres, C. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 13-29.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- De Paz, A. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. (2015, 25 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Dussel, E. (2008). *Ética de la liberación en la era de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.



Friedman, T. (2006). *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: Martínez Roca.

Giroux, H. (2011). *Sobre la pedagogía crítica*. Londres: Bloomsbury.

Intermón Oxfam, CIDAC, Inizjamed y UCODEP. (2008). *Educación para una ciudadanía global. Manifiesto internacional*. Barcelona: Oxfam Intermón.


Ley 115 de 1994. Plan Decenal de Educación 2016-2026. (2016). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Macedo, A. (2018). Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de Estadística I. *Maestro y Sociedad*, 15(4). Disponible en: <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5464>

Martín-Bermúdez, N. y Moreno-Fernández, O. (2022). Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(117), 1112-1131. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021003002866>

Martín-Cabello, A. (2013). Sobre los orígenes del proceso de globalización. *Metatodos. Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 7-20.





Martínez, L. y López, M. (2022). Educación intercultural en Colombia: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 84(2), 45-67.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Nieto-Ramos, M., Puig-Gutiérrez, M. y Rodríguez-Marín, F. (2025). Relación entre educación para la ciudadanía y educación ambiental en el currículo de educación infantil. *Revista Fuentes*, 27(1), 79-93.


Nussbaum, M. (1997). *Cultivando la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

OCDE. (2018). *Preparando a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. El marco de competencias globales PISA de la OCDE*. París: Autor.

Ortiz, J. (2022). *La educación intercultural, un referente curricular desde las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar transfronterizo*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Rubio.

Peraza, C. (2016). *Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano: un estudio de caso*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.





Pizzuti, G. (2016). *Globalización, gobernabilidad y educación: hacia la construcción de una ciudadanía global*. Tesis de doctorado, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Ramírez, D. (2024). *Constructo teórico desde el paradigma de la complejidad aplicado a la formación para la ciudadanía mundial*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Rubio.

Restrepo, L. (2016). *Interculturalidad y justicia social en América Latina*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Santos, M., Cernadas, F. y Núñez-García, J. (2023). La educación intercultural en Latinoamérica (2010-2019) una revisión de la investigación en revistas científicas. *Revista de Educación*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9007040>

Torres, C. (2009). *Globalizaciones y educación: ensayos recopilados sobre clase, raza, género y el Estado*. Barcelona: Paidós.

Unesco. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: Autor.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.





Este estudio revisa la literatura sobre la transformación de ambientes de aprendizaje en Colombia, enfocándose en cómo estos pueden ayudar a superar las dificultades en el aprendizaje de matemáticas durante la educación primaria, básica y media. Se busca ofrecer una visión integral de distintos modelos innovadores que faciliten un aprendizaje significativo. La metodología es documental e informativa, que incluye análisis bibliográfico y comparación de prácticas pedagógicas exitosas en el contexto colombiano. A través de la planificación, selección de fuentes y análisis crítico, se concluye que las pedagogías adaptadas a las realidades sociales y culturales pueden tener un impacto positivo en el proceso educativo. El estudio resalta la importancia de estrategias factibles y herramientas accesibles para el sector público, promoviendo ambientes de aprendizaje dinámicos y contextualizados que favorezcan un desarrollo holístico en los estudiantes.





# INNOVACIÓN EDUCATIVA: REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL DESAFÍO DE OPTIMIZAR LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS

**Ginna Maritza Cabrera Méndez**

[ginnamc2024@gmail.com](mailto:ginnamc2024@gmail.com)


<https://orcid.org/0009-0000-7105-942X>

## Introducción

El aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas desempeñan un papel crucial en la formación de habilidades cognitivas como el razonamiento lógico, crítico y cuantitativo, esenciales en múltiples aspectos de la vida cotidiana y laboral. No obstante, las matemáticas siguen siendo una de las asignaturas que presentan mayores dificultades tanto en su enseñanza como en su comprensión por parte de los estudiantes. Este fenómeno se refleja en una falta de interés y apatía hacia los temas, e incluso hacia los docentes. Las razones pueden ser múltiples, pero el principal es la forma de abordar con métodos tradicionales de memorización y ejercitación de algoritmos ajenos a su aplicación real.

Este enfoque no logra conectar con los estudiantes actuales, que forman parte de una generación comúnmente conocida como “nativa digital”, a quienes principalmente la tecnología está totalmente inmersa en su rutina diaria, abarcando todos los ámbitos sociales y culturales, con perspectivas y modos de aprendizaje diferentes a los de generaciones anteriores.





A pesar del avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en casi todos los ámbitos de la vida, su integración en el ámbito educativo, especialmente en el contexto colombiano, ha sido limitada. En muchas instituciones públicas, las TIC aún no se han incorporado de manera efectiva en las prácticas pedagógicas, ya sea por la falta de herramientas tecnológicas que vayan a la vanguardia para sobre pasar la obsolescencia programada de los equipos, la falta de conectividad, la poca formación docente en el uso de estas herramientas o porque los estudiantes perciben las TIC más como fuentes de distracción que como recursos educativos. Como resultado, el enfoque pedagógico en matemáticas no responde a las necesidades ni a las motivaciones de los estudiantes.

En este contexto, surge la necesidad de repensar los ambientes de aprendizaje en el aula, incluyendo tanto los modelos y estrategias pedagógicas como los recursos didácticos empleados. La presente investigación tiene como objetivo realizar una revisión teórica y sistemática de la literatura que resalta la importancia de innovar en los ambientes de aprendizaje como una estrategia clave para abordar las dificultades en la enseñanza de las matemáticas, particularmente en el nivel de educación básica y media. Este análisis se centra en el contexto educativo colombiano y de América Latina, donde se comparten características y desafíos similares en cuanto a la implementación de enfoques innovadores.

El estudio incluye un análisis exhaustivo de diez artículos científicos en educación matemática, tanto a nivel nacional como regional, con el propósito de identificar y comparar diversas prácticas pedagógicas implementadas en el aula, que permita una visión integral de cómo mejorar los ambientes de aprendizaje






y conocer diferentes modelos y estrategias de enseñanza que sean factibles y exitosas, para replicar en el aula y lograr un aprendizaje significativo en matemáticas. De esta manera, ofrecer un ambiente de aprendizaje holístico para los estudiantes, motivándolos a que perciban la necesidad de aprender sin ser forzados y que logren desarrollar sus capacidades.

## **Síntesis Histórica de la educación matemática en Colombia**

Se puede decir que el modelo de escuela tal y como la conocemos surge en la época colonial, con la llegada de los españoles y su implementación de su cultura en la América Latina conquistada. Posteriormente la enseñanza de la matemática y la educación en general ha venido sufriendo unos cambios enmarcados por la búsqueda de la calidad y el estándar internacional.

El modelo educativo tradicional, que surgió de la época de la Ilustración de la Europa de los siglos XVII y XVIII aproximadamente, aún era el principal modelo educativo implementado en la Colombia del siglo XX, caracterizado por tener una educación muy estricta, castigadora, homogénea y centralizada, desconociendo los contextos particulares, por tanto, fue perdiendo efectividad presentando limitaciones y dificultades a medida que la cultura cambiaba y nacían las nuevas generaciones. Se podría decir que, a mediados siglo pasado, se empezó a buscar nuevas tendencias o estrategias de enseñanza, como lo fue la pedagogía del amor, la etnoeducación o la escuela nueva. No obstante, el modelo tradicional seguía arraigado en la educación principalmente pública.






No fue sino hasta finales del siglo XX en puertas del nuevo milenio, donde surgen importantes cambios en la educación, empezando por la constitución política de Colombia de 1991, que categoriza la educación de calidad como un derecho fundamental que debe garantizar el estado, la familia y la sociedad. Posteriormente, se estableció la Ley General de Educación: Ley 115 de Febrero 8 de 1994, vigente hasta la fecha, en donde se establece el marco normativo en de la educación nacional y sus disposiciones generales, para la educación formal y no formal, de adultos, de grupos étnicos, de personas con limitaciones o capacidades excepcionales, etc.

Así mismo, a partir del Capítulo 2: Currículo y Plan de Estudios, el Artículo 78: Regulación del currículo, de esta ley, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), empezó a publicar los referentes pedagógicos que las Instituciones Educativas del país deben implementar en la creación de sus Proyectos Educativos Institucionales PEI.

Los Lineamiento Curriculares en Matemáticas, publicado por MEN en el año 1998, donde se realizan todas las disposiciones generales para la enseñanza de las matemáticas. Los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, publicado por el MEN en el año 2006, como una “guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”, enmarcando el reto escolar de potenciar el pensamiento matemático.

Los documentos más recientes: los Derechos básico de Aprendizaje en Matemáticas y las Mallas Curriculares de Matemáticas hasta el grado quinto, surgen en el año 2020 por el Ministerio de Tecnologías de Información y las Comunicaciones





(MinTic) en conjunto con el MEN, donde se creó el proyecto de una plataforma educativa gratuita del gobierno nacional llamada Colombia Aprende.

## **Efectividad y Dificultades del Sistema Educativo en Colombia**

La principal dificultad del Sistema Educativo en Colombia es que las estrategias y didácticas para las matemáticas han sido adaptadas de corrientes pedagógicas originadas en lo que se conoce como el “primer mundo”, principalmente de Europa y Estados Unidos, pretendiendo trasladar modelos educativos sin tener en cuenta las realidades locales. En consecuencia, la implementación se convierte en un desafío casi insuperable. Por ejemplo, el sistema solicita trasladar ideas de un modelo educativo pensado para un entorno moderno y totalmente ciudadano a uno con modos de vida y saberes autóctonos menos urbanizados, más rurales, y con estructuras escolares ajenas, incluso opuestas a esas realidades. Además, es imposible aplicar metodologías diseñadas para una educación casi personalizada en clases con más de 35 o incluso 50 estudiantes.

Por otro lado, el sistema educativo reconoce la importancia de cambiar el modelo pedagógico, pasar del tradicional al constructivista, en el que resalta el papel principal del estudiante y su contexto en la generación y desarrollo de sus conocimientos. Así pues, en los Lineamientos Curriculares el MEN empieza a abordar temas como contexto, conocimientos básicos y los procesos de aprendizaje, así como los referentes curriculares y la didáctica para la enseñanza de la matemática, alejándose de las características del modelo tradicional. También con el surgimiento de nuevas normas legislativas como la ley





de infancia y adolescencia, previene y evita el maltrato de los docentes hacia los estudiantes que en los años anteriores a los 70 estaba normalizado.

Sin embargo, con los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, hace en mi opinión un retroceso hacia el modelo tradicional, ya que en este documento abarca las múltiples temáticas en lo que denominan pensamientos numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional algebraico para abordar por grado escolar, que es valioso por su orientación curricular, pero son demasiadas temáticas por ver, que si bien no son “obligatorias” según el documento, son los referentes para evaluar en las pruebas externas de Saber 11, siendo requisito para el ingreso a la Universidad, dándole ventaja a los colegios privados, que tienen menos de la mitad de estudiantes por curso, una población más homogénea y con recursos para invertir, retornando en mi opinión hacia la centralización de la educación tradicional.

Por último, en la plataforma de Colombia Aprende, ofrece de manera “gratuita” herramientas digitales tales como las cápsulas educativas digitales con Actividades de Enseñanza-Aprendizaje didácticas y divertidas; o los recursos digitales STEM, que es una corriente pedagógica que busca integrar las cuatro áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemática, con herramientas innovadoras para fortalecer el pensamiento crítico y resolución de problemas. El problema para implementarlas en la educación pública es la falta de inversión del estado en actualización tecnológica, la falta de Conectividad en las escuelas y, sobre todo, la falta de inversión y renovación de equipos de cómputo para que se puedan utilizar en el aula, privilegiando nuevamente a las ciudades y a los colegios privados.





## Teoría de los Aprendizajes Significativos de Ausubel


Del modelo pedagógico constructivista que es en teoría el mayormente implementado en Colombia, en algunas instituciones toman como teoría del Aprendizaje Significativo propuesto por David Ausubel, un psicólogo de Estados Unidos, quien postula: primero, que se debe partir que cada estudiante no posee una mente en “blanco”, es un ser racional que ya posee saberes, pueden ser en base a su contexto o a los intereses propios, por tanto, el docente debe partir en base a los conocimientos previos del estudiante, luego hacer una relación entre lo “nuevo” y lo anterior y que estos tengan sentido, lo que llama significativos.

Ausubel (1983), indica en su obra que lo más apremiante en la educación es “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”, tiene unas implicaciones para la labor docente y es, que se debe partir de un diagnóstico previo, no solo del estudiante sino del contexto y sus aprendizajes autóctonos, tener en cuenta sus intereses y motivaciones, lo que sería valioso, pero impráctico en grupos numerosos, ya que implica un aprendizaje personalizado para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a lo que tiene “sentido” para cada alumno.

### Ambientes de aprendizaje

En el sentido de innovar en el aula y buscar subsanar las dificultades del sistema educativo, aparecen los ambientes de aprendizaje, que se definen como “las condiciones y contextos que se desarrollan para facilitar el proceso de enseñanza-





aprendizaje. Esto incluye aspectos físicos, sociales, emocionales y tecnológicos” Castro (2019). Lo que implica que el docente debe ser muy creativo con los recursos disponibles en el entorno de clases, para hacer uso de ellos, estos pueden ser desde el uso de realidad virtual, hasta elementos manipulables tan sencillos como unas piedras de colores para enseñar operaciones básicas en primaria.

## **Métodos innovadores actuales y modernos**

Medina (2022), en su estudio, postula como factores que influyen en los ambientes de aprendizaje a: entornos físicos, los modelos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, recursos, satisfacción escolar, experiencia y formación docente. Estos serán los elementos por revisar en las propuestas analizadas en el presente estudio, se definen de acuerdo con el autor como:

### **Entornos de aprendizaje**

A) Entorno físico, se refiere al salón o lugar donde se lleva a cabo la clase. B) Entorno personal, hace referencia al contexto social y cultural del estudiante y que influyen en su aprendizaje autóctono. Estos son principalmente su familia y su comunidad, la cultura, los valores, la situación política regional o nacional y actualmente se destaca tanto la generación del estudiante, Como el contenido que consume en redes sociales o en Internet.

### **Pedagogía y didáctica**

Estos modelos, son el marco teórico que guían y estructuran en forma general el proceso de enseñanza aprendizaje. Responden a ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y las





estrategias o recursos que son acordes a él para implementarlo?  
A) Estrategias, son los métodos o técnicas específicas que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje, son afines al modelo y pueden variar durante el proceso educativo según el objetivo o las temáticas de aprendizaje. B) Recursos, son los materiales, herramientas y medios utilizados para apoyar y complementar el proceso de enseñanza aprendizaje. Pueden ser físicos, mal y manipulativos o digitales.

### **Aspectos metodológicos**

La metodología utilizada fue de tipo documental de carácter informativo bajo un paradigma cualitativo interpretativo, llevada a cabo en diversas etapas investigativas. En primer lugar, se basó en la búsqueda y localización de información relevante de fuentes existentes, con el propósito de seguir una rigurosidad académica en seleccionar referencias confiables, teniendo como requisito que esté publicada en revistas académicas, ya sea de Colombia o de América Latina, con el fin de observar artículos resultados de investigaciones publicadas en un rango no mayor a cinco años, sobre los ambientes, entornos o herramientas de aprendizaje en Matemáticas, que permiten mejorar la comprensión significativa de la temática y lograr una motivación en el aula.

La segunda etapa fue, someter las investigaciones recopiladas a una clasificación de diez investigaciones que brindaran un recurso enriquecido sobre los ambientes de aprendizaje en el aula. Implica un análisis exhaustivo de recopilación de datos, además de su extracción y organización para ser utilizados de manera eficiente. Finalmente, el proceso concluye con la interpretación de los datos obtenidos, transformándolos en conocimiento útil y relevante para la investigación en curso.





En este sentido, el presente estudio hace un análisis de carácter educativo y didáctico, es basado en el marco metodológico de Máxima (2020), quién establece los siguientes pasos:

Primero, arqueología de fuentes: utilizar esta técnica para realizar un análisis bibliográfico exhaustivo de búsqueda y lectura de referentes bibliográfico a la temática ambiente de aprendizaje para la educación matemática en nivel escolar, estos artículos deben ser indexados y publicados en revistas académicas entre los años 2019 y 2024. Se utilizó la herramienta TXYZ AI, que permite búsqueda rápida y personalizada artículos científicos de forma eficiente con recomendaciones directas según criterios de indagación establecidos.

Segundo, revisión: se realizó una lectura concienzuda y crítica donde se seleccionaron un total de diez artículos científicos con contenidos relacionados a las estrategias o modelos de enseñanza que mejoren los ambientes de aprendizaje en matemática, de los cuales, cinco sean implementado y publicados en Colombia (Tabla 1) y cinco en América Latina (Tabla 2). El objetivo fue ofrecer una base de estrategias pedagógicas de contextos similares, que se puedan replicar para mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula con herramientas disponibles. Mostrando las ventajas y las desventajas para hacer tener un punto de vista más objetivo con posibles estrategias de mejora.

Tercero, cotejo de la información: se analiza la información con la técnica de subrayado y resumen, luego se registra en una “matriz de datos verificados” (ver tabla 1), donde se clasifica la información por categorías y subcategorías por medio de preguntas orientadoras que determinan los resultados obtenidos y los factores importantes para la investigación. Esta técnica





permite una clasificación más clara y resumida de las estrategias, lo que puede ser muy útil para personalizar las intervenciones en el aula. Aula, basándose en las características y necesidades específicas de los estudiantes.

Cuarto, Interpretación. Se utiliza una matriz comparativa de las diferentes propuestas educativas encontradas en los documentos según la información cotejada, agregando un análisis de la opinión e interpretación personal de cada una de las categorías resultantes. El análisis personal de los resultados ayuda a que los educadores interioricen los hallazgos y los adapten a su propio estilo de enseñanza y el contexto específico de sus estudiantes.

Quinto, aproximaciones conclusivas: luego del análisis crítico, se sintetizan los hallazgos más importantes para fortalecer los ambientes de aprendizaje en matemáticas, con el objetivo, no solo de promover la innovación en los ambientes de aprendizaje, sino también aportar para el desarrollo de prácticas pedagógicas exitosas, que sean realmente replicables según las propias necesidades del sistema educativo de Colombia y los países aledaños, con el fin de mejorar el rendimiento académico, el interés en las temáticas y la motivación por el aprendizaje de las matemáticas.

Esta investigación pretende ser un compendio de investigaciones exitosas para la implementación de nuevos enfoques metodológico en la enseñanza de las matemáticas con el fin de fortalecer significativamente el quehacer pedagógico al proporcionar a los docentes un acceso rápido y eficiente a fuentes científicas actualizadas, optimizando su tiempo y recursos para identificar las mejores estrategias de enseñanza basadas en



evidencia.

## Resultados y Discusión

Después de realizar la búsqueda, se seleccionaron los documentos más relevantes en Colombia, que se presentan en la Tabla 1. Asimismo, en la Tabla 2 se incluyen los documentos más destacados de la región de América Latina. Es importante mencionar que se realizó un gran esfuerzo por encontrar artículos provenientes de Perú y Venezuela; sin embargo, no se logró obtener resultados satisfactorios, incluso utilizando diversas herramientas de inteligencia artificial y el buscador Google Académico. Los artículos encontrados no cumplían con los requisitos de fecha o no abordaban la temática que se estaba buscando.

Tabla 1 Documentos sobre ambientes de aprendizaje Nacionales: Colombia

No.	Autor(es)	Año	País	Título	Fuente
1	Juan Guillermo Ramírez Orozco, Ever Alberto Velásquez Sierraby Dora Inés Arroyavegiraldo	2024	Colombia	Una estrategia didáctica para la enseñanza de las matemáticas en el contexto rural colombiano desde el enfoque STEM centrado en meteorología	<a href="#">Vista de Una estrategia didáctica para la enseñanza de las matemáticas en el contexto rural colombiano desde el enfoque STEM centrado en meteorología (uva.es)</a>
2	Victor Miguel Ángel Burbano Pantoja Alexandra Munévar Sáenz Margoth Adriana Valdivieso Miranda	2021	Colombia	Influencia del método Montessori en el aprendizaje de la matemática escolar	<a href="#">2389-9417-ridi-11-03-555.pdf (scielo.org.co)</a>
3	Deissy Johanna Bautista Triana Ruth Alejandra Sandoval Silva	2022	Colombia	Incidencia de un ambiente de aprendizaje basado en la metodología del ABP y apoyado en TIC en el desarrollo de la competencia matemática de resolución de problemas.	<a href="#">Incidencia de un ambiente de aprendizaje basado en la metodología del ABP y apoyado en TIC en el desarrollo de la competencia matemática de resolución de problemas (uniandes.edu.co)</a>
4	Ninfa Leticia Medina Otavo	2022	Colombia	Ambientes de aprendizaje en la educación matemática: una mirada a la educación pública	<a href="#">Ambientes de aprendizaje en la educación matemática : una mirada a la educación pública. (usta.edu.co)</a>
5	Yan Carlos Ureña Villamizar Mario Alberto Henao Gómez Oscar A. Vargas Velásquez Juan R. Ramírez Ramírez Ever Lafaid Fernández Nieto	2024	Colombia	Ma-Tecn: Modelo innovador para fomentar competencias lógico-matemáticas.	<a href="#">Vista de Ma-Tecn: Modelo Innovador para Fomentar Competencias Lógico-Matemáticas (udes.edu.co)</a>

Tabla 2. Documentos sobre ambientes de aprendizaje de la región: América Latina

No.	Autor(es)	Año	País	Título	Fuente
6	Marco Vinicio López Gamboa Carlos Córdoba José Soto	2020	Costa Rica	Educación STEM/STEAM: Modelos de implementación, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que potencian las habilidades para el siglo XXI.	<a href="#">Educación STEM/STEAM: Modelos de implementación, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que potencian las habilidades para el siglo XXI (academica.org)</a>
7	Miryam Elizabeth Acosta Ramos Ned Vito Quevedo Arnaiz	2022	Ecuador	Estrategia neuroeducativa para optimizar el aprendizaje matemático de los estudiantes de educación básica elemental.	<a href="#">Estrategia neuroeducativa para optimizar el aprendizaje matemático de los estudiantes de educación básica elemental   Mikarimin, Revista Científica Multidisciplinaria (uniandes.edu.ec)</a>
8	Gladys P. Bonilla González Luis E. Gavilanes Tamame	2024	Ecuador	Gamificación y ambientes de aprendizaje con los niños del sexto grado de la Unidad Educativa Liceo "Nuevo Mundo", cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo en el periodo lectivo 2023-2024.	<a href="#">Repositorio Digital UNACH: Gamificación y ambientes de aprendizaje con los niños del sexto grado de la Unidad Educativa Liceo "Nuevo Mundo", cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo en el periodo lectivo 2023-2024.</a>
9	Soledad Domínguez Morales Madelin Pérez Hernández Eulalia Pérez Sánchez	2022	México	Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica	<a href="#">Visita de Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica (uaemex.mx)</a>
10	Ivana Elena Camejo Aviles Eduardo Galembeck	2020	Brasil	El papel de la experimentación didáctica en la enseñanza de las ciencias: evidencia del aprendizaje significativo de sus maestros	<a href="#">El papel de la experimentación didáctica en la enseñanza de las ciencias: evidencia del aprendizaje significativo de sus maestros   Camejo Aviles   Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas (ufpa.br)</a>

Para el cotejo de la información, donde se completa la matriz de datos verificados, se utilizó la herramienta Notebooklm de Google, como guía orientadora, pero la información fue contrastada y completada con los documentos originales, las preguntas orientadoras se redactaron según los factores que influyen en los ambientes de aprendizaje propuestos por Medina, (2022).

**Matriz de datos verificados en los documentos:**

Tabla 3. Matriz de datos documentos de Colombia

Documento	Entorno	Pedagogía Implementada	Recursos	Importancia
Ramírez, J. Velásquez, E. & Arroyave, D. (2024).	<p><b>Físico:</b> El ambiente físico del aula se adapta al aprendizaje extendiéndose más allá del aula tradicional. Crean un Clúster Matemático donde se aprende desde diferentes espacios.</p> <p><b>Personal:</b> La investigación reconoce el contexto rural de los estudiantes al utilizar ejemplos y actividades relacionadas con la agricultura y la meteorología, que son relevantes para su vida diaria.</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Escuela nueva adaptada con un enfoque STEM</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprendizaje Basado en problemas (ABP)</li> <li>✓ Aprendizaje Cooperativo</li> <li>✓ Autonomía del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Clúster Matemático: La escuela cuenta con diferentes espacios: Estación Meteorológica Huerta Escolar</li> <li>✓ Meliponarios</li> <li>✓ Espacio de Lúdica Matemática (origami y papiróftexia)</li> <li>✓ Sala de Programación</li> <li>✓ Software: plataformas como Microsoft MakeCode y makecode.microbit para programar robots y placas micro:bit</li> <li>✓ Guías de Trabajo de Escuela Nueva desde el enfoque STEM</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Mayor interés y motivación por las matemáticas. Comprensión de la influencia de la meteorología en la agricultura. Desarrollo del pensamiento computacional.</p> <p><b>Desventajas:</b> Dificultades en el manejo de la huerta; requiere tiempo y esfuerzo para el cuidado. Obtención de recursos: dificultad en conseguir los materiales necesarios. Presupuesto para la estación meteorológica: requiere un costo elevado.</p>
Burbano, V., Murévar, A., & Valdivieso, M. (2021).	<p><b>Físico:</b> Ambiente preparado: Ordenado, simple, estético, real y adaptado a las necesidades del niño.</p> <p><b>Personal:</b> El método fomenta la independencia del niño, permitiéndole aprender a su propio ritmo y explorar sus intereses con libertad y respeto. La familia es un apoyo en el proceso, el docente que es un orientador y facilitador. La evaluación se realiza la observación continua del progreso, en diarios de campo y otras herramientas cualitativas</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Método Montessori</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Secuencia didáctica</li> <li>✓ Manipulación de material concreto</li> <li>✓ Trabajo Colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Materiales Montessori: Materiales sensoriales diseñados para facilitar la comprensión de conceptos matemáticos.</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Aprendizaje significativo: basado en la experiencia y el descubrimiento. Motivación e interés: Fomentado por el uso de materiales manipulativos, actividades creativas y libertad de aprendizaje. Desarrollo del Pensamiento lógico matemático (PLM): Se potencia a través de la manipulación de materiales concretos y la experimentación</p> <p><b>Desventajas:</b> El documento no muestra desventajas o dificultades en la implementación.</p>
Bautista Triana, D. J., & Sandoval Silva, R. A. (2022).	<p><b>Físico:</b> Incluir Herramientas TIC en el aula</p> <p><b>Personal:</b> Diseño de problemas basado en los intereses de los estudiantes. Trabajo en grupos colaborativos. El docente es facilitador que apoya el proceso de aprendizaje</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolución de Problemas apoyados con TIC</li> </ul>	<p>Metodología ABP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diseño de guías de trabajo con problemas reales.</li> </ul> <p>Recursos TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Software GeoGebra</li> <li>✓ Videos y diapositivas de apoyo</li> <li>✓ Applets de Phet</li> <li>✓ Plataforma Classroom</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Mejora en el desarrollo de la competencia matemática. Conexión con la realidad y el pensamiento crítico. Mejora la atención, la motivación y el interés. Mejora habilidades de comunicación y colaboración. Fomenta el aprendizaje autónomo</p> <p><b>Desventajas:</b> Dificultad en aplicar los pasos de la metodología ABP. Planeación e implementación, requiere más tiempo. Formación docente. Disponibilidad de recursos TIC</p>
Medina, N. (2022).	<p><b>Físico:</b> Se examina la infraestructura del aula, el mobiliario y la ambientación.</p> <p><b>Personal:</b> Diseño de problemas basados en sus intereses. Rol del docente como facilitador</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Investiga la implementación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ STEM,</li> <li>✓ aula invertida,</li> <li>✓ gamificación, y</li> <li>✓ aprendizaje colaborativo</li> </ul> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolución de problemas reales,</li> <li>✓ el trabajo en equipo, y</li> <li>✓ Pertinencia del aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Guías de trabajo</li> <li>✓ Uso de textos escolares</li> <li>✓ materiales didácticos</li> </ul> <p>TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ videos</li> <li>✓ software educativo</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Mejora en los Ambientes de Aprendizaje. Mayor Satisfacción y Motivación de los Estudiantes. Formación Docente Continua. Liderazgo Pedagógico Fortalecido</p> <p><b>Desventajas:</b> Resistencia al Cambio. Limitaciones de Recursos. Gestión del Tiempo. Capacitación de algunos Docentes insuficiente o inadecuada</p>
Ureña, Y., Henao, M., Vargas, O., Ramírez, J. & Fernández, E. (2024)	<p><b>Físico:</b> Ambiente con acceso a tecnología como computadores, softwares e Internet.</p> <p><b>Personal:</b> aprendizaje centrado en el estudiante, considerar las características individuales y contextuales de los alumnos.</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy)</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE)</li> <li>✓ Comunidades de Aprendizaje</li> <li>✓ Pensamiento Crítico</li> </ul>	<p>TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Software especializado.</li> <li>✓ Plataformas virtuales de aprendizaje</li> <li>✓ Simulaciones.</li> <li>✓ Otros recursos digitales.</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Mayor motivación e interés de los estudiantes. Desarrollo de habilidades del siglo XXI. Mejora en el rendimiento académico.</p> <p><b>Desventajas:</b> Resistencia al cambio por parte de algunos docentes. Limitaciones de recursos tecnológicos o Internet</p>

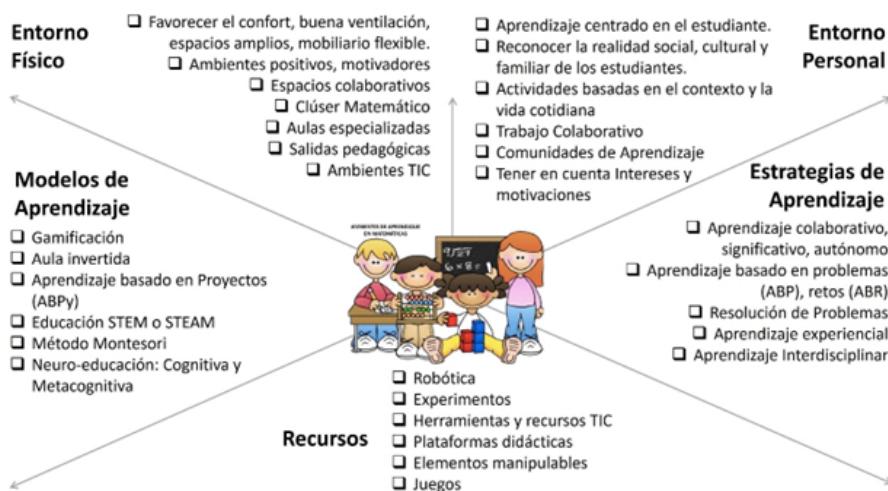
Tabla 4. Matriz de datos documentos de América Latina

Documento	Entorno	Pedagogía Implementada	Recursos	Importancia
López, M., Córdoba, C., & Soto, J. (2022).	<p><b>Físico:</b> Uso de lugares especializados: Laboratorios (físicos, virtuales y remotos) Aulas taller Espacios Makers Museos de ciencia y tecnología Ambientes de Aprendizaje Situados</p> <p><b>Personal:</b> Ambientes de aprendizaje Colaborativo</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> STEM/STEAM implementada en cuatro momentos.</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprendizaje basado en problemas (ABP)</li> <li>✓ Aprendizaje basado en retos (ABR)</li> <li>✓ Aprendizaje basado en proyectos (ABPy)</li> <li>✓ Aprendizaje basado en indagación</li> <li>✓ Aprendizaje basado en el juego</li> <li>✓ Design Thinking</li> <li>✓ Diseño de ingeniería (DI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Laboratorios (físicos, virtuales y remotos)</li> <li>✓ Ambientes de aprendizaje colaborativo</li> <li>✓ Aulas taller</li> <li>✓ Espacios makers (makerspaces)</li> <li>✓ Realidad virtual y simuladores</li> <li>✓ Ambientes de aprendizaje situados</li> <li>✓ Colaboratorios</li> <li>✓ Museos de Ciencia y Tecnología</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Potencia el desarrollo de habilidades del siglo XXI: El pensamiento crítico La creatividad La comunicación La alfabetización digital Propicia el aprendizaje significativo Interdisciplinariedad</p> <p><b>Desventajas:</b> Falta de comprensión sobre la Metodología STEM-STEAM, dificultad en la implementación de los cuatro momentos.</p>
Ramos, M., & Arnaiz, N. (2022)	<p><b>Físico:</b> Ambientes agradables, positivos y motivadores.</p> <p><b>Personal:</b> Menciona la importancia de tener en cuenta las emociones para el aprendizaje. Implica reconocer y validar las características individuales y culturales de los estudiantes.</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Neuroeducación</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprendizaje Significativo</li> <li>✓ Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy)</li> <li>✓ Resolución de problemas</li> <li>✓ Aprendizaje Experiencial (David Kolb)</li> </ul>	<p>La elección de recursos depende de las destrezas a desarrollar y el contexto del aula, recomienda el uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ materiales didácticos: como acertijos, rompecabezas, juegos tradicionales y ábacos</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Aprendizaje significativo y duradero Mayor motivación e interés por las matemáticas Desarrollo de habilidades del siglo XXI (pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, colaboración)</p> <p><b>Desventajas:</b> No menciona desventajas.</p>
Gavilanes, L. (2024).	<p><b>Físico:</b> espacio adecuado y condiciones favorables para el aprendizaje. Es necesario tener en cuenta la ventilación, espacio suficiente y mobiliario flexible que se adapte a diferentes actividades. El</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Gamificación del aprendizaje</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gamificación unplugged: sin uso de tecnología</li> <li>✓ Gamificación plugged: juegos virtuales</li> <li>✓ Aprendizaje significativo de Ausubel</li> </ul>	<p><b>Material Concreto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ fichas, dados, cartulinas, palos de helado, etc.</li> <li>✓ Juegos con material reciclado</li> <li>✓ Actividades lúdicas: juegos, retos, actuaciones, presentaciones</li> <li>✓ Normas de juego</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Fomenta la participación activa, el razonamiento, la creatividad y la resolución de problemas Mejora la motivación Incrementa la interacción y el trabajo en equipo Permite la medición del proceso Desarrollo de la autonomía</p>
	<p>ambiente físico debe ser cómodo y ordenado.</p> <p><b>Personal:</b> ambiente de cordialidad, respeto y ayuda mutua. Se menciona la necesidad de brindar a los estudiantes tiempo para motivarse y bases suficientes para realizar sus tareas. El docente debe crear un clima emocional positivo donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y con la confianza para participar y aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolución de problemas</li> <li>✓ Creación y utilización de juegos de aprendizaje</li> <li>✓ Trabajo en equipo dinámico</li> <li>✓ Acumulación de puntos: Escalado de niveles</li> <li>✓ Obtención de premios o regalos</li> <li>✓ Clasificaciones o ranking.</li> <li>✓ Desafíos-Competiciones</li> <li>✓ Misiones o retos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recompensas TIC</li> <li>✓ Ambientes virtuales de aprendizaje</li> <li>✓ Recursos tecnológicos</li> <li>✓ infocus</li> <li>✓ Kahoot</li> <li>✓ Socrative</li> <li>✓ Quizizz</li> </ul>	<p>Mayor aprovechamiento de las TICs</p> <p><b>Desventajas:</b> Puede suponer un costo alto Genera muchos residuos Dependencia hacia los premios y un interés superficial por el aprendizaje. Ausencia de Libertad, el estudiante está obligado a jugar Mayor trabajo para el docente en mantener la disciplina y preparación de materiales Riesgo de Competencia Descontrolada</p>
Dominguez, S., Pérez, M., & Pérez, E. (2022).	<p><b>Físico:</b> Se propone un diseño creativo del aula que se aleje del entorno tradicional, buscando un espacio agradable que facilite la interacción de los alumnos con el espacio.</p> <p><b>Personal:</b> Propone espacios interculturales, lúdicos, fomentando el trabajo colaborativo.</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Enfoque basado en Competencias en ambientes lúdicos</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover la interacción y socialización</li> <li>✓ Creación de Ambientes Lúdicos y Estimulantes</li> <li>✓ Resolución de Problemas de la vida real</li> <li>✓ Trabajo Colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Juegos tradicionales: avión, stop, mátenas, canicas, rayuela, dominó, lotería, juegos de mesa, entre otros</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Fomentar el interés y la motivación Desarrollar habilidades de resolución de problemas Promover un aprendizaje significativo.</p> <p><b>Desventajas:</b> Resistencia al cambio Falta de tiempo y recursos</p>
Aviles, I., & Galembek, E. (2020).	<p><b>Físico:</b> Propone Un laboratorio didáctico en Ciencias (LDC)</p> <p><b>Personal:</b> Promueve el aprendizaje constructivista, lo que implica que sea centrado en el estudiante, donde se consideren las experiencias e intereses de los estudiantes</p> <p><b>Nota:</b> Este documento habla sobre Ciencias, pero se puede implementar en Matemáticas.</p>	<p><b>Modelo de Aprendizaje:</b> Experimentación Didáctica</p> <p><b>Estrategias de Aprendizaje:</b> Teoría de Aprendizajes Significativos Resolución de problemas La investigación y el uso de la "V de Gowin" Diferenciación Progressiva Reconciliación Integradora</p>	<p>Aunque no lo menciona, puede utilizar laboratorios y recursos tradicionales con elementos físicos.</p> <p><b>RECURSOS TIC:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Laboratorio Didáctico de Ciencias (LDC) Remoto</li> <li>✓ Plataformas de aprendizaje digitales</li> <li>✓ Simulaciones interactivas</li> <li>✓ Videos educativos</li> <li>✓ Herramientas de colaboración en línea:</li> </ul>	<p><b>Ventajas:</b> Promoción de aprendizajes significativos Desarrollo de habilidades de investigación y resolución de problemas Mayor participación de los estudiantes</p> <p><b>Desventajas:</b> Tendencia a estrategias educativas Falta de conocimiento de algunos docentes por la complejidad de la metodología</p>

## Comparación de los resultados Obtenidos

A partir de los resultados obtenidos, se realizó la siguiente matriz comparativa, donde se mencionan todas las propuestas de las investigaciones son con un enfoque constructivista, donde el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, tal y como se presenta en la siguiente matriz comparativa:

### Matriz Comparativa



## Análisis comparativo

Los artículos analizados proporcionan abundantes estrategias didácticas que fomentan el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, donde ofrece una gama de posibilidades innovadoras para mejorar los ambientes de aprendizaje en matemáticas. En los documentos analizados se obtuvieron varias similitudes para el aspecto “Entorno de



Aprendizaje”, puesto que las investigaciones coinciden en que el entorno físico, refiriéndose a los lugares donde se lleva a cabo la clase, es crucial para el bienestar de la práctica, por tanto, no siempre debe ser el aula de clase, y el lugar debe estar organizado y ordenado, para ofrecer un espacio seguro, agradable, positivo y cómodo, con el fin de generar confianza y tranquilidad en los estudiantes.


En cuanto al entorno Personal, para todas las investigaciones es fundamental tener en cuenta la realidad social, cultural y familiar de los estudiantes para enfocar los temas de aprendizaje según sus habilidades e intereses. Además, es importante ser consciente de los posibles problemas personales que los estudiantes puedan llevar al aula.

Por otro lado, es fundamental definir las propuestas pedagógicas y didácticas implementadas, basándose en los documentos revisados y utilizando la herramienta Notebooklm de Google. Esto se realizará a partir de las investigaciones analizadas, con el fin de establecer una mayor claridad sobre el modelo y la estrategia empleados.

## **Modelos de Aprendizaje Propuestos**

A) Gamificación: Es una técnica de aprendizaje que utiliza elementos del juego en contextos educativos para aumentar la motivación y la participación de los estudiantes. Aprender jugando en especial para los niños, hace el aprendizaje más recreativo y significativo.





B) Aula Invertida: Es la metodología donde el estudiante estudia la teoría en casa por medio de lecturas o videos, para luego complementar la información en clase y realizar actividades, favoreciendo el aprovechamiento del tiempo.

C) Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy): Es una metodología donde los estudiantes trabajan en proyectos para resolver problemas o responder a preguntas de su interés.

D) Educación STEM-STEAM: Es abordar el aprendizaje integrando cuatro áreas fundamentales STEM: Ciencia, tecnología, ingeniería y Matemática, y STEAM: que agrega Artes. Favorece el desarrollo de las habilidades del siglo XXI: pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, colaboración.

E) Método Montessori: desarrollado por María Montessori, se basa en la idea de que los niños aprenden mejor a través de la exploración sensorial, el juego autodirigido y un entorno preparado que fomenta la independencia y la creatividad. Esto permite en matemáticas comprender su lenguaje abstracto con elementos concretos.

F) Neuro-educación: Se basa en la idea de que comprender cómo funciona el cerebro puede ayudarnos a diseñar estrategias educativas más efectivas, sus principales características son que combina disciplinas, enfoque personalizado, considera las emociones y los aprendizajes significativos.





## Estrategias de Aprendizaje Propuestas

Los autores coinciden que es fundamental captar la atención y el interés de los estudiantes, entre las propuestas más frecuente fue el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas del contexto, otros trabajaron una gama amplia de posibilidades que son fácilmente replicables, estas son:

A) Aprendizaje Colaborativo: Se busca que, a través de la discusión y la resolución conjunta de tareas, los alumnos construyan conocimiento de manera colectiva.


B) Aprendizaje Significativo: Se centra en conectar la nueva información con los conocimientos previos del estudiante y con situaciones de la vida real. Se busca que el aprendizaje sea relevante para el alumno y que este pueda aplicarlo en diferentes contextos.

C) Aprendizaje Autónomo: Se promueve que el alumno sea capaz de autorregular su aprendizaje, estableciendo sus propias metas, buscando recursos y evaluando su progreso.

D) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Esta metodología utiliza problemas como punto de partida para el aprendizaje.

E) Aprendizaje Basado en Retos (ABR): Se busca fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración a través de la búsqueda de soluciones innovadoras.





F) Resolución de Problemas: Se busca desarrollar el pensamiento lógico, la creatividad y la capacidad de tomar decisiones.

G) Aprendizaje Experiencial: Se busca que el alumno aprenda haciendo, reflexionando sobre su experiencia y aplicando lo aprendido en nuevas situaciones.

H) Aprendizaje Interdisciplinar: Se busca que los alumnos comprendan las conexiones entre las distintas áreas del saber y que puedan aplicar los conocimientos de forma integrada a la hora de resolver problemas reales.

## **Recursos en el aula**

En cuanto a los recursos en el aula, el más frecuente es sobre el uso de herramientas TIC como por ejemplo realidad aumentada que es muy llamativa para los estudiantes y aprender desde la robótica que fomenta el desarrollo de múltiples habilidades y conocimientos, especialmente promueve el trabajo en equipo. Pero también hay investigaciones que resalta la importancia de elementos manipulables como los recursos Montessori, el tangram, regletas, ábacos, los experimentos en clase, que son recursos que pueden estar más disponibles a los estudiantes y que permite comprender mejor el concepto abstracto de la matemática.

## **Impacto en el estudiante**

Cada investigación menciona las habilidades logradas en los estudiantes al cambiar la metodología, reconociendo grandes ventajas en el aprendizaje, de las que se resaltan:





A) Contribuyen a mejorar el rendimiento académico, la motivación por el aprendizaje y el interés en las clases.

B) Aprendizajes más significativos y profundos al conectar los conocimientos con la experiencia, permite que sean aprendizajes más duraderos.

C) Promueven un aprendizaje colaborativo, abierto y flexible, mejora el rendimiento y estimula la creatividad.

D) Permiten el desarrollo de habilidades para la vida y las también conocidas como habilidades del siglo XXI: El pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, la alfabetización digital.

E) Permiten el aprendizaje más personalizado de acuerdo a las necesidades e intereses propias de cada estudiante.

## **El cambio de paradigma en los docentes y sus implicaciones didácticas**

La mayoría de los documentos que mencionan dificultades en la implementación están enfocados hacia los docentes, ya que es quien debe realizar los cambios más significativos en su rutina, además que cada método supone mayor esfuerzo en la planeación y mayor tiempo de dedicación, tanto antes como durante de la implementación, los cambios que más se resaltan son:





A) El docente se perfila como un mediador, el cual debe ser creativo y romper barreras tradicionales para favorecer más el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo entre los mismos estudiantes. Esto en la implementación generó una dificultad, por la resistencia al cambio por parte de algunos docentes que tienen muy arraigado el concepto castigador y obligatorio de la educación tradicional.

B) En el método Montessori menciona la necesidad de cambiar los instrumentos tradicionales de evaluación por unas estrategias cualitativas como la observación, especialmente en la primera infancia, esto en términos prácticos implica al docente mayor tiempo para analizar a cada uno de los estudiantes y realizar las observaciones pertinentes, lo que sería imposible en grupos mayores de 20 estudiantes.

C) Algunas de las metodologías como STEM con el recurso de robótica, requieren de conocimientos especiales que no todos los docentes tienen, ya que se requiere una capacitación adicional para implementarla, por eso, considero que las estrategias y modelos no pueden ser generalizadas, sino que deben ser relativas al docente y sus capacidades.

D) La falta de recursos en los colegios especialmente públicos afecta directamente a los docentes, quienes deben invertir de su propio bolsillo para innovar. En la mayoría de las instituciones el único recurso pedagógico disponible es un tablero y para muchas familias consideran un gasto innecesario comprar materiales adicionales a los cuadernos. Esto implica que sea el docente quien invierta para cubrir las necesidades del aula que se incrementan según el modelo y los recursos necesario para ser realmente creativos.





E) En cuanto a los recursos TIC que existen en las escuelas no cubre la obsolescencia programada en equipos de cómputo y televisores, ya que las Instituciones no cuentan con el recurso suficiente para estar renovando todos los equipos periódicamente. Lo que genera un estrés adicional para el docente el programar una clase con un recurso TIC, porque a la hora de usarlos puede que no haya luz, que no se pueda proyectar, que no en todos los computadores se pueda utilizar, que requiera conectividad o que no tenga la capacidad de memoria para instalar un software por liviano que sea.

F) Por último, para hacer menos abstracto y más práctico el aprendizaje, la propuesta de experimentación es muy adecuada, pero la falta de dotación en los laboratorios físicos y si son virtuales, requieren conectividad con los que no se cuenta, son obstáculos que el docente debe considerar en su día a día.

### **Limitaciones del estudio**

Para las limitaciones del presente estudio, se debe considerar que la muestra de artículos científicos, aunque se buscó que fueran diversas los modelos implementados, consiste únicamente en el análisis de diez documentos, lo que implica que puede no ser representativo en cuanto a prácticas pedagógicas exitosas en la enseñanza de la matemática. Además, los resultados pueden variar según el contexto que se apliquen, pues lo que sí funciona en cierto lugar de Colombia, podría no ser aplicable en otro debido a que el contexto en sí no sea equiparable en términos de recursos. Esa falta de representatividad y variabilidad en los contextos puede limitar la generación de los hallazgos.





## Conclusiones

En la presente investigación se integró el análisis crítico y comparativo de información relevante analizando documentos que ofrecieran y enriquecieran los modelos, estrategias y recursos innovadores para mejorar los ambientes de aprendizaje, los educadores pueden adaptar de manera más efectiva las prácticas pedagógicas a las necesidades y contextos de sus estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y alineado con los desafíos actuales de la educación. Este proceso fomenta la innovación en el aula, mejorando tanto la experiencia de los estudiantes como los resultados educativos en matemáticas, al permitir la replicación de estrategias exitosas que han demostrado ser efectivas en entornos similares.

Las ventajas encontradas en los documentos analizados son significativas en cuanto al aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Los enfoques de los modelos y las estrategias propuestas, desde modernos como la robótica, hasta los clásicos como la metodología Montessori, procuran la innovación y el bienestar del estudiante en el entorno de aprendizaje, en las herramientas y en los recursos a utilizar. Esto fue reflejado en los resultados positivos y significativos obtenidos por los autores al evaluar el aprendizaje de los alumnos, según las conclusiones reportadas en las investigaciones. Implica que es fundamental evaluar los ambientes de aprendizaje de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos en asignaturas que suelen ser tediosas, como las matemáticas.

También es importante resaltar que, aunque solo algunas lo mencionan explícitamente, se puede considerar que los modelos y estrategias analizados, se adaptan efectivamente a la enseñanza





y las necesidades de los estudiantes actuales y se preparan para lo que se conoce como los desafíos del siglo XXI. En el caso del modelo STEM, habla sobre ampliar el aprendizaje netamente matemático hacia el desarrollo de las competencias y habilidades modernas desde la transversalidad de diferentes áreas de aprendizaje como es: el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, la alfabetización digital, etc., siendo significativas para la vida laboral actual con la Inteligencia Artificial cada vez más avanzada.

En cuanto las desventajas reportadas por los documentos analizados suelen señalar a los docentes como principales responsables de las dificultades en la implementación de nuevas estrategias indicando: la resistencia al cambio o su falta de capacitación. Cabe destacar que efectivamente estos modelos y estrategias implican un considerable desgaste para el docente, ya que es a éste quien recae únicamente la responsabilidad de innovar, necesitando más tiempo de preparación, en algunos casos más tiempo de implementación, inversión con recursos propios y además que al requerir ser personalizada la enseñanza, no aplica para la realidad del aula ya que la cantidad de estudiantes normalmente supera los 35 estudiantes, especialmente de colegios públicos.

Así mismo, tampoco es conveniente para los horarios y rotaciones de clase de la educación convencional del sistema educativo en Colombia, ya que generalmente es el docente quién hace el cambio de salón, pasando una hora con muchos estudiantes, en un aula con determinados recursos y características, a la siguiente hora un cambio de grupo, con características totalmente diferentes y así por toda la jornada.






Esto en términos prácticos se podría considerar la implementación de diferentes modelos y estrategias dependiendo de la temática a trabajar, el tiempo y los recursos disponibles, lo que implica que no se adopten como una sola metodología de enseñanza continua y diaria, sino más bien, como un cambio continuo evitando la monotonía y llamando la atención de los estudiantes actuales, con poca tolerancia a la frustración y al fracaso, acostumbrados a la inmediatez y brevedad de plataformas digitales como TikTok, a menudo se aburren rápidamente y se distraen con facilidad. Esta generación ya no les motiva recursos con videos largos de YouTube o películas, prefieren contenidos cortos y rápidos, lo que puede dificultar su atención sostenida en entornos tradicionales de aprendizaje.

Es recomendable entonces que el docente sea un investigador activo y continuo, aunque en términos de innovación, conviene subrayar que la falta de inversión por parte de las Instituciones educativas limita significativamente las posibilidades de los docentes a la hora de mejorar los ambientes de aprendizaje. Ya que si es solo responsabilidad del docente implica una recarga laboral y un gasto económico, sin considerar que es un desgaste físico y mental, muchas veces poco valorado y remunerado, provocando una justificada desmotivación continua que se refleja en el poco interés de experimentar con métodos innovadores, cayendo únicamente en la practicidad de metodologías tradicionales como la enseñanza magistral, afectando negativamente el proceso educativo.

En definitiva, la innovación en los ambientes de aprendizaje se debe entender como un trabajo colaborativo que involucra toda la comunidad educativa: padres de familia, directivos de las Instituciones, Ministerios de Educación y Gobierno





Nacional, además del docente. De esta manera fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que el docente al contar con variedad de espacios y recursos pedagógicos, se facilita significativamente su labor, por tanto, su único propósito es adaptarse continuamente a nuevas o diferentes estrategias, modelos y técnicas de enseñanza, para planear de forma práctica e innovadora y evitar la monotonía en el aula.


## Referencias bibliográficas

Alvis, J., Aldana, E. y Caicedo, S. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 10 (1), 135-147. [2027-8306-ridi-10-01-135.pdf](https://doi.org/10.2027-8306-ridi-10-01-135.pdf).

Aviles, I. y Galembeck, E. (2020). El papel de la experimentación didáctica en la enseñanza de las ciencias: evidencia del aprendizaje significativo de sus maestros. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 16(36), 53-65. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/8588>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10. [Aprendizaje significativo-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://drive.google.com/file/d/1wqtxts1xzle7/view?usp=sharing)





Bautista, D. J. y Sandoval, R. A. (2022). *Incidencia de un ambiente de aprendizaje basado en la metodología del ABP y apoyado en TIC en el desarrollo de la competencia matemática de resolución de problemas*. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/59003>


Burbano, V., Munévar, A. y Valdivieso, M. (2021). Influencia del método Montessori en el aprendizaje de la matemática escolar. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 555-568. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2027-83062021000200555](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062021000200555)

Colombia, asamblea Constituyente (1991). *Constitución política de Colombia*. Disponible en: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Congreso de la República de Colombia, Gobierno Nacional & Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley general de educación Ley 115 de Febrero 8 de 1994. A. Legislativa. Disponible en: [2B4459B7-F532-4D06-B5FD-AC77F2EE868E.pdf \(poderjudicialchiapas.gob.mx\)](http://poderjudicialchiapas.gob.mx/2B4459B7-F532-4D06-B5FD-AC77F2EE868E.pdf)

Castro, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/827>.





Domínguez, S., Pérez, M. y Pérez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje para favorecer competencias matemáticas en educación básica. *Revista RedCA*, 5(13), 144-162. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/18790>


Gavilanes, L. (2024). *Gamificación y ambientes de aprendizaje con los niños del sexto grado de la Unidad Educativa Liceo "Nuevo Mundo", cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo en el periodo lectivo 2023-2024* (Bachelor's thesis, Riobamba). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/12833>

López, M., Córdoba, C. y Soto, J. (2020). Educación STEM/STEAM: Modelos de implementación, estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje que potencian las habilidades para el siglo XXI. *Latin American Journal of science education*, 7(1), 1-16.

Medina, N. (2022). *Ambientes de aprendizaje en la educación matemática: una mirada a la educación pública*. (Tesis Doctoral). Universidad Santo Tomás. [https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SantoToma2\\_0cca0fdb1df3f8f0fe331d6ddd85d1db](https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SantoToma2_0cca0fdb1df3f8f0fe331d6ddd85d1db)

Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos Curriculares. Matemáticas. Disponible en: [Lineamientos Curriculares - Ministerio de Educación Nacional de Colombia \(mineducacion.gov.co\)](http://LineamientosCurriculares-Ministerio de Educación Nacional de Colombia (mineducacion.gov.co))





Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Máxima, J. (2020). Investigación documental, definición y características. Enciclopedia de Humanidades. <https://humanidades.com/investigacion-documental/>

Ramírez, J. G., Velásquez, É. A. y Arroyave, D. I. (2024). Una estrategia didáctica para la enseñanza de las matemáticas en el contexto rural colombiano desde el enfoque STEM centrado en meteorología. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 13(1), 23-57. <https://revistas.uva.es/index.php/edmain/article/view/8180>

Ramos, M. y Arnaiz, N. (2022). Estrategia neuroeducativa para optimizar el aprendizaje matemático de los estudiantes de educación básica elemental. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 85-104. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2891/2255>

Ureña, Y., Henao, M., Vargas, O, Ramírez, J, & Fernández, E. (2024). Ma-Tecn: Modelo Innovador para Fomentar Competencias Lógico-Matemáticas. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(2), 63-74. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/3781>.





La educación para el desarrollo sostenible persigue inculcar la concienciación ambiental y promover estilos de vida sostenible en la población. Esta investigación se enfocó en cómo la educación se ha ajustado para cumplir con Objetivos de Desarrollo Sostenible y si estos cambios se han integrado en los currículos escolares, contextos culturales y geográficos. Se examinaron un total de 28 fuentes mediante palabras clave, realizando una investigación sistemática con diseño documental. Los resultados mostraron la importancia de formar a los estudiantes en educación ambiental sostenible y cambio climático, estos revelan también carencias de información y dificultades en la adaptación curricular, así mismo las investigaciones consultadas proponen abordajes como debates en aula y educación significativa para mejorar comprensión y concienciación de las temáticas. Las conclusiones de la investigación resaltan la imperiosa necesidad de incorporar la educación ambiental sostenible en el sistema educativo, desarrollando y aplicando métodos pedagógicos apropiados que faciliten su enseñanza.





## EDUCACIÓN AMBIENTAL, ESTRATEGIA PARA DESARROLLO SOSTENIBLE Y SOLUCIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO

**Yudy Marineth Parrado Beltrán**

[yudyparrado0@gmail.com](mailto:yudyparrado0@gmail.com)

[ORCID 0000-0002-5081-8404](https://orcid.org/0000-0002-5081-8404)

**Esmeraldo Isairias Mora**

[esmeraldoisa@gmail.com](mailto:esmeraldoisa@gmail.com)

**ORCID0000-0003-3843-5344**

### INTRODUCCIÓN

La crisis ambiental que enfrenta el planeta es uno de los mayores desafíos de la humanidad en el siglo XXI. Esta crisis, según la Organización de las Naciones Unidas ONU (2020) se manifiesta en fenómenos como la pérdida de biodiversidad, el cambio climático, la pobreza, la violencia y las epidemias, que amenazan la vida y el bienestar de millones de personas. Según Handl (2013) desde su origen en la Primera Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente realizada en Estocolmo Suecia en 1972, la Educación Ambiental (EA) ha evolucionado en sus conceptos y métodos para adaptarse a los desafíos y oportunidades que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos buscan armonizar el crecimiento económico, la inclusión social y la protección ambiental, superando el modelo de desarrollo tradicional que ha provocado graves consecuencias en la humanidad.





El planeta enfrenta desafíos urgentes: cambio climático, pérdida de biodiversidad y contaminación, estas problemáticas amenazan la salud, la economía y seguridad global. El cambio climático por su parte provoca fenómenos extremos que alteran el clima, afectando mares, glaciares y ecosistemas, por lo cual la biodiversidad disminuye, además de lo anterior, la proliferación de especies invasoras, la sobreexplotación, la destrucción de hábitats y la contaminación exacerbada por actividades humanas, sobrepasa la capacidad que posee el planeta en los diferentes niveles naturales, según Arriols (2021) la presencia de sustancias nocivas en el aire, el agua, el suelo y los organismos, superan los niveles naturales o los límites establecidos por la normativa y es causado primordialmente por la actividad del ser humano, por lo cual es vital abordar estas dimensiones, en aras de proteger el futuro del planeta.

En Latinoamérica las problemáticas actuales que afectan a todos los países de la región son: la deforestación, la degradación de los bosques tropicales, la extinción de especies, la contaminación en todas sus dimensiones, el riesgo en la seguridad alimentaria y, según González et al. (2022) la violencia y la criminalidad que padecen los defensores ambientales en los territorios, quienes son víctimas de amenazas, hostigamientos, agresiones y asesinatos por parte de actores ilegales que por intereses económicos buscan apropiarse y explotar los recursos naturales. Por lo anterior expuesto, estas situaciones se han convertido en el desafío social y ambiental más importante de todos los países hispanohablantes.

Existen múltiples causas y consecuencias asociadas a las problemáticas ambientales que se están presenciando, algunos de los aspectos más relevantes de esta crisis incluyen:





la vulnerabilidad al cambio climático, que se manifiesta en fenómenos extremos como sequías e inundaciones, llevando a la extinción de diversas especies, tanto terrestres como acuáticas. También se incluyen las inundaciones fluviales, un claro ejemplo de los desastres naturales actuales que los países están enfrentando. Así mismo la explotación petrolera contamina las fuentes hídricas, poniendo en riesgo la vida acuática y la calidad del agua que se consume y, por último, la violencia y la criminalidad contra los defensores del ambiente amenazan a aquellos que luchan por proteger el planeta.

Por lo anterior, urge a nivel mundial, la unificación de esfuerzos de los agentes sociales, culturales, políticos y económicos, para actuar de forma conjunta a fin de mitigar todas las acciones que se están proporcionando en contra del planeta y de quienes lo habitan, entendida estas como soluciones colectivas sostenibles y justas para enfrentar desde ya las consecuencias de estos cambios a nivel local, regional y global, y, así adaptarse a los impactos inevitables que permitan transitar hacia un modelo de desarrollo económico más sostenible y equitativo.

Algunas posibles acciones pensadas desde la cooperación internacional a esta gran problemática mundial, es iniciar el proceso de uso de energías renovables, la economía circular, el consumo responsable, la agricultura ecológica e iniciar como lo indica Gavilanes et al. (2021) un proceso formativo, donde se propone una educación con enfoque ambiental desde el currículo, el cual debe estar presente en todos los niveles educativos; una educación que le aporte a la sociedad herramientas, conocimientos y habilidades para la generación de una conciencia ambiental, que fomente la conservación y protección de los recursos, buscando transformar la población en





agentes activos concededores de sus contextos, que se involucren en el cumplimiento de metas ambientales y de sostenibilidad a nivel local, regional y global.

Como estrategia para salvar el planeta, se establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los cuales fueron creados y aprobados por dirigentes mundiales miembros de la Organización de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, en el marco de implementación de la Agenda 2030, según la ONU (2020) éstos Objetivos son aplicables a todos los países y buscan que para el 2039 se erradique la pobreza en todas sus manifestaciones, se disminuya la brecha entre estratos socioeconómicos y se combata el calentamiento global, estos ODS son de obligatorio cumplimiento para todos los países quienes deberán implementarlos a través de políticas, planes, acciones y programas con una planificación prospectiva.

En este ámbito, la educación ambiental juega un papel fundamental, puesto que contribuye a formar ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con el cuidado del planeta, el bienestar de las generaciones presentes y futuras. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) la educación ambiental promueve también valores, actitudes y habilidades que favorecen la participación, innovación, cooperación y la transformación social, además, transmite conocimientos científicos sobre las causas y consecuencias del cambio climático y las diferentes formas en que se pueden ir aplicando mecanismos de mitigación a esta gran catástrofe mundial, según Álvarez et al (2024) la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) promueve la resiliencia y adaptabilidad, inculcando un estilo de vida sostenible en los estudiantes.






Por lo mencionado anteriormente, se visualiza la educación ambiental como la asignatura más idónea para que además de educar hacia la protección del medio ambiente, incorpore en su pensum académico objetivos de formación más amplios que se enfoquen hacia el desarrollo sostenible, a fin de ir paulatinamente cambiando hábitos de vida, formas de actuar y conductas equivocadas de las personas, estableciendo así una relación más comprometida y responsable que contribuya al equilibrio dinámico y armónico entre los elementos que la constituyen, y por supuesto, con actores activos consientes de la protección y el cuidado de la naturaleza, a fin de brindar una respuesta asertiva a las necesidades de la evolución de la realidad a nivel local, regional y global.

Este estudio tuvo como objetivo a partir de una investigación documental, analizar la importancia de la educación ambiental como una estrategia eficaz para educar en la protección del medio ambiente y, la forma como esta deberá ir cambiado en sus conceptos y métodos para alinearse y articularse con los objetivos de desarrollo sostenible, integrándose en el currículum académico de todos los niveles educativos, como una modalidad específica de educación, que amplía sus metas al contexto y a las relaciones de los seres humanos entre ellos y con la naturaleza.

## MÉTODO

El estudio científico se estructuró mediante un diseño documental centrado en la recopilación y análisis de documentos existentes, como tesis doctorales y artículos científicos para extraer y sintetizar información relevante sobre un tema específico, con lo cual se construyó un marco teórico sólido, que permitió contrastar y discutir sus hallazgos con investigaciones





previas. En esta publicación se utilizaron fuentes electrónicas e información institucional de diferentes organizaciones de orden nacional y mundial relacionadas con la temática: cambio climático, educación ambiental y el desarrollo sostenible. Dicha información fue localizada en bases de datos como Google académico, scielo, Dialnet, Scopus, y otras que estuvieran dentro del lapso de tiempo del año 2020 al 2024. Con la información compilada se diseñó el esquema del artículo, por lo anterior, según Nieto et al (2021) la “investigación busca socializar y comunicar los resultados de las distintas investigaciones para solucionar los problemas” (p.9).

En el artículo se empleó el método de búsqueda por palabras clave: se realizó una búsqueda exhaustiva usando combinaciones de palabras clave en navegadores y fuentes confiables, se utilizaron los descriptores: desarrollo sostenible, educación ambiental y calentamiento global, una vez encontradas las temáticas a tratar, se extrajeron los hallazgos más importantes de las fuentes para luego realizar una síntesis. De la búsqueda se obtuvieron un total de 55 documentos entre artículos y tesis de grado, de los cuales se descartaron por contenido en los hallazgos 27 documentos, quedando en total 28 de ellos, de los cuales 18 se encontraban en idioma español y 10 en idioma inglés, que se dejaron en definitiva como fuentes investigativas del artículo a realizar.

Los criterios establecidos para la selección fueron los siguientes: de inclusión: a) relevancia temática. b) Texto completo. c) Título del trabajo: que se relacione con el tema. d) Antigüedad 2020-2024. e) Lenguaje castellano e inglés. f) Tipo de documento: artículos de revistas, tesis. g) Información Universal, América latina, Colombia. Como criterios de exclusión se tuvieron en





cuenta los siguientes: a) Documentos que no se relacionen con el tema. a) Artículos incompletos. c) Título que no corresponde a la temática a investigar. d) Artículos o tesis que sobrepasen los cuatro años de vigencia. e) Otro idioma que no sea inglés y castellano f) Información de fuentes no confiables. Los criterios utilizados para confrontar, interpretar y analizar los documentos relevantes al tema de estudio incluyen: la autenticidad, que verifica la originalidad o fiabilidad de los documentos; la relevancia, que determina su importancia para el tema de estudio; la actualidad, que considera la fecha de creación de los documentos y su pertinencia en el tiempo presente; el propósito, que analiza la intención detrás de la creación de los documentos; y la cobertura, que revisa la amplitud y profundidad de la información presentada.

## RESULTADOS

La investigación pone de manifiesto la relevancia de instruir a los alumnos en temas de sostenibilidad y cambio climático. Se detectó una falta de información y obstáculos en la adaptación del currículo. Las fuentes consultadas sugieren estrategias como debates en clase y aprendizaje significativo para mejorar la comprensión y sensibilización sobre estos temas. El estudio subraya la urgente necesidad de integrar la educación ambiental sostenible en el sistema educativo, mediante el desarrollo y aplicación de métodos pedagógicos adecuados que promuevan su aprendizaje.





## Descripción de los Hallazgos:

Estetextopresentauncompendiodefuentes,cuidadosamente organizadas en forma de tabla, que refleja la información más relevante en forma detallada, dando una visión integral del trabajo realizado; destacando la autoría, el año de publicación, el título distintivo, los descubrimientos más significativos de cada fuente, la revista donde fueron encontradas, los hallazgos más importantes de la investigación, los cuales fueron clasificados de acuerdo con los temas generales de estudio. La convergencia se logró a través de la identificación de palabras clave que se repetían en los documentos examinados, estos términos son, en última instancia, los que tejen el hilo conductor de la discusión.

### Tabla # 1

*Artículos filtrados por palabra clave “Educación Ambiental para el desarrollo sostenible”*

BASE	AUTOR (AÑO)	TÍTULO	PAÍS
Revista Internacional de Educación para la Justicia Social	Alcalá María; Santos María; Leiva Juan; Matas Antonio (2022)	“Sostenibilidad curricular: una mirada desde las aportaciones del profesorado de la Universidad de Málaga”	España
<b>Hallazgos:</b> La educación debe fomentar la sostenibilidad en todos los niveles, pero existe una brecha en la formación del profesorado universitario en estas áreas. Implementar la Educación para el Desarrollo Sostenible implica cambios profundos en la educación y requiere que los docentes se actualicen constantemente.			
Environmental Education Research	Alkather Iris; Carmi Nurit (2024)	“Population growth as the elephant in the room: teachers’ perspectives and willingness to incorporate a controversial environmental sustainability issue in their teaching”	Australia



**Hallazgos:** enfatiza la importancia de debatir el crecimiento poblacional en la educación para mitigar la degradación ambiental. Destaca el papel de los profesores en la discusión de temas controvertidos en el aula, con el temor a la controversia y la presión social. En Israel, se señalan barreras socioculturales y políticas que dificultan la discusión de la población en las escuelas, instando a los educadores a desarrollar métodos que fomenten un ambiente de aprendizaje seguro e inclusivo.

Revista sciencedirect	Álvarez Cristina; López Isabel; Sanz Sebastián; Álvarez Carmen (2023)	“Planetary health: Education for sustainable healthcare”	España
-----------------------	--	---	--------

**Hallazgos:** La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) promueve la resiliencia y adaptabilidad, inculcando un estilo de vida sostenible en los estudiantes. Fomenta habilidades como racionalidad, autonomía y creatividad, preparándolos para ser agentes de cambio conscientes de su relación con el entorno natural. Además, impulsa la reflexión sobre los desafíos de la sostenibilidad

Environmental Education Research	Andresen Marthe; Andersson Emilia; Jegstad Kirti (2024)	“Supporting primary students’ critical thinking in whole-class conversations about sustainability issues”	Noruega
-------------------------------------	---	--	---------

**Hallazgos:** Destaca el papel del maestro al fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes a través de conversaciones en clase sobre sostenibilidad. Explora diferentes niveles epistemológicos, desde absolutistas hasta evaluativistas, y su influencia en la argumentación estudiantil. Subraya la importancia del lenguaje como herramienta principal para el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural.

Environmental Education Research	Charif Smail (2023)	“ Integration of ESD in French primary schools: for what purpose, with what form of integration and with what content?”	Francia
-------------------------------------	------------------------	--	---------

**Hallazgos:** Indica que los objetivos de la Educación para el Desarrollo Sostenible se orientan hacia metas cívicas y emancipadoras, tanto en la documentación oficial como en las declaraciones de los entrevistados. Que la selección de contenidos recae en los actores locales, quienes enfrentan el desafío de interpretar textos oficiales que a menudo son incoherentes y ambiguos. Esto les dificulta integrar los proyectos de EDS en un marco interdisciplinario coherente.



## Tabla # 1

BASE	AUTOR (AÑO)	TÍTULO	PAÍS
The Journal of Environmental Education	Kopnina Helen (2020)	“Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals”	Países Bajos
<p><b>Hallazgos:</b> La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible promueven prácticas sostenibles a través de la educación. Sin embargo, hay críticas a su eficacia debido al aumento de las desigualdades y la presión sobre los recursos naturales. Se cuestiona el paradigma actual de buscar la sostenibilidad a través del crecimiento, y se critica a los ODS por permitir la explotación ambiental. Por lo tanto, se propone una educación alternativa para la sostenibilidad que incluye métodos como el aprendizaje indígena, la ecopedagogía, y la educación ecocéntrica.</p>			
Revista Dialnet	López de Parra lillyam; García Diana; Balanta Víctor, Agundez Adolfo (2020)	“La investigación en educación ambiental y deforestación: aportes para la formación Ambiental comunitaria para evitar la degradación de los bosques”	Colombia
<p><b>Hallazgos:</b> La deforestación acelera el cambio climático, y la conservación y educación ambiental son claves para enfrentarlo. Las TIC ayudan a visualizar futuros sostenibles, permitiendo la exploración de posibles experiencias y prácticas ambientales. La interdisciplinariedad enriquece la solución a problemas ambientales y la educación desde la niñez hasta la universidad es esencial para cultivar una cultura de respeto y cambio positivo hacia el medio ambiente</p>			
Varona, Revista Científico Metodológica	Sixto María, Apórtela Ileana, Mesa Wilfredo (2023)	“La educación ambiental para el desarrollo sostenible desde el trabajo comunitario en Secundaria Básica”	Cuba
<p><b>Hallazgos:</b> La educación es reconocida como una ruta clave para lograr la sostenibilidad, aunque no es la única solución. Para 2030, se espera que los estudiantes adquieran conocimientos que fomenten el desarrollo sostenible. El Desarrollo Educativo para la Sostenibilidad busca redirigir la educación hacia este fin, lo que podría transformar el pensamiento humano. La metodología sugerida se basa en la Educación Popular y la Teoría del Desarrollo Humano Sostenible, promoviendo una cultura integral, el intercambio de conocimientos, sensibilidad ambiental y valores para comportamientos sostenibles. En resumen, la educación es fundamental para un futuro sostenible</p>			
Environmental Education Research	Velázquez Bethzabeé ; Maldonad Ana; Vergara Samana 2023	“Unveiling climate change education in Telebachilleratos del Estado de Veracruz (TEBAEV): an exploratory sequential análisis”	México
<p><b>Hallazgos:</b> El cambio climático se aborda en el Plan de Estudios, el cual se utiliza en México para desarrollar materiales curriculares como guías didácticas y videos para escuelas de nivel medio superior ubicadas en áreas altamente vulnerables. Sin embargo, el documento carece de detalles sobre la inclusión del cambio climático en cuanto a objetivos y alcance. No obstante, esto no impide que los maestros reconozcan el cambio climático en diversas asignaturas y utilicen los materiales curriculares proporcionados para la planificación, enseñanza y evaluación de sus clases, los principales hallazgos indican que casi el 95% de los maestros identifican el cambio climático en los materiales y están incorporando aspectos de la educación para el cambio climático en sus prácticas educativas.</p>			

Estos autores refieren que la formación en educación ambiental sostenible es la preparación sistemática de personas que se da desde la educación inicial hasta la universidad para que sean conscientes y se sientan responsables de su medio ambiente ecológico; equipadas con el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para comprender y abordar los problemas ambientales en su comunidad. En la mayoría de los autores dejan entrever las falencias existentes en el campo de la educación ambiental y la forma como los docentes abordan las temáticas aun sin tener la formación o los recursos necesarios.

**Tabla # 2**  
*Artículos filtrados por palabras clave “Desarrollo Sostenible”*

BASE	AUTOR (AÑO)	TÍTULO	PAÍS
Revista Complutense de Educación	Alonso Sainz Tania (2021)	“Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía”	España
<p><b>Hallazgos:</b> Se subraya la importancia de mejorar la educación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las competencias de sostenibilidad, especialmente en la formación de docentes. Se observa una necesidad de reforzar estas áreas desde la educación inicial hasta la universitaria. Además, se sugieren estrategias para que las instituciones universitarias alineen sus programas con los ODS y contribuyan a la Agenda 2030. También se destaca la relevancia de integrar los derechos humanos y la educación para fomentar una ciudadanía global y sostenible. Finalmente, se reconoce que la educación en ODS es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes.</p>			
Organización De Las Naciones Unidas	Cai Yuzhuo, Wolff Lili-Ann (2022)	“Education And Sustainable Development Goals”	
<p><b>Hallazgos:</b> El estudio revela que, en China, la sostenibilidad en la educación superior se ve afectada por un desequilibrio en la colaboración entre universidades y empresas, se debe trabajar en la eficacia de las intervenciones de mentalidad en adolescentes y la necesidad de mejorar las capacidades de desarrollo sostenible para un aprendizaje inclusivo y de alta calidad. Además, resalta la importancia de la academia en la sostenibilidad y el desafío de fomentar una comunicación efectiva y valores compartidos.</p>			
Environmental Education Research	Jia Fanli; Wang Wan (2024)	“City-level sustainable development impacts on environmental literacy: feelings toward nature, environmental knowledge, and pro-environmental behavior”	China

<p><b>Hallazgos:</b> El estudio investiga cómo la conexión con la naturaleza, el conocimiento ambiental y las acciones proambientales de los niños varían entre ciudades. Resalta que la educación ambiental debe ser personalizada para alinearse con el grado de sostenibilidad de cada ciudad. Se descubrió que el conocimiento ambiental es un factor clave en la promoción de comportamientos proambientales en niños, pero solo en ciudades con altos niveles de sostenibilidad. Por ende, es esencial adaptar la educación ambiental a las condiciones particulares de desarrollo sostenible de cada lugar para fomentar efectivamente estas conductas en los jóvenes.</p>			
<p>Revista de Educación, Universidad Complutense de Madrid</p>	<p>Sáenz María; Mendoza María; García Raúl; Sánchez Mercedes (2023)</p>	<p>“Retos en las prácticas docentes para la incorporación del enfoque del desarrollo sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria”</p>	<p>España</p>
<p><b>Hallazgos:</b> Los profesores promueven la sostenibilidad, pero falta enfoque organizativo y formación específica. Se necesita mejorar la capacitación docente y desarrollar competencias de sostenibilidad, además de impulsar proyectos interdisciplinarios en los centros educativos</p>			
<p>Revista electrónica de la universidad de Oviedo</p>	<p>Segura Francesco Rodrigo; Ibarra Rus Noelia (2023)</p>	<p>“Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes”</p>	<p>España</p>
<p><b>Hallazgos:</b> El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología educativa que enriquece la EDS, permitiendo a los estudiantes explorar los ODS mediante tecnologías como booktrailers y podcasts. Su difusión en redes sociales amplía el impacto educativo, y al centrarse en problemas reales, mejora la calidad de la enseñanza y fomenta aprendizajes significativos</p>			
<p>Magazine one earth</p>	<p>Sharpe Elliot, Ruepert Ángela, Werff Ellen van der, Steg Linda (2022)</p>	<p>“Corporate environmental responsibility leads to more pro-environmental behavior at work by strengthening intrinsic pro-environmental motivation”</p>	<p>Netherlands</p>
<p><b>Hallazgos:</b> La internalización de objetivos proambientales en una organización puede generar una fuerte motivación intrínseca para actuar en favor del medio ambiente. Esto significa que los miembros de la organización encuentran su motivación desde dentro, basada en valores y creencias personales, en lugar de depender de incentivos externos como recompensas o sanciones. Al estar alineados con estos objetivos, los individuos se sienten personalmente comprometidos con la causa ambiental y están más dispuestos a tomar medidas sostenibles y responsables, lo que puede conducir a un impacto positivo más significativo y duradero en el medio ambiente.</p>			
<p>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura</p>	<p>UNESCO (2017)</p>	<p>“Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje”</p>	
<p><b>Hallazgos:</b> El documento guía es una herramienta esencial para que los educadores seleccionen y adapten los Objetivos de Desarrollo Sostenible a contextos específicos de aprendizaje, ofreciendo sugerencias prácticas para su implementación. Además, el documento de orientación está diseñado para desarrollar competencias de sostenibilidad en los estudiantes. La meta para 2030 es que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos que les permitan promover el desarrollo sostenible. Esto incluye la educación para el desarrollo sostenible, la adopción de estilos de vida sostenibles, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y su contribución al desarrollo sostenible.</p>			

El desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible recae primeramente sobre el sector educativo, puesto que es aquí donde de primera mano se tiene a la población más cercana para promoverlos e inculcarlos desde la niñez, incorporando en los educandos y sus familias hábitos de vida saludable, promoviendo la participación activa para la preservación y mejora del entorno. En una segunda estancia corresponde a los ministerios de cada país empezar a promoverlos y mediante legislación iniciar en los diferentes niveles de la economía la reglamentación para su cumplimiento, es de anotar que la finalidad última es cualquiera de estas estancias es fomentar una cultura de sostenibilidad para la población.

### Tabla # 3

#### *Artículos filtrados por palabras clave "Cambio Climático"*


<b>BASE</b>	<b>AUTOR (AÑO)</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PAÍS</b>
Revista climate	Apollo Abigael, Forh Marcellus (2021)	Challenges and Opportunities for Climate Change Education (CCE) in East Africa: A Critical Review	África Oriental
<p><b>Hallazgos:</b> Tanto en África Oriental como fuera de ella, se necesita un enfoque colaborativo entre diversos actores, como ministerios gubernamentales, universidades y organizaciones sin fines de lucro, para mejorar la educación sobre el cambio climático. Es esencial adaptar las prácticas a las realidades locales y considerar los recursos disponibles. Este enfoque colaborativo y adaptativo es clave para abordar los desafíos del cambio climático en la región y puede ser relevante en otros lugares con problemas similares en educación climática.</p>			
Revista Environmental Education Research	Bonilla Diana, Quesada Benjamín (2024)	"Climate change content in Colombian schoolbooks"	Colombia



<p><b>Hallazgos:</b> La mayoría de los contenidos curriculares en América Latina y el Caribe no tratan el cambio climático de manera específica, y muy pocos lo abordan de forma moderada. Se ha identificado que los libros escolares pueden perpetuar ideas incorrectas y prejuicios sobre ciertos temas. Además, los libros de texto a menudo presentan sesgos y malentendidos en temas científicos clave, como el cambio climático. Esto se ve agravado por la falta de actualización de las directrices curriculares desde 1998, lo que resulta en una integración insuficiente del cambio climático en la educación. Finalmente, se observa que los libros de texto tienden a ofrecer una visión superficial y fragmentada del cambio climático, sin proporcionar un entendimiento profundo o conexiones claras con otros temas relevantes.</p>			
<p>Revista Environmental Education Research</p>	<p>Teixeira, Morgado Rita, Marques Catia, Gongalves Carlos, Carvalho Paula, Cunha Ana (2024)</p>	<p>What children know and want to know about climate change: a prior-knowledge self-assessment</p>	<p>Portugal</p>
<p><b>Hallazgos:</b> El interés de los niños en el cambio climático abre oportunidades para mejorar su entendimiento, es esencial diseñar comunicaciones científicas considerando sus conocimientos previos y evitando sobrecargarlos, con educación innovadora, relevante y positiva, que cubra causas, efectos y soluciones del cambio climático, inculcando en ellos un futuro sostenible que necesita medidas de mitigación, adaptación, compromisos políticos y buena gobernanza, fomentando así el pensamiento crítico para entender la relación entre cambio climático y calentamiento global.</p>			
<p>Revista Environmental Education Research</p>	<p>Trott Carlie (2021)</p>	<p>Climate change education for transformation: exploring the affective and attitudinal dimensions of children's learning and action</p>	<p>Estados Unidos</p>
<p><b>Hallazgos:</b> La Educación para el Cambio Climático (ECC) puede mejorar las actitudes de los niños hacia el cambio climático, fomentando su respeto y responsabilidad hacia la naturaleza. La ECC es clave para cambiar la percepción de los estudiantes sobre la sostenibilidad. Sin embargo, se necesitan políticas que integren la ECC en el currículo escolar para enfrentar eficazmente los desafíos de sostenibilidad actuales</p>			

La educación orientada hacia el cambio climático ha demostrado ser menos efectiva de lo esperado a nivel global, y esto se puede atribuir a una serie de factores. En primer lugar, existe una discrepancia significativa entre los compromisos climáticos que los gobiernos prometen y las acciones concretas que realmente implementan. Además, muchos sistemas educativos todavía se centran en transmitir conocimientos cognitivos, pero carecen de un enfoque colaborativo y actualizado que aborde el cambio climático de manera integral. Esto significa que no se están utilizando directrices curriculares modernas y relevantes que podrían ayudar a los estudiantes a comprender mejor las






causas y las consecuencias del calentamiento global. Por último, la falta de una educación climática efectiva puede perpetuar malentendidos y conceptos erróneos sobre el cambio climático, esto puede llevar a una comprensión inadecuada de la magnitud del impacto que el calentamiento global puede tener en el planeta.

## DISCUSIÓN

La educación ambiental representa un ámbito dinámico y en continua progresión, el análisis efectuado considera investigaciones de diversas naciones a lo largo de todos los continentes, proporcionando así una perspectiva amplia sobre la situación global de la Educación Ambiental. Además, se examina su conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la problemática del Cambio Climático. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) según (Álvarez et al., 2023) se refiere a la preparación de los estudiantes como agentes de cambio, fomentando su adaptabilidad hacia los nuevos entornos y la concientización de su relación con estos mismos, buscando un estilo de vida sostenible orientado hacia los derechos humanos.

En el marco de esta misma educación, se destacan las perspectivas sobre los roles de los maestros, la efectividad de los planes ya propuestos para llevar a cabo en las instituciones y la necesidad de la discusión en las aulas, según Alcalá et al. (2020) a pesar de que los docentes reconocen la importancia de su rol como promotores y generadores de conciencia, no están formados correctamente para implementar la Educación para el Desarrollo Sostenible, y así mismo Velázquez et al. (2023) afirma que existen carencias en los planes de estudios proporcionados en las escuelas, provocando que los maestros tengan que incorporar esta educación sin un objetivo o alcance claro, de





ahí que, Charif (2023) señala que la selección de los contenidos termina por quedar en manos de los educadores, quienes desde su perspectiva interpretan los textos que muchas veces terminan por ser confusos y/o ambiguos.

Es así como se visualiza a nivel general una educación ambiental descontextualizada y no acorde a los requerimientos actuales, según Kophina (2020) la EDS, puede no ser realmente adecuada para el futuro, pues el crecimiento económico ha generado más desigualdad y una mayor presión en los recursos naturales, un resultado opuesto a los ODS, por lo cual, este mismo autor propone alternativas de aprendizaje basadas en la ecopedagogía y la educación ecocéntrica; y siguiendo la teoría de Kophina (o.b cit), López et al. (2020) señala a su vez la importancia de incorporar a la EDS las TIC para visualizar los posibles futuros sostenibles, resaltando la importancia de la interdisciplinariedad desde la niñez.

Así mismo, autores como Andresen et al (2024) afirman que los maestros deben apoyar el pensamiento crítico de los estudiantes, explorando diferentes enfoques epistemológicos, y generando argumentos propios, pensamiento que es apoyado por Sixto et al (2023) quien afirma que el pensamiento crítico es necesario para transformar el pensamiento humano, sugiriendo la promoción de una cultura integral, el intercambio de conocimientos, sensibilidad ambiental y valores para comportamientos sostenibles. Otros autores como (Alkahrer y Carmi, 2023) establecen la necesidad de incorporar temas que generen polémica, pero a la vez aconsejan que, en ciertas áreas geográficas, se tenga precaución en la metodología usada por los educadores, para evitar generar un ambiente inseguro en las aulas, además como afirma González et al (2022) los defensores del medio ambiente constantemente son víctimas de amenazas.






Se busca generar un pensamiento crítico en los estudiantes en el ámbito de la sostenibilidad, sin embargo, a pesar de que los docentes según (Sáenz, et al., 2023) promueven este concepto, se observa una falta de enfoque organizativo y de formación específica e interdisciplinaria, al igual Alonso (2021) señala que se ha creado la necesidad de reforzar la formación de competencias de sostenibilidad tanto en docentes como en estudiantes, que deben darse desde la educación inicial hasta la universitaria, con el objetivo de que esta última se alinee con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, así se contribuirá a la agenda 2030 y a la meta 2039 de la ONU (2020) que insta a tener en cuenta los derechos humanos en el proceso.

Es así como la UNESCO (2017) presenta una guía para los educadores, diseñada para el desarrollo de competencias de sostenibilidad en los estudiantes, incluyendo los estilos de vida sostenibles y el respeto hacia los derechos humanos; con esta guía, se logra una internalización en los objetivos proambientales, que según Sharpe et al. (2022) es necesaria para lograr una motivación intrínseca a favor del medio ambiente, logrando que los individuos se comprometen individualmente con esta causa. Sin embargo, esta idea es contrastada con autores como Handl (2013), Jia y Wang (2024) quienes afirman que para que esta educación se logre aplicar efectivamente, debe ser personalizada dependiendo del contexto en que sea aplicada, pues que las relaciones de los estudiantes con la naturaleza varían según las condiciones de su ubicación geográfica.

Por otro lado investigadores como Cai y Wolff (2022) manifiestan que existe un desequilibrio en la colaboración entre universidades y empresas en China, haciendo visible la necesidad reformular las intervenciones para el cambio de mentalidad en los





adolescentes para que de esta forma mejoren las capacidades de desarrollo sostenible, para ello Segura e Ibarra (2023) proponen técnicas de aprendizaje como el ABP, que permite centrarse en problemas reales como los anteriormente descritos, fomentando un aprendizaje significativo. Según Teixeira et al (2024) los niños presentan interés por aprender acerca del cambio climático, así que es necesario diseñar estrategias educativas donde se tengan en cuenta sus conocimientos previos para evitar sobrecargarlos de información, además, la educación debe incorporar métodos que hagan de esta misma un tema relevante para los estudiantes.

Así mismo, Trott (2021) refiere que este tipo de educación puede tener un impacto positivo en las actitudes de los niños hacia el cambio climático llevándolos a realizar una reflexión crítica y tener una mayor conciencia y respeto por la naturaleza. Sin embargo, según (Apollo y Forth, 2021) se requiere implementar políticas que integren el cambio climático en el currículo escolar, y que además, exista una cooperación entre los ministerios gubernamentales, universidades y demás organizaciones para que los adapten a la realidad del entorno, idea que es apoyada por Gavilanes et al. (2021) y (Bonilla y Quesada, 2024) quienes señalan que los contenidos curriculares no están actualizados, por lo tanto no tratan el cambio climático de forma específica, y quienes lo hacen entregan una información fragmentada y muy superficial que no proporciona un entendimiento eficaz sobre la temática.

## CONCLUSIONES

A pesar de los protocolos existentes y los esfuerzos para promover la Educación Ambiental Sostenible, las naciones aún no están preparadas para implementarla eficazmente. La falta





de personal capacitado y la ausencia de material bibliográfico actualizado son las principales barreras. Una solución podría ser la implementación de una política que establezca la educación ambiental sostenible como una asignatura independiente, incrementando así el personal docente especializado y capacitado para el área, esto permitiría un seguimiento y evaluación efectivos del proceso, contribuyendo de manera más real a las comunidades a la solución de problemáticas ambientales y a abordar con más propiedad los desafíos a nivel mundial.

Este estudio también aboga por el desarrollo y la implementación de métodos pedagógicos apropiados que faciliten su enseñanza, de tal forma que estos de forma integrada, no solo enriquecerá el currículo, sino que también dote a los estudiantes del conocimiento y las habilidades necesarias para convertirse en defensores efectivos del medio ambiente. Al fomentar una comprensión más profunda de los problemas ambientales y promover prácticas sostenibles, estamos cultivando una generación de líderes preparados para enfrentar los desafíos ambientales del futuro; estos líderes serán ciudadanos responsables y conscientes del medio ambiente, capaces de tomar decisiones informadas para el bienestar del planeta. En resumen, la educación ambiental sostenible es una inversión en nuestro futuro y en la salud de nuestro planeta.

## CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores del presente estudio, Esmeraldo Isairias Mora y Yudy Parrado Beltrán, declaran que no han recibido financiamiento de ninguna índole para la investigación, como tampoco somos miembros del equipo de la institución para quien se realizó el artículo científico y por último que ninguno





de los autores tiene intereses personales que puedan influir en la interpretación y evaluación del artículo en estudio.


## Referencias Bibliográficas

Alcalá, M., Santos, M., Leiva, J. y Matas, A. (2020). Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2). [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020\\_9\\_2\\_015](https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_015)

Alkaher, I. y Carmi, N. (2023). Population growth as the elephant in the room: teachers' perspectives and willingness to incorporate a controversial environmental sustainability issue in their teaching. *Environmental Education Research*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2023.2296358>

Alonso, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2). <https://doi.org/10.5209/rced.68338>

Álvarez, C., López, I., Sanz, S. y Álvarez, C. (2021). Salud planetaria: educación para una atención sanitaria. *Educación Médica*. 22(6), 352-357. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181321001376>



Andresen, M., Andersson, B., E. y Jegstad, K. (2024). Supporting primary students' critical thinking in whole-class conversations about sustainability issues. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2309584>

Apollo, A. y Forh, M. (2021). Challenges and Opportunities for Climate Change Education (CCE) in East Africa: A Critical Review. *Climate*. 9(6). <https://doi.org/10.3390/cli9060093>


Arriols, E. (2021). Crisis ambiental global: qué es, causas, consecuencias y soluciones. *Revista verde*. <https://www.ecologiaverde.com/crisis-ambiental-global-que-es-causas-consecuencias-y-soluciones-1717.html>

Bonilla, D. y Quesada, B. (2024). Climate change content in Colombian schoolbooks. *Environmental Education Research*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2024.2309592>

Cai, Y. y Wolff, Lili-Ann. (2022). Education and Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 15(1). <https://doi.org/10.3390/su15010643>

Capdevilla, D., Bermúdez, O., y Aguirre, M. (2023). Alternativas Comunitarias a los Procesos de Deforestación en la Amazonía Colombiana. Caso el Caraño, Caquetá. *Historia Ambiental Latinoamericana Y Caribeña (HALAC) Revista De La Solcha*, 13(1). <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2023v13i1.p19-52>





Charif, S. (2023). Integration of ESD in French primary schools: for what purpose, with what form of integration and with what content? *Environmental Education Research*. 29(1), 1072-1087. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2022.2104813?scroll=top&needAccess=true>


Gavilanes, R. y Tipán, B. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2). <https://www.redalyc.org/journal/4677/467767722010/467767722010.pdf>

González, P., Silva, G., Pérez, B. y Vizcaíno, L. (2022). Estigmatización y criminalidad contra defensores de derechos humanos y líderes sociales en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, 20(37). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-65862022000100142&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-65862022000100142&script=sci_arttext)

Handl, G. (2013). Declaración de la conferencia de las naciones unidas sobre el medio humano (declaración de Estocolmo), de 1972, y declaración de río sobre el medio ambiente y el desarrollo, de 1992. *United Nations Audiovisual Library of International Law*. [https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dunche/dunche\\_s.pdf?\\_gl=1\\*1r2ouou\\*\\_ga\\*MjAzMDMwNTQ5NC4xNzExNjgxNTU0\\*\\_ga\\_TK9BQL5X7Z\\*MTcxMTY4MTU1NC4xLjAuMTcxMTY4MTY4OS4wLjAuMA](https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dunche/dunche_s.pdf?_gl=1*1r2ouou*_ga*MjAzMDMwNTQ5NC4xNzExNjgxNTU0*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxMTY4MTU1NC4xLjAuMTcxMTY4MTY4OS4wLjAuMA)

Jia, F. y Wang, W. (2024). City-level sustainable development impacts on environmental literacy: feelings toward nature, environmental knowledge, and pro-environmental behavior. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2315573>





Kophina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*. 51(4), 280-291. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2019.1710444>


López, L., García, D., Balanta, V. y Agundez, A. (2020). La investigación en educación ambiental y deforestación: aportes para la formación Ambiental comunitaria para evitar la degradación de los bosques. *Perspectivas Educativas*. 10(1). 93-13. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2387>

Nieto, J., Pérez, J. y Santamaría, J. (2021). Desafíos a la divulgación científica del conocimiento en la actualidad. *Civilizar*, 21(40). <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/2176>

ONU. (2020). Un año clave para enfrentar las emergencias del clima y la biodiversidad. *Nature Action*. <https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/2020-un-año-clave-para-enfrentar-las-emergencias-del-clima-y-la>

Sáenz, B., Mendoza, M., García, R. y Sánchez, M. (2023). Retos en las prácticas docentes para la incorporación del enfoque del desarrollo sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación, Universidad Complutense de Madrid*, 401, 55-80. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/94995>





Segura, F. e Ibarra, N. (2023). Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes. *Aula Abierta*, 52(4), 333-342. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/19647>


Sharpe, E., Ruepert, A., Van der Werff, E. y Steg, L. (2022). Corporate environmental responsibility leads to more pro-environmental behavior at work by strengthening intrinsic pro-environmental motivation. *One Earth*, 7(5), 825-835. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S259033222200327X>

Sixto, M., Aportela, I. y Mesa, W. (2023). La educación ambiental para el desarrollo sostenible desde el trabajo comunitario en Secundaria Básica. Varona. *Revista Científico Metodológica*, 78(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382023000300001&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382023000300001&script=sci_arttext&tlng=en)

Teixeira, Z., Morgado, R., Marques, C., Gongalves, P., Cunha, A. y Moreira, C. (2024). What children know and want to know about climate change: a prior-knowledge self-assessment. *Environmental Education Research*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2024.2309581>

Trott, C. (2021). Climate change education for transformation: exploring the affective and attitudinal dimensions of children's learning and action. *Environmental Education Research*. [https://www.researchgate.net/publication/356553325\\_Climate\\_change\\_education\\_for](https://www.researchgate.net/publication/356553325_Climate_change_education_for)





[transformation exploring the affective and attitudinal dimensions of children's learning and action](#)

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Velázquez, B., Maldonado, A. y Vergara, S. (2023). Unveiling climate change education in Telebachilleratos del Estado de Veracruz (TEBAEV): an exploratory sequential análisis. *Environmental Education Research*. <https://DOI:10.1080/13504622.2023.2273786>

[UNESCO. \(2021\).](#) La UNESCO quiere que la educación ambiental sea un componente clave de los planes de estudio para 2025. <https://acortar.link/E8jUaR>





El aprendizaje remoto de emergencia ARDE es una alternativa que permite la continuación del proceso escolar desde contextos diferentes al presencial, para ello requiere del manejo de las herramientas tecnológicas. El propósito de la investigación es, describir las distintas realidades y perspectivas que se han generado del aprendizaje remoto de emergencia, en el contexto de la pandemia del 2020. Se trabajó la investigación mixta y el diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS). Contó con la participación de 17 personas (docentes-estudiantes-directivos y egresados). Las técnicas de recolección fueron la entrevista a profundidad y la encuesta. Los resultados arrojaron que la falta de recursos y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje tradicional fueron los factores que más complejizaron la construcción de escenarios pedagógicos bajos el contexto ARDE, por lo que se concluye, que es relevante que los docentes se formen en el desarrollo de estrategias de enseñanza en los contextos ARDE.





# APRENDIZAJE REMOTO DE EMERGENCIA COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL; REALIDADES Y PERSPECTIVAS

**Aura María Martínez Montes**

[Aura2712@hotmail.com](mailto:Aura2712@hotmail.com)

ORCID. 0000-0003-0182-0695


## INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos a nivel mundial en el año 2020, se vieron obligados a enfrentar diversos retos como consecuencia de la aparición y propagación del virus COVID 19, que fue uno de los máximos desafíos en materia de salud y educación, que se ha presentado en las primeras décadas del siglo XXI.

Desde lo educativo, los sistemas educativos implementaron diversas acciones para seguir el proceso de formación desde un contexto de aprendizajes remoto de emergencia ARDE, en donde la comunidad educativa no estaba preparada para ello, esta crisis sanitaria logró que alrededor de 1.370 millones de estudiantes no asistan a la escuela en condiciones tradicionales de educación, en Latinoamérica más de 156 millones de niños y jóvenes y en Colombia más de 9,4 millones de niños de educación inicial, básica y media según cifras presentada por el ministerio de educación nacional en el informe presentado a la Cepal ( 2020).

En este sentido, Gómez-Gómez y otros (2022) indican que esta situación generó serios impactos en la educación y aprendizaje de algunas generaciones en formación con





repercusiones académicas y personales que afectaron los procesos de desarrollo de las sociedades de manera diferenciada, vislumbrando las brechas de desigualdad social, educativa, económica y tecnológica que requieren desde la educación otros caminos y alternativas emergentes que respondan al momento actual, sin embargo, las modalidades remotas de aprendizajes lograron emprender grandes cambios significativos en los procesos de aprendizajes.

Así mismo, se evidenciaron otras situaciones ocasionadas por la aparición del virus COVID 19, según Almanza y otros (2022), en los informes sobre COVID 19 presentado por CEPAL (2020), queda expuesta la existencia de una crisis en el sector educativo que se agudiza con el cierre de las escuelas, al desescolarizar a más de 160 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe, en donde se contaban con los recursos para garantizar la continuidad del proceso educativo bajo otras condiciones diferentes a la presencial, esta situación sienta las bases para el aumento de los índices de pobreza y desigualdad social en la región, en donde las medidas que se toman para confrontarla estuvieron relacionadas con la implementación de las clases virtuales o digitales, lo cual implicaba el acceso y manejo (tanto físico como de software) de las herramientas digitales, las cuales eran casi inexistente en algunas partes del continente.

Desde esta misma perspectiva, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), publica el informe “Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del COVID-19”, realizado por Reimers y Schleicher (2020) con el fin de implementar respuestas educativas efectivas ante el cierre de centros escolares por la emergencia sanitaria, por medio del cual se realizaron diversas encuestas que






evalúan las necesidades educativas en 98 países identificando las principales necesidades, y las respuestas educativas ante la crisis y los desafíos del sistema educativo la educación virtual como un método de enseñanza alterna, esto permitió tener un panorama general a nivel internacional sobre las problemáticas educativas que se tejían entre esta nueva situación de pandemia y confinamiento.

Ante esto, Portillos y otros (2020) en su estudio, enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior, exponen que las necesidades más relevantes que se podían evidenciar en este contexto, eran aquellas que involucran la formación del docente en materia de tecnologías, donde los canales más usados para superar el efecto pandémico fueron; los computadores, Tablet, celulares, y para los que se requieren diversos conocimientos prácticos que garanticen su funcionalidad, este panorama deja en evidencia una doble brecha educativa que va desde la infraestructura hasta las competencias o habilidades que debe tener el docente.

El confinamiento a escala mundial, que se llevó a cabo en el 2020, tomó por sorpresa y obligó a enfrentar nuevos retos en diferentes ámbitos tales como: económicos, políticos, sociales, sanitarios y educativos; desde el ámbito educativo en el marco del ejercicio pleno de los derechos humanos se evidenció con más fuerza las grandes brechas de desigualdad social que caracterizan a los países en especial los subdesarrollados, ya que se hizo patente la carencia de recursos – soportes tecnológicos y de conectividad, incidiendo de manera significativa en los ámbitos familiares, escolares y personales como factores determinantes de los procesos educativos.





Teniendo en cuenta las condiciones propias del contexto de ARDE, en las escuelas, los docentes implementaron diversas estrategias pedagógicas como el uso de guías de aprendizaje físicas o digitales, clases mediante llamadas telefónicas y mensajerías instantáneas mediante los grupos de WhatsApp para desarrollar acciones de conectividad con los estudiantes que garantizaran la continuidad de los procesos educativos en medio del confinamiento, con el objetivo de fomentar la participación activa de ellos en la construcción de sus propios aprendizajes, generando de esta manera las condiciones básicas que garantizaran la continuidad de su proceso educativo en condiciones de confinamiento.

En este punto, es necesario reconocer la importancia que tiene contar con la disponibilidad de conectividad, recursos económicos y tecnológicos de comunicación en los hogares y en el proceso de formación de los estudiantes para el desarrollo de los saberes y habilidades desde un contexto de ARDE, esto implica hacer un análisis exhaustivo sobre las condiciones familiares, y geográficas de vivienda (urbano-rural), además de la disponibilidad de los recursos tecnológicos con los que cuente la familia para la implementación de la educación en modalidad remota, según Rodríguez y González (2023) es recurrente encontrar que en los hogares tanto rurales como urbanos de estratos bajos o con índices de vulnerabilidad existen grandes falencias en cuanto al uso y manejo de las herramientas tecnológicas, lo cual complejiza el proceso de formación educativa en contextos de aprendizajes remotos que sean eficaces y sostenibles en el tiempo.

Por lo tanto, se presenta diversas situaciones que ocasionan incertidumbre tanto para maestros, como estudiantes y familias, haciendo necesario poner la mirada atenta también





en la educación socioemocional, que se ve afectada a causa de la poca interacción social entre toda la comunidad escolar, por lo que Castaño (2020) resalta el rol relevante de los docentes y directivos docentes como entes que promueven el liderazgo y la gestión educativa, que se caracteriza desde la existencia y eficacia de procesos tales como reflexión, decisión y liderazgo, lo genera un desafío para todos ellos, quienes al igual que el resto de la comunidad educativa, tampoco estaban preparados para afrontar estas nuevas condiciones de formar a los estudiantes, según Almanza y otros (2022), este panorama se presenta como un reto que requiere de arduo trabajo por parte de todos los actores del proceso educativo para diseñar sistemas resilientes que puedan promover una educación equitativa en las poblaciones más vulnerables, lo cual está sujeto a la gestión y movilidad de recursos económicos por parte de los entes administrativos y gobernantes. En la práctica es relevante que los estudiantes como actores principales del proceso educativo hagan ajustes en sus procesos de aprendizajes, ellos deben ser; autónomos, creativos y participativos, además, deben mantenerse motivados y disciplinados para lograr la construcción y apropiación de sus propios saberes en los contextos remotos de aprendizajes.

Por todo lo anterior, se pretende comprender a manera general las realidades y perspectivas sobre los procesos de formación educativa que se construyeron bajo los contextos de ARDE que sé generó a partir del confinamiento del 2020 a causa de la aparición y propagación del virus COVID 19, sin duda alguna, se puede decir que las estrategias educativas que se implementaron bajo estas condiciones de ARDE, fueron desafiantes para todos los participantes en el proceso de aprendizajes de los estudiantes, quienes desde su propio rol debieron pensar, reflexionar y trabajar de forma diferente para cumplir de manera asertiva con las funciones propias de su cargo.





## MÉTODO

La presente investigación se trabajó desde un enfoque mixto, porque busca comprender las perspectivas y realidades educativas que viven los miembros de la comunidad escolar de algunas escuelas rurales ubicadas en el departamento de Sucre en Colombia en torno a la implementación del ARDE como estrategia educativa que fomentará la inclusión social, para ello, se hace uso del diseño cuasi experimental, ya que se tiene en cuenta los criterios de investigador en la selección de la población, es decir, no se elige aleatoriamente a los participantes, ellos debieron cumplir con los siguientes criterios de selección.

**Tabla 1**  
*Criterios de selección de los participantes*

Participantes	Criterio de selección
	- Con experiencias en la aplicación de los Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR y la educación inclusiva.
Directivos rurales y docentes de áreas.	- Licenciados en áreas específicas con experiencia docente en contextos rurales y con formación de maestría en educación.
	- Estudiantes que cursan el nivel de educación media
Estudiantes, egresados y Padres de familia	- Egresados y padres de familia que participan activamente en las actividades de gestión y proyección comunitaria.

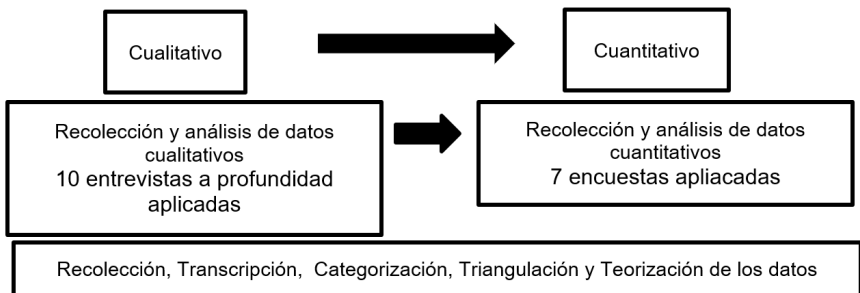
Los criterios que se utilizan para seleccionar los participantes en una investigación permite que, desde los inicios de ella, se garantice la validez interna y externa del estudio, así mismo se maximiza la eficacia y relevancia de los resultados en ella, por lo tanto, una vez identificada y documentada la problemática de la investigación, planteados los objetivos y seleccionados los participantes, se pasa a la recolección de datos o información mediante los instrumentos elegidos acorde al diseño

metodológico propuesto según la naturaleza del estudio, que en esta investigación responde al diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) propuesto por (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Para desarrollar la presente investigación se hizo necesario considerar algunos elementos relevantes en la investigación mixta, como:

**La recolección de los datos.** se desarrolló mediante el diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), que se dividió en dos momentos en esta investigación, el primero fue de enfoque cualitativo; en ella se recolectaron los datos mediante la entrevista a profundidad aplicadas a los 2 padres de familia, 3 estudiantes egresados y 5 estudiantes con asistencia regular, y posteriormente se aplican la encuesta como técnica de recolección de datos del enfoque cuantitativos, a los 2 directivos rurales y 5 docentes de áreas, para un total de 17 participantes, como se indica en la siguiente figura.

**Figura 1**  
*Esquema del diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS)*





Elaborado a partir de Hernández-Sampieri y Mendoza (2020, pág. 632).

**Transcripción de datos.** una vez recolectada la información se pasa a la transcripción de las 10 entrevistas a profundidad que se aplicaron, y de una manera similar se tabulan los datos obtenidos de las 7 encuesta aplicadas haciendo uso del programa de hoja de cálculo (Microsoft Excel) donde se graficaron y tabularon los resultados, para finalmente, hacer la categorización e interpretación total de los datos.

**Categorización de los datos.** Esta se desarrolla a partir de los datos obtenidos de las entrevistas y la encuestas, poniendo en evidencia diversas perspectivas y realidad que confluyen en la consolidación de diferentes factores que influyen en el desarrollo del aprendizaje remoto de emergencia como una estrategia educativa para mejorar la inclusión social desde las escuelas.

**Triangulación de los datos.** En este espacio se aplicó un proceso riguroso de contrastes de informaciones procedentes de documentos previamente analizados que pudieran complementar, respaldar o contrastación los datos ya obtenidos de los informantes, los cuales, fueron interpretados por el investigador, y de una manera argumentada son presentados como teorías.

**Teorización de los datos.** En esta fase del proceso se consolidaron las diversas teorías que ponen en evidencia de una manera holística las realidades y perspectivas que tenían los informantes sobre la implementación del aprendizaje remoto de emergencia como una estrategia educativa para mejorar la inclusión social en las escuelas rurales.





## RESULTADOS

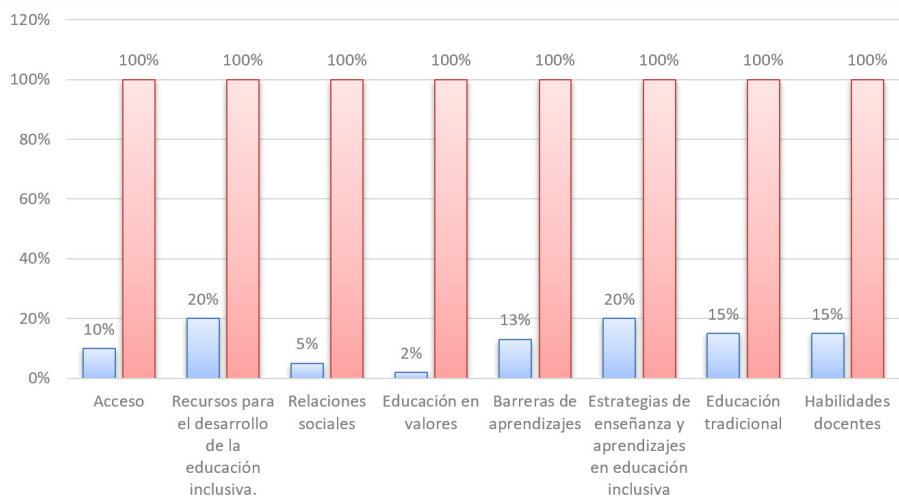
Los resultados obtenidos en esta investigación ponen en evidencia la importancia y necesidad de comprender un fenómeno desde diversas perspectivas, de modo que se pueda mirar de forma holística comprendiendo cada una de ellas, como una realidad única que se desprende de un hecho. En consecuencia, se realiza un análisis e interpretación de todos los datos obtenidos que al categorizarse y triangular permitieron obtener diversas teorías que fundamentan cada una de las realidades y perspectivas que tienen los informantes del aprendizaje remoto de emergencia y su implementación en las escuelas rurales de Sucre Colombia.

### **Estudiantes, docentes y padres de familias educándose bajo el contexto de ARDE**

La aplicación de las entrevista a profundidad permitió obtener datos cualitativos y las encuestas los datos cuantitativos en la investigación, de la interpretación total de los datos obtenidos se logra evidenciar, que los padres de familia, estudiantes, docentes y directivos rurales no estaban preparados para participar de forma activa en el proceso de formación educativa de los estudiantes bajo las condiciones propias del ARDE, ya que existían factores de incidencia que complejizan el proceso, los cuales fueron identificados como: el acceso a la educación, recursos para el desarrollo de la educación inclusiva, relaciones sociales, educación en valores, barreras de aprendizajes, estrategias de enseñanzas y aprendizajes en educación inclusiva, educación tradicional, habilidades docentes, las cuales se muestran en la figura.



**Figura 2**  
Factores de incidencia en el ARDE



En el anterior gráfico se muestran, ochos (8) factores de incidencia en el ARDE, siendo la falta de recursos para el desarrollo de la educación inclusiva y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación inclusiva los factores que más complejizan la construcción de escenarios pedagógicos bajos el contexto ARDE, de lo que se evidencia una relación directa entre los factores; recursos y estrategias utilizadas por los docentes, las cuales para su planificación se hace necesario pensarlas desde los recursos que se tienen disponible.

Los miembros de la comunidad escolar entrevistados y encuestados, afirman que debieron hacer cambios significativos en sus dinámicas de vida para poder dar continuidad al proceso educativo bajo este nuevo modelo de formación y de este modo ir aprendiendo en la práctica como orientar los procesos de aprendizajes de los estudiantes desde los distintos roles




que desempeñan. No obstante, el punto a favor que fueron considerados como ventajas en el proceso según los padres de familia y estudiantes fueron el “Acceso”, ellos coinciden en que a pesar de las condiciones del contexto de ARDE, la escuela se preocupó por mantener en un 90% la conexión con los estudiantes, en efecto, los estudiantes y padres de familia se mantenían como activos en el sistema educativo.

En consecuencia a lo anteriormente dicho, es posible considerar que al mantenerse una conexión entre la escuela y los estudiantes, se crean las condiciones mínimas para adaptabilidad de los estudiantes ante los nuevos escenarios pandémicos que requerían del uso de recursos tecnológicos didácticos que permitieran mantener la conectividad entre ellos, no obstante, los resultados arrojaron, que los estudiantes que más dificultades presentaron a la hora desarrollar sus aprendizajes desde el contexto de ARDE fueron aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial, porque se les dificulta el acceso a los materiales de formación de forma física (lejanía entre la casa y la escuela) y virtual (dificultades de conexión o adaptación del estudiante y el dispositivo tecnológico).

Para los estudiantes, docentes y padres de familias el ARDE se convirtió en un reto que les permitió aprender sobre tecnologías y ahondar más en las formas de orientar a sus hijo, hijas o estudiantes (según el rol que desempeñaban), estableciendo entre ellos unas nuevas relaciones sociales más estrechas y empáticas. No obstante, para los estudiantes el ARDE significó una forma de aprendizaje rutinaria alejada de sus compañeros que afectaba de forma significativa el desarrollo de sus relaciones sociales que solo se evidenciaron en un 5%. Para los padres de familia el ARDE complejiza sus vidas, porque ellos





debían ser padres y profesores de sus hijos o hijas teniendo poco conocimiento sobre pedagogía y en algunos casos, sin saber leer o escribir y además, enfrentado otras problemáticas económicas y de salud que hacían parte de sus realidades.

### **Formación Docente enfocadas hacia la implementación de Estrategias Educativas de carácter inclusivo.**

Atendiendo la diversidad de estudiantes con la que cuentan las escuelas rurales en el departamento de Sucre Colombia, los docentes y directivos docentes bajo la modalidad de ARDE debían hacer una planeación curriculares que fueran capaz de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin embargo, los padres de familia y estudiantes coinciden en que los docentes solo en un 20% hacían uso de estrategias educativas inclusivas, y un 15% de ellos hacen uso de estrategias tradicionales, lo que le daba un carácter excluyente a sus prácticas pedagógicas, ya que el uso de las mismas, no permiten crear escenarios pedagógicos inclusivos donde todos los estudiantes participen en la construcción de sus aprendizajes (Zhu y Liu. 2020) desde el contexto ARDE, ellos, al mismo tiempo, coinciden que en “las escuelas rurales tiene que haber unas herramientas didácticas y metodológicas que garanticen que la educación que se brinde a los estudiantes.

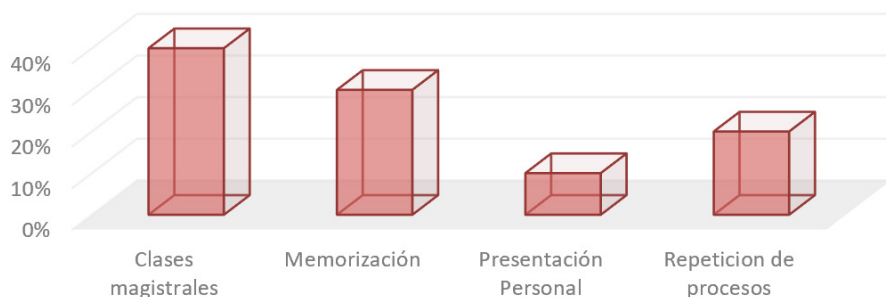
Los resultados arrojaron, que la mayor parte de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes no contaban con la planeación y estudio que requerían para ser implementadas en una comunidad diversa, ellas eran un experimentales, por lo que muchas veces se evidenciaron desordenadas y pocos contextualizadas, y en efecto, no responden a las necesidades educativas de los estudiantes, esto a su vez, se convertían en un




problema mayor para los padres de familia y estudiantes que hacían poca comprensión de ellas o no contaban con los recursos que se requerían para su desarrollo.

Todo lo anterior, genera un gran reto para los docentes quienes desde el discurso que promueve la educación inclusiva los desafía a innovar en las prácticas pedagógicas inclusivas, que deben superar las dinámicas propias de la educación tradicional, sin embargo, profundizando un poco más, los resultados muestran que las estrategias didácticas que más se usaron en el contexto de ARDE para garantizar el desarrollo del proceso educativo pusieron en evidencia las habilidades que tienen los docentes las cuales siguen enfocadas hacia una educación no inclusiva que promueve estrategias didácticas tradicionales como las clases magistrales, la memorización, la presentación personal de los estudiantes y la repetición de procesos, como se muestra en la figura.

**Figura 3**  
*Estrategias didácticas tradicionales en el contexto de ARDE*






El anterior gráfico permite evidenciar que la estrategia educativa más usadas según el 40% de los participantes, fueron las clases magistrales, que es uno de los elementos característicos de la educación tradicional, al igual que la memorización de conceptos y definiciones que convierte al estudiante en un mero receptor y reproductor de la información. Las clases magistrales se les presentaban a los estudiantes por audio o vídeos, ellas eran grabadas por los docente exponiendo un determinado tema, el cual debía ser aprendido, memorizado y grabado por los estudiantes, para finalmente enviárselo a los docentes por medio de un canal digital (whasaap, plataforma o drive) propuesto por la escuela o los docentes directivos, estrategia que obligaban a los estudiantes y padres de familia a contar y manejar diversas herramientas tecnológicas que permitieran el desarrollo de estas actividades.

A pesar de que los docentes y directivos docentes contarán con más recursos tecnológicos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, ellos incuriran en las mismas formas tradicionales de enseña, en este sentido, se puede considerar que la educación tradicional es el producto hecho forma de la falta de habilidades y saberes de los docentes, que según Flores (2020) pone en evidencia la necesidad que tienen los docentes de seguir formándose como profesional en materia de educación inclusiva, bajo la modalidad de aprendizaje remoto (Whalen, 2020) lo cual les permite fomentar sus aprendizajes y habilidades.

En consecuencia, esta falta de formación en ellos, se evidencia también, en los enfoques que les dan a sus prácticas pedagógicas convirtiéndolas en espacios donde los estudiantes generalmente “reproducen los procesos” siguiendo la indicación del docente. Por otro lado, también se logró determinar entre,





que no existió un aprendizaje en valores, lo cual fomenta las situaciones discriminación entre los estudiantes, afectando los procesos educativos de ellos y poniendo en duda la existencia de estar recibiendo una educación inclusiva de calidad.

## DISCUSIÓN

Comprender la realidad que tienen los estudiantes, docentes, padres de familia y directivos docentes frente al desarrollo del proceso de formación educativa de los estudiantes en contextos rurales de ARDE, es un tema que ocupa un lugar en la agenda de todo formador que desea comprender las dinámicas escolares de este contexto, y que solo debe ser o puede ser comprendido desde sus propias vivencias (Trujillo, 2022), las cuales deben ser ampliamente experimentadas por ellos, lo que lo hace fuente confiable del tema que se desea abordar, en este sentido la selección de los participantes se convierte en un tema relevante para el buen desarrollo de la investigación.

En este sentido, abordar el tema de calidad educativa frente a los procesos de inclusión, requiere del desarrollo de profundas reflexiones de sujetos que le den sentido a sus vivencias y experiencias educativas Bengtsson y Johansson (2020), por lo tanto, es necesario hacer la selección minuciosa de los participantes, los cuales han tenido que haber experimentado desde diferentes situaciones y en diferentes tiempos, contextos y condiciones socioculturales el mismo fenómeno, que se percibe de forma distinta en cada uno de los sujetos que los experimenta. Siguiendo esta lógica, bajo la lupa del método mixto se pone en evidencia los factores que determinan la educación de calidad desde la inclusión educativa en las escuelas rurales.





Uno de estos factores es el acceso que desde los contextos de ARDE se puede comprender desde dos perspectivas; presencial y tecnológico, el primero está condicionado al ingreso de los estudiantes en plataforma y el segundo, desde las condiciones de conectividad que tenga cada estudiante (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Canese y otros, 2021; Wang, 2020), estas situaciones construirán una realidad propia en cada individuo según sea su experiencia, de este modo, tanto, docentes, como estudiantes, directivos y padres de familia coinciden en que este factor complejiza el desarrollo del proceso educativo de calidad en las zonas rurales, a falta precisamente de los recursos para el desarrollo de la educación inclusiva; que son vitales en dicho proceso.

En consecuencia, se puede decir que la anterior situación afecta notablemente, el desarrollo de las relaciones sociales entre los estudiantes, determinando situaciones de discriminación entre ellos (Sánchez-Celis, 2022 y Acero y otros, 2021), cabe resaltar que desde los contextos de ARDE estas relaciones son determinadas por la participación activa de los estudiantes en los canales de comunicación digital o tecnológicas que tenga a la disposición o que estén a nuestro alrededor (Petar-Jandrić y otros, 2018), convirtiéndose este en el enlace principal de todos los participantes del proceso educativo (Ruíz, 2022), a la vez que fortalece los lazos sociales entre los mismos estudiantes que conviven bajo las condiciones de un confinamiento.

De igual manera también se ve afectada, la educación en valores y la motivación de los estudiantes (Pelikan y otros, 2020), en el desarrollo de los procesos educativos en contextos ARDE, ya que, estos se comprenden como algo teórico, y a falta de la práctica se construyen nuevos significados en ellos, asociados






a sus vivencias las cuales según Cudris y otros, (2020) pueden ocasionar muchas veces situaciones de riesgos para ellos, como agresiones a sí mismo, fomento del estrés y angustia, estas condiciones, dan pie para pensar en la necesidad de fomentar una educación en valores, que responda a las necesidades emocionales de los estudiantes en diferentes contextos, ya que en la actualidad, según el mismo autor, en Colombia es inexistente los planes de contingencia en materia de preservación de la salud mental de los colombianos desde cualquiera que sea su rol.

Por otra parte, es necesario mencionar que la Educación Rural en los Contextos de ARDE, son escenarios de gran complejidad para desarrollar una educación de calidad (Mora y otros, 2020) debido a la falta de infraestructura y formación educativa que tienen los docentes y directivo en esta materia, la realidad que se evidencia en los contextos rurales frente a los procesos de educación inclusiva no es alentadora, en especial en materia de avances en la infra estructura y conectividad digital entre las escuelas y los estudiantes, según Rodríguez y González (2023) en muchas comunidades de américa latina se ha logrado establecer un equilibrio entre el desarrollo de las competencias académicas y tecnológicas, lo cual es necesario para dar continuidad al proceso educativo desde el contexto ARDE, ocasionando que se fomente la gran brecha de desigualdad social que existe en la actualidad entre los estudiantes en contextos rurales frente a los urbanos.

Ante esto, los docentes desde su rol como formadores, consideran imperante la transformación de los escenarios educativos en infraestructura (Mora y otros, 2020), para ofrecer un servicio educativo de calidad orientado hacia el desarrollo de los aprendizajes de todos los estudiantes sin importar sus






necesidades educativas especiales. Por otro lado, bajo la mirada de ellos frente al desarrollo de una educación de calidad, es posible condensar la idea sobre la transformación también de los procesos educativos, los cuales deben superar el tradicionalismo con el que hasta ahora se sigue abordando la educación inclusiva en los contextos de ARDE (Valero y Cairo, 2021; Álvarez y otros, 2021; Ibrahim y otros, 2020) que no permite que la escuela pueda verse de modo distinto a un ente de reproducción y no de construcción de saberes y habilidades.

## CONCLUSIONES

Existe una diversidad de realidades o interpretaciones que se hacen del aprendizaje que se desarrolla en el contexto ARDE, por parte de quienes han vivido el proceso representando diversos roles, sin embargo, en ellas se consolida como idea general, que es una alternativa educativa que ofrece la posibilidad de iniciar, continuar o terminar los procesos de formación educativa desde la distancia física por medios virtuales, pero que la funcionalidad de su implementación dependerá en gran medida de los recursos tecnológicos y didácticos con los que cuente, ya que se hace necesario establecer un canal de comunicación entre docentes, estudiantes y padres de familia que sirva como base para el desarrollo de las nuevas dinámicas sociales entre ellos, lo que garantizará que exista punto de intercesión a partir del cual se desencadenaran todas las demás acciones y procesos educativos que prolonga el docente para fomentar los aprendizajes en los estudiantes.

Ante todo lo anterior, es importante mencionar, que el acceso al proceso de formación educativa es un derecho del niño, niña, adolescente o joven que debe ser garantizado por





la escuela a pesar de los diversos contextos de formación con los que cuentan los estudiantes, sin embargo, para hablar de calidad educativa, se debe trascender este primer indicador, y enfatizar los procesos de formación educativa en la búsqueda y logro de escenarios pedagógicos de participación y construcción de los aprendizajes en todas y todos estudiantes sin importar sus necesidades educativas o discapacidades, por lo que se hace relevante que el docente implementa diversas estrategias didácticas que fomenten los aprendizajes en los estudiantes en el contexto ARDE.

En efecto, el diseño y desarrollo de estrategias didácticas de inclusión pensadas en el contexto ARDE, deben contar con una serie de condiciones que les garantice su funcionalidad en el proceso de formación de los estudiantes, una de ellas, sin lugar a duda es el abandono del enfoque pedagógico tradicional con el que muchas veces se forma el estudiante en las aulas de clase regulares, en donde se hace frecuente verlos como un acumulador de información, que desarrollan procesos repetitivos que conllevan a la adquisición de unos datos que reproducen a manera de aprendizajes, pero que al mismo tiempo carecen de sentido para ellos.


Finalmente, por medio de esta investigación se concluyó, que es necesario trabajar en la transformación de los procesos educativos, que inician con la formación del docente como mediador entre los estudiantes y los saberes en el contexto ARDE mediante el uso de las herramientas tecnología, para lo cual es indispensable que las escuelas cuenten con este recurso que es el principal canal de comunicación e interacción entre los actores educativos.





## Referencias Bibliográficas

- Acero, O., Briceño, A. Orduz, M. y Tuay, R. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de COVID-19. Universidad Santo Tomás. <https://acortar.link/ZO5hz1>
- Almanza, Á. L, Pertuz, J.C, González, G. J. Martínez, M. A.M, Ríos, C.R.L, Silva, E. J.A, Contreras, S. K.M, Jaime, C.J.P. (2022) *Realidades, retos y perspectivas de los estudiantes de educación básica y media en contexto de Aprendizaje Remoto de Emergencia (ARDE) en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad Uniminuto]. Repositorio institucional de la Universidad Uniminuto. <https://acortar.link/w786Nb>
- Álvarez, L. K., Viteri, D. A., y Ponce, D.V. (2021). Estrategia académica para desarrollar escenarios virtuales de formación profesional en el contexto de la pandemia Covid-19. *Revista Conrado*. 17(51), 272-277. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1778>
- Bengtsson, S. y Johansson, S. (2020). "A phenomenology of news: understanding news in digital culture", *Journalism*. Versión on line first. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1464884919901194>
- Canese, V., Mereles, J. I., y Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13(24), 32-54. <https://acortar.link/XJQg8D>



Castaño, L. M. C. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 52(96), 59-80. <https://www.redalyc.org/journal/5155/515562961003/515562961003.pdf>


Cudris, L., Barrios, A. y Bonilla, N. (2020). Coronavirus: epidemia emocional y social. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 309-312. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_aavft/article/view/19452](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19452)

Flores, M.A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, 43, 297-300. <https://acortar.link/Q6nGpX>

Gómez-Gómez, M., Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., y Pérez-Marín, D. (2022). Impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia en la competencia digital y el estado de ánimo en la formación del profesorado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/27037>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill Interamericana editores, S.A. de C.V.*






Ibrahim, M. K., Spitsyna, N. A., & Isaeva, A. Y. (2020). Using Internet resources in remote learning of English as a foreign language. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (27), 108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7667458>

Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01002-x> Petar-Jandrić, Jeremy

Knox, Tina -Besley, Thomas -Ryberg, Juha -Suoranta y Sarah -Hayes (2018) Ciencia y educación postdigital, *Filosofía y teoría de la educación*, 50:10, 893-899, DOI: 10.1080/00131857.2018.1454000.

Portillos, S. A. P., Pierra, L. I. G., Castellanos, Ó. U. R., Reynoso, O. I. G. y Gavotto, N, O.I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y representaciones, e589-e589. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589>



Reimers, F. y Schleicher, A. (2020) Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del COVID-19. Enseña Perú. Brief 1. 30 de marzo del 2020. <https://acortar.link/c7Esc>


Rodríguez, J. M., y González, J. G. (2023). Analysis of remote learning (ARDE) in basic education students in Colombia. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 17(4), 1-10. <https://www.journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4749>

Ruíz, V. B. (2022). Educación en contexto de pandemia: nativos digitales en instituciones educativas privadas. *Sincronía*, (82), 741-749. [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/82/741\\_749\\_2022b.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/82/741_749_2022b.pdf)

Sánchez-Celis, É., Angarita-Tobar, Y. A., Bejarano-Pérez, C. A., Concha-López, Y. A., Durango-Hoyos, E. L., Galeano-Corredor, L. Y., ... y Suárez-Hernández, J. A. (2022). Realidades, retos y perspectivas de los estudiantes de educación básica y media en el contexto de aprendizaje remoto de emergencia (ARDE) en Colombia. *Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO*. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/16549>

Trujillo, P. J. R. (2022). Método fenomenológico en la investigación cualitativa: enfoque en las organizaciones sociales. *Revista FACES*, 4(2), 274-288. <https://revistas.uc.edu.ve/index.php/revFACES/article/view/338>





Valero, V.N. y Cairo, L.P. (2021). Estrategias de Enseñanza en la Educación Remota desde la Percepción de los Estudiantes. *Revista Hacedor*. DOI:10.26495/rch.v5i2.1922

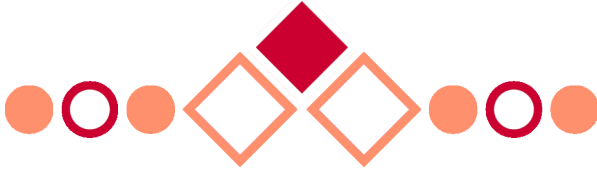
Wang, J. (2020, 20 de marzo). *How coronavirus could impact futures of students entering high school, college. University of Chicago. March*. <https://acortar.link/ezrNxs>

Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>

Zhu, X. y Liu, J. (2020). Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *science y Postdigital Educaition*, 2 , 695-699. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>







La evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Desde la perspectiva del docente permite reorientar las estrategias utilizadas y la práctica misma partiendo de los resultados obtenidos. Esta investigación documental tiene como propósito analizar la concepción sobre la evaluación formativa, cuáles son las estrategias utilizadas, sus aciertos y las dificultades en la aplicación por parte de los docentes. En el estudio se muestra que la evaluación formativa permite identificar avances y dificultades en el proceso de aprendizaje, favorece la retroalimentación efectiva, promueve la autorregulación y potencia la mejora continua tanto en los estudiantes como en los docentes, también se identifican obstáculos significativos. Se concluye que la evaluación formativa, puede transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a una educación más reflexiva, participativa y centrada en el desarrollo integral del estudiante. Pero aún en la actualidad tiene dificultades para su implementación en el aula por diferentes factores.





## EVALUACIÓN FORMATIVA: RETOS Y APRENDIZAJES

**Mara Isabel Martínez De La Peña**

[maraisamardelape@gmail.com](mailto:maraisamardelape@gmail.com)


<https://orcid.org/0009-0000-1331-7259>

### INTRODUCCIÓN

La evaluación es un elemento importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, permite el mejoramiento de los procesos en el aula, brinda la información importante al docente, quien puede evidenciar avances y dificultades de los estudiantes y los aciertos y desaciertos de sus estrategias en el aula. Según Anijovich y Capelleti (2017); En cuanto a los aprendizajes, la evaluación tiene como función identificar errores y dificultades, pasar de grado y guiar a los estudiantes en la revisión y mejora de sus producciones.

Teniendo en cuenta lo anterior el docente evalúa las estrategias utilizadas y la práctica misma partiendo de los resultados obtenidos, de esta forma puede tomar decisiones con la finalidad de mejorar no solo el proceso evaluativo sino la práctica pedagógica misma. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera “La evaluación como un elemento regular del trabajo en el aula, es una herramienta para promover el aprendizaje efectivo, la pertinencia de la enseñanza, la comprensión de las metas del aprendizaje y la motivación del estudiante” (MEN, 2010).





En este sentido, Muñoz (2023) concibe la evaluación formativa como “un proceso centrado en cómo el estudiante aprende y que ha de caracterizarse por ser eminentemente motivadora, orientadora, transparente, continua y procesual, sistemática, retroalimentadora, articuladora, integradora, contextualizada, comprensiva, adaptable y flexible”. En cuanto a su implementación, el autor resalta que los docentes deben analizar críticamente la manera de aplicarla, buscando estrategias que garanticen su adecuada integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, la evaluación es un elemento fundamental, aunque queda la inquietud si realmente se le da el valor necesario, es útil la información obtenida, o se le considera como herramienta valiosa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Transformar procesos en el aula, significa retos importantes para los docentes, para el sistema educativo. Al hablar de una educación integral, un aprendizaje significativo, la evaluación debe ser también integral, considerar las dimensiones del ser humano; debe ser un proceso, aunque complejo que enriquezca la formación en el aula. La evaluación de los aprendizajes como proceso implica según Iafrancesco (2017):

- La búsqueda y obtención de información.
- El diagnóstico acerca de la realidad observada.
- La valoración de conformidad con las metas propuestas.
- La determinación de los factores que están incidiendo en los resultados obtenidos (parciales y finales) en relación con los esperados, durante el proceso y al final de este.





- La toma de decisiones que consecuentemente se derivan de dicho proceso.

Es un reto lograr que los procesos de evaluación en el aula sean coherentes con la evaluación formativa orientada a fortalecer los aprendizajes y la práctica docente. Es necesario entender la finalidad de la evaluación como un proceso que trasciende la verificación de los aprendizajes, permitiendo realizar un análisis de los resultados en pro de identificar dificultades, tomar decisiones para el mejoramiento; además de llevar al docente a una reflexión y revisión de las estrategias utilizadas, como lo mencionan Anijovich y Capelleti (2017): “ La evaluación puede utilizarse también para reorientar la enseñanza, si es que se analizan y se ponen en dialogo los resultados obtenidos por los alumnos y las estrategias de enseñanzas utilizadas” (p.14).

En el marco del fortalecimiento docente, el Programa Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), durante el año 2022, promovió diversos procesos de formación institucional centrados en la evaluación formativa, inspirados en los aportes teóricos de Tiburcio Moreno. En este contexto, se desarrollaron Comunidades de Aprendizaje (CDA) orientadas al intercambio de experiencias y a la reflexión pedagógica sobre las prácticas evaluativas. Si bien dichas acciones resultaron valiosas y generaron avances significativos en la comprensión del enfoque formativo, se evidenció la necesidad de consolidar capacidades institucionales sostenibles que permitieran mantener y profundizar los aprendizajes adquiridos.





En América Latina, son muchos los estudios realizados, en el tema en donde se identificó que hay un impacto positivo de la evaluación formativa en los aprendizajes, así como también encontró que hay dificultades para implementarla. Un estudio que resalta las tendencias de Evaluación Formativa (EF) en América Latina y el Mundo es el de Tapia y Santa (2024) en donde destacan el papel significativo de la E F y la dificultad y resistencia para implementarla debido al desconocimiento y los modelos de aprendizajes tradicionales utilizados. Ese desconocimiento que puede ser subsanado con formación a los docentes, autoformación durante las jornadas pedagógicas, con talleres dirigidos por personas conocedoras del tema.

A nivel global, las investigaciones realizadas destacan la importancia de la evaluación formativa porque mejora el rendimiento académico de los estudiantes, aplicada de manera adecuada y con las estrategias precisas. Permite identificar avances y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, además una retroalimentación efectiva, centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, también al docente lo invita a reflexionar sobre su práctica pedagógica y las estrategias planeadas. Brinda al estudiante autonomía sobre el proceso de aprendizaje, le ayuda a desarrollar pensamiento crítico y porque no pensar en los aportes que se puede realizar al campo de la educación con lineamientos claros sobre su implementación en el aula.

Así pues, ante los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI — como la diversidad en el aula, la necesidad de aprendizajes significativos, y la formación de competencias para la vida, la EF cobra un papel central. Su implementación adecuada contribuye a una educación más inclusiva, participativa y centrada en el






desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, para que este tipo de evaluación tenga un impacto real, es necesario superar ciertas barreras institucionales, culturales y de formación docente que aún persisten, y que limitan su aplicación efectiva dentro del aula.

En el contexto actual, caracterizado por transformaciones constantes en los procesos educativos, la evaluación formativa se posiciona como una alternativa indispensable para acompañar de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque permite valorar no solo los resultados finales, sino los avances, dificultades y procesos intermedios que cada estudiante recorre. Su aplicación implica un cambio profundo en la cultura evaluativa, desplazando la visión sancionadora de la evaluación hacia una mirada reflexiva, comprensiva y orientada al mejoramiento. En este sentido, el papel del docente trasciende la función calificadora para convertirse en mediador, guía y facilitador del aprendizaje.

Así mismo, la evaluación formativa responde a las demandas de una educación más equitativa, participativa e inclusiva. La diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje hace imprescindible contar con herramientas que permitan identificar oportunidades de mejora y tomar decisiones pedagógicas oportunas. Para lograrlo, es fundamental que los docentes cuenten con formación y acompañamiento, así como con instrumentos adecuados que garanticen la calidad del proceso evaluativo. La transformación hacia una práctica evaluativa más formativa representa un reto, pero también una oportunidad para mejorar la calidad educativa y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.





Es por eso, que esta revisión documental tiene como propósito analizar la concepción sobre la evaluación formativa, cuáles son las estrategias utilizadas, sus aciertos y las dificultades en la aplicación por parte de los docentes.

## **Concepción sobre la evaluación formativa**

Es preciso iniciar con la concepción de evaluación formativa para entender a qué es, son pocos los aportes existentes, sin embargo; son varios los autores que ya han construido conceptos, entre ellos: Moreno (2016) quien considera que “La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas” (p.157). En este tipo de evaluación, dice Heritage, 2007 citado en Moreno, 2016 estudiantes y profesores son participantes activos, comparten metas de aprendizaje, comprenden cuál es su progreso, los pasos que deben dar y cómo hacerlo (p. 67).

Black y Wiliam, 1998 citado en Moreno y Ramírez, 2016 señalan que la evaluación formativa “abarca todas aquellas actividades realizadas por los profesores, y/o por sus estudiantes, que proporciona información que puede ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que ellos están comprometidos” (p.66).

Por su parte, la UNESCO (2021) define la evaluación formativa como:






Un proceso de acompañamiento que conduce al desarrollo de las competencias del estudiante, el propósito es obtener información sobre su progreso de tal manera que se puedan identificar las necesidades de aprendizaje o limitaciones que presenta en el desarrollo de sus capacidades para implementar oportunamente una retroalimentación valiosa (p.12).

Para Brookhart (2009), la evaluación formativa se puede definir como un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos. Esta evaluación no se queda en la recolección de datos, sino lleva al docente a identificar qué proceso de aprendizaje del estudiante; de esta forma puede implementar diferentes estrategias en la enseñanza partiendo de las necesidades individuales y grupales.

Para Anijovich y Capelleti (2017), la evaluación con estrategias formativas en las que docentes y estudiantes buscan evidencias de aprendizajes con el fin de identificar los logros pendientes por alcanzar, esto incluye el uso de diversidad de actividades. Estas permiten al docente replantear el proceso de enseñanza orientado al avance de los estudiantes y al desarrollo de autonomía frente a su proceso, con la finalidad de tomar decisiones con las que se logren no solo mejorar sino transformar el proceso de enseñanza - aprendizaje. De esta forma poner en práctica la coevaluación, heteroevaluación, retroalimentación en la que docentes, los estudiantes identifican aspectos por mejorar y replantean sus estrategias.





Resumiendo, los aportes de los autores antes mencionados se pueden resaltar que la evaluación formativa es aquella que permite realizar un seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, este se hace a partir del análisis de las diferentes evidencias que el docente obtiene de cada una de las actividades realizadas en el aula. La finalidad es identificar avances y dificultades de los estudiantes durante el proceso de enseñanza y a partir de allí tomar decisiones en torno a como continuar tanto el estudiante como el docente con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje y por supuesto un aprendizaje significativo.

Además de las evidencias, en las definiciones se destaca que no solo se busca mejorar procesos de aprendizaje del estudiante, sino que el docente también identificaría que estrategias debe implementar durante el proceso de enseñanza para ayudar al estudiante. Importante que en esa participación ambos son corresponsables, y que la evaluación tendrá como propósito identificar, analizar, mejorar para transformar. Aunque al leerlo y escribirlo suena sencillo, el planteamiento se gira hacia el campo propio de las escuelas, este proceso se convierte en algo complejo para el docente, pues la evaluación sigue siendo orientada hacia lo sumativo. Es por esto, que se identifican y analizan los diferentes elementos y estrategias para implementación de la E F.

### **Estrategias utilizadas para la evaluación formativa**

En cuanto al conocimiento de la evaluación formativa, qué características tiene, algunos elementos particulares y estrategias para su implementación en el aula también algunos autores mencionan estas particularidades.






Según Heritage, 2007 en Moreno, 2016 existen cuatro elementos centrales de la evaluación formativa: 1) Identificación del “vacío”, 2) Retroalimentación, 3) participación del alumno, y 4) Progresiones del aprendizaje.

1. Para Sadler (1989) identificación del vacío entre los aprendizajes alcanzados por el estudiante y la meta que se tenía propuesta. Si el vacío es demasiado grande entonces puede haber fracaso o desmotivación y si es muy pequeño entonces puede que no valga la pena el esfuerzo por lo que es necesario descubrir el vacío correcto, lo que para Vygotsky es la Zona de Desarrollo próximo.

2. La retroalimentación, proceso que se da en diferentes niveles brinda información al docente acerca de la situación actual del estudiante y segundo proporciona los pasos a seguir en el proceso. Sadler (1989) habla de una retroalimentación efectiva, entendida como aquella que se convierte en un proceso continuo en donde el docente puede informar al estudiante que avances ha logrado, que le falta para alcanzar la meta y cómo hacerlo, durante este proceso utiliza nuevas estrategias para ayudar al estudiante a alcanzar la meta. Esta retroalimentación debe ser parte de motivación para el estudiante.

3. Participación del estudiante: Esta participación orientada al desarrollo de autoevaluación y evaluación entre pares, logrando lo que dice Sadler (1989) el estudiante logra una comprensión compartida con el docente, en donde son participantes activos que son capaces de lograr: reflexión sobre su aprendizaje, una autorregulación y determinan con sus docentes criterios de éxito para lograr alcanzar las metas de aprendizajes propuestos.





4. Progresiones del Aprendizaje: necesarias para tener una guía de lo que debe ser aprendido por el estudiante, facilita identificar en donde debe estar el estudiante según el progreso de sus aprendizajes. Las progresiones permiten trazar metas a corto plazo, como lo muestran las progresiones de cada una de las áreas que ha trazado el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que tienen una continuidad y complejidad en los aprendizajes dependiendo del grado en el que se encuentre el estudiante.

Por otro lado, Black y William (1988) realizan un metaanálisis en donde señalan que la evaluación formativa efectiva tiene 3 elementos fundamentales:

a) Profesores que realizan ajustes en la enseñanza y el aprendizaje como respuesta a la evidencia de la evaluación; b) estudiantes que reciben retroalimentación sobre su aprendizaje con consejos acerca de lo que pueden hacer para mejorar y c) participación de los estudiantes en el proceso a través de la autoevaluación (p. 50).

La evaluación formativa, según el metaanálisis de Black y William (1988), se configura como una herramienta poderosa para mejorar los procesos educativos cuando se aplica de manera estratégica. En primer lugar, el rol del docente se transforma en uno más dinámico y reflexivo, ya que debe estar atento a las evidencias del aprendizaje para ajustar su enseñanza en tiempo real. Esto implica no solo observar el rendimiento de los estudiantes, sino interpretar sus errores y logros como señales que orienten la planificación pedagógica. Esta capacidad de adaptación permite que el proceso educativo sea más personalizado, flexible y coherente con las necesidades reales del grupo, favoreciendo un aprendizaje significativo.






En segundo lugar, los autores destacan la importancia de la retroalimentación efectiva y la participación de los estudiantes, lo cual empodera al aprendiz y lo convierte en agente de su propio proceso formativo. La retroalimentación debe ir más allá de una simple corrección; debe ofrecer pistas claras, comprensibles y accionables para que el estudiante sepa cómo avanzar. A su vez, la autoevaluación fomenta la metacognición, ya que permite al estudiante reflexionar sobre sus propias fortalezas y debilidades, promoviendo una actitud crítica y autónoma frente al conocimiento. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece habilidades esenciales para el aprendizaje permanente y la vida ciudadana.

Llamado también feedback, concepto que aún dentro del campo educativo se desconoce, se utiliza poco o no se sabe cómo aplicarla y cuál es su importancia en el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Surge de la revolución industrial, aplicada al funcionamiento de una máquina que podía regularse a partir de la medición de sus resultados, aplicado al funcionamiento de un motor así lo plantearon Boud y Molloy (2015) en Moreno (2021).

Al respecto, Moreno plantea en su libro *Fundamentos de Retroalimentación* lo que indican Boud y Molloy (2015): que cuando se inicia el uso del concepto de retroalimentación en el ámbito educativo, se tiende a perder su esencia más importante, que es la participación del estudiante en el proceso. Es así como, en primer lugar, se evidencia la falta de voluntad o de apropiación por parte del estudiante para involucrarse en la construcción de su propio aprendizaje; y, en segundo lugar, se desvirtúa el propósito de la retroalimentación, al centrarse únicamente en la transmisión de información del docente hacia el alumno, sin garantizar un cambio real en el desempeño o en la comprensión del aprendizaje.





Moreno (2022) advierte que la retroalimentación no debe limitarse a un proceso unidireccional de corrección o de juicio, sino que debe concebirse como un diálogo pedagógico orientado a generar comprensión, reflexión y acción transformadora. En este sentido, la retroalimentación formativa implica que el estudiante asuma un rol protagónico, capaz de interpretar, cuestionar y aplicar la información recibida para mejorar su desempeño. De esta manera, la práctica evaluativa se convierte en un espacio de co-construcción del conocimiento, donde docente y estudiante participan activamente en la regulación del aprendizaje y en la mejora continua de los procesos de enseñanza.

Para Wiener y Skinner (1954) en Moreno (2021) contemplan que la retroalimentación incluye diagnóstico, corrección y un aspecto afectivo referida a la actitud del educando al recibir sus resultados, si se conforma con el alcance de objetivos promedios no se esforzará por un desempeño alto y las emociones hoy en día es comprobado por muchos estudios que influyen el desarrollo de procesos de aprendizajes óptimos. La retroalimentación que se realiza en el aula está ceñida únicamente a la corrección de trabajos, brindar respuestas correctas para las evaluaciones y que los estudiantes identifiquen en donde se equivocaron, pero a partir de allí el proceso se detiene o no recibe un seguimiento ni de parte del estudiante ni del docente; se queda en eso, una corrección.

La visión de Wiener y Skinner (1954), citados por Moreno (2021), amplía el concepto de retroalimentación al incluir no solo el diagnóstico y la corrección, sino también un componente afectivo fundamental: la actitud del estudiante frente a los resultados que recibe. Esta dimensión emocional es clave, ya que determina el nivel de compromiso con el aprendizaje. Si el estudiante percibe que






alcanzar un rendimiento promedio es suficiente, probablemente no se esforzará por superarse, limitando así su potencial. En este sentido, estudios contemporáneos han confirmado que las emociones inciden directamente en la disposición para aprender, la autorregulación y el rendimiento académico. Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana, muchos docentes reducen la retroalimentación a una mera corrección técnica de errores, sin propiciar la reflexión ni el seguimiento posterior. Este tipo de retroalimentación, aunque necesaria, resulta insuficiente si no se convierte en una estrategia continua que motive, oriente y fortalezca emocionalmente al estudiante para avanzar hacia un aprendizaje más profundo y autónomo.

Con el fin de lograr una retroalimentación efectiva en el aula el docente debe apuntar a realizar un diagnóstico claro y comprensible: el docente debe identificar con precisión en qué aspectos el estudiante presenta fortalezas y debilidades, debe comunicarlo con un lenguaje accesible, que no humille ni confunda, sino que oriente. Las correcciones deben tener un propósito, no es solo señalar errores; sino explicar por qué se produjeron, cómo evitarlos y qué hacer para mejorar. Esta corrección debe conectarse con los objetivos de aprendizaje y ofrecer ejemplos o estrategias concretas para avanzar. En este sentido, **Hattie y Timperley (2007)** sostienen que una retroalimentación significativa es aquella que ayuda al estudiante a comprender qué hizo bien, qué debe mejorar y cómo puede lograrlo.

Por otro lado, debe realizarse acompañamiento emocional. el docente debe observar y atender las reacciones emocionales del estudiante frente a los resultados. Validar sus emociones, brindar apoyo y cultivar una mentalidad de crecimiento (entender el error como oportunidad) es fundamental para que la retroalimentación





sea bien recibida y genere motivación. También se debe promover la autoevaluación y la metacognición: se deben incluir momentos donde el estudiante pueda reflexionar sobre su propio desempeño, identificar qué aprendió, qué no, y qué necesita reforzar. Esto fortalece la autonomía y el compromiso. Es importante realizar seguimiento, la retroalimentación debe formar parte de un proceso cíclico. El docente debe revisar si el estudiante implementó los consejos dados, reforzar lo que aún no se ha logrado y adaptar su enseñanza según lo observado.

También, se debe fomentar la retroalimentación entre pares, crear espacios donde los estudiantes den y reciban retroalimentación entre ellos favorece la colaboración, el pensamiento crítico y el respeto por diferentes puntos de vista.

Algunas de las definiciones de retroalimentación plantean lo siguiente: la retroalimentación es la información proporcionada por un agente (por ejemplo, un profesor, un compañero, un libro, un padre, uno mismo, o la experiencia) con relación a aspectos del rendimiento o la comprensión” (Hattie y Timperley 2007, p. 81).

También Moreno y Ramírez (2022) definen la retroalimentación formativa como la información que se comunica al estudiante con la intención de modificar su pensamiento o comportamiento con el fin de mejorar el aprendizaje. Según los expertos en esta temática la retroalimentación formativa debe ser multidimensional, no evaluativa, de apoyo, oportuna, específica, creíble, infrecuente y genuina (Shute, 2008).

Para que se pueda implementar la evaluación formativa en el aula teniendo en cuenta sus elementos, características, funcionalidad es necesario el conocimiento de estos por cada uno






de los docentes; también otorgar a los docentes la información suficiente para que tengan las orientaciones claras para lograr una evaluación efectiva. Se relaciona esto con los planteamientos de algunos estudios en donde evidenciaron que es necesario la capacitación a los docentes para que conozcan el proceso completo de la evaluación formativa, de esta manera poder implementar en el aula y este es un reto desde cada institución educativa, procesos de formación docente.

Cuando se habla de evaluación es necesario tener en cuenta que se evalúa, cómo se evalúa, para qué y cuándo hacerlo. El cómo se convierte en un reto en el aula, sobre todo si el docente no quiere quedar limitado a las pruebas objetivas; en ese cómo se encuentran las técnicas e instrumentos de evaluación. En ese mismo sentido, es importante aclarar la diferencia entre técnica e instrumento así, poder ser más acertado en su implementación cuando de evaluación de tipo formativo y para el aprendizaje se trata.

Para Castillo y Cabrerizo (2010), la técnica es “un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se requiere y suele utilizar varios instrumentos”. Por otro lado, se considera que el instrumento es una “herramienta específica, un recurso concreto o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos, y suele estar vinculado a una técnica (p.247). Cabe resaltar que dependiendo de la técnica a utilizar se escoge el instrumento, pues cada técnica le corresponde un o un grupo de instrumentos. Todo depende de la información que se desee obtener, sea información sobre los contenidos, la parte procedimental o actitudinal.





Es así como Díaz Barriga y Hernández (2004), presentan en su libro *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* en su capítulo 8 referido a evaluación; que las técnicas de evaluación pueden ser formales e informales. Las informales referidas a aquellas que son utilizadas por los profesores en sesiones breves y que no son presentadas a los estudiantes como evaluativas. Entre ellas se encuentran:

**Observación de actividades realizadas:** esta puede ser desarrollada en contextos naturales, puede ser sistemática o asistemática o el docente determina que aspectos observarán, ese caso se vuelve un acto un más formal. También el docente puede llevar a cabo la **exploración a partir de preguntas** en donde puede verificar el nivel de comprensión de los estudiantes, puede utilizar instrumentos como: Registros anecdóticos, listas de control o diarios de clase.

Otras técnicas planteadas por Diaz Barriga y Hernández son las semiformales, requieren un tiempo más de preparación del docente y respuestas más concretas de los estudiantes. Entre estas técnicas de encuentra:

**Trabajos que los estudiantes realizan en clases:** Estos deben ir articulados con los objetivos de aprendizaje, pueden ser individuales y grupales. Deben permitir a los estudiantes repaso y poner en prácticas los conceptos aprendidos y pueden ser evaluados siguiendo las técnicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

**La evaluación de portafolios:** Permite la recopilación de diferentes productos del estudiante en una carpeta, pueden ser mapas, escritos, ensayos, problemas resueltos, organizadores gráficos entre otros productos elaborados por el





estudiante. Permite también la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Deben establecerse criterios claros acerca del material que debe contener el portafolio se complementa con rubricas.


Por último, las técnicas formales que para Genovard y Gotzers (1990) requieren planeación y tiempo de elaboración, pueden ser aplicadas en momentos con un mayor grado de control. Pueden usarse para este tipo de técnica son: Pruebas o exámenes, mapas conceptuales, evaluaciones de desempeño.

En este mismo grupo se encuentran **las Rúbricas**: que según Airasian, 2001 en texto elaborado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTEC) “son guías de puntaje que permiten describir el grado en el que un aprendiz, está ejecutando un proceso o un producto”. Algunas características de las Rúbricas son:

- Basadas en criterios claros.
- Evalúan productos y procesos.
- Son descriptivas.
- Ayudan al estudiante a ser crítico de su propio trabajo.

**Listas de Cotejo**: Son instrumentos asociados con la técnica de la observación, lo que hace posible recopilar información sobre las conductas, habilidades, actitudes o productos que los alumnos deben haber desarrollado como parte de su proceso de aprendizaje (Díaz - Barriga y Hernández, 2002). Entre sus características: basados en la observación estructurada pues es planeada con anticipación, permiten evidenciar si algún aspecto está presente o no.





Aparece también el concepto de *timing pedagógico*, según Díaz Barriga, implica la capacidad del docente para intervenir en el momento preciso, aprovechando las condiciones y situaciones del aula para maximizar el aprendizaje. Esta habilidad requiere sensibilidad para percibir cuándo los estudiantes están preparados para avanzar, necesitan reforzar un contenido o requieren una pausa para reflexionar. Por ejemplo, si durante una clase un grupo de estudiantes muestra confusión ante un nuevo concepto, un docente con buen manejo del *timing* no forzará el avance del tema, sino que reestructurará la explicación, usará ejemplos más concretos o propiciará una actividad de exploración guiada. Esta capacidad de “leer el aula” se vincula con la teoría del *currículo vivo* de Stenhouse (1987), que plantea que el docente debe adaptar continuamente su intervención a las circunstancias reales del aula y no solo a un plan previamente establecido.

Además, el *timing pedagógico* es un complemento fundamental de la evaluación formativa. Black y Wiliam (1998) ya destacaban que el aprendizaje mejora cuando el docente actúa con base en evidencia recogida en tiempo real y toma decisiones inmediatas. Así, al identificar un error recurrente en una actividad grupal, un docente puede interrumpir la sesión para clarificar la idea clave antes de que se afiance el malentendido, demostrando su habilidad para intervenir pedagógicamente en el momento justo. Por su parte, Brookhart (2009) sostiene que la retroalimentación es más efectiva cuando es oportuna y contextualizada, lo que exige del docente un dominio del tiempo pedagógico para no perder esas ventanas críticas de intervención. En este sentido, tanto la planificación flexible como la atención constante a las reacciones del alumnado son componentes esenciales de un *timing* pedagógico efectivo, que convierte al docente en un mediador activo y estratégico del aprendizaje.





El dominio del *timing pedagógico* no solo implica saber *cuándo* intervenir, sino también *cómo* hacerlo de manera significativa y coherente con los objetivos de aprendizaje. En la práctica docente, esto se refleja en decisiones como extender una discusión cuando se detecta un alto nivel de participación, cambiar la estrategia cuando una explicación no está funcionando, o incluso guardar silencio cuando el estudiante necesita tiempo para pensar y construir su respuesta. Esta sensibilidad docente se relaciona con lo que Schön (1983) denomina la *reflexión en la acción*, donde el profesional toma decisiones en el acto, guiado por su experiencia, intuición pedagógica y lectura del contexto. Así, el docente deja de ser un simple ejecutor de planes para convertirse en un mediador que reacciona estratégicamente a los momentos críticos del proceso educativo.

En definitiva, dentro de cada concepción de evaluación formativa, desde cada autor se plantea una estrategia que guía la implementación en el aula. Entre estas se pueden destacar la retroalimentación, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación como las principales, pero también recalcan la importancia de dar a conocer los objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación claros, en cuanto a la retroalimentación debe ser oportuna, procesual. Por su parte la metacognición, orientando al estudiante para que pueda revisar sus propios trabajos partiendo de los criterios de evaluación; definiendo que hizo bien, donde cometió errores y cómo mejorar. Al igual que puede hacerlo con los trabajos de los demás compañeros y realizar retroalimentación a estos.





## **Aciertos y las dificultades en la aplicación de la evaluación formativa**

Son muchos los autores que aportan a la concepción de evaluación formativa, sus elementos, estrategias para su implementación, pero realmente aplicarla en el aula que ha demostrado hasta el momento. Al respecto, algunos investigadores han realizado también sus estudios de los que se resaltan algunos hallazgos a continuación.

Pacheco et al., en su estudio analizaron la influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica. Destacaron la relevancia de la evaluación formativa como herramienta para promover un aprendizaje significativo, la autorregulación y la mejora continua del proceso educativo. Entre las principales estrategias que encontraron resaltan la retroalimentación efectiva, el aprendizaje colaborativo y la integración de tecnologías en las prácticas docentes. Asimismo, evidenciaron que el uso sistemático de estas estrategias favorece tanto el desempeño académico como el desarrollo socioemocional de los estudiantes, al fomentar un entorno educativo inclusivo y participativo. Resaltaron en la importancia de capacitar a los docentes en técnicas innovadoras de evaluación formativa y la necesidad de implementar políticas educativas que prioricen su adopción en las aulas.

También Cruz (2025), en su estudio consideró que la evaluación formativa influye en los procesos de enseñanza y aprendizajes de las siguientes formas: ayuda a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades brindando la posibilidad de reconocer sus avances y dificultades, proporciona información al docente sobre cómo mejorar la enseñanza puesto que le permite reflexionar y crea un clima colaborativo.






Todos los estudios revisados concordaron en que la evaluación formativa es una estrategia indispensable para el logro óptimo de la enseñanza. La interacción docente estudiante permite la reflexión compartida y el análisis de los logros alcanzados.

Cruz y Cajandilay (2025), identificaron dificultades para implementar la evaluación formativa en el aula, impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje, medios, técnicas e instrumentos utilizados. Para ellos la evaluación formativa conlleva un proceso de innovación en su implementación. Tiene como propósito verificar el cumplimiento de las metas planteadas.

Olave y Orrego (2025), evidenciaron entre las estrategias en la implementación de la evaluación formativa, la retroalimentación, valoración a partir del uso de rubricas, destacaron la importancia de dar a conocer los criterios de evaluación de cada actividad para definir una ruta de aprendizaje con los estudiantes, los instrumentos de evaluación acordes con los objetivos de aprendizaje y la autoevaluación como un espacio de reflexión para identificar fortalezas y aspectos por mejorar durante el proceso.

Cruz (2025) en su estudio resaltó que la evaluación formativa influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, coincidiendo con lo planteado por Brookhart (2009), Ajinovich (2017). Se evidencia en los estudios coincidencias en los elementos de la evaluación formativa, el impacto favorable en su implementación, pero también emerge dentro de los estudios, las dificultades que se tienen para aplicarla en el aula coincidiendo con Pacheco et al. (2025).






Los estudios recientes, como los de Cruz (2025), Cruz y Cajandilay (2025), y Olave y Orrego (2025), refuerzan la importancia de la evaluación formativa como una estrategia central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se reconoce que esta forma de evaluación permite a los estudiantes tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, facilitando la reflexión sobre sus propios avances y dificultades. A la vez, proporciona al docente información clave para ajustar su práctica pedagógica de manera continua, promoviendo un ambiente de enseñanza más eficaz y centrado en el estudiante. Además, se destaca su papel en la construcción de un clima colaborativo donde la interacción constante entre docente y estudiante permite analizar logros, identificar retos y diseñar estrategias conjuntas de mejora. En este contexto, la evaluación formativa deja de ser un momento aislado y se convierte en una herramienta dinámica que acompaña permanentemente el proceso educativo.

No obstante, la literatura también evidencia que la implementación de la evaluación formativa implica diversos desafíos. Cruz y Cajandilay (2025) señalan que existen dificultades relacionadas con los medios, técnicas e instrumentos utilizados, así como con la formación docente y la cultura evaluativa predominante en algunas instituciones. Esta situación exige una transformación e innovación en las prácticas pedagógicas, así como el compromiso de todos los actores educativos para transitar de una evaluación centrada en calificaciones a una orientada al desarrollo del aprendizaje. En línea con Olave y Orrego (2025), es fundamental emplear estrategias claras como la retroalimentación constante, el uso de rúbricas con criterios previamente socializados, y la autoevaluación como espacio de reflexión. Coincidiendo con autores como Brookhart (2009), Ajinovich (2017) y Pacheco et al. (2025), se concluye que, si bien la evaluación formativa tiene un impacto favorable, su correcta





aplicación exige un enfoque pedagógico renovado, coherente con los objetivos de aprendizaje y con una visión más humana, reflexiva e inclusiva del proceso educativo.

La implementación de la evaluación formativa en el aula exige una transformación profunda en la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. No se trata únicamente de aplicar nuevas técnicas, sino de asumir un enfoque centrado en el proceso, la retroalimentación continua y la participación del estudiante. La revisión documental evidencia que, cuando el docente comprende este enfoque y cuenta con los recursos necesarios, puede construir ambientes de aprendizaje más inclusivos, motivadores y eficaces. Sin embargo, este proceso requiere acompañamiento institucional, tiempo para la reflexión pedagógica y desarrollo profesional permanente. Solo así es posible superar las barreras asociadas a los enfoques tradicionales y avanzar hacia una cultura evaluativa coherente con los fines formativos de la educación.

Otro aporte importante a evaluación formativa y su implementación lo hace Díaz Barriga A (2005), el *timing pedagógico* se refiere a la capacidad del docente para tomar decisiones didácticas en el momento oportuno, ajustando la enseñanza según el ritmo, necesidades y situaciones emergentes del grupo de estudiantes.

Por otro lado, autores como Coll (2001) y Perrenoud (2004) coinciden en que el tiempo pedagógico debe ser visto como un recurso didáctico flexible y no como una estructura rígida impuesta por el currículo. Esto implica romper con la lógica del “contenido por sesión” y priorizar la comprensión profunda sobre la cobertura temática. Por ejemplo, si un grupo de





estudiantes muestra un interés especial por un tema o demuestra dificultades conceptuales, el docente debe tener la libertad y la preparación para ajustar el ritmo y la planificación. Este tipo de decisiones pedagógicas no solo evidencian un buen manejo del *timing*, sino también una postura ética y profesional frente al acto educativo, donde se reconoce al estudiante como sujeto activo del aprendizaje y no como receptor pasivo de información.

Finalmente, se puede decir que la evaluación formativa, más que un mecanismo de verificación del aprendizaje constituye un proceso integral y continuo que promueve la reflexión pedagógica, la toma de decisiones didácticas y la mejora permanente de la enseñanza. Su aplicación exige una comprensión profunda de sus fundamentos, elementos, técnicas e instrumentos, así como una actitud crítica y flexible por parte del docente.

Los estudios analizados, tanto en el contexto colombiano como en América Latina y a nivel global, coinciden en señalar que la evaluación formativa favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante, potencia el pensamiento crítico y contribuye al fortalecimiento de aprendizajes significativos. Asimismo, se destaca su carácter participativo y su capacidad para generar retroalimentación oportuna y eficaz, elemento clave para el avance académico y socioemocional del estudiante.

Sin embargo, también se evidencian múltiples desafíos en su implementación: falta de formación docente, persistencia de modelos evaluativos tradicionales, escasa apropiación de técnicas e instrumentos acordes con los propósitos formativos, y desconocimiento de los criterios que deben regir este tipo de evaluación. Estas barreras limitan la transformación real del proceso evaluativo en las aulas.





De ahí que se reafirme la necesidad de generar procesos de capacitación docente sostenida, diseñar políticas institucionales claras que promuevan una cultura de evaluación formativa y fomentar el uso de estrategias innovadoras y colaborativas, como la coevaluación, la autoevaluación y la retroalimentación constructiva.

En síntesis, la evaluación formativa representa una oportunidad para reconfigurar la práctica pedagógica, colocando al estudiante como protagonista de su aprendizaje y al docente como un mediador crítico que adapta su enseñanza a partir de la evidencia. Su implementación efectiva puede ser la clave para avanzar hacia una educación más equitativa, reflexiva y centrada en el desarrollo integral del ser humano.

Además, coinciden los estudios realizados en que la evaluación formativa es una herramienta que permite mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Brinda información relevante para realizar seguimiento a los avances y dificultades de los estudiantes con el objetivo de realizar retroalimentación efectiva, tomar decisiones acerca de las acciones de mejora en el proceso de enseñanza con el espacio para el docente reflexionar acerca de los aciertos y las dificultades durante su práctica. Y al estudiante le permite reflexionar y tomar autonomía sobre su proceso, buscando los espacios en donde la reflexión con lo pares sea significativa para el crecimiento y avance. Los instrumentos y técnicas de evaluación formativa facilitan el proceso, pero para su implementación en aula es necesario formación de los docentes, elaboración de lineamientos que permitan su clara aplicación, con seguimiento a los resultados.





## Conclusiones

La revisión documental permite afirmar que la evaluación formativa constituye un eje articulador entre enseñanza, aprendizaje y reflexión docente. Más que una técnica de valoración se configura como un proceso ético, participativo y continuo que impulsa la transformación pedagógica. Su implementación favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante, la mejora de las estrategias didácticas del docente y la construcción de una cultura evaluativa orientada a la comprensión y la mejora.

No obstante, persisten desafíos que deben ser atendidos desde la política institucional y la formación docente: la falta de capacitación sistemática, la escasa apropiación de instrumentos adecuados y la persistencia de modelos centrados en la calificación. Superar estos obstáculos implica fortalecer la formación docente, promover comunidades de aprendizaje y consolidar lineamientos institucionales que garanticen la sostenibilidad del enfoque formativo.

En consecuencia, la evaluación formativa debe asumirse no solo como un procedimiento técnico, sino como un compromiso pedagógico y humanista, capaz de transformar la práctica educativa en un proceso de diálogo, reflexión y crecimiento compartido.





## Referencias Bibliográficas

Anijovich, R., Capellti, G. (2017). *La Evaluación como Oportunidad*. Editorial Paidós. Argentina. <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoopportunidadanijovichcappelleticompressed.pdf>

Anijovich, R., González, C. (2011). *Evaluar para Aprender. Conceptos e Instrumentos*. Aique Grupo Editorial. Argentina. <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovich evaluarparaaprenderlibroco.pdf>


Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Cruz (2025). *Evaluación formativa como estrategia para el desarrollo del aprendizaje: Revisión Sistemática*. Horizontes Revista de Investigación, Ciencias de la Educación. Volumen 9 / N°38 / abril-junio 2025. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2038>

Cruz y Cajandilay (2022). *Impacto de la evaluación formativa en la educación*. Revista Científica Emprendimiento Científico Tecnológico. Volumen 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9331168>

Díaz Barriga, F. (2005). *Didáctica y currículum: Un enfoque constructivista* McGraw-Hill Interamericana.





García, M. (2021). *Fundamentos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes en el proceso didáctico de educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.mx/handle/123456789/789>


Hurtado, J. (2000) *Metodología de la Investigación Holística*. Instituto de Tecnología Caripito. Caracas. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>

Iafrancesco, G. (2017). La evaluación integral y de los aprendizajes en una escuela transformadora. *Revista científica EDUSER*, 4(1), 67-85, [EDUSER](https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/download/407/386). <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/download/407/386>

Muñoz, L. (2023). *La evaluación formativa en el contexto educativo colombiano*. CIENCIAMATRIA *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Año IX. Vol. IX. N°17. Julio – Diciembre. 2023* <https://ve.scielo.org/pdf/crihct/v9n17/2542-3029-crihct-9-17-86.pdf>

Martínez, F. (2012) *La Evaluación Formativa Del Aprendizaje en el Aula en la Bibliografía en inglés y francés*. Revisión De Literatura. *Revista mexicana de investigación Educativa*. Vol.17. 2012. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>





Moreno, T. (2016) *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventarla Evaluación en el aula*. Editorial Casa Abierta al Tiempo Universidad Metropolitana. Unidad Cuajimalpa. México. [https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion del aprendizaje .pdf](https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion%20del%20aprendizaje.pdf)


Moreno, T. (2021) *La Retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Ciudad de México: UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, 2021. <http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>

Moreno. T, Ramírez, A. (s.f) Evaluación Formativa y Retroalimentación del aprendizaje. México <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>

Olave y Orrego, (2025). *Estrategias de evaluación formativa de profesores de enseñanza básica y media: decisiones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v18n1/1688-7468-pe-18-01-e4452.pdf>

Pacheco et al. (2025). *Evaluación formativa y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica*. Imaginario Social Entidad editora REDICME (reg-red-18-0061) p.p. 248 -261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9988315>





Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Tapias, G. y Santa, H. (2024). Prácticas De Evaluación Formativa En Educación: Tendencias en Latinoamérica y el Mundo <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/1219/1111>







Durante las últimas décadas, la violencia escolar en territorios afectados por el conflicto armado interno en Colombia ha adquirido una creciente relevancia en los estudios sobre educación, especialmente en lo concerniente al rol del docente frente a dinámicas de exclusión, miedo y fragmentación social. En ese contexto, el presente artículo tiene como propósito analizar, desde una revisión documental, las narrativas construidas por los y las docentes en relación con su experiencia pedagógica en zonas marcadas por la violencia, tomando como caso de referencia el municipio de La Palma, en el departamento de Cundinamarca. Para ello, se realizó un análisis sistemático de fuentes teóricas, institucionales y testimoniales, sustentado en un enfoque cualitativo, interpretativo y crítico, que permitió comprender cómo los maestros y maestras resignifican su labor educativa en escenarios de adversidad. La reflexión se apoya en los planteamientos de autores como Freire, Galtung, Ricoeur, Jelin, Cyrulnik, Tenti Fanfani y Giroux, cuyas perspectivas ofrecen herramientas para abordar la escuela como territorio de cuidado, memoria y construcción de paz. Los hallazgos permiten reconocer al docente como sujeto político, ético y resiliente, cuya palabra y acción pedagógica constituyen un acto de resistencia ante la deshumanización, al tiempo que contribuyen a la transformación social y a la configuración de nuevas formas de convivencia en contextos históricamente vulnerados.





## EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Ximena Bello Baracaldo

[ximenabello54@gmail.com](mailto:ximenabello54@gmail.com)

<https://orcid.org/myorcid?orcid=0009-0001-3699-3396>


### INTRODUCCIÓN

La violencia es un fenómeno estructural que atraviesa la vida cotidiana de las comunidades, dejando huellas profundas en las dinámicas sociales y educativas; en el municipio de La Palma, esta problemática se ha arraigado en el imaginario colectivo, influyendo en las prácticas culturales, el desarrollo de la infancia y la labor docente; por ende la escuela, como espacio educativo y social, se convierte en un escenario donde las narrativas de la violencia no solo se reproducen, sino que también pueden ser analizadas y resignificadas.

En este contexto, los docentes emergen como actores clave, no solo en la transmisión de conocimientos, sino en la configuración de discursos y estrategias de resistencia frente a la violencia, ya que su manera de interpretar, narrar y responder a las situaciones de conflicto influye en la percepción y gestión de la violencia escolar; por tanto comprender estas narrativas resulta fundamental para desentrañar cómo se construyen, legitiman o cuestionan las expresiones de violencia en el entorno educativo.

De ahí que a través de una revisión documental de publicaciones académicas (artículos, libros y tesis) sobre violencia y educación en contextos similares publicados en los





últimos diez años, este artículo analiza cómo la violencia se ha naturalizado en el discurso cotidiano dentro del contexto escolar y el papel que han desempeñado los docentes en este fenómeno; el estudio busca identificar y sistematizar las narrativas existentes en la literatura sobre el tema, con el propósito de construir un documento de consulta que sirva como memoria histórica y base para la formulación de estrategias educativas orientadas a la resignificación de la convivencia y el fortalecimiento de una cultura de paz en el ámbito escolar.

Más allá de una reflexión teórica, este artículo ofrece beneficios para la comunidad educativa, la academia y la sociedad en general, ya que en primer lugar, proporciona una comprensión más profunda de las dinámicas de violencia en las escuelas, destacando el papel de los docentes como agentes de cambio, pues al visibilizar cómo la violencia se integra en el discurso cotidiano, se abre la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas que permitan resignificar estas narrativas y promover ambientes de aprendizaje más seguros y empáticos.

Desde el punto de vista académico y científico, este artículo, aporta un marco de referencia actualizado sobre la relación entre discurso y violencia escolar en un contexto específico, brindando insumos para futuras investigaciones en el campo de la educación, donde además su enfoque en la revisión documental permite consolidar el conocimiento existente, facilitando el acceso a información clave para el diseño de políticas educativas y programas de formación docente.

Finalmente, en un nivel más amplio, este trabajo busca contribuir a la construcción de una sociedad más consciente y comprometida con la prevención de la violencia; al analizar cómo





los discursos pueden perpetuar o transformar las dinámicas violentas en las escuelas, se abre una ventana hacia la creación de espacios educativos que promuevan la paz, el respeto y el diálogo; de este modo, la investigación no solo documenta una realidad, sino que también inspira a generar cambios positivos en la educación y en la vida de quienes forman parte de ella; en concordancia con lo anterior Freire (1970), manifiesta que la educación debe ser un acto de libertad y concienciación, pero ¿cómo pueden los docentes ejercer este papel en un entorno donde el conflicto es una realidad persistente?; por tanto la relevancia de indagar en las narrativas violentas desde el papel de los docentes en La Palma, pues estos enfrentaron agresiones de diversas indoles, amenazas y situaciones de riesgo que van más allá del aula, lo que generó estrés, desgaste emocional y, en muchos casos miedo y ansiedad.

De ahí que este artículo busca visibilizar la voz de los docentes como protagonistas de un contexto donde la violencia ha sido parte de la cotidianidad educativa y se pretende comprender cómo estos profesionales han percibido, enfrentado y resistido esta realidad, así como las estrategias que han desarrollado para continuar con su labor pedagógica.

## **VIOLENCIA COTIDIANA EN CONTEXTOS ESCOLARES**

Desde la mirada de Johan Galtung (1998), la violencia cotidiana en contextos escolares no solo se expresa en actos físicos o verbales evidentes, sino también en formas más sutiles y estructurales que, aunque normalizadas, generan sufrimiento, exclusión o silenciamiento; para este autor, la violencia se manifiesta cuando las condiciones impiden que los seres humanos desarrollen su potencial plenamente, donde en el ámbito escolar,





esto puede evidente en prácticas que reproducen desigualdades, relaciones de poder injustas o ambientes de tensión y miedo que afectan el bienestar emocional de docentes y estudiantes. Galtung invita a mirar la violencia como un fenómeno complejo que va más allá de lo visible, y que puede estar arraigado en la cultura, en las instituciones y en las interacciones del día a día.

Aplicado a la presente investigación, esta conceptualización permite entender cómo la violencia se convierte en una narrativa cotidiana en comunidades como La Palma, afectando profundamente la experiencia de los docentes, quienes, desde su vivencia y resistencia, se convierten en protagonistas clave para la transformación social.

## MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Desde la mirada de Galtung, la violencia no es solo física o visible. Existe una violencia estructural y cultural que opera silenciosamente en la escuela, reflejada en la desigualdad de oportunidades, la marginación de ciertos estudiantes o la indiferencia institucional. Los docentes, muchas veces, terminan siendo intermediarios involuntarios de estas formas de violencia que se normalizan en el día a día. Reconocer estas manifestaciones permite visibilizar las grietas de un sistema que afecta tanto el aprendizaje como la dignidad de los actores escolares.

Esta subcategoría conecta directamente con la presente tesis, ya que permite visibilizar cómo los docentes de La Palma experimentan una serie de violencias que no siempre son explícitas, pero sí profundamente negativas, dentro de los contextos escolares, permeados por la violencia desde diversas manifestaciones, que al ser repetitivas cada día, configuran una





narrativa de dolor que se entrelaza con la labor educativa, donde los docentes no solo narran estos hechos, sino que también los resignifican desde su lugar de resistencia, volviendo su voz un testimonio necesario para la comprensión y transformación de la realidad escolar y la resignificación de la memoria histórica dentro del contexto local.

## NATURALIZACIÓN DEL CONFLICTO

Desde la mirada de Jelin (2002), la naturalización del conflicto se refiere a los procesos mediante los cuales ciertas formas de violencia, represión o desigualdad se integran silenciosamente en la vida cotidiana, al punto de ser asumidas como normales o inevitables; esta autora sostiene que cuando los hechos violentos dejan de generar asombro o cuestionamiento, la memoria colectiva empieza a debilitarse, y con ella, la posibilidad de transformar esas realidades. La naturalización no solo borra el pasado, sino que también anestesia el presente, limitando la capacidad de las personas y comunidades para identificar y resistir las injusticias.

La idea de Jelin resulta esencial para la presente investigación, ya que permite comprender cómo la violencia, al hacerse parte del paisaje habitual en La Palma, se convierte en una narrativa cotidiana que atraviesa la vida de los docentes. Esta normalización no implica ausencia de dolor, sino una adaptación forzada, silenciosa y muchas veces solitaria. Al reconocer esta realidad, se busca romper con esa naturalización, dándole voz a los docentes como sujetos que no solo sobreviven en medio del conflicto, sino que también lo narran, lo resignifican y lo enfrentan desde su rol transformador en la comunidad.





## COMUNITARIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), el impacto comunitario de la violencia escolar no se limita a los actores dentro de las instituciones educativas, sino que se extiende al tejido social de las comunidades. La escuela, al ser un espacio de socialización primaria, refleja y reproduce muchas de las tensiones del contexto que la rodea. Cuando en la escuela se viven episodios de violencia ya sea física, verbal, simbólica o estructural, las consecuencias trascienden los muros del aula, afectando la confianza, la cohesión social y la percepción de seguridad de toda la comunidad educativa. Este impacto se refleja en la desconfianza entre familias, el retraimiento de los estudiantes, el desgaste emocional del cuerpo docente y la ruptura de vínculos de apoyo entre escuela y comunidad.

Por tanto, esta investigación doctoral encuentra en este enfoque un respaldo clave, al visibilizar a los docentes como protagonistas en contextos de conflicto, reconociendo que ellos no solo enfrentan la violencia, sino que también perciben y median sus efectos en toda la comunidad educativa; ya que en La Palma la violencia ha impregnado la vida cotidiana, la escuela se convierte en un reflejo de esa narrativa, pero también en un posible agente de cambio; siendo su experiencia diaria, la evidencia de una violencia desestructura que desgarrar lazos comunitarios, pero que a través de la palabra, el cuidado y la pedagogía, pueden ayudar a reconstruirlos, documentando narrativas de los docentes, como expresiones vivas de ese impacto colectivo y una posibilidad de sanar, de proponer, de reconstruir tejido social desde la voz y la memoria histórica.






## SUBJETIVIDAD DOCENTE Y EXPERIENCIAS VIVIDAS

Desde la mirada filosófica de Antonio Franceschi (1929), la realidad no es un conjunto de hechos objetivos separados del sujeto, sino una construcción íntima que se nutre de la experiencia vivida, las emociones y la interpretación subjetiva del mundo. Franceschi plantea que toda vivencia deja huella en la conciencia y forma parte de lo que denomina el “horizonte de realidad subjetiva”, en el que los afectos, las percepciones y los sentidos configuran la manera en que el ser humano se enfrenta al entorno.

Aplicado al ámbito educativo y al conflicto, esto significa que la subjetividad del docente no puede desligarse de su experiencia emocional frente a la violencia: su miedo, su esperanza, su resistencia o su dolor hacen parte de su realidad, de su forma de enseñar, de vincularse con los estudiantes y de darle sentido a lo que vive. La percepción emocional del conflicto se convierte entonces en una clave para comprender cómo el conflicto armado transforma no solo las condiciones externas del ejercicio docente, sino también su mundo interior y su manera de habitar el aula.

Por tanto, esta perspectiva es fundamental dentro de esta tesis doctoral, ya que permite abordar al docente no solo como un actor social, sino como un sujeto con una experiencia sentida de la violencia. En el contexto de La Palma, los maestros no son simplemente observadores del conflicto: lo viven, lo sienten y lo narran desde su propio dolor, miedo o esperanza. Comprender esa subjetividad docente desde el enfoque de Franceschi permite reconocer el valor de sus relatos como portadores de verdad, y posicionarlos como protagonistas de una narrativa





transformadora, donde sus experiencias no solo explican el conflicto, sino que también pueden convertirse en motor de cambio.


## **IDENTIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS ADVERSOS**

Para Dubar (2002), la identidad no es algo fijo ni dado, sino un proceso dinámico que se construye en la interacción constante entre las trayectorias personales y las condiciones sociales en las que el sujeto se desenvuelve. En el caso de los docentes, su identidad profesional se forma y transforma a partir de sus relaciones con otros actores educativos, sus experiencias vividas en el aula, y especialmente, de los discursos sociales que circulan sobre lo que significa ser maestro.

En contextos adversos, como aquellos atravesados por la violencia o el conflicto armado, esta construcción de identidad se vuelve más compleja y desafiante. El docente no solo debe ejercer su labor pedagógica, sino también reconfigurar su rol frente al miedo, la inseguridad o la estigmatización. En estas circunstancias, la identidad docente puede ser tensionada, resistida o reforzada a partir de su compromiso ético, su sentido de pertenencia comunitaria o su necesidad de sobrevivir emocional y físicamente.

Por tanto, la propuesta de Dubar es clave, porque permite comprender cómo los docentes de La Palma, al enfrentarse día a día a contextos de violencia estructural, no solo sobreviven, sino que también reconstruyen y resignifican su identidad profesional. En sus narrativas cotidianas, se evidencian huellas de dolor, resistencia, transformación y dignidad. El análisis de





sus relatos no solo da cuenta del impacto del conflicto, sino también de las formas en que estos educadores se constituyen como protagonistas activos en la construcción de paz y en la defensa del sentido ético y pedagógico de su vocación.


## MEMORIA DOCENTE

Desde la perspectiva de Ricoeur (2004), la memoria no es solo el acto de recordar hechos pasados, sino una construcción profunda del sentido que les damos. En su obra *La memoria, la historia, el olvido*, plantea que la memoria se sitúa entre el recuerdo vivido y su narración, conectando lo individual con lo colectivo. Para Ricoeur, recordar es también una forma de resistir el olvido, de darle dignidad al sufrimiento vivido y de transformar la experiencia en saber compartido.

En el caso de los docentes, la memoria docente es una huella viva de las experiencias escolares marcadas por el conflicto, es una narrativa que carga con el dolor, pero también con la esperanza y la reconstrucción de sentido.

Por tanto, esta tesis coloca a los docentes de La Palma como protagonistas de una narrativa marcada por la violencia cotidiana. Desde esta mirada, la memoria se convierte en un dispositivo central para comprender cómo los educadores han vivido, resistido y resignificado su experiencia en contextos de adversidad. Las memorias docentes no solo registran el pasado violento, sino que también permiten reconstruir el presente desde una mirada crítica y transformadora. En este sentido, aplicar el enfoque de Ricoeur permite ver la memoria como una forma de acción: los relatos docentes no solo narran lo ocurrido, sino que





proponen caminos para sanar, educar y reconstruir tejido social desde la escuela.

## RESISTENCIAS Y RESIGNIFICACIÓN

Para Cyrulnik (2003), la experiencia del dolor no condena al sufrimiento eterno; por el contrario, plantea que los seres humanos, incluso en medio del trauma más profundo, poseen una extraordinaria capacidad de resiliencia, es decir, la posibilidad de reconstruirse emocionalmente, de resignificar la adversidad y encontrar sentido donde antes solo había daño. Las estrategias de afrontamiento que emergen en estos contextos no son fórmulas, sino expresiones vivas de resistencia, creatividad y dignidad que cada persona desarrolla a partir de su historia, sus vínculos y su entorno afectivo. Este autor subraya que la resistencia no siempre es grandiosa o visible; a veces se da en gestos pequeños, en la palabra que no se pierde, en el amor por enseñar, en el simple hecho de seguir.

En concordancia con lo anterior esta investigación reconoce a los docentes de La Palma como sujetos que, a pesar de estar inmersos en entornos marcados por la violencia cotidiana, no se rinden; ellos desarrollan estrategias de afrontamiento que les permiten seguir enseñando, sostener a sus estudiantes emocionalmente, y reconstruirse en medio del conflicto. La mirada de Cyrulnik aporta una clave humanizadora y esperanzadora para interpretar sus relatos, pues no se trata solo de supervivencia, sino de cómo logran transformar la experiencia violenta en sabiduría pedagógica, fortaleza emocional y compromiso social, pues en sus voces se encuentra no solo dolor, sino también resiliencia que enseña, que transforma, y que narra la posibilidad de seguir adelante.





## NARRATIVAS DE SENTIDO


Para Paulo Freire, las narrativas no solo relatan hechos, sino que construyen sentido. A través del acto de narrar, especialmente en contextos de opresión, las personas recuperan su voz, su identidad y su capacidad de transformar el mundo. Freire sostiene que los sujetos, cuando cuentan su historia y comprenden su contexto, pueden romper con el silencio impuesto y resignificar su existencia desde una postura crítica y liberadora. Las narrativas de sentido, entonces, son el puente entre la realidad vivida y la conciencia transformadora, donde los protagonistas ya no son víctimas pasivas, sino actores de cambio.

Por tanto, esta postura, coloca a los docentes de La Palma como protagonistas que, en medio de la violencia cotidiana, narran su realidad como una forma de resistencia y sentido. Sus relatos no solo denuncian el conflicto, sino que construyen horizontes posibles, donde la escuela sigue siendo espacio de vida, de memoria y de esperanza. Desde Freire, estas narrativas se leen como actos profundamente pedagógicos y políticos, donde cada palabra compartida por los docentes ayuda a develar la violencia, humanizar la experiencia y proyectar futuros distintos. Así, sus voces se convierten en herramientas de emancipación frente a un entorno que intenta silenciarlos.

## PEDAGOGÍA EN CONFLICTO

Tenti Fanfani (2007) nos invita a pensar la pedagogía en conflicto como una práctica educativa que se desarrolla en territorios atravesados por la desigualdad, la violencia y la






exclusión. En estos contextos, el acto de enseñar deja de ser neutral o puramente técnico, para convertirse en un acto político y ético. El conflicto no es un obstáculo externo, sino un elemento constitutivo del escenario educativo que desafía a los docentes a tomar posición, a enseñar con sentido y a formar sujetos capaces de comprender y transformar su realidad. La pedagogía, en medio del conflicto, se convierte en una oportunidad para resistir, cuidar y construir comunidad desde la escuela.

Por lo anterior, el papel de los docentes del municipio de La Palma como protagonistas en un escenario donde la violencia se ha naturalizado como parte del entorno cotidiano; desde la mirada de Tenti Fanfani, estos educadores no solo imparten clases, sino que personifican una pedagogía del conflicto, donde cada decisión, palabra o silencio tiene un peso ético y político, donde sus relatos emergen una lucha diaria por educar en medio del dolor, por sostener la escuela como espacio de cuidado, resistencia y dignidad; esta pedagogía es profundamente humanizadora, pues se construye desde la experiencia de quienes viven la violencia, pero no se resignan a ella.

## **ESCUELA COMO ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

Desde la mirada crítica de Giroux (1990), la escuela no es solo un espacio de transmisión de contenidos, sino un escenario simbólico y político, donde se construyen significados, identidades y formas de relación con el mundo. La escuela, en contextos atravesados por la injusticia y la violencia, se convierte en un territorio de disputa: puede reproducir estructuras de dominación, pero también puede ser un lugar de esperanza y resistencia, donde se formen sujetos críticos capaces de imaginar






y construir una sociedad distinta. En este sentido, la educación es una herramienta de transformación social, y el docente, un agente ético-político comprometido con ese cambio.

Desde la anterior perspectiva, en el municipio de La Palma se recoge las voces de docentes que viven y enfrentan la violencia como parte de su cotidianidad, pero que, a pesar de ello, siguen enseñando con esperanza. Desde el enfoque de Giroux, estos maestros no son solo víctimas del contexto, sino sujetos transformadores que hacen de la escuela un refugio simbólico y un espacio donde aún es posible soñar con la paz. Su labor cotidiana no solo educa, también cura, protege y resignifica la experiencia del conflicto. Así, la escuela emerge como un epicentro de cambio, y el maestro, como protagonista social de una narrativa que desafía la violencia desde la educación.

## ESCUELA Y COMUNIDAD

Para Bolívar (2002), la escuela no puede entenderse de forma aislada: está íntimamente entrelazada con la comunidad que la rodea. Escuela y comunidad coexisten, se afectan y se transforman mutuamente. En contextos complejos como los marcados por la violencia, la escuela no solo reproduce lo que sucede afuera, sino que también puede convertirse en un espacio de contención, reconstrucción del tejido social y construcción colectiva de sentido. Bolívar insiste en que el compromiso educativo solo cobra pleno significado cuando reconoce las realidades, las voces y las vivencias de la comunidad.





Aunado a lo anterior, a través de esta investigación se reconoce a los docentes de La Palma como actores clave dentro de un entramado comunitario fracturado por la violencia cotidiana. Desde la perspectiva de Bolívar, los maestros no solo enseñan contenidos, sino que median entre la escuela y la comunidad, sosteniendo con su presencia y compromiso un vínculo vital en medio de la adversidad. Así, esta tesis revela cómo estos educadores, más que transmisores de saber, son tejedoras y tejedores de esperanza, que mantienen viva la conexión entre la escuela y la vida comunitaria, transformando la escuela en un núcleo de resistencia social y cultural.

## MEMORIA PEDAGÓGICA Y TEJIDO SOCIAL

Jelin (2002) plantea que la memoria no es simplemente un recuerdo del pasado, sino una construcción social profundamente vinculada con la identidad, la justicia y la posibilidad de transformación. En contextos marcados por la violencia, como el colombiano, la memoria pedagógica se convierte en un acto de resistencia y dignificación, ya que permite reconstruir lo vivido desde la voz de quienes han estado invisibilizados: los docentes, los niños, las comunidades.

Por su parte, Ricoeur (2004) entiende la memoria como una dimensión ética y narrativa, que no solo mira hacia atrás, sino que conecta el pasado con el presente y el futuro, creando sentido, identidad y posibilidad de acción. Para Ricoeur, recordar es narrar, y narrar es una forma de reparar y habitar de nuevo lo vivido con esperanza. La escuela, entonces, es ese lugar simbólico donde se teje la memoria colectiva y donde se resignifican los dolores desde la palabra, el relato y la reflexión crítica.





Por tanto, reconocer que la violencia en La Palma se ha vuelto parte del tejido narrativo cotidiano, y que los docentes, como protagonistas de esta historia, construyen memoria pedagógica desde su experiencia, su resistencia y su voz, permite recuperar estas narrativas, documentando hechos, y con ello dignificando la labor docente en contextos adversos y ayudando a recomponer el tejido social roto por el conflicto armado.


Desde esta mirada, la memoria pedagógica se convierte en un acto de justicia y posibilidad: los relatos de los maestros son testimonios vivos que enseñan, conmueven y movilizan, y que permiten comprender cómo la escuela puede ser mucho más que un lugar de instrucción: puede ser un espacio para sanar, reconstruir y transformar la vida comunitaria.

## MÉTODO

El presente artículo se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo, con el propósito de comprender cómo la violencia se instauró como narrativa cotidiana en el municipio de La Palma (Cundinamarca), y cómo los docentes emergieron como actores fundamentales en la resignificación de esta experiencia. Se adoptó el método de revisión documental como estrategia metodológica central para abordar el análisis de investigaciones, artículos académicos, tesis y textos especializados que dialogaron con las categorías teóricas y empíricas de esta propuesta.

La revisión incluyó fuentes publicadas, que abordaron temáticas relacionadas con la violencia escolar, el conflicto armado, la subjetividad docente, la identidad profesional, la





resistencia pedagógica, el impacto comunitario, y la construcción de memoria social y educativa. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Relevancia temática: Textos que se enfocaron en la violencia como fenómeno estructural, simbólico y cultural en contextos escolares. Pertinencia contextual: Investigaciones realizadas en territorios rurales o periféricos, especialmente aquellos impactados por el conflicto armado en Colombia. Actualidad y rigor: Publicaciones académicas indexadas, tesis de posgrado y documentos institucionales confiables (Ministerio de Educación Nacional, universidades, ONG) y Conexión con las categorías de análisis: Se priorizaron documentos que abordaron temas como la naturalización del conflicto, el impacto comunitario de la violencia escolar, la subjetividad docente, las estrategias de afrontamiento y la escuela como espacio de transformación social.

El análisis se desarrolló a través del enfoque de análisis de contenido, estructurado en las siguientes etapas:

Búsqueda sistemática de información en bases de datos académicas (Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Académico) y fuentes institucionales, utilizando combinaciones de palabras clave como: violencia escolar, narrativas docentes, resiliencia educativa, conflicto armado en Colombia, educación rural, entre otras.

Extracción y categorización de la información, organizando los contenidos relevantes en función de las categorías teóricas establecidas en la investigación: violencia escolar como narrativa cotidiana, subjetividad e identidad docente, resistencia y resignificación, escuela como espacio simbólico y de tejido social.





Interpretación crítica de los hallazgos, estableciendo conexiones entre lo evidenciado en los documentos y el contexto particular de La Palma. Esta etapa permitió no solo identificar patrones comunes, sino también comprender los matices específicos de la experiencia docente en territorios marcados por el miedo, la exclusión y la violencia estructural.

Discusión y síntesis, orientada a visibilizar las voces y prácticas docentes que, desde la cotidianidad, cuestionaron, resistieron y transformaron los sentidos de la violencia, reconstruyendo la escuela como un lugar de esperanza, dignidad y agencia comunitaria.

Aunque el método principal de esta etapa fue documental, la investigación contempló una fase empírica posterior. En esta, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un grupo intencional de entre 10 y 12 docentes del municipio de La Palma, seleccionados por su conocimiento del contexto y su trayectoria profesional. Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el respeto ético hacia sus testimonios.

Este enfoque mixto, que combinó la revisión documental rigurosa con el análisis de relatos de vida docentes, permitió construir una visión integral sobre cómo la violencia se convirtió en narrativa cotidiana y cómo los maestros, desde su lugar de enunciación, no solo sobrevivieron al conflicto, sino que lo enfrentaron con pedagogía, sensibilidad y humanidad.





## RESULTADOS

A partir del análisis documental realizado, se espera identificar una serie de hallazgos significativos que den cuenta de cómo la violencia escolar, lejos de ser un hecho aislado o circunstancial, se ha instaurado como una narrativa cotidiana y estructural en el contexto educativo de territorios como La Palma. En este sentido, uno de los principales resultados será la visibilización de las formas sutiles y explícitas de violencia, que atraviesan la vida escolar en dimensiones físicas, simbólicas, emocionales e institucionales.

Asimismo, se proyecta que el análisis evidencie cómo la figura docente ha sido impactada por estos entornos violentos, no solo en el ejercicio de su profesión, sino también en su subjetividad, emociones e identidad. Los documentos revisados permiten entrever que los y las docentes han sido muchas veces silenciados, estigmatizados o sobrecargados emocionalmente, viéndose forzados a adaptarse o resistir desde sus propios recursos y convicciones éticas.

Sin embargo, dentro de esa complejidad, otro resultado esperable es el reconocimiento de las estrategias de resistencia y afrontamiento que han emergido desde el quehacer pedagógico. Estas estrategias no siempre han sido institucionalizadas ni formalizadas, pero se revelan en gestos cotidianos: crear espacios de escucha, replantear el currículo, fortalecer los vínculos con la comunidad o narrar sus experiencias como forma de sanación y empoderamiento.






Por tanto, el artículo ofrecerá una sistematización de las narrativas docentes frente a la violencia en el contexto escolar, destacando aquellas que permiten resignificar el conflicto, fomentar la convivencia y reconstruir la escuela como un espacio de cuidado, diálogo y paz.

Así mismo a partir del análisis documental y del enfoque cualitativo propuesto, se anticipan los siguientes resultados posibles que emergen de la articulación entre las categorías teóricas, el contexto de La Palma (Cundinamarca) y la voz docente como fuente legítima de conocimiento y resistencia:

Reconocimiento de la violencia como narrativa cotidiana, donde se identificará cómo la violencia ha sido incorporada al lenguaje, las relaciones y las dinámicas escolares de manera casi imperceptible, formando parte del paisaje emocional y simbólico de la escuela. Esta narrativa no surge solo de actos evidentes, sino de silencios prolongados, miradas evitadas y rutinas que se han cargado de tensión y miedo.

Visibilización de la violencia estructural y simbólica, donde más allá de los episodios visibles, los docentes refieren haber experimentado violencias sutiles pero constantes: indiferencia institucional, sobrecarga laboral, ausencia de acompañamiento psicoemocional, estigmatización por parte de la comunidad o dificultades para denunciar situaciones sin represalias. Estas formas de violencia, al no ser siempre denunciadas, terminan normalizándose en el entorno escolar.






Narrativas docentes como forma de resistencia, siendo uno de los hallazgos más valiosos será la recuperación de la voz docente como lugar de resignificación y lucha. Los docentes no solo narran lo vivido, sino que reinterpretan el conflicto, transforman el miedo en estrategias de contención emocional, y se convierten en muchos casos en referentes éticos para sus estudiantes y sus comunidades.

Impacto comunitario reflejado en las prácticas escolares, cuyo análisis permitirá observar cómo el tejido social se ve afectado por la violencia escolar, especialmente en zonas históricamente golpeadas por el conflicto armado. La escuela aparece entonces como un espejo de la comunidad, pero también como espacio simbólico de reconstrucción. Las prácticas pedagógicas de los docentes contienen huellas del dolor colectivo, pero también semillas de transformación y memoria.

La subjetividad docente como territorio de experiencia y resistencia, donde las narrativas recogidas revelan que el conflicto armado no solo transforma las condiciones externas del quehacer docente, sino que penetra en su interioridad. Los docentes experimentan la violencia no como una idea abstracta, sino como una vivencia sentida: miedo, impotencia, tristeza, pero también esperanza y dignidad. Estas emociones no se disocian de su práctica educativa, sino que se entrelazan con ella, configurando nuevas formas de habitar el aula y de construir vínculos con los estudiantes.

Reconstrucción de la identidad docente en escenarios adversos, donde lejos de asumir un rol pasivo, los docentes resignifican su identidad profesional desde la adversidad. Sus relatos muestran cómo la violencia los desafía, pero también






los fortalece en su compromiso ético y social. En medio del conflicto, el ser maestro deja de ser solo una función institucional para convertirse en un acto cotidiano de resistencia, protección, cuidado y sentido comunitario. La identidad docente aparece como un proceso en constante reconstrucción, nutrido por el deseo de acompañar, enseñar y sanar.

La memoria como fuerza transformadora, donde las voces docentes evocan el pasado no solo para recordar, sino para darle sentido, para dignificar lo vivido y para generar procesos de reflexión y sanación colectiva. La memoria no se expresa únicamente como una acumulación de experiencias, sino como una herramienta crítica para narrar, comprender y transformar el presente. En este sentido, los docentes emergen como guardianes de la memoria viva de la escuela en conflicto, narradores de una historia que aún duele, pero que también guía.

La palabra docente como acto ético y político, donde al narrar su experiencia, los docentes no solo denuncian la violencia, sino que también recuperan su representación. Sus relatos se convierten en testimonio, en acto político, en gesto pedagógico. En sus palabras hay dolor, pero también resistencia y propuesta. La narración de lo vivido se transforma en una práctica que no solo reconstruye el tejido emocional individual, sino también el tejido social colectivo de la comunidad escolar.

Emergencia de prácticas resilientes como forma de resistencia emocional y pedagógica, donde los docentes de La Palma, a pesar de las heridas que deja la violencia cotidiana, desarrollan estrategias de afrontamiento profundamente humanas, que no se manifiestan en grandes discursos, sino en





gestos silenciosos de cuidado, presencia y compromiso con sus estudiantes. Enseñar se convierte en una forma de resistir y en una manera de decir que aún hay esperanza. Desde el enfoque de Cyrulnik, se observa una fuerza resiliente que les permite no solo sobrevivir, sino reconstruirse emocional y profesionalmente desde el vínculo y el amor por su labor.

Narrativas docentes como herramientas de sentido y emancipación, siendo la voz de los maestros la que emergen relatos cargados de dolor, pero también de sentido. Como plantea Freire, narrar no solo es recordar, es reconstruir la identidad y el sentido de existir en medio del caos. Los docentes de La Palma no solo cuentan lo que vivieron, sino que le dan significado, transforman su historia en palabra pedagógica, en acto político y en proyecto esperanzador. Estas narrativas se convierten en instrumentos de sanación, reflexión y liberación.

La pedagogía como acto ético y político en escenarios adversos, donde Siguiendo a Tenti Fanfani, los docentes no imparten contenidos desde una neutralidad técnica, sino que enseñan desde su humanidad herida pero firme. Cada clase, cada conversación, cada silencio en el aula, está cargado de ética y de lucha por mantener viva la dignidad en medio del conflicto. La práctica pedagógica, en estos escenarios, se convierte en una resistencia cotidiana que sostiene a los niños y niñas frente al miedo, la pérdida o el dolor.

La escuela como espacio de esperanza y transformación social, donde desde la mirada crítica de Giroux, la escuela en La Palma no es solo un lugar de aprendizaje académico, sino un refugio simbólico y afectivo, un espacio donde se puede soñar la





paz. A pesar de la violencia estructural, los docentes transforman la escuela en un núcleo de cuidado, solidaridad y construcción de alternativas, convirtiéndose en actores sociales capaces de transformar su entorno inmediato.

El vínculo entre escuela y comunidad como tejido de sentido y resistencia, donde la escuela, como plantea Bolívar, no está separada de la comunidad: es parte de ella, la contiene y la representa. Los docentes actúan como puentes vivos entre la escuela y la comunidad, sosteniendo relaciones significativas que permiten reconstruir el tejido social roto por el conflicto armado. Su labor no se limita al aula, sino que se extiende a los patios, calles y hogares donde también educan, escuchan y acompañan.

La memoria pedagógica como acto de justicia y construcción colectiva, donde desde la postura de Jelin y Ricoeur, la memoria que los docentes construyen no es solo individual ni testimonial: es un acto ético, político y transformador. Recordar lo vivido, narrarlo con sentido y compartirlo, les permite resignificar el dolor, dignificar su experiencia y proyectar una escuela que enseña desde la verdad, el cuidado y la posibilidad de cambio. Esta memoria se convierte en una forma de reparación simbólica y en una pedagogía del compromiso.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en esta revisión documental invitan a reflexionar profundamente sobre el papel que juega el discurso en la naturalización de la violencia dentro del ámbito escolar. Tal como lo sugiere Galtung (1998), la violencia no se limita a lo visible o tangible; también habita en las estructuras y en las palabras,





en los silencios impuestos, en las jerarquías normalizadas y en los gestos cotidianos que excluyen o subordinan. En contextos como La Palma, esta violencia se convierte en un elemento casi “normalizado” del entorno educativo, lo que la hace aún más difícil de cuestionar o transformar.

En este panorama, el rol del docente aparece con fuerza, no solo como ejecutor de prácticas pedagógicas, sino como testigo y protagonista de una historia colectiva marcada por el conflicto. Sus relatos, sus miedos, su desgaste emocional, pero también su creatividad y su compromiso, constituyen un valioso testimonio de la vida en la escuela en medio de la adversidad. Como lo plantea Freire (1970), educar en contextos de violencia implica un profundo acto de valentía y de amor, donde el maestro se convierte en un sujeto político que educa para liberar y no para reproducir.

La discusión también permite reconocer que, a pesar del impacto profundo del conflicto armado y de la violencia estructural en los territorios, la escuela sigue siendo un lugar de esperanza, resistencia y transformación. Giroux (1990) plantea que la escuela, como espacio simbólico, puede convertirse en una plataforma para cuestionar las relaciones de poder y construir ciudadanía crítica. En este sentido, las estrategias de afrontamiento que emergen desde los docentes no son respuestas aisladas, sino manifestaciones de una pedagogía que interpela, que resignifica y que busca reconstruir el tejido social.

Así mismo, esta investigación destaca la importancia de recuperar la memoria pedagógica y las voces docentes como formas de resistencia narrativa frente a la violencia. Como





afirman Jelin (2002) y Ricoeur (2004), narrar no es solo recordar, es también reconstruir el sentido de lo vivido y darle una nueva dirección a la historia. Así, este trabajo no solo aporta al campo académico, sino que también ofrece un camino para que la comunidad educativa de La Palma y otras similares puedan reconocerse en sus vivencias, fortalecer sus lazos y avanzar hacia una escuela más humana, justa y comprometida con la paz.

Los resultados obtenidos a partir del análisis documental dialogan profundamente con las categorías teóricas propuestas y permiten comprender que la violencia escolar no puede analizarse de forma aislada, sino como parte de una red de significados que atraviesa la cultura, las relaciones sociales y las trayectorias de vida de quienes habitan la escuela.

Desde la mirada de Galtung (1998), se confirma que la violencia en contextos escolares como el de La Palma se manifiesta de múltiples maneras, muchas veces invisibles u olvidadas. El sufrimiento no siempre grita, a veces se sienta en silencio en las aulas, se esconde detrás de un gesto cansado o se materializa en la resignación de un maestro que sigue adelante, incluso sin las condiciones mínimas para ejercer su labor dignamente.

A su vez, Jelin (2002) aporta una comprensión clave: cuando el conflicto se naturaliza, se borra la posibilidad de nombrarlo, de resistirlo y de transformarlo. En este sentido, la narrativa se convierte en herramienta de sanación. Recuperar las voces docentes es rescatar la memoria viva de quienes han sido testigos y protagonistas del conflicto, pero también artesanos de la esperanza.





El Ministerio de Educación Nacional (2022) reafirma que la violencia escolar no termina en los muros del aula: sus efectos contaminan la confianza, erosionan los vínculos y afectan el bienestar colectivo. Sin embargo, el análisis permite sostener que, en medio del dolor, la escuela puede ser también una plataforma de resiliencia, de cuidado y de reconstrucción de lazos sociales, cuando los docentes son reconocidos como agentes de transformación.

De la misma forma, los resultados refuerzan la idea de que la palabra es un acto político y afectivo. En contextos como La Palma, donde el conflicto ha dejado marcas profundas, las palabras de los docentes cuando se les permite narrar, ser escuchados, resignificar se convierten en gestos de humanidad, memoria y reconstrucción. Como lo diría Freire (1970), la educación es un acto de amor y valentía; y en este caso, la narración docente es un acto de justicia y dignidad.

Los resultados que emergen del análisis permiten comprender que la experiencia docente en contextos marcados por la violencia es profundamente subjetiva, emocional y ética. Desde la mirada de Antonio Franceschi, se confirma que los docentes no solo enfrentan situaciones externas de conflicto, sino que construyen su realidad a partir de lo que sienten, lo que temen y lo que esperan. Esta subjetividad, lejos de ser una debilidad, es una fuerza vital para sostener su labor en medio de la adversidad.

Al aplicar el enfoque de Dubar, se evidencia cómo los docentes resignifican su identidad profesional en diálogo constante con el contexto. La violencia no los inmoviliza, sino que reconfigura su sentido de ser maestro. En sus relatos, el aula





se convierte en trinchera de paz, el acto de enseñar en un gesto de resistencia, y el vínculo con sus estudiantes en una forma de preservar la humanidad frente a lo deshumanizante.

Desde Ricoeur, la memoria emerge como un acto profundamente transformador. La posibilidad de recordar, narrar y resignificar el pasado permite no solo resistir el olvido, sino también construir un sentido colectivo desde el dolor compartido. Las memorias docentes recuperadas en esta investigación no son solo testimonio de sufrimiento, sino propuestas de reconstrucción, cuidado y justicia, que encuentran en la educación un camino para sanar heridas abiertas por años de conflicto.

En conjunto, estos enfoques permiten sostener que los docentes no son solo víctimas del conflicto armado, sino sujetos activos de sentido, memoria y transformación social. Sus vivencias y relatos no deben ser vistos como datos anecdóticos, sino como fuentes legítimas de conocimiento y como fundamentos para una pedagogía de la memoria, del cuidado y de la paz.

Los resultados obtenidos, dan cuenta de que los docentes de La Palma, aún en contextos de extrema adversidad, encarnan una pedagogía profundamente humanizadora, ética y resistente. Lejos de ser espectadores pasivos de la violencia, sus vidas, palabras y acciones demuestran que la educación sigue siendo un acto de esperanza en medio del conflicto.

Desde la resiliencia descrita por Cyrulnik, se entiende que el dolor no paraliza, sino que puede ser resignificado. Los maestros, a través de sus experiencias vividas y narradas, se reconstruyen





como sujetos activos, como tejedoras y tejedores de sentido, que sostienen emocionalmente a sus estudiantes y mantienen vivo el deseo de educar, incluso cuando todo alrededor parece desmoronarse.

Freire aporta la clave para comprender que sus relatos no solo informan, sino que transforman. Narrar su experiencia les devuelve su voz, su lugar, su dignidad, y les permite resignificar el presente. Estas narrativas no son solo testimonios; son herramientas de resistencia cultural y pedagógica, que alimentan una conciencia crítica y liberadora.

Desde la mirada de Tenti Fanfani y Giroux, enseñar en medio del conflicto no es solo una acción profesional, es una toma de posición. Los docentes se enfrentan cotidianamente al dolor, la injusticia o la amenaza, pero aun así deciden mantenerse en la escuela, convertirla en trinchera de afecto, y defenderla como espacio de cuidado, protección y posibilidad. Su labor cotidiana es un acto político de construcción de paz.

La escuela, en este contexto, no puede desvincularse de su entorno, como recuerda Bolívar. Ella y la comunidad comparten heridas, esperanzas y luchas. Los docentes son nodos vitales de este entramado social, sosteniendo el diálogo entre lo escolar y lo comunitario, y facilitando espacios donde el conflicto no sea silenciado, sino analizado, comprendido y superado desde la colectividad.

Finalmente, el enfoque de la memoria pedagógica, desde Jelin y Ricoeur, permite posicionar las voces docentes como parte de un archivo vivo que dignifica, denuncia y transforma.






Recordar lo vivido en La Palma no es solo un deber moral, es una estrategia pedagógica que enseña a no repetir, a sanar, y a construir un presente diferente. La memoria, en este sentido, es pedagogía viva, que siembra conciencia y posibilita futuros con mayor justicia y humanidad.

## Referencias Bibliográficas

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1998). *Violencia: cultural, estructural y directa*. Editorial Universidad del Valle.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos para la promoción de la convivencia escolar y la gestión de la conflictividad*. Bogotá, D.C.: MinEducación.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos: La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Editorial Gedisa.





Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*.  
Fundación OSDE.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Bolívar, A. (2002). *La escuela como comunidad educativa*.  
Ediciones Morata.







Este artículo aborda la educación emocional mediante un análisis crítico, utilizando fuentes secundarias de bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet, documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y organizaciones internacionales. La revisión de diez (10) artículos de documentos publicados entre 1995 y 2024 tuvo la finalidad de analizar el contexto de la educación emocional y cómo se aborda en las escuelas. Los resultados indican que, en Colombia, existen lineamientos de educación ciudadana y competencias socioemocionales, su implementación depende de la voluntad institucional, la capacidad docente local y los recursos disponibles en cada región. De igual manera, los programas desarrollados tienden a centrarse en la educación preescolar y primaria, sin continuidad en la educación secundaria y superior. En conclusión, la educación emocional permite la transformación del proceso educativo, no en una educación que empodere a los estudiantes en un área específica, sino en valores importantes para mejorar sus habilidades sociales. La implementación de este proceso también contribuye a una educación más humana, integral e inclusiva. Si cada docente fuera consciente de que el estado emocional de los estudiantes influye en su proceso de aprendizaje, el mundo sería totalmente diferente.





# EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ACTUALIDAD: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN UN MUNDO DE CAMBIOS


Amalio Paternina Rosso  
[amaliopaternina@hotmail.com](mailto:amaliopaternina@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0007-7016-7972>

## INTRODUCCION

El ser humano siempre ha estado sometido a cambios que le han permitido adaptarse a la realidad social. Es por ello que, la necesidad de enfrentar este tipo de desafíos le ha ayudado a continuar sobreviviendo, especialmente al responder a patologías del comportamiento, particularmente en el dominio emocional. Del mismo modo, resulta fundamental promover el aprendizaje y la gestión adecuada de las emociones, lo refiere Roger (1992), al plantear: “El mundo avanza a pasos agigantados en tecnologías, pero se deja atrás la comprensión del ser y la importancia de las emociones” (Roger, 1992; p.3).

Tal planteamiento infiere las vulnerables condiciones de estos individuos al enfrentar situaciones de su vida cotidiana. Por ello, dice el mismo autor que “un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención” (Bisquerra, 2003; p.9).





Es por ello que, el aumento del grupo poblacional de jóvenes incurso en problemas de conducta da a entender que padecen algún trastorno de tipo emocional, lo que genera la necesidad de gestionar acciones y contar con recursos para enfrentarlos antes de caer en situaciones que afecten y pongan en peligro su bienestar. La UNESCO (2017) menciona que, “Unas 800 mil personas se suicidan cada año, lo que representa una tasa estimada de 11,4 muertes por cada 100 mil habitantes” (p. 3).

Una respuesta generalizada a dicha situación, analizada en trabajos de investigación, recopilada y mostrada también por organismos internacionales, está relacionada con la función de la escuela como una de las principales instancias socializadoras, con que cuenta el hombre, en su formación para la vida, tal fin engloba la preparación del individuo en la apropiación de habilidades y competencias que le permitan canalizar sus estados emocionales; así como comenta, Domínguez (2017): “La educación emocional podría entenderse como una forma de prevención primaria inespecífica, dirigida a intentar minimizar la vulnerabilidad de las disfunciones o prevenir su ocurrencia” (p. 2).

De acuerdo con el autor la educación emocional tendría como fin reducir el carácter vulnerable de los individuos en condiciones disfuncionales o adelantarse a dicho factor de riesgo. Ampliando la significación del concepto, “...se identifica a la educación emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral del individuo, con objeto de capacitarse para la vida y aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 21 y Bracamontes et al., 2024; p.5).





Al respecto, la Comisión Internacional sobre Educación del siglo XXI, en el denominado “Informe Delors”, basándose en la ineludible finalidad de la educación, muestra como alternativa a las naciones, establecer sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir.” (Delors, 1996: 96). La misma autora hace la acotación de que: “El aprender a ser y el aprender a vivir, son aspectos implicados en la educación emocional” (p.5). Dichos pilares engloban la necesidad de conocerse a sí mismo para aprender a vivir entendiendo a los demás. Igualmente plantea que la planificación curricular ha estado centrada en lograr que el estudiante se apropie de conocimientos científico-técnicos y no en conocer las personas, y alude que el poco interés por la educación emocional favorece la disfunción social y emocional de nuestra era. (Vivas, 2003; p.12).

A pesar de lo aisladas de dichas iniciativas, el solo hecho de contar con ellas demuestra predisposición a acoger en el currículo las estrategias pedagógicas hacia lo cognitivo y emocional. Esta exploración superficial de la escuela en cuanto a la necesaria incorporación de la educación emocional en la labor educativa también es acometida por Buitrón y Navarrete (2008) manifestando que;

Las atenciones planificadas para desarrollar lo afectivo y direccionadas por la educación ya no deben considerarse acciones aisladas, como las incluidas en la “hora de tutoría”, más bien deben corresponder al quehacer educativo como tal. Ya que no será realizada solo por tutores, sino también por todos los docentes que interaccionan con estudiantes (p. 6).





En atención, al desempeño conductual de los estudiantes deviene además de la acumulación de experiencias en la escuela, de su cotidianidad en el grupo familiar y la comunidad, se hace necesario incorporar tales instancias en la implementación de la educación emocional, así lo considera, San Martín y Tapia (2023), al manifestar que:

Es importante destacar que el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional no solo corresponde a los docentes, sino que también implica la participación de los padres y la comunidad educativa en general. La colaboración entre la escuela y la familia es fundamental para promover el desarrollo integral de los estudiantes. (p.5)

Para ello se trata la educación en su proceso actual, la pedagogía tradicional y las prácticas emergentes que han traído consigo los adelantos tecnológicos, especialmente en el área comunicacional, la condición curricular del sistema educativo, la necesidad de hermanar los conocimientos con los sentimientos, lo “cognitivo” con lo “emotivo”; los grandes retos y posibilidades que engloba semejante tarea para la escuela, que implica en un nivel ambicioso “humanizar la humanidad”, y no sucumbir en su lucha para avanzar al ritmo de los acelerados cambios de la sociedad.

### **Presencia y realidad de la educación emocional en la gestión educativa actual.**

El hombre desde su génesis es de por sí emocional, pues al nacer trae consigo la necesidad de sentir la presencia de sentimientos positivos por los cuales poder intuir lo tan






bienvenido que es a este mundo. Las muestras de cariño y amor le ayudan a crecer biológica y psicológicamente. Tal como lo comenta Vivas (2003) citado en Bach (2019) afirmando que: “Es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas” (p. 13).

Este primigenio encuentro es un dar y recibir, del cual depende su continua formación emocional, donde el comportamiento de sus progenitores es de mucha relevancia; a decir de la misma autora: “...es importante que los padres sean capaces de estar en sintonía con las emociones de sus hijos, pues la manera en que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante las de sus hijos, determinará en gran medida las competencias emocionales futuras de sus hijos”. (Vivas, 2003; p.10)

Ahora bien, para continuar visualizando el tema desde la experiencia de los protagonistas en lo familiar y en el largo recorrido de su formación educacional, es conveniente describir el término que engloba ese estado de ánimo que predispone el comportamiento del individuo; así según, (Bisquerra, 2003; p.12): “Una emoción se produce de la siguiente forma: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El neocortex interpreta la información” (p. 58).

En este caso, el observador visualiza los cambios de expresión en el individuo, su estado anímico en general; como resalta el autor una respuesta del organismo frente a un hecho o situación





que puede reflejarse en nerviosismo, agitación, intranquilidad, entusiasmo, etc., dependiendo de la interpretación que le esté dando la persona en ese momento. Es decir “La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional”. (Bisquerra, 2003; p.13).

Como ya se ha comentado con anterioridad tal comportamiento del ser humano, se viene atendiendo y encauzando desde su aparición en el hogar, como nuevo miembro de la familia y cuya prosecución continua a través de la escuela, donde el docente en forma planificada o no lo involucra en su quehacer educativo.

Por ello, se puede decir que toda la creatividad que desarrolla el educador en aras de facilitar el aprendizaje tiene relación con la adaptación y adecuación a las repuestas que recibe de los alumnos, teniendo que batallar con aquellas negativas que derivan en desmotivación, desinterés, apatía e inclusive de carácter agresivo. “Esto pone de manifiesto la necesidad de atender a las emociones desde el sistema educativo, siendo la finalidad de la educación el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado”. (Domínguez, 2017; p. 2).

A la conceptualización de “Educación emocional”, ya presentada en la introducción del presente ejercicio de investigación, a fin de darle seguimiento a su necesaria presencia en el hecho educativo, Bracamontes et al. (2024) complementa:






Se identifica a la educación emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral del individuo, con objeto de capacitarse para la vida y aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003; p. 21).

En la ampliación de la significación de “Educación emocional”, surgen las llamadas “competencias emocionales”, las cuales según Bisquerra y Chao (2021), citado por Bracamontes et al, (2024), es “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales”. (p. 15).

Integrando este concepto de “competencias emocionales” en la definición general de “Educación emocional”, se infiere que el objetivo principal de esta última es el de impulsar en los individuos todos esos logros relacionados con apropiación de conocimientos, destrezas, interés y motivación, indispensables para atender y responder de manera pertinente los inevitables fenómenos emocionales y todo lo que implican en el diario vivir. Condición que solo se puede conseguir (como dicen los autores) en un proceso de aprendizaje continuo y permanente, presente en todas las etapas de formación educacional del hombre, y en sus espacios de convivencia familiar y comunitaria.

La importancia de tales iniciativas inmersa en el fin general de la educación, de preparar al individuo para la vida, ha cobrado mayor relevancia por los factores sociales que se han resumido con anterioridad, cuya atención está siendo encomendada a la





gestión educativa a través de la implementación de la “Educación emocional” a nivel curricular, en plena conjunción necesaria para el logro de los aprendizajes cognitivos, como insiste el neurocientífico Francisco Mora que “sin emociones no hay aprendizaje”. Esta afirmación es, sin duda, una forma de llamar la atención sobre la importancia de la gestión emocional en el desarrollo cognitivo del alumnado. (UNESCO, 2024).

En relación a como se visualiza tal inquietud y sus respectivas respuestas del quehacer educativo actual, Fernández et al, (2022), relata: en Oceanía, específicamente en Nueva Zelanda, existen experiencias educativas que reflejan la adopción de la educación emocional en la praxis pedagógica, igualmente en Asia, donde se asocian docentes, padres y alumnos para fortalecer a nivel de respeto y confianza la imagen del profesor, abordándose las emociones desde un enfoque regulatorio y de reflexión (Fernández et al., 2022; García y Arechavaleta, 2011; Lee y Yin, 2011; Lê Huu, 2015)

De igual forma, los mismos autores hacen referencia de trabajos pedagógicos en África, donde la incorporación de la educación socioemocional se hace presente a través del personal directivo, quienes acompañan a los docentes en la implementación de la educación emocional en la labor pedagógica (Fernández et al., 2022). También acotan estos autores, que en Europa estas iniciativas se realizan en los estadios de formación de los futuros docentes y a manera de intervención preventiva en el currículo escolar, asegurando en los alumnos su desarrollo integral (Fernández et al., 2022; López-Goñi y Zabala, 2012; Wang et al., 2015)






Con relación a las crecientes respuestas que se están dando en atención a favorecer el manejo de las emociones como complemento necesario para el aprendizaje cognitivo y el desempeño conductual del estudiante; en lo que respecta a países latinoamericanos, Herrera y Buitrago (2019), comentan:

Aunque han aumentado a nivel mundial los estudios investigativos acerca de las emociones y especialmente los referidos a la llamada “Inteligencia emocional” (IE), con sus importantes influencias en el proceso enseñanza aprendizaje, la realidad es que tales iniciativas son mínimas en Latinoamérica, particularmente en Colombia. (p. 13).

No obstante, actualmente es relevante la proliferación de trabajos científicos que con sus deducciones y sugerencias dan fe de la importancia del tema. Dichos aportes científicos han conseguido eco en el ámbito educativo, con mayor presencia a través de distintos programas que en forma pionera van llenando los grandes vacíos existentes en la educación acerca de la huerfanidad de la apropiación del conocimiento sin la incorporación planificada de la educación emocional.

De esta manera se tiene el programa PATHS, que traducido al español se refiere a Pensamiento, afecto y trabajo de destrezas para el desempeño social, originario de la Universidad de Pensilvania, que además de EEUU, se ha aplicado en otras naciones de Europa y América, entre ellas: Inglaterra, Australia, Holanda, Bélgica, Alemania, México, Colombia, Argentina y Venezuela.






La evaluación del referido programa ha revelado que incide positivamente en reducir el carácter agresivo y favorece las relaciones de los individuos, fomentando la adquisición de habilidades emocionales (Kam, Greenberg y Kusche, 2004; Kam, Greenberg y Walls, 2003; Riggs, Greenberg, Kusche y Pentz, 2006), dándose tales logros también en infantes a nivel de preescolar (Domitrovich, Cortes, y Greenberg, 2007; Herrera y Buitrago, 2019; p. 4)

De esta forma también adquieren relevancia programas concretos de inteligencia emocional como: “Raíces de Empatía” que “se enfoca en minimizar la agresividad en la infancia y juventud mediante la alfabetización emocional, fomentando la empatía” (ProFuturo, 2013) o “RULER” programa, “enfocado en el desarrollo de la inteligencia emocional tanto en niños como en adultos e implica a la escuela, los padres y a la comunidad educativa en general”. (San Martín y Tapia, 2023). Este último amplió el proceso de socialización en la educación emocional, pues involucra más integrantes en la labor de aprendizaje.

En el mismo orden de ideas es desarrollado el programa INTEMO+ por Fernández (1991) y su equipo de trabajo de la Universidad de Málaga, que se basa en el adiestramiento de destrezas de desempeño emocional para jóvenes adolescentes obteniendo resultados positivos en la disminución del estrés y favoreciendo el rendimiento académico. Prosiguiendo con la identificación de estas iniciativas, se hace alusión al programa “Aulas felices”, que fue ideado por cuatro docentes de Aragón: Ricardo Arguís Rey, Silvia Hernández Paniello, Ana Pilar Bolsas Valero y María del Mar Salvador Monge, del denominado grupo “Sati”, nombre que precisamente significa “atención plena”. Iniciativa innovadora de intervención educativa que se origina






como respuesta a la urgencia de difundir entre el personal docente los aportes de la Psicología positiva. (Díaz, 2011; p.7).

Tales acciones tienen como punto en común la necesidad de coadyuvar en el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en lo atinente al rendimiento académico sino también a favorecer la IE de los alumnos, en cada país o región del planeta, por ejemplo: como expresa, (Herrera y Buitrago, 2019):

En 2017, el Departamento Nacional de Planeación, el MEN y la oficina de Bogotá del Banco Mundial adaptaron para Colombia el programa propuesto por el Banco Mundial -Paso a paso-, estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. (p. 96)

Cabe decir, como algunos de ellos reflejan en su nomenclatura, dichos programas actúan a manera de intervención, dejando de lado la necesidad de hermanarse junto a las estrategias pedagógicas de cada materia o asignatura, en los distintos niveles de estudios, para que verdaderamente los mismos tengan repercusión en los avances de los estudiantes en cuanto a rendimiento académico y desempeño positivo de la inteligencia emocional, como reseña Fernández et al. (2022), al presentar resultados de su artículo “Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno”, según el cual el currículo escolar chileno, adolece de objetivos de aprendizajes que consideren la relevancia de la educación emocional, siendo tratados los mismos, solo en la asignatura “Orientación”, con debilidades en su horario asignado, más la usurpación del mismo por temas y contenidos de otras disciplinas.





En concreto es indispensable que todas estas iniciativas y modelos de atención ideados para fortalecer la formación cognitiva y emocional del estudiante sean encaminadas a través de su incorporación al currículo escolar respectivo. “Los docentes deben encontrar maneras de incorporar habilidades emocionales en las diferentes asignaturas y actividades diarias. Esto implica identificar oportunidades de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar su inteligencia emocional”. (San Martín y Tapia, 2023). Con todo lo que implica dicha acción, en cuanto a acompañamiento y preparación de los docentes, inclusive desde sus estadios en la universidad o institutos de educación superior y el debido involucramiento familiar y comunitario.

## **Elementos claves para integrar la educación emocional en el currículo escolar.**

“El hombre es un animal de costumbres”, dijo alguna vez el escritor Charles Dickens. Tan arraigada tiene esta condición que muchas veces para preservarlas, las institucionaliza, volviéndolas normas, preceptos, paradigmas; que mayormente forman parte del legado que transmite la escuela de generación en generación, en su rol de instancia socializadora, mucho más si dicho banco cultural proviene de la acción científica, como las teorías que han sustentado la evolución de la educación desde sus comienzos. Así en la actualidad se mantiene la lucha por lograr cambios en la labor pedagógica, incorporando nuevos elementos que de una manera progresiva van sacando al docente de su tradicional acción, algunos dirán que su aletargado comportamiento deviene de la condición al principio señalada, y que los cambios urgentes ameritan transformar su perfil: ser más estudiante que docente, por la avalancha de información, conocimientos y destrezas que debe dominar para responder a su exigente función.






Contextualizando este comentario en el tema que se desarrolla, no es extraño la resistencia o la lentitud que puedan mostrar las instituciones educativas para formalizar a través del currículo la educación emocional; a pesar de que el educador siempre ha estado consciente que maneja más que conocimientos en su relación con los estudiantes y ese algo extra lo utiliza para favorecer su desempeño frente a los mismos, sin tener los conocimientos y las destrezas necesarias para ayudarse a sí mismo y en especial a sus discípulos en el logro pleno de sus objetivos.

En la actualidad los problemas que agobian la sociedad en su acelerada descomposición están exacerbando el comportamiento del individuo, como lo advierte, Bisquerra (2003), en su artículo: "Educación emocional y competencias básicas para la vida", al destacar: "Hurrelmann (1997) señala como el estrés en la adolescencia correlaciona con el fracaso escolar, conducta social desviada, delincuencia, integración en grupos de iguales desviados, consumo de drogas y baja autoestima". (p.10). El mismo autor reafirma: La proliferación e insistentes ocurrencias de tales comportamientos, puede derivar en males mayores, si las instituciones educativas, el hogar familiar y el sector comunitario fracasan en procurar conductas más sanas. (p.10). El autor se hace porta voz de tan ingente necesidad y de la responsabilidad de las instancias que han sido encomendadas para dicho fin, lideradas por la escuela, que desde finales del siglo pasado cuenta con herramientas para responder a la contingencia; representada en nomenclatura conformada por teorías y paradigmas, ideas perfeccionadas progresivamente por investigadores, que ponen a la disposición: métodos, modelos y programas fielmente evaluados, para ser insertados e incorporados al proceso enseñanza aprendizaje, con el esfuerzo de quienes quieren un presente y un futuro mejor para la humanidad. Como destaca





el portal web de COPOE (2021), en lo que llama “Declaración Internacional por la Educación Emocional”:

La validez y eficacia de la civilización en el siglo XXI se debe medir a través de las evidencias sobre elementos relacionados con la no violencia, la paz, los valores, la solidaridad, la convivencia, la libertad, la seguridad, la responsabilidad, el rendimiento y el bienestar. En este marco, el amor inteligente compartido y el bienestar emocional global deben ser elementos claves de una educación para la vida que representa la educación emocional.

Como se trató anteriormente las alarmas de inseguridad social continúan encendidas, por la situación planteada, la cual justifica todo el esfuerzo que se haga al respecto, ya encaminado por un marco teórico sustentado por numerosos trabajos de investigación, que describen en forma fehaciente la funcionalidad de la educación emocional en el hecho educativo, como señala (Machado, 2022): Para hacer una reflexión en relación a educación emocional, se necesita conocer la significación de inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional, saber que el primero se refiere a la disposición y suficiencia para trabajar, o manejar en forma adecuada las emociones, el segundo corresponde a la adquisición de conocimientos, destrezas y comportamientos para manifestar, dosificar y controlar acertadamente los hechos y acontecimientos emocionales y el ultimo: la praxis pedagógica determinada a la conformación y perfeccionamiento de las competencias emocionales con el objetivo de hacer cada vez mejor la inteligencia emocional. (p.3).

Uno de los elementos fuertes que puede causar alguna resistencia en la incorporación al currículo de la educación






emocional es la forma como se ha venido tratando la relación: “cognición” y “emoción”, en el ámbito social, realidad que muestra, (Fernández, 2013), al destacar: Goleman (1995), pone en la palestra el famoso debate entre lo “cognitivo” y lo “emotivo” y su dialéctica lucha, sobre cuál de las dos categorías o significaciones es más importante en el desarrollo vivencial del individuo. Así lo cognitivo siempre se ha asociado con lo racional (“que caracteriza al ser humano”), por supuesto con el cerebro y por ende con lo ingenioso e inteligente, autentico, experto y entendido, erudito e investigador, lo perfecto. La masculinidad, lo ordenado, el llamado “Super Yo”, etc. Y lo emocional lo relacionan con lo que consideran de menor valor: el corazón, lo sentimental, el Ello, la feminidad, lo familiar, la pasión (los arrebatos), los instintos, (las intuiciones), los excesos, la embriaguez, etc. Asignándole de esta manera un carácter superior a la razón sobre la emoción. (p. 8).

Para completar el argumento, el mismo autor afirma: Goleman presenta el tema revirtiendo dicho orden en una época en la cual la colectividad, la humanidad se mostraba ávida de tal cambio, siendo los trabajos de Matthews (1997) y Dalglish y Power (1999), entre otros, una referencia de la necesidad de presentar la íntima relación entre “lo cognitivo” y lo “emotivo”.

El interés en aceptar la condición de pareja: de la “cognición” y la “emoción”, deviene de varias circunstancias, como el progresivo aumento de la violencia, la certeza de que el conocimiento como tal no es coadyuvante de la felicidad, el acercamiento de la motivación y el comportamiento más a lo emocional que a lo cognitivo; la corroboración de que el rendimiento en el aprendizaje no necesariamente predice los logros profesionales y el éxito en la vida; los aportes de la psicología cognitiva, la neurociencia y la psiconeuroinmunología





acerca de las emociones; el anteponer el bienestar como realización personal a la tenencia de recursos económicos, la constante intranquilidad por los estados de estrés y depresión, y la necesidad de encontrar respuestas y soluciones al respecto; reflejadas en el aumento en las ventas de obras y textos como guías de ayuda personal, como prueba ingente de una carencia social. (Fernández, 2013; p. 9)

Con la visualización de tales factores Goleman hace una síntesis comparativa entre la inteligencia emocional y la inteligencia general, deduciendo que la primera puede tener tanto poder o más que la segunda; planteando que la mayor relevancia está en que las competencias emocionales se pueden adquirir por aprendizaje, derivándose el hecho de que todos los individuos pueden optar a la aprehensión de la inteligencia emocional y ser inteligentes, hecho que contraviene la postura elitista de la época. (Fernández, 2013; p.19)

En atención a seguir profundizando en el porqué del retardo del proceso enseñanza aprendizaje en considerar a la educación emocional como aliada fundamental del quehacer educativo. Herrera. y Buitrago (2019) refuerzan el planteamiento anterior al decir: A pesar de la importancia que pudieran tener las emociones, por bastante tiempo fueron tildadas de insignificantes, como un accesorio cualquiera, por ello había que omitirlas. Desde la función educacional se mantenía la misma idea, no considerarlas debido a que la institución educativa estaba a cargo del pensamiento y el aprendizaje. Este planteamiento recoge las dos situaciones que se describen en los párrafos anteriores, por un lado, la insistencia en desarrollar la praxis educativa aislada de lo que implican las emociones y lo que actualmente pudiera estar generando dicha falencia.






La necesidad urgente que tiene el individuo de lograr la autorregulación de sus emociones como condición favorable en su proceso de aprendizaje, (ya debatida y consensuada por los autores consultados), y a su desempeño en la sociedad, se justifica aún más cuando se desvirtúa su fin último como ser humano, su autorrealización como argumenta, García (2012): Según Fernández et al. (2008), la crisis de identidad que sufre la humanidad en cuanto a lo que significa su realización en contra versión a las teorías de las necesidades de Maslow, está determinada por las formas de actuar que dicta el pragmatismo donde la tenencia de bienes y recursos económicos están asociados a la felicidad, y esta última condición está supeditada a la posesión y no a satisfacer las necesidades personales. Así de esta manera queda desplazada la afectividad como fundamento de la vida mental (Martínez, 2007). Tomando su lugar la significación de posesión, a pesar de que evidentemente todo lo que gira alrededor de la misma no asegura logros de satisfacción y felicidad. Tal desvío de la llamada autorrealización del hombre puede ser superado por una apropiada educación emocional. (p.11).

El mismo autor reafirma el valor de la educación emocional como elemento indispensable en la labor educativa, al resaltar su condición propulsora de cambios en las estrategias pedagógicas, y todas aquellas iniciativas que viabilicen el proceso de aprendizaje, como el aprovechamiento de las TIC para el mejoramiento de la enseñanza, al resaltar que la concepción utilizada por especialistas en pedagogía en cuanto a lo cognitivo del proceso educacional, en el cual las acciones mentales como muestras de aprendizaje, ocurren gracias a la acumulación de conocimientos previos, que en cantidad y calidad se articulan de forma creativa para generar pensamientos productivos (Vallés y Vallés, 1999), sumado al hecho de que la apropiación de dichos conocimientos se da por





la interacción social devenida de una correlación de esfuerzos direccionada hacia el logro de metas comunes (Salvador, 2000 citado por Sastre y Moreno, 2002); Dicha concepción considerada como progreso frente a valoraciones de modelos pedagógicos del siglo XX, presento fallas al tomarla como base para ubicar la razón de los problemas e inconvenientes en los logros de aprendizajes en tiempos caracterizados por la aparición de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), al pasar por alto que las acciones mentales y las relaciones sociales están influenciadas por estados emocionales y sentimientos de los propios individuos, que pueden desplegar en función de los referidos aspectos. (García, 2012; p. 11)

Tal afirmación implica la necesidad de incorporar en las concepciones que explican la apropiación del conocimiento a la educación emocional como coadyuvante en los logros de aprendizaje, lo contrario sería retrotraer las posiciones elitistas entre razón y emoción, ya comentadas en el presente escrito.

## MÉTODO

La investigación se inscribe en una ruta analítica y documental en el contexto de un estudio de enfoque cualitativo que tuvo como propósito, analizar el contexto actual de la educación emocional y como estas son abordadas desde la escuela. Se realizó una revisión sistemática de la literatura utilizando bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar, y documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y organizaciones internacionales como UNESCO y OCDE.



Se priorizaron textos publicados con relevancia en el tema y de psicólogos que abordan la educación emocional desde un punto de vista holístico. Por tal motivo, los criterios de inclusión son estudios publicados en revistas indexadas enfocados en la categoría principal educación emocional. Asimismo, los criterios de exclusión son artículos que no están asociados a la temática y aquellos con deficiencia metodológica, con una temporalidad que oscila entre los años 2000 y 2024.

Se abordó desde una perspectiva cualitativa, la cual permitió ayudar a encontrar nuevas categorías asociadas a la enseñanza emocional dentro de la gestión educativa actual. Asimismo, una de las aportaciones metodológicas de esta investigación combinación que se realizó a partir de documentos de diferentes autores y algunas políticas educativas. Además, se incorporó una perspectiva interpretativa sobre los aspectos actuales de la educación emocional y la necesidad existente en la sociedad.

En coherencia con este enfoque metodológico, se contemplaron principios éticos para la investigación académica con un enfoque biográfico respecto a los derechos de autor y atribución, autoría y gestión de fuentes. Asimismo, se mantuvieron principios de integridad, honestidad intelectual y transparencia junto con el reporte de los hallazgos.

La metodología adoptada permite identificar brechas y avances en la educación emocional y proporcionar marcos conceptuales profundos para futuras investigaciones de campo que mejoren el desarrollo socio-emocional en diversos contextos escolares.





## Resultados y Discusión

El análisis de diez (10) artículos científicos y otras fuentes permitió identificar que la educación emocional ha sido reconocida como una dimensión clave en la formación integral del ser humano, tanto en contextos escolares como familiares y comunitarios, como se demuestra en la tabla 1.

**Tabla 1.** Documentos seleccionados para la revisión y análisis.

Nº	Autor	Año	Fuente/ Revista	Título del documento	Relevancia
1	Bisquerra, R.	2003	Revista de Investigación Educativa.	Educación emocional y las competencias básicas para la vida.	Relaciona emociones, compresión y competencias claves para una vida exitosa.
2	Herrera, L. y Buitrago, R.	2019	Praxis & Saber (UPTC)	Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones	Enlace entre educación emocional y aprendizaje significativo.
3	Bach, E.	2001	Temáticos de la Escuela Española	Educación emocional. Los padres, los primeros	Fundamento sobre el papel de la familia en la educación emocional.
4	Fernández, C., Tripailaf, C. y Arias, K.	2022	Revista de Estudios y Experiencias en Educación (Chile)	Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno	Aborda obstáculos estructurales para integrar emociones en el aula.
5	Bracamontes, E., Jiménez, I. y Vásquez, G.	2024	Revista de Investigación Educativa de la Rediech (México)	Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior	Revisión documental que expone el panorama actual de la educación emocional en la universidad.



6	Domínguez, J.	2017	Revista IPSE	Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela.	Propone modelos de intervención desde la educación
7	Díaz, A.	2011	Universidad de Zaragoza	Programa “Aulas Felices” en Educación Infantil.	Ejemplo de intervención educativa en gestión emocional desde la infancia.
8	Goleman, D.	1995	Bantam Books / Ed. Kairós	Kairós Inteligencia emocional.	Texto fundacional sobre la relación entre emoción, lenguaje y cognición.
9	Sastre, G. y Moreno, M.	2002	Gedisa	Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.	Citan el programa de Salvador (2000) y su impacto en la formación emocional en la escuela.
10	Machado, Y.	2022	Revista Alternancia (Venezuela)	Origen y evolución de la educación emocional.	Revisión crítica del concepto y su incorporación curricular en Latinoamérica.

Nota. Elaboración propia

Esta tabla muestra como en diferentes países, se han implementado con éxito programas de aprendizaje socioemocional (SEL) que han demostrado efectos positivos en la autoestima, el rendimiento académico, la convivencia escolar, la resolución de conflictos y la prevención de conductas de riesgo. Estos resultados han sido validados mediante evaluaciones longitudinales y sistemáticas, lo que ha contribuido a legitimar su pertinencia dentro de los sistemas educativos contemporáneos.

En América Latina, el progreso es el más lento y el más desigual. Países como México, Chile, Argentina y Colombia han comenzado a incorporar competencias emocionales en sus marcos y políticas educativas, pero la mayoría de estas propuestas carecen de sostenibilidad, evaluación rigurosa o integración con los planes de estudio oficiales. En Colombia, por ejemplo,





aunque existen esbozos sobre la educación para la ciudadanía y las competencias socioemocionales, su implementación concreta depende en gran medida de la voluntad institucional, la capacidad docente local y los recursos disponibles en cada región. Del mismo modo, los programas desarrollados tienden a centrarse en los niveles de preescolar y primaria sin continuidad en los niveles de educación secundaria y superior.

Desde una perspectiva internacional, existe menos fundamentación acerca del enfoque emocional de la educación, ya que aborda principalmente la psicológica y la pedagógica. La primera abarca la construcción y el uso de habilidades emocionales como la identificación, control y la comunicación de afectos, mientras que la última observa la función de la emoción dentro de procesos educativos de mayor envergadura como la educación ética, cívica o incluso la ciudadanía crítica. Sin embargo, ambos enfoques luchan con la forma en que estas habilidades se adaptan a la estructura escolar y no simplemente donde quepan, como contenidos considerados “extra” o “no subjetivos” a los planes de estudio.

El análisis del documento también revela que las experiencias exitosas en educación emocional se caracterizan por tener formación docente especializada, evaluación continua, apoyo institucional y participación activa de la familia. Por otro lado, aquellas iniciativas que fracasan o se diluyen tienden a carecer de apoyo normativo, un marco conceptual claro o mecanismos evaluativos apropiados. En respaldo a lo anterior, se verifica que la educación emocional ha progresado en su reconocimiento teórico y en la validación de experiencias pedagógicas a nivel internacional, pero aún enfrenta múltiples barreras estructurales, culturales y metodológicas que limitan





sus contextos educativos, especialmente en países en desarrollo.

## Discusión

Los resultados obtenidos permiten hacer una serie de reflexiones críticas sobre los desafíos y perspectivas de la educación emocional dentro del contexto escolar contemporáneo. En primer lugar, existe una brecha entre la teoría y la práctica. Hay una considerable literatura sobre la importancia del desarrollo emocional para el aprendizaje, el bienestar y el compromiso cívico; sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos continúan priorizando un enfoque centrado únicamente en el rendimiento académico y la entrega de contenidos.

Este enfoque ha contribuido a una división entre la razón y la emoción que tiene el efecto de enmascarar la dimensión afectiva del sujeto educativo. Autores como Rafael Bisquerra y Martha Nussbaum señalan que es imposible construir un ciudadano ético, cívico y crítico sin integrar los procesos emocionales en las experiencias escolares. Sin embargo, los marcos curriculares tradicionales, acompañados por la lógica estandarizada de la evaluación, continúan perpetuando una cultura escolar que excluye o, en el mejor de los casos, trivializa las emociones como parte integral del aprendizaje.

Otro hallazgo relevante concierne al papel del docente. La educación emocional desafía a los docentes a transformar profundamente sus roles; requiere que pasen de ser transmisores de conocimiento a ser mediadores de situaciones, emociones, conflictos y procesos subjetivos. Muchos educadores no tienen la formación adecuada para asumir este papel, y en muchas





ocasiones, tampoco han desarrollado sus propias competencias emocionales. Esto crea un círculo vicioso en el que la escuela y reproduce las deficiencias emocionales de los actores educativos.

Como forma de práctica transformadora, la educación emocional requiere, simultáneamente, un cambio sistémico en las políticas públicas que conciernen a la educación. Su implementación no puede descansar en la mera motivación individual de los educadores o el interés esporádico de algunas instituciones; requiere un compromiso estatal sostenido, con políticas definidas, financiamiento adecuado y un compromiso con el desarrollo profesional continuo de los docentes. Igualmente debe haber una participación activa y sostenida de las familias y comunidades, reconociendo que el desarrollo emocional de los niños y jóvenes va más allá de la escuela y es una responsabilidad colectiva.

A medida que el mundo enfrenta situaciones emocionales complejas como: depresión, ansiedad e incluso suicidio, se vuelve crucial cultivar estudiantes emocionalmente competentes, empáticos y resilientes. Este objetivo es uno de los desafíos más apremiantes dentro de los marcos educativos que pretenden ser verdaderamente humanos y transformadores. En ese sentido, el desarrollo de la educación emocional se erige como una de las preocupaciones fundamentales del siglo XXI. Los hallazgos del estado actual del arte alientan una reevaluación del propósito de la educación en sí, cambiando el enfoque hacia el cuidado de la vida y el reconocimiento de los demás como seres sintientes con la capacidad de cambiar su realidad.





## Conclusiones


A partir de la investigación documental realizada a diez (10) artículos de documentos publicados entre 1995 y 2024, cuyo propósito de analizar el contexto de la educación emocional y cómo se aborda en las escuelas, es posible concluir que, esta revisión exhaustiva permitió evidenciar que, aunque existe todo un sustento teórico, práctico y pedagógico sobre la educación emocional la implementación de esta en las instituciones educativas es fragmentada y desigual, dejando a un lado los problemas de la sociedad. Asimismo, los desafíos como la desvinculación familiar y el aumento de problemas emocionales en jóvenes, adultos e incluso niños es un llamamiento no solo al estado sino al sistema educativo para que implemente dentro de sus aulas actividades enfocadas en la buena gestión de las emociones y la importancia de formar individuos emocionalmente estables.

En Colombia, se pudo identificar que la educación emocional se aborda en niveles de preescolar y primaria, pero es muy escaso en secundaria y bachillerato, demostrando la falta de continuidad en este ciclo formativo tan importante donde los estudiantes pasan por crisis de adolescencia. Estos

hallazgos pudieron demostrar la necesidad latente de convertir la educación emocional como un eje transversal esencial para responder a desafíos actuales.

Pero esto no debe verse como una crisis que no tiene solución, sino más bien como un conjunto de oportunidades para rediseñar los procesos formativos y la integración de la educación






emocional en todas las áreas del saber. Ayudando a que los estudiantes puedan fortalecer la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones, para así construir una sociedad más humana y empática.

Finalmente, aventurarse en el mundo de la educación ambiental, no solo puede responder a todas las necesidades ya nombradas que sufre la sociedad del siglo XXI, sino que permite transformar la educación, no en una educación que empodera a estudiantes en un área específica, sino con valores importantes para mejorar sus habilidades sociales. También la puesta marcha de esta ayuda, coadyuva a que la educación sea más humana, integral e inclusiva. Si cada uno de los docentes están conscientes que el estado emocional de los estudiantes influye en su proceso de aprendizaje sería un mundo totalmente distinto.

## Referencias bibliográficas

Bach, E. (2001). Educación emocional. Los padres, los primeros. Temáticos de la escuela española, I (1), 10-11. Barcelona: Cisspraxis

Bisquerra R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21 n<sup>o</sup> 1. Pags. 7- 43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>



Buitron S. y Navarete P., (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4775388.pdf>

Bracamontes E., Jimenez I. y Vasquez G., (2024). Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: una revisión documental. *Revista de investigación educativa de la Rediech* vol. 15 [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.1924](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924)


Dalgleish, T., y Power, M. (Eds.). (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: Wiley

Díaz A. (2011). Programa “Aulas Felices” en Educación Infantil: intervención educativa en gestión emocional. Campus de Huesca. Universidad Zaragoza.

Domínguez J. (2017). Educación emocional para la resolución de conflictos en la escuela: Una aproximación desde la educación social, IPSE. Vol. 10. Pag. 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638825>

Fernández C., Tripailaf C. y Arias K., (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol. 21 no. 47. Concepción. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>





Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales Artículo N° 377. 15 de julio de 2013.

García J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación, vol. 36, núm. 1, pp. 1-24.* <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

García, M., y Arechavaleta, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?. Revista española de educación comparada, 18, 203-225. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7591>.


Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: Inteligencia emocional, Barcelona, Kairós).

Herrera L. y Buitrago R., (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber - Vol. 10. Núm. 24.* [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/10035](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/10035)

Hurrelmann, K., (1997). Prevención en la adolescencia. En G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos, L., y T. J. Carrasco, Psicología preventiva (pp. 105-116). Madrid: Pirámide

Lê Huu, K. (2015). Le maître fait naître le sens. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (68), 49-60. <https://doi.org/10.4000/ries.4329>.





Lee, J. C. K., y Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46. <https://doi.org//10.1007/s10833-010-9149-3>.

López-Goñi, I., y Zabala, J. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (357), 205206. <https://doi.org//10.5944/educxx1.20058>.

Machado Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia-Revista de Educación e investigación*. Vol. 4 Mo. 6. Pp. 25-47. Caracas-Venezuela. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/819>

Mattews, G. (Ed.). (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Ams-terdam: Elsevier

Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós. 7ª reimpresión.

San Martin R. y Tapia S., (2023). *La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes*. Ecuador.

Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.





Sastre, G., y Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona:Gedisa

Torres E. y Velásquez A., (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones Revista Colombiana de Educación, núm. 55, pp. 14-37 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249002.pdf>

UNESCO. (2017). Suicidio. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/1536/file/suicidio.pdf>

UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Santiago. Chile.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). Desarrollando la inteligencia emocional. Madrid: EOS.

Vivas M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 4, núm. 2. Caracas, <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., y Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36,57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>.



