



# **PROPUESTAS INNOVADORAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN: RETOS Y DESAFÍOS**



# **PROPUESTAS INNOVADORAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN: RETOS Y DESAFÍOS**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS





## Propuestas innovadoras para mejorar la educación: retos y desafíos

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 Publicaciones Periódicas Arbitradas e Indexadas 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. 2025. ©

Caracas - Venezuela.

ISBN: 978-980-281-273-8

Depósito Legal (Digital): DC2026000377

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

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

1era Edición. Diciembre de 2025©. 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	<b>Rector</b>
Dra. Doris Pérez Barreto	<b>Vicerrectora de Docencia</b>
Dra. Moraima Esteves González	<b>Vicerrectora de Investigación y Postgrado</b>
Dra. María Teresa Centeno de Alameda	<b>Vicerrectora de Extensión</b>
Dra. Nival Liuval Moreno de Tovar	<b>Secretaria</b>

## CUERPO DIRECTIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

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

## JEFES DE DEPARTAMENTOS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

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

## DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UPEL

Prof. Víctor Carrillo	<b>Director de Publicaciones</b>
Dra. Yumary Machado Pérez	<b>Jefa de Promoción y Difusión</b>

## UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

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

## 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
Dr. 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

Prólogo <b>Karen Calzadilla</b>	8
Teorética para Desarrollar la Comprensión de Textos <b>Leyla Quevedo Gil</b>	12
Pensamiento Complejo: aportes para un Modelo Curricular de Educación Media <b>Bernardo Espejo Ruiz</b>	30
La Motivación Escolar como mediación de los contenidos curriculares en Básica Primaria <b>Delvis Mirith Madera Mendoza y José Ubaldo Suárez Aguirre</b>	50
La Educación Ambiental desde una Perspectiva Latinoamericana <b>Diana Carolina Jiménez Chaparro</b>	64
Educación Rural y Nueva Ruralidad: hacia una nueva mirada <b>Luis Fernando Pérez Madera</b>	84
Competencias para la Sostenibilidad en Entornos Rurales <b>Libardo Enrique Assia de la Rosa</b>	102
Percepción Interdisciplinar del Profesorado de una Institución Educativa: un análisis descriptivo <b>Sonia Luz Solar Fuentes</b>	134
El Impacto de la Generalización de Patrones en el Rendimiento Académico en Educación Primaria <b>Diana Sofia Portasio Gamarra</b>	156
Influencia de la Regulación Metacognitiva en el Proceso de Enseñanza de las Matemáticas <b>Carmen Teodora Espitia Sierra</b>	174
Bilingüismo en la Ruralidad colombiana entre Políticas Idealistas y Realidades Contextuales <b>Nina Paola Triviño Cortés</b>	214
Consecuencias del Conflicto Armado que afectan la Educación en Colombia <b>Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas</b>	238
La Evaluación como Eje Transformador de la Práctica Docente: revisión crítica del sistema institucional de evaluación en la Normal Superior Montes de María <b>María Romero Rodríguez y Liliana Caro Pertuz</b>	262
Fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales en el Aula: impacto en el Aprendizaje y la Convivencia Escolar <b>Marley Gómez Martínez</b>	288

.....	
Comprensión de la Lectura para el Pensamiento Crítico de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria: una revisión documental sistemática (2017-2023)	316
<b>Omar Alberto Méndez Fuentes y Julián Alfonso Campo Parodis</b>	
.....	
La Cátedra de Ética como Pilar Fundamental para la Educación Integral	342
<b>Jorge Eliecer Espitia y Harriette del Rosario Duran</b>	
.....	



## PRÓLOGO

Las sociedades del siglo XXI marchan con demasiada prisa y los cambios cada día se dan de manera más abrumadora y sorprendente. La tecnología, por ejemplo, ha abarcado gran terreno y sus avances cada vez más acelerados nos han colocado en un punto donde el individuo desea estar siempre conectado y en la vanguardia. Sin embargo, dentro del plano educativo las prácticas y políticas ejecutadas se han quedado relegadas dentro de un tradicionalismo que no siempre está en congruencia con las generaciones actuales, especialmente en contextos no tan desarrollados.

Bajo estas circunstancias surge la necesidad de llevar la educación por caminos mucho más novedosos y acordes con la realidad que vivimos. De tal manera que los procesos que se den en ella vayan al mismo ritmo de la sociedad y de sus vertiginosos cambios.

Ante este panorama, este libro nace con la intención de proponer diversas ideas y medios innovadores que sirvan para introducir una mejora dentro del entorno académico. Estas propuestas hacen frente a diversos retos y desafíos que se desprenden de la realidad que se vive actualmente dentro de los sistemas e instituciones educativas.

Algunos de dichos desafíos se materializan y se hacen tangibles en la deserción escolar, en el déficit de formación y actualización pedagógica, en la desigualdad en el entorno escolar, y en la falta de adaptación de la educación a las realidades propias del siglo XXI. Este último es uno de los retos





más relevantes porque, aunque parezca irrisorio, todavía hay ambientes escolares donde se evidencia una alta renuencia a incorporar herramientas novedosas, tales como la tecnología y todo lo que ella positivamente aporta.

Por otra parte, también se observa el temor de las instituciones a desprenderse de los criterios fundamentalistas y tradicionales que durante años han regido la práctica educativa. Esto ocasiona que los elementos emergentes a los cuales socialmente tenemos acceso, queden fuera de las aulas, provocando desmotivación y poco interés de parte de los niños y jóvenes que están en formación.

Aun así, en algunos contextos se han intentado insertar estos nuevos factores dentro de la praxis educativa. Sin embargo, acá se presenta otro desafío, el cual se manifiesta en el restringido acceso que tienen las zonas rurales a estos nuevos recursos y herramientas, lo que pone en evidencia la poca equidad que existe en el manejo de los mismos dentro del sistema educativo.

Asimismo, la digitalización, la educación en línea y el uso de la inteligencia artificial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se ha tornado como centro de discusión, ya que muchos no miran con buenos ojos su incorporación en el plano educativo. Pero, la realidad nos conduce por caminos totalmente diferentes porque esos elementos son parte de nuestra vida y cada día van tomando más y más espacio. Así que los actores educativos no pueden mantenerse como simples espectadores de una realidad que nos arroja y que impera que marchemos junto a ella, de manera que la educación no puede ser vista como algo rudimentario y obsoleto que no es capaz de adaptarse al mundo en el cual hace vida.





Partiendo de estos retos y desafíos, los investigadores que enmarcan sus aportes en este libro construyeron propuestas e ideas en pro de la mejora y el enriquecimiento de la educación actual, donde se dejen de lado prácticas desfasadas y reine un clima de apertura ante el mundo que se está construyendo y que cada vez más incorpora medios novedosos que simplifican o modifican ciertas prácticas sociales.

Estas páginas nos ofrecen una serie de aportes desde diferentes áreas y contextos, con lo que se busca abrir senderos hacia la transformación educativa, de allí, que las temáticas que se desarrollan en cada capítulo compartan el mismo núcleo de interés, el cual apunta hacia la generación de ideas que contribuyan e incentiven una nueva praxis dentro del quehacer educativo.

Así que los temas abordados por cada autor tienen puntos interesantes tales como la comprensión de textos, la motivación, el pensamiento complejo, la educación ambiental, la interdisciplinariedad, la evaluación, las habilidades socioemocionales y diferentes aspectos propios de la educación rural en sus distintas realidades contextuales y académicas. Todos estos temas son esenciales dentro de la educación y se conjugan no solo en el ámbito académico, sino también en lo social y lo personal.

Los autores que manifiestan sus voces en este libro nos muestran estos aspectos como principios fundamentales para el cambio educativo, y aunque aborden términos que comúnmente se tocan de forma directa dentro de este contexto, se presentan de forma novedosa, por lo que es necesario tomarlos en cuenta para que se produzca la transformación educativa.





No basta con cambiar un currículo o una estrategia en el aula, sino al contrario, se debe partir de elementos más implícitos que se centren en la construcción del educando como ser humano ya que él es el centro del quehacer educativo, pero está influenciado por la realidad en la que vive. Por tanto, la educación debe considerar ese contexto y desde allí comenzar el proceso de formación, de manera tal que la escuela se convierta en el espacio donde la realidad sea comprendida y no en un hecho aislado a la misma, razón por la cual debe ir en consonancia con el entorno social en el que se inserta, y con los cambios y avances que en él se manifiesten.

Estas páginas invitan al lector a adentrarse en el fenómeno educativo, sus desafíos y sus retos, a partir de los cuales se presentan las propuestas de diferentes investigadores, cuyas intenciones van orientadas hacia el enriquecimiento de todos y cada uno de los procesos propios de la educación, así como el reconocimiento y valoración de todos los actores que en ella intervienen.

**MSc. Karen Calzadilla (UPEL-IPMJSM).**





Desarrollar teorías que fomenten la comprensión lectora en los estudiantes, es fundamental para que los docentes puedan diseñar prácticas pedagógicas innovadoras. Este enfoque no solo busca motivar a los educandos, sino también provocar en ellos el deseo de leer y escribir de manera espontánea. Al incorporar este ejercicio de forma constante en su rutina, los estudiantes lograron mejorar su capacidad de comprensión, lo que a su vez les permitió entender de manera más efectiva lo que leen. Un elemento clave en este proceso es la investigación acción participativa, que se configura como una herramienta transformadora de la realidad educativa. Esta metodología promueve una relación estrecha entre el sujeto y el objeto del aprendizaje, favoreciendo un diálogo enriquecedor en el que se valoran y articulan los saberes populares. La participación activa de la comunidad educativa es esencial, ya que permite reflexionar sobre las realidades del entorno y buscar maneras efectivas de contribuir a generar cambios positivos. La investigación acción participativa no solo impulsa el aprendizaje individual, sino que también fortalece el tejido social al integrar diversas perspectivas y experiencias. A través de esta metodología, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan valorados y escuchados, lo que potencia su compromiso con el proceso educativo.





## Teórica para Desarrollar la Comprensión de Textos

Leyla Quevedo Gil

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

<https://orcid.org/0009-0006-8182-0829>

### INTRODUCCIÓN

Comprender lo que leen los educandos, es una investigación pedagógica con la que se pretende desarrollar estrategias motivadoras que permitan desarrollar habilidades como leer y escribir de manera espontánea, que faciliten la comprensión de textos, esta debilidad permea en la Institución educativa Manuel Francisco Obregón, en el Municipio de Pinillos, departamento de Bolívar. Y ha sido focalizada en las pruebas saber 3, 7, 9 y 11 aplicadas por el Estado, donde se evidencia la falta de coherencia y cohesión de los textos leídos.

Lo anterior implica replantear las acciones educativas en aras de fortalecer dicha dificultad, para ello es necesario implementar proyectos de aulas transversales, contextualizar el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad y vincular a toda la comunidad educativa para que desde sus saberes apoyen y enriquezcan dicho proceso, convirtiéndose en actores activos e importantes, que contribuyan a establecer metas de mejoramiento.

“La educación debe surgir de las realidades que rodea al educando en un contexto situado” (Freire, 1983). Es a partir de este enfoque desde donde se visiona esta investigación: **“La comprensión de textos mediante el aprendizaje”**. Partir





de los saberes locales que rodean al educando, convierte esta investigación, en una estrategia motivadora de gran impacto, que mantiene atentos y dispuestos a toda la comunidad educativa, donde participen activamente desde sus vivencias, haciendo que el proceso se convierta en una acción, didáctica que involucre el pensamiento, el conocimiento y la acción en el estudiante.

De igual manera esta narrativa, también vincula a familiares y amigos a participar en dicho proceso, a través de la narración de historias, costumbres, cultura y otros, permitiendo de esta manera sencilla hacer una investigación narrativa que permea en la enseñabilidad y aprendibilidad, donde se evidencia el desarrollo del aprendizaje significativo fortaleciendo las habilidades comunicativas; concretamente en la comprensión de textos.

La presente investigación está enmarcada en dos grandes propósitos, que permiten desarrollar habilidades como leer y escribir facilitando la comprensión de textos:

- Definir una teoría de aprendizaje innovadora, que permita desarrollar la comprensión de textos en los educandos de básica primaria. Para lograrlo es fundamental articular estrategias relacionadas con el contexto del educando, provocando en el la comprensión de textos.
- Implementar proyectos de aulas transversales, donde se vincule a la comunidad educativa y se determinen acciones que sean participativas, colaborativas y reflexivas, encaminados a superar la dificultad en la comprensión de textos.





Es necesario implementar procesos educativos contextualizados, emancipadores y fundamentales para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, propiciando ambientes que mejoren la práctica pedagógica impartida, reinventando y deconstruyendo para mejorar la comprensión de textos. En este sentido, es necesario que los docentes como líderes y actores encargados del proceso desarrollen estrategias que respondan a dar soluciones a estas problemáticas, permitiendo que los entornos educativos sean espacios de aprendizajes significativos, donde los educandos puedan comprender lo leído y producir textos.

## LA COMPRENSIÓN Y SUS REFERENTES

Los siguientes lineamientos son fundamentales para el desarrollo de la investigación:

Según los estándares de lenguaje, Se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación. (MEN, 2008, p. 26).

La lectoescritura es de vital importancia para el aprendizaje desde el grado preescolar y se debe dar prioridad permitiendo así una enseñanza y unos objetivos bien diseñados para trabajar, teniendo en cuenta esta como base primordial para adquirir conocimientos previos (Ley 115 8 febrero 1994)





En este sentido, (Quiceno, 2014) afirma que la narración es lectura de cosas y el relato le da vida, que no la tienen, pero no solo vida, también movimiento, profundidad, extensión y vínculo que las cosas no tienen. En virtud de este planteamiento, se puede afirmar que con esta investigación se buscó que los educandos conocieran su contexto y reconocieran que existen unos saberes locales que al escucharlos y sistematizarlos fortalece la comprensión de textos y por ende valoren su identidad ancestral.

## **TEORÍA COGNITIVA DEL APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA LEV VYGOTSKY**

En esta teoría afirma que la lectura es un proceso cognitivo socialmente mediado, si el niño lee bien o está en el proceso, este es el resultado de las interacciones culturales con su medio social, donde el niño aprende lo que ve, es decir que si ven que sus padres son lectores probablemente él va a querer copiar el hábito por la lectura pero si las personas de su entorno no leen muy probablemente él tampoco lo hará, por lo anterior se puede resaltar que la lectura como aprendizaje mediado socialmente implica que el docente como mediador entre el estudiante y la lectura debe brindar el apoyo y las herramientas necesarias para que cada educando vaya enrutado hacia la comprensión de textos, esta teoría es fundamental para la lectura porque a través de ella se busca que cada educando logre que su constructo de comprensión lectora sea el correcto y para lograrlo es necesario que esta se vuelva una práctica continua. (VIGOSTKY, 2018)

## **ORLANDO FALS BORDA: LA VERDAD SENTÍ PENSANTE**





Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza y cuando combinamos las dos cosas así somos sentí pensantes (Fals Borda, 2015) Esta teoría nos invita a repensar la educación desde el punto de vista humanista donde se aprende a sentir y pensar con los demás, por ello es necesario que las prácticas pedagógicas sean libres, dialógicas donde se escuche y reconozca que la escuela es un espacio donde circulan diferentes pensamientos, lo cual nos conduce a reconocer y defender la dignidad humana. De igual manera se busca que los educandos conozcan el contexto escolar y reconozcan que existen unos saberes locales que, al escucharlos, interpretarlos y sistematizarlos fortalecen su comprensión lectora y valoran su identidad ancestral.


## **FRIDA DIAZ BARRIGA**

La formación debe vincular a la escuela con la vida (Diaz, 2006), es decir, que la escuela sea el espacio en donde los educandos socialicen y expresen sus pensamientos, creencias y valores, que le permitan desarrollar las capacidades metacognitivas.

## **HOWARD GARDNER: TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

En ella afirma que todas las personas cuentan con distintas potencialidades, pero no se nace siendo inteligente, sino que se forma. (GARDNER, 2001), vinculando a la estimulación, el contexto, la cultura y el tipo de educación y el grado de motivación.





Uno de los 8 tipos de inteligencias múltiples es la inteligencia lingüística, definida como la capacidad para usar el lenguaje en todas sus expresiones y manifestaciones, la cual no solo hace referencia a la habilidad para la comunicación oral, sino también todo lo relacionado con la escritura, gestos, entre otros. Para potenciar esta inteligencia es necesario desarrollar diversas actividades como escribir, leer, participar en debates grupales y exponer temas diversos, a través de estos ejercicios se fortalece la capacidad para comprender el orden y el significado de la lectoescritura.

## METODOLOGÍA

Esta investigación fue abordada desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, cuyo propósito es investigar la experiencia tal como es vivida, desde el enfoque cualitativo, lo cual implicó recopilar y analizar datos sobre el fenómeno de estudio a partir del saber local, que provocó en los educandos comprender lo que leen, escuchan y puedan analizar las vivencias y costumbres del entorno, fortaleciendo de esta manera la comprensión de textos.

Del mismo modo se utilizó la entrevista semiestructurada por su flexibilidad y dinamismo, lo cual permitió que el entrevistado expresara sus puntos de vista de manera espontánea, convirtiéndose en informantes claves, y finalmente la revisión documental, la cual permitió el análisis de la información escrita del tema en mención; estas técnicas permitieron vincular a toda la comunidad educativa, y se despertó el interés en los educandos para escuchar las narraciones compartidas por las personas mayores, permitiéndoles comprender mejor lo que escuchan y de esta manera valoren la realidad experiencial, haciendo eco a las remembranzas y vivencias narradas.





Las técnicas implementadas en esta investigación fueron aplicadas a docentes, estudiantes y padres de familia, estas permitieron recoger información e identificar las falencias que provocan dicha dificultad. A través de la entrevista a docentes se identificó que la práctica educativa impartida estaba descontextualizada y poco motivadora; los padres de familia poco se preocupaban por el proceso de aprendizaje de sus hijos y los educandos tenían poca motivación hacia el estudio. Por ello se diseñaron propuestas de prácticas pedagógicas innovadoras, en aras de motivar al educando para que desarrolle habilidades como leer y escribir, permitiéndole este ejercicio comprender lo que leen. Estas técnicas reflejaron fortalezas que son fundamentales aplicarlas como estrategias que permitan superar la dificultad encontrada, entre ellas se resalta, vincular a toda la comunidad educativa en el proceso, valorar y reconocer el contexto, como fuente que enriquece los saberes, con el propósito de fortalecer la comprensión lectora de los educandos de básica primaria.

Con base en lo antes expresado, es necesario que interactúen el saber popular, y la participación activa de la comunidad educativa y de esta manera reflexionar sobre las realidades del entorno para generar cambios.

A través de un muestreo fueron escogidos 30 estudiantes de los grados de básica primaria, entre ellos 17 son niñas y 13 son niños, que oscilan entre 8 y 10 años; a los cuales se les aplicó diversas actividades diagnósticas relacionadas con la comprensión lectora, donde se evidenció la gran dificultad para comprender textos.





En la educación convergen impactos económicos, políticos y sociales los cuales se reflejan en los sectores y familias de la sociedad; dimensionando este gran impacto y reafirmando que sin educación no hay transformación, es necesario replantear las acciones educativas en aras de fortalecer la aprendibilidad en los educandos, por ello es necesario este proceso de investigación, donde se identificaron las teorías y estrategias a seguir para superar la dificultad en comprender textos que presentan dichos educandos, esto implica ejecutar y evaluar proyectos transversales, vincular a la comunidad educativa para que sean entes activos en dicho proceso.

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

En esta etapa de la investigación, se llevaron a cabo encuentros y entrevistas dialógicas con miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de obtener información directa sobre las debilidades que presentaban los estudiantes en la comprensión textual. Estos diálogos resultaron ser una valiosa fuente de testimonios, en los que docentes, padres y alumnos compartieron sus experiencias y percepciones sobre los desafíos que enfrentan en el ámbito de la lectura.

A través de esta interacción, se lograron identificar patrones comunes en las dificultades que experimentaban los estudiantes, lo que facilitó un análisis más profundo de las causas subyacentes de estos problemas. Esta fase inicial fue fundamental para orientar la investigación y desarrollar estrategias adecuadas que atendieran las necesidades específicas de los educandos.





Además, el intercambio de ideas y reflexiones permitió crear un espacio de colaboración en el que se fortalecieron las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa. De esta manera, se sentaron las bases para un enfoque integral que no solo busca mejorar la comprensión lectora, sino también fomentar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo.

Esta investigación se fundamentó en la teoría del aprendizaje y su influencia en el proceso de lectoescritura de Lev Vygotsky. Según esta teoría, la lectura es un proceso cognitivo socialmente mediado. Si un niño lee bien o está en proceso de mejorar su lectura, esto es el resultado de las interacciones con su entorno social. En otras palabras, si observa que sus padres son lectores, es probable que desee imitar ese hábito; en cambio, si las personas de su entorno familiar no leen, es muy probable que él tampoco lo haga.

Por lo tanto, se puede resaltar que la lectura, como aprendizaje mediado socialmente, implica que el docente, actuando como mediador entre el estudiante y la lectura, debe brindar el apoyo y las herramientas necesarias para que cada educando desarrolle un constructo adecuado de comprensión lectora. Para lograrlo, es esencial que la lectura se convierta en una práctica continua, donde el docente fomente un ambiente de aprendizaje que incentive la curiosidad y el amor por los libros. De esta manera, se crea un marco propicio para que los estudiantes se sientan motivados a explorar y disfrutar de la lectura, fortaleciendo así sus habilidades y competencias lectoras.





La investigación se basó en definir una teoría de aprendizaje innovadora la cual facilitó el desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes de básica primaria. Durante el proceso, se llevaron a cabo observaciones, entrevistas y análisis de textos utilizados en las aulas, todo esto brindó una comprensión más rica y contextualizada de cómo los estudiantes interactuaban con la lectura. Se identificaron las estrategias que emplearon para abordar los textos, así como los obstáculos que enfrentaron en su comprensión.

Los hallazgos permitieron apreciar de manera más profunda las dinámicas del aprendizaje, revelando que los estudiantes no solo leían, sino que también construían significados a partir de sus experiencias previas. Este trabajo integral no solo mejoró la comprensión lectora, sino que también ayudó a los educadores a adaptar sus métodos de enseñanza para atender las necesidades específicas de cada alumno. Así, se logró una visión más clara de los desafíos y logros en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo la teoría desarrollada y abriendo nuevas posibilidades para futuras investigaciones.

Se definió una teoría de aprendizaje innovadora que permitió desarrollar la comprensión de textos en los educandos de básica primaria. Para lograrlo, fue fundamental articular estrategias que estuvieran relacionadas con el contexto de cada estudiante, provocando así un mayor entendimiento de los textos; se implementaron proyectos de aulas transversales, en los cuales se vinculó a la comunidad educativa y se determinaron acciones que fueron participativas, colaborativas y reflexivas. Estas iniciativas se diseñaron para abordar y superar las dificultades en la comprensión de textos, promoviendo un ambiente de aprendizaje donde todos los actores educativos pudieran contribuir activamente.





A fin de obtener una visión más profunda de la problemática investigada, se aplicó la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de datos, la cual fue aplicada a 20 miembros de la comunidad educativa, entre ellos fueron entrevistados: 5 padres de familia, 1 rector, 3 coordinadores, 1 tutor P.T.A 2.0, 2 administrativos(Bibliotecario, secretario,),2 líderes de la comunidad, 4 docentes, y 2 adultos mayores; convirtiéndose estos en informantes claves que posibilitaron un mejor desarrollo a la investigación. Se elaboraron seis preguntas abiertas que permitieron evidenciar varios factores relacionados con la comprensión lectora de los educandos.

A través de estas entrevistas, se identificaron las barreras o causas de la baja comprensión lectora presentada por estudiantes, así como la falta de compromiso por parte de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo anterior reveló la escasez de estrategias innovadoras y motivadoras impartidas por los docentes, junto con un débil hábito lector en los educandos. También surgieron preocupaciones sobre las ausencias prolongadas a clases, diversos problemas intrafamiliares y la precaria situación económica que enfrentaban muchas de las familias.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial, utilizando preguntas específicas que funcionaron como guía, pero también se permitieron preguntas espontáneas que surgieron a partir de las respuestas de los entrevistados. Esta dinámica favoreció un diálogo más abierto, en el que los participantes pudieron compartir sus conocimientos, experiencias e inquietudes de forma más amplia y significativa.





Lo anteriormente expuesto se fundamenta en la teoría de Humberto Quiceno sobre pedagogía y saber local. Quiceno, sostiene que “la narración es una forma de lectura de la realidad y que el relato otorga vida a lo que de otro modo carece de ella. No solo aporta vitalidad, sino también movimiento, profundidad, extensión, conexión y vínculos que las cosas por sí solas no poseen”. Con base en este planteamiento, se busca que los educandos conozcan su contexto escolar y reconozcan la existencia de saberes locales que, al ser escuchados y sistematizados, fortalezcan su comprensión lectora y valoren su identidad ancestral.

Fue necesario implementar procesos educativos contextualizados, emancipadores y fundamentales para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos propiciaron ambientes que mejoraron la práctica pedagógica, reinventando y deconstruyendo métodos para optimizar la comprensión de textos. En este sentido, se destacó la importancia de que los docentes, como líderes y actores claves en el proceso educativo, desarrollaron estrategias que respondieran a las problemáticas identificadas.

Así, se permitió que los entornos educativos se convirtieran en espacios de aprendizajes significativos, donde los educandos pudieron no solo comprender lo leído, sino también producir textos de manera efectiva. Esta transformación en la práctica educativa generó un impacto positivo, promoviendo la participación activa de los estudiantes y fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Las estrategias implementadas llevaron a un fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras, contribuyendo a la formación integral de los educandos y a la mejora de la calidad educativa en general.





Se reafirmó que sin educación no hay transformación, por lo que fue necesario replantear las acciones educativas con el fin de fortalecer la aprendibilidad en los educandos. Este proceso de investigación se llevó a cabo con el objetivo de identificar las estrategias adecuadas para superar las dificultades que presentaban los estudiantes en la comprensión de textos. Esto implicó la ejecución y evaluación de proyectos de aulas transversales, así como la vinculación de la comunidad educativa, que se convirtió en un ente activo en el proceso. Se valoró el contexto y el saber local como fuentes de aprendizaje relevantes.

En la institución se aplicó un cronograma de actividades que fue evaluado por etapas, permitiendo realizar los ajustes pertinentes a medida que avanzaba el proceso. Estas etapas incluyeron la planificación inicial, donde se establecieron los propósitos y se definieron las estrategias a seguir; la ejecución de las actividades, que promovió la participación activa de todos los involucrados; y la evaluación constante, que permitió ajustar y mejorar las acciones en función de los resultados obtenidos. A través de estas acciones, se logró un avance significativo en la comprensión lectora de los estudiantes, demostrando que la transformación educativa es posible cuando se integran la comunidad y el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación constituye un pilar fundamental que integra y refleja los impactos económicos, políticos y sociales de cualquier sociedad. Su influencia se extiende a todos los sectores, incluyendo las familias, generando transformaciones significativas en la calidad de vida y en las oportunidades de desarrollo de los individuos. A través de la educación, se fomenta no solo el aprendizaje de conocimientos y habilidades, sino también la formación de valores y actitudes que son esenciales para la convivencia y el progreso social.





Sin una educación adecuada, resulta difícil promover cambios estructurales que conduzcan a una mejora real en las condiciones de vida de las personas. La falta de acceso a una educación de calidad puede perpetuar ciclos de pobreza y desigualdad, limitando las oportunidades de desarrollo personal y profesional. Además, una educación deficiente puede tener repercusiones en el bienestar emocional y social de los individuos, afectando su capacidad para participar activamente en la comunidad y en la toma de decisiones que impactan su entorno.

Por lo tanto, es crucial invertir en sistemas educativos inclusivos y de alta calidad que respondan a las necesidades de la población. Esto no solo beneficiará a los individuos, sino que también contribuirá al desarrollo sostenible y al fortalecimiento de las sociedades. En este sentido, la educación debe ser vista como una herramienta poderosa para transformar realidades, promoviendo un futuro más equitativo y próspero para todos.

## CONCLUSIÓN

Entender la comprensión lectora como la habilidad para interpretar y entender lo que se lee es fundamental en el contexto educativo actual. Sin embargo, en el transitar de esta investigación se evidenció que muchos estudiantes enfrentan dificultades en esta área. Por ello, fue crucial que los docentes, en su rol de líderes pedagógicos, innovaran en sus prácticas educativas. Este enfoque buscó optimizar la enseñanza y el aprendizaje, convirtiendo la comprensión lectora en una herramienta esencial para alcanzar los propósitos planteados, todo ello enmarcado en la teoría de los saberes locales y en un contexto situado.





“La metodología educativa propone la lectura crítica como una herramienta para promover y medir la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar y evaluar cualquier libro” (Brito Ramos, 2020). El propósito de esta investigación cualitativa, realizada en la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón, fue diseñar teorías que fortalecieran la comprensión de textos en estudiantes de básica primaria. Para identificar esta problemática, se seleccionó una muestra representativa de la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia, estudiantes, entre otros), a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada, permitiéndoles abordar el tema con total libertad.

Los resultados obtenidos reflejaron prácticas pedagógicas monótonas y descontextualizadas, además de un bajo acompañamiento por parte de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En vista de ello, se propuso integrar el saber popular de los abuelos, quienes, a través de su narrativa, compartieron sus vivencias, mitos, costumbres y cultura. Esta dinámica motivó a niños y jóvenes a interesarse por la historia de los pueblos, los ríos, las biografías de sus padres y abuelos, y todas aquellas experiencias que configuran la idiosincrasia de los pueblos ribereños.

De esta manera, se promovió el desarrollo de habilidades como la escucha activa y la reflexión crítica. Además, los estudiantes fueron incentivados a sistematizar las vivencias compartidas, lo que los motivó a escribir, narrar y compartir sus propias creaciones. Este proceso generó en un aumento en la motivación hacia la lectura y contribuyó significativamente a mejorar su desempeño académico, al tiempo que fortaleció significativamente su capacidad de comprensión lectora.





Lo anterior condujo a promover procesos educativos que estuvieran contextualizados y que fueran emancipadores, ya que eran esenciales para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debió fomentar ambientes que no solo permitieran la reinención de las prácticas pedagógicas, sino que también facilitaran su deconstrucción. Esta reflexión crítica sobre la práctica docente fue determinante para mejorar la comprensión lectora en los educandos.

Para lograrlo, hubo la necesidad de replantear la gestión de los sistemas educativos, creando una identidad educativa fundamentada en la historia, la cultura y el reconocimiento de la realidad local. Lo cual conllevó a establecer metas claras de mejora que permitieran que los sistemas educativos fueran innovadores, visibles y provocadores, con la capacidad de transformar la sociedad.

Formar individuos libres y competentes representó un desafío significativo para toda la comunidad educativa. Esto implicó articular el saber local con las prácticas pedagógicas, así como disponer de diversos recursos, tanto económicos como tecnológicos. Solo trabajando de manera conjunta se pudo construir una pedagogía que respondiera a las exigencias del mundo contemporáneo.

En resumen, al desarrollar teorías que estimularan la comprensión lectora y al implementar prácticas pedagógicas innovadoras fundamentadas en la investigación-acción participativa, no solo se mejoraron las habilidades de lectura y escritura de los educandos, sino que también se les empoderó para que se convirtieran en agentes de cambio en sus comunidades. Este enfoque integral no solo contribuye a mejorar su desempeño





académico, sino que también fortaleció su identidad cultural y potencio su capacidad crítica.

Los aportes generados con esta investigación fueron organizados y digitalizados, permitiendo el acceso como base de datos para futuras investigaciones.

## **Referencias Bibliográficas**

Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. Ciudad de Buenos Aires-Argentina: CLACSO.

VIGOSKTKY. (2018). Teoría cognitiva del aprendizaje y su influencia en el proceso de lectoescritura. Webscolar.

Quiceno Castrillón, H. (2014). Pedagogía y saber local.

Diaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.

Fals, O. (1987). Investigación acción participativa

Brito Ramos, Yosmi Beatriz.(2020). Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Revista educare.





La sociedad del siglo XXI está llena de complejidades e incertidumbre, por ello, adquiere gran relevancia concebir la educación desde el pensamiento complejo. El objetivo de este artículo es aportar elementos teóricos sobre el pensamiento complejo para fundamentar un modelo curricular para educación media. Es una investigación sistemática de diseño documental. El proceso de indagación se realizó en bases de datos como Google Académico, Dialnet, Scielo, y Redalcy. Se obtuvieron 56 documentos de los cuales se seleccionaron 20 artículos de investigación. De los hallazgos surgieron tres categorías: a) problemática de la realidad educativa actual vs pensamiento complejo; b) formación docente en pensamiento complejo y; c) postulados teóricos del pensamiento complejo para un diseño curricular. Se concluye que para enmarcar los procesos educativos en los postulados del pensamiento complejo requiere de la comprensión de aspectos fundamentales como: el principio dialógico, la recursividad organizacional, el principio hologramático, así como de complejidad.





## **Pensamiento Complejo: aportes para un Modelo Curricular de Educación Media**

**Bernardo Espejo Ruiz**

[bespejo55@gmail.com](mailto:bespejo55@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8577-3234>

### **INTRODUCCIÓN**

El acelerado dinamismo de la sociedad contemporánea está caracterizado por crisis de diferentes ámbitos, conflictos bélicos, inequidad entre países, diversidad en crecimiento, avances tecnológicos e incertidumbre, entre muchos otros aspectos que afectan directamente a los individuos a lo largo de todo el globo terráqueo. Todo ello, obliga a pensar y repensar la educación permanentemente, con visión retrospectiva y prospectiva, para adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las demandas de contextos cada vez más complejos. Pues como bien lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), la educación es la base para la renovación y transformación de nuestro entorno local, regional y global, de esta manera, los desafíos se orientan a saber el por qué, el cómo y de qué manera enseñamos y organizamos el aprendizaje, ya que la educación sigue sin cumplir las expectativas y necesidades sociales.

Situación que se agravó con la pandemia Covid-19, puesto que, antes de esta problemática de salud que trastocó a toda la humanidad, ya existía una crisis de aprendizaje que se estimaba afectaba a un 57 por ciento de la población mundial de niños, niñas y jóvenes, lo que se incrementó a un 70 por ciento después





de la pandemia. Particularmente en la región de América latina las pérdidas de aprendizaje son más altas en comparación con otras regiones del mundo. Los niveles de rendimiento en áreas fundamentales como el lenguaje y matemáticas hubo un retroceso similar a los de hace más de 10 años (World Bank, 2022; Banco Mundial, 2022; UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022b). Lo que indica que los sistemas educativos no están cumpliendo con la responsabilidad de formar a las futuras generaciones con las competencias esenciales para desempeñarse como ciudadanos productivos y con las herramientas necesarias para lograr las transformaciones que son imperativas hoy en día.

Todo este escenario representa una oportunidad para repensar y reflexionar en cómo optimizar la calidad de la educación; pues, es evidente e incuestionable el llamado a la renovación de enfoques y prácticas pedagógicas a partir de la incorporación de nuevos elementos y de la resignificación de lo existente, con el liderazgo y compromiso de los educadores como principales actores de la enseñanza (Bitar y Zovatto, 2021; Reimers, 2022). Aunque, para lograrlo los docentes deben romper con viejos paradigmas y modelos de enseñanza que durante años han imperado y fundamentado los procesos de enseñanza y aprendizaje; basados en la disciplinariedad y la parcialización de áreas de conocimientos, que no contemplan la comprensión de la incertidumbre, ni la comprensión de la complejidad del mundo, en el que nos encontramos inmersos, desde diferentes perspectivas (Estrada, 2020). En este sentido, resultan pertinentes los postulados teóricos del pensamiento complejo para fundamentar un modelo curricular en educación media.

Desde el punto de vista de Morín (1990), el pensamiento






complejo incluye “como principio del pensamiento que considera al mundo, y no como el principio revelador de la esencia del mundo” (p. 93). Además, es dialógico, abarca la incertidumbre y el reconocimiento de la irreducible. Asimismo, permite prepararse para lo inesperado y evita que las personas caigan en rutinas mecanizadas y trivializadas de los procesos, al hacer posible el enriquecimiento y abordaje del conocimiento desde las partes al todo y del todo hacia las partes. De igual forma, expresan Torres y Vargas (2021), que el pensamiento complejo requiere de un enfoque holístico, sistémico y complejo, ya que la compleja realidad debe ser comprendida de manera global, tomando en cuenta las incertidumbres y dinámicas. En consecuencia, se debe propender por una educación que genere pensamiento abierto y flexible, de tal forma, que haga posible concebir detalles, causas y efectos de los fenómenos complejos (sistemas, situaciones, objetos).

En este mismo orden de ideas, autores como Estrada 2020, Bohórquez et al. (2020), Fernández y Santinelli (2021) abogan e insisten en el imperioso llamamiento por un cambio de paradigma educativo y de modelo de enseñanza; un modelo curricular que sea flexible, que permita y promueva el diálogo, que haga posible la construcción de un nuevo pensamiento que sobre pase la acumulación de contenidos, la fragmentación de saberes y la simplificación de la cuantificación de conocimientos; características propias del modelo positivista que obstaculizan la adaptación e integración de los individuos a las dinámicas sociales actuales y emergentes. A diferencia del pensamiento complejo, que fomenta prácticas pedagógicas basadas en análisis y a la reflexión crítica sobre la realidad de nuestro entorno y así generar nuevos constructos teóricos.





En atención a todo lo expuesto anteriormente, el objetivo de este artículo está dirigido a aportar elementos teóricos sobre el pensamiento complejo para fundamentar un modelo curricular para educación media con la finalidad de proponer opciones para elevar la calidad educativa de los estudiantes colombianos en este nivel. Puesto que, las evidencias reflejan, que específicamente en el caso colombiano, los estudiantes obtuvieron puntuaciones inferiores al promedio de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias, situación que ha mantenido estable durante un largo período de tiempo; desde al año 2009, en las tres materias que forman parte de la prueba, sólo se observan fluctuaciones pequeñas, poco significativas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2023).

## MÉTODO

El artículo que se presenta corresponde a una revisión sistémica de diseño documental de tipo explicativa. Para su elaboración, se procedió, en primera instancia, a buscar digitalmente la información que formaría parte del corpus que luego sería sometida a interpretación y análisis. La búsqueda se llevó a cabo en bases de datos como Google Académico, Dialnet, Scielo, y Redalcy. Las palabras claves empleadas fueron: pensamiento complejo, complejidad, pensamiento complejo y educación media, pensamiento complejo y currículo. Se obtuvo como resultados 56 documentos entre tesis y artículos, de los cuales se seleccionaron 20 artículos de investigación que versan sobre la temática en estudio.

Como criterios de inclusión se consideró: a) que las investigaciones se realizaran a partir del año 2020 en adelante;



b) estudios sometidos a proceso de evaluación como el arbitraje; c) trabajos realizados en el ámbito educativo, y d) pertenecientes a diversos contextos (países). Como criterios de exclusión: a) trabajos realizados antes del año 2020; b) investigaciones que no pasaron por proceso de evaluación por pares y artículos repetidos. Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión el corpus quedó conformado por 20 documentos, como ya se especificó, cuyo nombre de autores, años y títulos se presentan en la table 1 que se encuentra a continuación.

**Tabla 1. Autores**

<b>Autor (es)</b>	<b>Año</b>	<b>Título</b>
Ovadiah y Mosquera.	2023	Aproximaciones al currículo y la evaluación desde la Complejidad y el Pensamiento complejo.
Salinas y Méndez	2021	Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa.
González	2022	Aportes del pensamiento complejo para la educación contemporánea.
González	2021	Educación y complejidad: el principio de recursividad y sus aportes a la implementación de herramientas tic en el aula.
Arrieta et al.	2020	Currículo Complejo: hacia el reconocimiento de una nueva realidad educativa.
Chasquibol et al.	2022	La gestión escolar basada en el pensamiento complejo.
Vallejo	2023	El currículo filosófico en Chile y su contribución al pensamiento complejo y la metacognición.
Herrada	2020	Reflexiones para una didáctica emergente desde los aportes de Edgar Morin.
Espinosa et al.	2023	Pensamiento complejo y transdisciplinariedad un estudio bibliométrico en Scopus.
Anchundia et al.	2021	Modelo Pedagógico basado en Pensamiento Complejo de Edgar Morin en la Gestión Escolar, Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, Ecuador 2021.
Acosta y Barreto	2023	Gestión educativa desde la perspectiva epistemológica de la complejidad en la gerencia del siglo XXI.
González y Sandoval	2022	Indisciplinar la escuela: aportes del pensamiento complejo a la enseñanza de las ciencias sociales.
Solís	2022	El paradigma de la complejidad en la gestión educativa de una escuela pública del cantón de Belén de Heredia.
López	2021	Pensamiento complejo, ética planetaria y transformación social en la formación del profesorado.
Álvarez et al.	2023	Diseño curricular complejo con enfoque de competencias
Vásquez et al.	2022	Development of the Perception of Achievement of Complex Thinking: A Disciplinary Approach in a Latin American Student Population.
Van et al.	2020	COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective.
Tátar	2021	From linear thinking to complex thinking.
Soler y Ramírez	2021	Educación rural boyacense en época de pandemia: una visión desde el pensamiento complejo.
Parada et al.	2023	Emprendimiento y educación: un enfoque desde el pensamiento complejo.




## RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en las investigaciones que forman parte de la investigación. Para ello, se elaboró una tabla que permitió organizar los datos: autor, año, hallazgos y conclusiones. Además, con esta estructuración del corpus surgieron las categorías de análisis basadas en los planteamientos esbozados por los autores en sus investigaciones, a saber: a) problemática de la realidad educativa actual vs pensamiento complejo; b) formación docente en pensamiento complejo y; c) postulados teóricos del pensamiento complejo para un diseño curricular. A continuación, se presenta la tabla 2 que contiene el corpus del estudio.

### Tabla 2. Corpus de la investigación

Autor/año	Hallazgos	Conclusiones
González y Sandoval (2022)	Es necesario y pertinente abrir las ciencias sociales a diversos objetos de estudio, desde perspectivas metódicas y epistémicas que se articulen para plantear vasos comunicantes entre las diversas ciencias, y así tributar a la comprensión sobre la educación en el contexto colombiano. Para ello, es crucial la relevancia de interdisciplinariedad.	La escuela, debe omitir y evitar realidades que se dan por preestablecidas o normalizadas para sostener procesos que sean diferenciados y hagan posible mirar de forma crítica la educación y sus bemoles, planteando que lo único constante es el cambio al cual la sociedad y sus sistemas escolares se encuentran sometidos.
Ovadiah y Mosquera (2023)	Desde la perspectiva sistémica se plantea pensar el currículo, y con él, su relación con los contenidos y los objetivos de aprendizaje, más allá de la teoría instrumental que lo sustenta. La evaluación como finalidad central y punto de partida de los objetivos del aprendizaje en el aula, adolece de su condición emergente y de su carácter impredecible.	Se sugiere pensar los procesos de enseñanza, desde el currículo y la evaluación como viajes sin tutela, abiertos a procesos centrifugos indeterminados. Con perspectiva moriana, es decir, que el currículo y el pensamiento complejo contemplen las nociones de incertidumbre y emergencia que lo constituyen.
Anchundía et al. (2022)	El paradigma del pensamiento complejo, abre las puertas al análisis y a la reflexión sobre la realidad de nuestro entorno, para a partir de ahí crear nuevos constructos teóricos. Permite reconocer múltiples puntos de vistas y tener presente la perspectiva dinámica del conocimiento.	La principal tarea del pensamiento complejo en la gestión pedagógica consiste en poner en evidencia la naturaleza compleja de todos los fenómenos estudiados. Cuando el conocimiento es fragmentado se obtiene una visión sesgada y limitada del contexto.
Salinas y Reyes (2021)	Se identificó la baja recursividad de los conocimientos, la escasa hermenéutica y el abordaje cognitivo solamente de los contenidos, deviniendo en la fragmentación del saber. Precaria situación del pensamiento complejo. Los datos obtenidos muestran una lamentable forma reduccionista de pensar y obtener el conocimiento.	El pensamiento de la complejidad, la transdisciplinariedad y la pedagogía decolonial son las bases epistémicas para una propuesta curricular educativa que haga posible enarbolarse una nueva concepción educativa fundada en la dialogicidad, intersubjetividad, alteridad, transculturalidad e interculturalidad.
González (2022)	La educación asociada al pensamiento complejo y al enriquecimiento desde el aprendizaje híbrido presenta varios hitos: fomentaría la autorregulación, permite la suma de recursos tecnológicos y de información, posibilitan la comprensión de la educación como una realidad compleja como un sistema dinámico que se enriquece con experiencias y desarrollos constantes.	Es imprescindible enriquecer la reflexión y la indagación en el ámbito educativo desde una suma constante de factores, entendiendo la enseñanza y el aprendizaje como un proceso multidimensional, dado que la educación debe integrar un proceso dialógico reconociendo los cambios, transformaciones y enfoque innovadores.

Conzález (2021)	El pensamiento complejo, esboza una ruta de aproximación y construcción de significados que integra las diversas áreas del desempeño humano, por medio de la transdisciplinaredad. El pensamiento complejo anhela la integración y se desentiende de la lógica de exclusión conceptual y académica; es un escenario fecundo en el cual emergen las TIC como medio para re-pensar y re-formular la praxis docente.	El modelo educativo emanado de la complejidad que contemple la hibridación de la educación busca la construcción de experiencias significativas de aprendizaje que al ser mediadas por tecnologías y recursos digitales robustezcan la apropiación del saber por parte de los estudiantes, transgrediendo los escenarios tradicionales de intercambio propuestos por los agotados paradigmas clásicos escolares.
Arrieta et al. (2020)	Es necesario asumir el currículo desde un enfoque basado en la complejidad si se quiere superar los modelos empiristas y racionalistas que aún permean gran parte del sistema educativo. Lo que conlleva a concebir la escuela a partir de las exigencias de una sociedad postmoderna, capaz de reflexionar sobre su accionar.	La propuesta de un currículo complejo asume un articulado de desafíos inspirados y argumentados en la complejidad y la transdisciplinaredad que podrían darle otros sentidos y otras prácticas pedagógicas a la gestión curricular.
Chasquibol et al. (2022)	La gestión escolar desde el enfoque del pensamiento complejo, exige a los agentes educativos, y particularmente, al directivo reflexione y actúe en torno a las múltiples circunstancias que se presentan en la institución educativa.	La realidad en muchas entidades educativas indica que existen directores con escaso conocimiento de los beneficios organizativos que reportaría implementar una gestión escolar basada en la filosofía del pensamiento complejo.
Parada et al. (2023)	En Colombia todavía falta introducir más en la educación las teorías de Edgar Morin sobre el pensamiento complejo, para que los jóvenes crezcan con la mentalidad emprendedora y resiliente a los cambios, adversidades y problemas que se puean presentar en el diario vivir.	Latinoamérica se caracteriza por alta tendencia en emprender, pero posee bajos niveles de innovación y desarrollos tecnológicos por lo que requiere de grandes transformaciones en el nivel educativo, para fomentar el emprendimiento y pensamiento complejo, para garantizar un futuro con nuevas y mejores empresas que ayuden a la economía de sus países.
López (2021)	Aunque los docentes tienen una opinión más positiva que los expertos, el bucle pensamiento complejo-ética planetaria-transformación social no está suficientemente presente en los programas de formación del profesorado.	Ante la crisis de humanidad que vive el mundo de hoy, resulta urgente enfatizar la formación ética del profesorado. Desde el paradigma de la complejidad, la transformación moral y la transformación del pensamiento están unidas de forma inseparable formando un bucle recursivo y retroactivo.
Espinosa et al. (2023)	Los resultados sugieren una creciente expansión de trabajos académicos relacionados con el pensamiento complejo y la transdisciplinaredad. Esto se debe a que la transdisciplinaredad no rechaza lo disciplinario, sino que lo relativiza y permite establecer relaciones entre cosas que parecían aisladas.	El pensamiento complejo y la transdisciplinaredad representan el actuar como un estilo de pensar y percibir la realidad que trasciende las fronteras disciplinarias al contemplar el conocimiento y sus relaciones desde la totalidad. El campo del pensamiento complejo y la transdisciplinaredad se ha ampliado debido a la estrategia integradora de la transdisciplinaredad para visibilizar el pensamiento complejo en cualquier materia.
Soler y Ramírez (2021)	Para reconstruir la historia de la educación rural es necesario tomar conciencia de las voces que de ella han hecho parte, hay que hacer luz su trabajo, para que de ella se pueda tejer un concepto de educación rural, con miras a transformar las prácticas educativas que hasta ahora no le han permitido perfilarse como una educación rural de calidad.	La importancia de la visión compleja de la educación rural boyacense en época de pandemia radica en su permanente capacidad de autocriticarse y ajustarse a la realidad cambiante del manejo de fuerzas sociales divergentes para abordar la complejidad, la incertidumbre y el conflicto.
Herrada (2020)	Es necesario replantear la didáctica, implementar nuevos procedimientos y metodologías de enseñanza; repensar su adaptación a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI, donde considerar las críticas y aprender de los errores del pasado, resulta esencial.	La inminente renovación de la didáctica es una tarea que debe comenzar por revisar los procedimientos metodológicos que históricamente se han utilizado en la enseñanza; pensar y repensar la didáctica desde la perspectiva de la complejidad y la multidisciplinaredad, esto significaría un salto sustancial en la búsqueda de la optimización de la enseñanza.
Acosta y Barreto (2023)	Los gerentes actuales se muestran indiferentes a lo que ocurre a su alrededor y han centrado sus esfuerzos en la administración y disposición de recursos y no tienen conocimientos de organización educativa. Esto genera improvisaciones complejas en el ámbito educativo y no promueve las transformaciones necesarias para priorizar las necesidades de aprendizaje	El gerente educativo debe estar capacitado y asumir el liderazgo educativo desde una perspectiva desestructurada y compleja. Esta visión conlleva superar agendas rígidas y normativas, y disipar mitos. Además, las situaciones deben abordarse desde los múltiples aspectos de la gestión compleja y desestructurada, desde una nueva ética gerencial.
Solis (2022)	A pesar de que el Ministerio de Educación Pública establece el paradigma de la complejidad como fundamento desde hace tres años en la Política Educativa, aún no se ha transformado el sistema educativo en el sentido de la integralidad que este modelo busca.	El personal directivo tiene poco interés en comprender, normalizar o interiorizar los planteamientos conceptuales del paradigma de la complejidad, a pesar de que es fundamental en la Política Educativa, por tanto, no se ha implementado de manera congruente este modelo.



Vallejo (2023)	Se advierte que los Programas están atravesados por una mirada enciclopédica de la formación filosófica, es decir, que centran su atención en la adquisición de conocimientos, antes que en el desarrollo de los procesos del pensamiento complejo y metacognitivo.	Se debe romper con la lógica tradicional de las disposiciones simbólicas del aula para convertirlas en comunidades de indagación, donde sus integrantes valoren el intercambio, la significación y resignificación de sus pensamientos, representaciones y concepciones, en beneficio de la razón, la argumentación y la convivencia.
Álvarez et al. (2023)	La situación experimentada en los últimos años por la emergencia sanitaria del covid19 a nivel mundial, puso en evidencia el hecho reflexivo acerca de la complejidad de adaptarse del ser humano en diferentes contextos y problemáticas, reafirmando la necesidad de establecer un currículum flexible con la capacidad de adecuarse de manera rápida a los cambios.	Un diseño curricular complejo con enfoque por competencias como una propuesta con incertidumbres puede ser interpretado de manera positiva si se aborda desde la flexibilidad de la mejora continua, abierto a constantes cambios y adaptabilidad.
Tătar (2021)	Pensar en un mundo complejo no es sencillo, pero es necesario para cualquier toma de decisión. La cuarta revolución industrial en la que nos encontramos inmersos trae consigo su propia cuota de incertidumbres y desafíos.	La linealidad es una limitación de la realidad que nos rodea. Por tanto, el pensamiento complejo es la forma más desarrollada de representación de la realidad en la dimensión de la complejidad. Con su ayuda podemos comprender la estructura y el proceso de un sistema, así como su estado funcional.
Vásquez et al (2022)	Se ha demostrado que los problemas actuales se abordan mejor con un enfoque amplio, crítico, sistemático y metodológico. La reflexión y el razonamiento son necesarios independientemente a los conocimientos y competencias que sean requeridos para una determinada profesión.	Existe la necesidad de que todos los profesionales desarrollen la competencia del pensamiento complejo de manera integral, ya que, en el mundo contemporáneo, todo profesional debe abordar problemas complejos de forma holística, con conocimientos multidisciplinares y sin limitarse a un solo tipo del pensamiento disciplinario.
Van et al (2020)	Resultado bastante agobiante y abrumador para los profesores la incertidumbre y la ambigüedad de tener que pasar a la enseñanza remota tan inesperadamente.	La volatilidad, la incertidumbre, la complejidad vivida con la pandemia provocada por el Covid-19 obligaron a docentes y alumnos a ser más adaptables, más flexibles y más creativos de lo que probablemente jamás se hubiera esperado que fueran.

## DISCUSIÓN

Luego del rastreo digital llevado a cabo para la selección del corpus documental de la investigación vinculados con el pensamiento complejo que dio lugar a las categorías de análisis emergentes, a continuación, se enuncia cada categoría con su respectiva disertación en atención a los datos encontrados.

## PROBLEMÁTICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL VS PENSAMIENTO COMPLEJO

Los planteamientos del pensamiento complejo enunciados inicialmente por Edgar Morín han adquirido gran relevancia y pertinencia en los escenarios sociales y educativos actuales, puesto que representan una alternativa para afrontar las complicadas, multidimensionales y evolucionadas realidades que






se viven día a día. Contextos llenos de complejidad caracterizada por combinaciones de elementos como la comunicación, la interconexión, la imprevisibilidad y la incertidumbre. En este mismo sentido debe concebirse el hecho educativo y la enseñanza; desde la perspectiva del pensamiento complejo que requiere de diversidad de conocimientos, integración de disciplinas y teorías emergentes, resolución de situaciones problemáticas desde diferentes ópticas y con diversos procesos, creando estrategias que involucren la transdisciplinariedad (Ovadia y Mosquera, 2023; López, 2021; Parada et al., 2023).

Sin embargo, Vallejo (2023), Anchundía et al. (2022), Tătar (2021) reportan que los escenarios escolares dan cuenta del abordaje pedagógico tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje; donde prevalece la fragmentación de los saberes, transmisión del conocimiento de forma enciclopédica con predominio del pensamiento lineal y estructurado, descontextualizado de la realidad. Lo que dificultad desde el punto de vista de Torres y Vargas (2021), “generar competencias para gestionar conocimiento, realizar investigación, para potenciar capacidades de reflexión, crítica, lectura, escritura, síntesis, observación, las cuales, de alguna manera, ayudan a comprender la complejidad que existe en diferentes situaciones del entorno, en ese mundo real” (p. 15). Además, estas viejas herencias educativas, centradas en la división y especialización de las disciplinas impiden contemplar al educando en toda su multidimensionalidad (Bohórquez, 2020).

Todo esto reafirma el llamado a la renovación educativa que hace la UNESCO (2021, 2022), donde insta a la transformación pedagógica e invita a desaprender sesgos y prejuicios para reaprender otros enfoques más eficaces y flexibles, que ayuden





a las futuras generaciones a desarrollar las capacidades y competencias requeridas para adaptarse a la sociedad del siglo XXI, con autonomía y participación activa considerando que lo único constante es el cambio (González y Sandoval, 2022). Aspectos fundamentales para el desarrollo del pensamiento complejo, que se cimienta en las nociones de incertidumbre, la integración e hibridación de las disciplinas para repensar y reformular la praxis docente (González 2021, 2022).

Ahora bien, todas estas consideraciones que fundamentan el análisis educativo desde una perspectiva del pensamiento complejo, también lo ratificó la situación de emergencia ocasionada por la pandemia Covid-19, pues, el aislamiento social decretado a nivel mundial, representó grandes desafíos y retos educativos que transformaron las dinámicas escolares tradicionales, poniendo de manifiesto la necesidad de crear modelos curriculares flexibles y creativos; que abarquen la complejidad adaptativa del ser humano a diversos contextos y realidades problemáticas inesperadas (Álvarez, 2023; Van et al. 2020), evidenciándose de esta manera, lo expresado por Morín (1990), quien expresa que la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total.

## **IMPERIOSIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LOS POSTULADOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO**

La relevancia de la labor de los docentes en la concreción de los procesos escolares y optimización de la calidad educativa ha sido ampliamente demostrada y comprobada, ya que son quienes operacionalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en el enfoque del pensamiento complejo se reafirma esta






posición; la mediación del educador formado y capacitado resulta indispensable para promover y favorecer en el estudiante nuevos saberes, así como la capacidad y actitud para aprender a aprender y aprender a convivir desde su propia construcción cognitiva (Anchundía et al., 2022). Más aun, en un currículo que se fundamente en el pensamiento complejo, porque requiere ejecutar procesos dirigidos a la transformación social, cultural, política y económica que cimiente las bases para humanizar y rehumanizar a las personas a través de procesos de enseñanza y aprendizaje abiertos (Arrieta et al., 2020).

En este marco de acción, Parada et al. (2023), argumentan que la actualización y capacitación docente resultan sustanciales para poder educar desde la incertidumbre y la complejidad, particularmente en la actualidad, puesto que las nuevas tecnologías, la comunicación y la información requieren transformaciones en el proceso de enseñanza, que aporten las herramientas a los estudiantes para desenvolverse en el mundo cambiante y complejo en el que vive. Asimismo, plantea López (2021), que ante la profunda crisis de humanidad que permea al mundo contemporáneo, es imperativo, en primera instancia, formar a estos actores por ser los agentes medulares encargados de la educación de los nuevos ciudadanos.

De nada sirve realizar grandes transformaciones curriculares, elaborar programas de formación y establecer políticas educacionales si los docentes se mantienen ajenos e indiferentes a dichos lineamientos y a la realidad social e institucional (Acosta y Barreto, 2023; Solís, 2022). En este sentido, la reflexión, capacidad de autocriticarse y la toma de conciencia adquieren gran relevancia para el abordaje de la complejidad de forma holística, la incertidumbre y el conflicto (Soler Ramírez,





2021; Vásquez et al., 2022), considerando el aprendizaje de los errores como una oportunidad para optimizar la enseñanza (Herrada, 2020). En definitiva, como bien lo sostiene la UNESCO (2021) para mejorar la calidad educativa los docentes son un factor esencial, no obstante, requieren de “reconocimiento, preparación, apoyo, recursos, autonomía y oportunidades suficientes para el desarrollo continuo. Con el apoyo adecuado, los docentes pueden garantizar oportunidades de aprendizaje eficaces, culturalmente relevantes y equitativas para sus estudiantes” (p. 23).

## **POSTULADOS TEÓRICOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA UN DISEÑO CURRICULAR**

Como se ha podido ver, la desvinculación de procesos educativos tradicionales, con visión positivista y mercantilista no es una tarea sencilla ni fácil, sin embargo, no hay que darse por vencido, todo lo contrario, hay que seguir investigando y aportando, por pequeñas que parezcan las acciones. Es menester continuar reflexionando y realizando propuestas en aras de alcanzar la educación necesaria y pertinente con el momento histórico que se vive. En este sentido, resulta oportuno promover la consolidación del pensamiento complejo como fundamento curricular, para propiciar una educación más dialógica, transdisciplinaria, intersubjetiva, interdisciplinaria y transcultural, para trascender las fronteras disciplinarias, que este abierta a los continuos cambios y adaptabilidad (Salinas y Reyes, 2021).

Dentro de los principales postulados y principios expuestos por Morín (1990), sobre el pensamiento complejo, se encuentra el principio dialógico que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y





antagonistas como el orden y el desorden. Asume racionalmente la inseparabilidad de unas nociones contradictorias para el estudio de un mismo fenómeno complejo. Otro principio es el de recursividad organizacional; la idea recursiva rompe con el pensamiento lineal de causa y efecto, de estructura y superestructura. En el campo educativo esta noción guía a una autoproducción y auto-organización de todos los componentes que influyen en los cambios paradigmáticos de la educación, además, hace posible la reflexión curricular sistémica y guía la creación de competencias transdisciplinarias (Estrada, 2020). Como tercer principio, está el principio hologramático, el cual viabiliza el enriquecimiento del conocimiento desde las partes al todo y del todo a las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos.

De igual manera, otro aspecto neurálgico del pensamiento complejo es la complejidad; permite prepararse para lo inesperado, dado que, la realidad es cambiante y cosas nuevas surgen en cualquier momento, no es posible predecir aspectos como el descubrimiento, el conocimiento, ni muchas acciones (Morín, 1990). La complejidad propende por la valoración del ser humano en igualdad de condiciones con sus semejantes, enmarcado en visión ecológica. Del mismo modo, hace posible focalizar al estudiante en sus múltiples aspectos; biológico, físico, psicológico, histórico, cultural y social, atendiendo a su identidad compleja y común con otras personas de su entorno (Anchundía, 2021).





## CONCLUSIÓN

La crisis de aprendizaje global que afecta a más de la mitad de la población estudiantil a nivel mundial, y que está más exacerbada en el contexto latinoamericano, debe ser motivo de reflexión y ser punto de partida para repensar, renovar e innovar las prácticas escolares. Para generar otras formas de concebir la educación, o en su defecto, proponer alternativas como el replanteamiento desde perspectivas que conlleven a tener una mayor pertinencia y entendimiento del acto educativo en la contemporaneidad. Como es el caso que ocupa este artículo, en el que se plantea el pensamiento complejo para fundamentar un modelo curricular para elevar la calidad educativa de los estudiantes colombianos.

Los hallazgos encontrados fundamentan la proposición al dejar en evidencia que a pesar de toda la evolución tecnológica que impera todos los ámbitos en la actualidad, perseveran prácticas escolares tradicionales y currículos descontextualizados en muchas instituciones educativas. Además de ratificar la necesidad de la actualización y formación docente permanente, para que pueda apropiarse y aprehender de otras formas de accionar pedagógicamente, de tal manera, que pueda revitalizar y adecuar los procesos de enseñar y aprender, en este caso, considerando la realidad en toda su complejidad, de manera holística e integrada a partir de sus múltiples dimensiones, como lo contempla el pensamiento complejo. Para ello, es indispensable la formación del docente, para que pueda deconstruir y construir nuevos quehaceres pedagógicos.






Enmarcar los procesos educativos en los postulados del pensamiento complejo requiere de la comprensión de aspectos fundamentales como: el principio dialógico, la recursividad organizacional, el principio hologramático, así como de la complejidad. La comprensión absoluta de estas premisas teóricas es el inicio para lograr la fundamentación y estructuración adecuada de un modelo curricular orientado en el pensamiento complejo y así contribuir a reducir la transmisión de conocimientos de manera fragmentada, con visión de la realidad desintegrada, parcelada, despersonalizada y obsoleta que se mantienen en las aulas de clases. Y promover un pensamiento abierto y flexible, capaz de buscar la comprensión de todo lo que sucede a nuestro alrededor con visión integradora, tomando en cuenta la complejidad y la incertidumbre.

## Referencias Bibliográficas

Álvarez Cazón, C. V., Villaroel Siles, M., Avilés Estrada, C., Fernández Terrazas, E., Pérez Pozo, H. F. y Vergara Zutara, M. (2023). Diseño curricular complejo con enfoque de competencias. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 6(2), 41-71. <https://www.revistages.com/index.php/revista/article/download/119/171/370>

Anchundia Gómez, O. E., Vera Macay, M. V., Armendáriz Zambrano, C. R. y Luna Mendieta, G. A. (2021). Modelo Educativo basado en Pensamiento Complejo de Edgar - Morin para fortalecer la Gestión Escolar, Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, Ecuador 2021. *Polo del Conocimiento*. 7 (3), 446-461. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8399848.pdf>





Arrieta, S., Coronado, E., Noriega, L., Pájaro, M., Díaz, E., Mercado, A., López, M. y Nieto, Y. (2020). Currículo Complejo: hacia el reconocimiento de una nueva realidad educativa. Gestión del Conocimiento Perspectiva Multidisciplinaria. [https://www.researchgate.net/publication/342513210\\_Curriculo\\_Complejo\\_hacia\\_el\\_reconocimiento\\_de\\_una\\_nueva\\_realidad\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/342513210_Curriculo_Complejo_hacia_el_reconocimiento_de_una_nueva_realidad_educativa)


Banco Mundial, (2022). Dos años después. Salvando a una generación. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/09951910622227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf>

Chasquibol Calongos, C., Flores Cueva, D, V. y Moreno Muro, J. P. (2022). La gestión escolar basada en el pensamiento complejo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. 6 (6), 2246-2263. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/3677/5557/>

Espinosa Casco, R.J., Romero Carazas, R., Aguiar Cuevas, M. M. y Lugano Ortega, Y. (2023). Pensamiento complejo y transdisciplinariedad un estudio bibliométrico en Scopus. Bibliotecas. Anales de Investigación. 19 (3), 1- 17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9117089.pdf>

González Cuevas, M. F. y Sandoval Granados, J. M. (2022). Indisciplinar la escuela: aportes del pensamiento complejo a la enseñanza de las ciencias sociales (pp. 582-591). En La investigación educativa en los diversos entornos económicos y sociales. Editorial EIDEC. <https://revistaseidec.com/index.php/Rediir/article/download/457/402>





González Cuevas, M. F. (2022). Aportes del pensamiento complejo para la educación contemporánea. *Pensamiento Udecino*. 6 (2), 114 - 125. [https://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Pensamiento\\_udecino/article/download/527/371](https://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Pensamiento_udecino/article/download/527/371)

López Calva, J. (2021). Pensamiento complejo, ética planetaria y transformación social en la formación del profesorado. 16 (1), 1-14. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v16n1/2223-2516-ridu-16-01-e1568.pdf>


Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. [https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)

OCDE, (2023). PISA 2022 Country Notes. Colombia. [https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote\\_COL\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_COL_Spanish.pdf)

Ovadah, J. H. y Mosquera Suárez, C. J. (2023). Aproximaciones al currículo y la evaluación desde la Complejidad y el Pensamiento complejo. *Revista Bio-grafía*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/20663/13330>

Parada Camargo, J. E., Aguillón Nocua, M. A., y Zambrano Vargas, S. M. (2023). Emprendimiento y educación: un enfoque desde el pensamiento complejo. Un enfoque de género. *Revista Venezolana de Gerencia*. 28 (9), 757-776. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/40670/46407>





Reimers, Fernando. (2022). Diálogos por un Nuevo Contrato Social para la Educación. Opciones para Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/Dialogos.pdf>

Salinas Gaona, S. E. y Méndez Reyes, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. (14). 228-256. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/181/185>

Soler Rocha, J. E. y Ramírez Valbuena, W. Á. (2021). Educación rural boyacense en época de pandemia: una visión desde el pensamiento complejo. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*. 23 (2), 124-137. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3412237009/3412237009.pdf>

Tătar, A., Jinaru, A., Dobrotă, G. y Niculescu, G. (2021). From linear thinking to complex thinking. *Horizons for sustainability. Constantin Brâncuși" University of Târgu-Jiu*. <https://icdi.utgjiu.ro/wp-content/uploads/2023/09/2.-Adina-TATAR-FROM-LINEAR-THINKING-TO-COMPLEX-THINKING.pdf>

Torres, L. y Vargas, G. (2021). ¿Por qué y para qué el pensamiento complejo? <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/920fd6ef-704f-403f-8c56-da7d6a2a0e4b/content>





UNESCO, (2022a). Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>

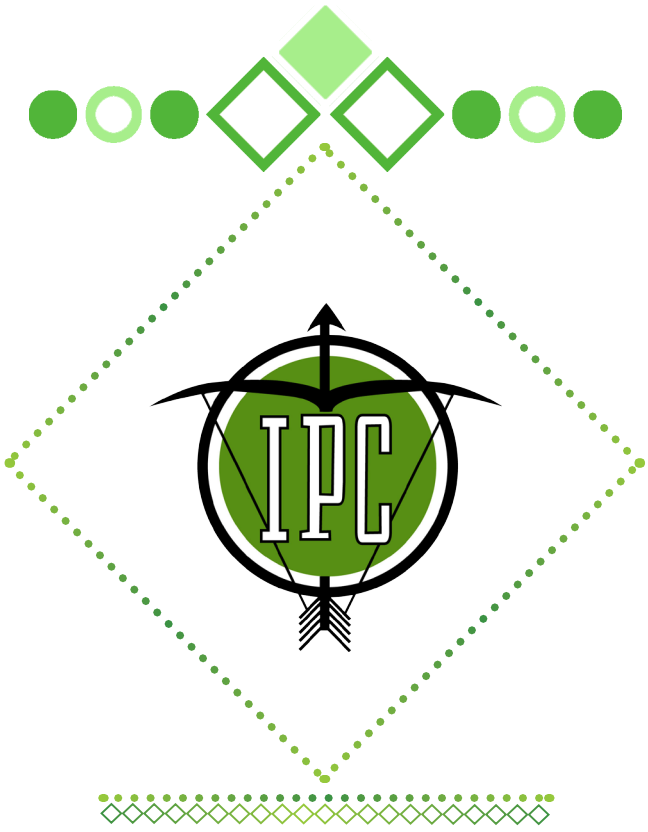
UNESCO, (2022b). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de interrupción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-reimaginar-juntos-nuestros-futuros--un-nuevo-contrato-social-2021-completo-espanhol.pdf>

Vallejos Gómez, R. M. (2022). El currículo filosófico en Chile y su contribución al pensamiento complejo y la metacognición. Human Review. 2 - 13. <https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/download/4897/3189/16063https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7904049>

World Bank, (2022). The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. [https://reliefweb.int/report/world/state-global-learning-poverty-2022-update?gclid=Cj0KCQjwqs6lBhCxARIsAG8YcDgkGxil4SarpaHdQibQbHZ\\_6U3L3aiPVChv5dkMxdrCn\\_dsS6vLZeoAaj3hEALw\\_wcB](https://reliefweb.int/report/world/state-global-learning-poverty-2022-update?gclid=Cj0KCQjwqs6lBhCxARIsAG8YcDgkGxil4SarpaHdQibQbHZ_6U3L3aiPVChv5dkMxdrCn_dsS6vLZeoAaj3hEALw_wcB)







## La Motivación Escolar como mediación de los contenidos curriculares en Básica Primaria

**Delvis Mirith Madera Mendoza**

[delvis79@hotmail.com](mailto:delvis79@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7546-967X>

**José Ubaldo Suárez Aguirre**

[josesuarezpsic@hotmail.com](mailto:josesuarezpsic@hotmail.com)


<https://orcid.org/0000-0002-4315-8102>

### INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación básica primaria, la motivación escolar representa uno de los factores determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría no solo remite a un impulso interno, sino a una construcción sociocultural e intersubjetiva que afecta la forma como los niños interactúan con el conocimiento y sus mediaciones. Diversos enfoques teóricos, entre ellos la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), subrayan la necesidad de fomentar entornos educativos donde se priorice la autonomía, la competencia y la relación con los otros como elementos claves para sostener el interés y la participación activa del estudiante.

La motivación, en tanto energía psíquica que orienta la conducta hacia metas específicas, actúa como un mediador entre el sujeto y el objeto de conocimiento. De ahí que su ausencia repercuta negativamente en la disposición del estudiante para asumir los retos del aprendizaje escolar. Desde esta perspectiva,





resulta necesario superar las visiones reduccionistas que entienden la motivación como una simple reacción a estímulos externos o recompensas, y asumirla como una dimensión estructural de la formación integral.

En consecuencia, la relación entre motivación y contenidos curriculares no puede abordarse de forma aislada. Los contenidos no solo deben ser pertinentes y contextualizados, sino que deben articularse con estrategias pedagógicas que despierten el interés del educando, considerando sus estilos de aprendizaje, necesidades afectivas y contextos socioculturales. Como afirman López (2018) y Freire et al. (2018), la motivación se convierte en una mediación fundamental para que el currículo trascienda su función informativa y se convierta en una herramienta transformadora del sujeto en formación.

El propósito de este artículo es analizar, desde un enfoque documental crítico, cómo la motivación escolar actúa como una mediación esencial para la asimilación significativa de los contenidos curriculares en la educación básica primaria. Se argumenta que solo mediante la convergencia entre currículo, prácticas pedagógicas motivadoras y reconocimiento del contexto sociocultural del estudiante, se pueden consolidar aprendizajes duraderos y procesos formativos humanizantes.

## **LA MOTIVACIÓN ESCOLAR: CONCEPTO, DIMENSIONES Y RELEVANCIA**

La motivación escolar ha sido objeto de análisis en múltiples corrientes psicológicas, desde las teorías conductistas, que la concebían como respuesta a estímulos externos, hasta enfoques más complejos como el cognitivo, el sociocultural y el humanista.





En las últimas décadas, la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2000) ha cobrado especial relevancia en el campo educativo, al proponer que la motivación se configura a partir de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

Desde esta perspectiva, la motivación intrínseca –aquella que surge del interés y satisfacción inherentes a la tarea– tiene un impacto superior en el aprendizaje a largo plazo que la motivación extrínseca basada en recompensas externas. En contextos escolares, promover ambientes que favorezcan la exploración, el reconocimiento de logros personales y la participación activa es esencial para fortalecer la disposición del estudiante hacia los contenidos curriculares.

Además, es preciso distinguir entre motivación de logro, motivación social, y motivación por la tarea, dimensiones que se manifiestan de forma diferenciada según la edad, el contexto familiar, las prácticas docentes y la estructura institucional. La escuela, como espacio formativo por excelencia, debe actuar no solo como transmisora de saberes, sino como promotora del deseo de aprender, lo que implica repensar su rol en la construcción de subjetividades motivadas.

## **EL CURRÍCULO COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA**

El currículo no puede entenderse únicamente como un listado de contenidos a enseñar, sino como una construcción sociopolítica que refleja valores, ideologías y expectativas sociales. De acuerdo con Apple (2006) y Freire (1997), el currículo puede funcionar como un mecanismo de reproducción social o





como una herramienta emancipadora, dependiendo de cómo se conciba su diseño, implementación y evaluación.

En el caso de la educación básica primaria, los contenidos curriculares deben ser relevantes para la vida cotidiana del niño, permitir la contextualización del conocimiento y propiciar conexiones significativas entre saberes previos y nuevos aprendizajes. Esta visión implica una ruptura con la enseñanza memorística o fragmentada, y apuesta por un currículo flexible, transversal y significativo.

Freire et al. (2018) señalan que la correcta planificación de los contenidos, acompañada de estrategias metodológicas activas y uso de tecnologías educativas, puede ser un factor decisivo para estimular la motivación escolar. Es decir, un currículo centrado en el estudiante y no únicamente en el docente, facilita la emergencia de procesos formativos donde el sujeto se convierte en protagonista de su aprendizaje.

## **LA INTERACCIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y CURRÍCULO**

La relación entre motivación escolar y currículo es dialéctica: un currículo que no considera las necesidades emocionales, cognitivas y sociales de los estudiantes tiende a generar desinterés, apatía o abandono escolar. Por el contrario, cuando los contenidos se articulan con experiencias personales, intereses y expectativas del estudiante, se incrementa su disposición al aprendizaje.





Las investigaciones de Soledispa, San Andrés y Soledispa (2020) evidencian que los niveles de motivación escolar están estrechamente vinculados con la percepción de utilidad de los contenidos, la claridad en los objetivos de aprendizaje y la pertinencia de las metodologías empleadas. En este sentido, el docente se posiciona como un agente mediador clave, capaz de traducir el currículo oficial en prácticas pedagógicas motivadoras, inclusivas y contextualizadas.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño documental, orientado a la comprensión profunda del fenómeno de estudio a partir del análisis e interpretación de fuentes teóricas y empíricas secundarias. Según Hurtado de Barrera (2010), el estudio documental permite construir conocimiento riguroso a partir de la exploración crítica de la literatura científica disponible, especialmente útil en temas de amplio desarrollo conceptual como la motivación escolar y su relación con el currículo.

Este tipo de enfoque busca más que una verificación cuantitativa: persigue la construcción de sentidos, la identificación de patrones argumentativos y la generación de inferencias teóricas a partir de los discursos analizados. En consecuencia, no se pretende establecer generalizaciones estadísticas, sino elaborar una comprensión reflexiva sobre cómo la motivación escolar puede actuar como mediación pedagógica de los contenidos curriculares en la educación básica primaria.





La recolección de información se realizó mediante una revisión sistemática de 30 documentos entre artículos científicos, tesis de maestría y doctorado, y capítulos de libros académicos, seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Pertinencia temática: vinculación directa con motivación escolar, currículo, prácticas pedagógicas y educación primaria.
- Actualidad: publicaciones comprendidas entre los años 2017 y 2023.
- Calidad académica: fuentes indexadas en bases de datos académicas confiables como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios institucionales.

La estrategia de búsqueda incluyó el uso de descriptores como *motivación escolar*, *contenidos curriculares*, *estrategias pedagógicas*, *desmotivación estudiantil*, y *enseñanza en primaria*. La información fue sistematizada y analizada mediante técnicas de análisis de contenido temático, centrado en identificar categorías emergentes, relaciones conceptuales y tendencias comunes entre las distintas fuentes.

A partir del análisis realizado, se definieron tres grandes categorías de interpretación:

1. La conceptualización de la motivación escolar: abordada desde perspectivas psicológicas, pedagógicas y socioemocionales, con énfasis en su papel en el rendimiento académico.





2. La estructura y función del currículo en básica primaria: con atención a su diseño, aplicación y relación con los intereses del estudiantado.

3. El docente como mediador motivacional: su rol en la dinamización de los contenidos y en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje significativo.

Estas categorías permitieron desarrollar un discurso interpretativo articulado, sustentado en la triangulación de fuentes y en el contraste de enfoques teóricos, lo cual aporta profundidad, solidez y rigurosidad a las conclusiones alcanzadas en el estudio.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del análisis de la literatura revisada, se desprende con claridad que la motivación no es un componente accesorio del aprendizaje, sino una condición estructural para que este ocurra de manera efectiva y significativa. Estudios como los de Cobeña y Moya (2019) y Espinosa y Pérez (2022) sostienen que la motivación, al estimular el interés, la atención sostenida y el esfuerzo consciente, permite al estudiante involucrarse activamente con los contenidos curriculares, generando aprendizajes más profundos y duraderos.

En contextos escolares donde predomina la enseñanza frontal y el énfasis en la evaluación sumativa, los niveles de motivación tienden a disminuir, especialmente cuando los contenidos son presentados de forma descontextualizada o poco





significativa para los estudiantes. Por el contrario, metodologías activas, colaborativas y basadas en proyectos fomentan el sentido de pertenencia y la participación, potenciando la motivación intrínseca.

## **CONTENIDOS CURRICULARES Y SENTIDO PEDAGÓGICO**

Una constante observada en las investigaciones revisadas es la falta de conexión entre los contenidos curriculares y las realidades de los estudiantes. Esta brecha se traduce en desinterés, resistencia o apatía frente a los aprendizajes escolares. Tal como advierten Freire et al. (2018), cuando los contenidos se transmiten como datos aislados, sin relevancia para la vida cotidiana o sin articulación con experiencias previas, se diluye el poder formativo del currículo.

Por tanto, la motivación está estrechamente vinculada con el sentido que el estudiante otorga a lo que aprende. La construcción de ese sentido depende de la capacidad del docente para adaptar los contenidos, contextualizarlos, problematizarlos y convertirlos en desafíos cognitivos y afectivos. La intencionalidad pedagógica, más allá de la cobertura curricular, resulta clave para despertar el deseo de aprender.

## **EL ROL DOCENTE COMO MEDIADOR DEL COMPROMISO ESTUDIANTIL**

Otro hallazgo relevante es el papel central que ocupa el docente como mediador entre el estudiante, el currículo y el contexto. Las investigaciones de Marín, Soto y Triat (2023) y





Pinzón, Vargas y Ballén (2023) subrayan que los profesores que promueven la autonomía, ofrecen retroalimentación constructiva, utilizan recursos variados y mantienen una relación empática con sus alumnos logran altos niveles de motivación.

La motivación docente, a su vez, también incide en la motivación del estudiante. Profesores que gozan de bienestar laboral, que creen en su capacidad de influir positivamente en sus estudiantes y que poseen formación en didáctica motivacional, suelen generar climas de aula más estimulantes. En este sentido, la motivación escolar no debe ser vista como una responsabilidad individual del estudiante, sino como un fenómeno relacional y sistémico que exige un compromiso institucional integral.

## **FACTORES CONTEXTUALES QUE AFECTAN LA MOTIVACIÓN**

Finalmente, diversos estudios coinciden en que la motivación está fuertemente condicionada por factores contextuales, tales como el nivel socioeconómico, la estabilidad familiar, el clima escolar, los estereotipos de género o el trato recibido en la escuela. Por ello, no existen recetas universales para motivar, sino prácticas pedagógicas situadas, sensibles a la diversidad y comprometidas con la equidad.

Así, diseñar intervenciones motivacionales exige reconocer las barreras estructurales que enfrentan muchos estudiantes, generar políticas de acompañamiento psicoeducativo, y formar a los docentes para que puedan identificar y atender los signos tempranos de desmotivación o exclusión.





## CONCLUSIONES


Los hallazgos expuestos en esta investigación documental permiten afirmar con contundencia que la motivación escolar constituye un eje estructurante del aprendizaje significativo, especialmente en los niveles de educación básica primaria. Lejos de ser una variable secundaria o emocionalmente anecdótica, la motivación se revela como un proceso complejo que interrelaciona factores cognitivos, afectivos, contextuales y pedagógicos.

En este sentido, la mediación de los contenidos curriculares a través de prácticas motivadoras no debe entenderse como un complemento metodológico, sino como una condición indispensable para que el currículo cumpla su verdadera función formativa. La motivación potencia la atención, la participación activa, la autonomía del estudiante y la consolidación de aprendizajes perdurables. Por el contrario, su ausencia puede traducirse en comportamientos de retraimiento, bajo rendimiento, apatía o incluso abandono escolar.

El estudio también pone de relieve que la figura del docente es determinante en la construcción de ambientes pedagógicos que favorezcan el deseo de aprender. Su rol como mediador, facilitador y guía debe ir acompañado de una sólida formación en teorías de la motivación, diseño curricular y estrategias didácticas centradas en el estudiante. Asimismo, se requiere del compromiso institucional para crear entornos educativos seguros, inclusivos y emocionalmente saludables.

Desde una perspectiva crítica, este trabajo invita a revisar los currículos escolares con un enfoque humanista, que priorice





no solo los contenidos a enseñar, sino las condiciones en las que dichos contenidos son vividos por los estudiantes. Un currículo relevante, contextualizado y motivador puede ser una poderosa herramienta para democratizar el acceso al conocimiento y promover procesos de transformación social desde la escuela.

Finalmente, se sugiere a los investigadores, docentes y directivos educativos profundizar en estudios aplicados que permitan diseñar y validar intervenciones motivacionales contextualizadas, incorporando la voz de los estudiantes, la familia y la comunidad en la construcción de propuestas pedagógicas pertinentes. Solo así será posible construir escuelas donde aprender no sea una obligación, sino una experiencia profundamente deseada.


## Referencias Bibliográficas

Apple, M. (2006). Educación y poder. Morata.

Cobeña, M., & Moya, M. (2019). El papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Atlante. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/motivacion-ensenanza-aprendizaje.html>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.





Espinosa, J., & Pérez, P. (2022). La motivación dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 11060-11097. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4186](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4186)

Freire, J., Páez, M. C., Núñez, M., Narváez, M., Infante, C., & Paredes, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de la comunicación de la SEECI*, 45, 75-86. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>

López, C. (2018). La motivación intrínseca durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de conceptos en ciencias naturales [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. <https://repositorio.autonoma.edu.co>

Marín, D., Soto, M., & Triat, C. (2023). Influencia del currículo diseñado e implementado en la motivación de los estudiantes. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse>

Pinzón, D., Vargas, N., & Ballén, P. (2023). Tejiendo redes de conexión: la pedagogía de la empatía como estrategia didáctica para el aprendizaje y la motivación escolar. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 5416-5439. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6562](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6562)

Soledispa, A., San Andrés, E., & Soledispa, R. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.431>







Este artículo examina la evolución de la educación ambiental en América Latina, adaptada a los desafíos regionales e integrando saberes ancestrales y culturales. A través de una revisión de literatura y de hitos internacionales, se analiza la influencia de estos eventos en el pensamiento ambiental latinoamericano. Se destacan dos enfoques: el desarrollo sostenible, vinculado a modelos económicos globales, y la sustentabilidad, que promueve una “racionalidad ambiental” más inclusiva, basada en conocimientos locales y una relación respetuosa con el entorno. Por medio de la metodología PRISMA se identifican tendencias y desafíos, revelando la necesidad de una pedagogía crítica que valore experiencias locales y fomente la conexión con la naturaleza.





# La Educación Ambiental desde una Perspectiva Latinoamericana

**Diana Carolina Jiménez Chaparro**

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


<https://orcid.org/0009-0004-8218-6781>

## INTRODUCCIÓN

Al hablar de educación ambiental, nos referimos a una respuesta a las crecientes preocupaciones globales que amenazan la sostenibilidad del planeta. A lo largo del siglo XX, la degradación ambiental y del ecosistema, impulsaron la necesidad de crear conciencia de la importancia de la protección del entorno natural. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio ambiente humano, celebrada en Estocolmo en 1972, marcó un gran impacto en la trayectoria del pensamiento ambiental, visibilizando la crisis ecológica internacional e impulsando a la construcción de una educación ambiental desde un enfoque global. Frente a este panorama, la perspectiva latinoamericana ha jugado un papel crucial, deconstruyendo y adaptando el pensamiento ambiental a las realidades y desafíos específicos del escenario latinoamericano.

A través de una revisión bibliográfica exhaustiva de la literatura científica y académica de América Latina, se hace un análisis de estudios enfocado en las investigaciones sobre educación ambiental, desarrollo sostenible y sustentabilidad, con el objetivo de identificar tendencias, debates y brechas en el conocimiento. Se Examinan las diversas corrientes de pensamiento ambiental que han emergido en la región desde





los años 70, destacando los intentos latinoamericanos de generar formas de resistencia a los enfoques tradicionales del desarrollo, integrando una visión holística que fomente la sostenibilidad y la justicia social. (Escobar, 1995).

Se destacan las Conferencias Internacionales de Belgrado en 1975 y el informe de Brundtland de 1987, debido a su influencia en el impulso hacia una reflexión crítica sobre la aplicación de estos conceptos en América Latina. Posteriormente, en la Cumbre de Río de Janeiro en 1992 y la presentación de la agenda 21, se consolidó el concepto de “desarrollo sostenible”, definido como “un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (Comisión Mundial sobre el Medioambiente y el Desarrollo, 1987). Este concepto ha sido fundamental para el desarrollo de la educación ambiental en Latinoamérica, donde las corrientes regionales han buscado redefinir la sostenibilidad para incluir elementos de justicia social y equidad en su contexto específico. (Márquez, 2010).

Debido a esto, surgieron propuestas direccionadas hacia la búsqueda e incorporación de los saberes ancestrales de los pueblos originarios, contextualizando la educación ambiental en torno a las particularidades territoriales. Con El Manifiesto por la Vida y la Sustentabilidad de 2009, presentado en Curitiba, Brasil, se subrayó la necesidad de una educación, que no se conforme tan solo con la concepción de un pensamiento que promueva la acción consciente y sostenible, sino que también trascienda a la formación de un pensamiento ambiental crítico centrado en la ruptura de los conceptos tradicionales de desarrollo y el colonialismo ambiental. (Gómez-Barris, 2017). Promoviendo un enfoque que reconoce a la diversidad cultural y ecológica. Dando






lugar a un concepto de sustentabilidad que integra de manera más equitativa las dimensiones ambiental, social y económica, buscando un equilibrio dinámico y armonioso en la interacción entre naturaleza y sociedad (Bustos, 2018).

Este estudio busca resaltar la necesidad de comprender cómo los conceptos de desarrollo sostenible y sustentabilidad han sido reinterpretados y aplicados en el contexto latinoamericano. Ofreciendo una perspectiva crítica sobre las adaptaciones de estos conceptos a realidades locales, contrastando con las visiones globales dominantes y promoviendo un enfoque más inclusivo que considera los conocimientos ancestrales y las especificidades regionales (Leff, 2006).

## **DESARROLLO SOSTENIBLE Y SUSTENTABILIDAD: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA LATINOAMERICANA**

En el ámbito de la educación ambiental en América Latina, la dicotomía entre desarrollo sostenible y sustentabilidad plantea cuestiones fundamentales sobre cómo se entienden y se implementan estos conceptos en América Latina. El desarrollo sostenible, promovido por tendencias globalizantes, tiende a priorizar el crecimiento económico y la eficiencia técnica, a menudo en detrimento de los conocimientos y realidades locales. Por otro lado, la sustentabilidad, desde una perspectiva crítica latinoamericana, aboga por una integración más profunda de los saberes tradicionales y la valorización de los territorios y pueblos originarios. Esta diferencia subraya la necesidad de un enfoque crítico que pueda discernir y valorar las contribuciones locales dentro de un marco global.





El concepto de desarrollo sostenible, ampliamente difundido por organismos internacionales y grandes economías, se enfoca en balancear el crecimiento económico con la protección ambiental y la justicia social. Sin embargo, este enfoque puede estar influenciado por una racionalidad económica que no siempre responde a las realidades específicas de los territorios latinoamericanos. Enrique Leff, en su obra *Racionalidad Ambiental* (2006), crítica esta perspectiva al señalar que “la racionalidad ambiental debe ir más allá de la eficiencia económica para incluir los contextos socioculturales y ecológicos particulares” (Leff, 2006, p. 78). En América Latina, donde la diversidad cultural y ecológica es notable, esta visión limitada puede dar como resultado políticas que no se alinean con las necesidades y conocimientos locales.

Por el contrario, la sustentabilidad desde una perspectiva crítica latinoamericana resalta la relevancia de los conocimientos ancestrales y las estrategias tradicionales en la administración de los recursos naturales. La autora Silvina Corbetta, en *Educación Ambiental y Cultura Local* (2021), sostiene que “los conocimientos ancestrales y las prácticas locales no solo han sido sostenibles a lo largo del tiempo, sino que también ofrecen alternativas válidas a los modelos globales de desarrollo” (Corbetta, 2021, p. 115). Esta visión reconoce que los pueblos originarios de América Latina poseen sistemas de conocimiento y prácticas que están intrínsecamente conectados con la sustentabilidad de sus territorios.

La opinión ambiental crítica en América Latina también plantea la dominancia de las tendencias globalizantes que, a menudo, no consideran la diversidad y las características locales. En *La sustentabilidad de la vida* (2012), Leff enfatiza que “la educación ambiental debe promover una visión plural que





respete la riqueza de los saberes locales y los contextos específicos de los territorios” (Leff, 2012, p. 85). Esta actitud crítica pretende romper con las narrativas heterogéneas del desarrollo sostenible y abrir espacio para reflexiones que valoren las contribuciones de las comunidades locales y los pueblos originarios.


## **LA SUSTENTABILIDAD EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL LATINOAMERICANA**

En América Latina, la educación ambiental enfrenta un desafío crucial: integrar el concepto de sustentabilidad de manera que refleje la riqueza cultural y ecológica de la región. En un contexto caracterizado por una extensa diversidad de ecosistemas y comunidades, la educación ambiental debe ir más allá de enfoques generalizados y reconocer la valiosa contribución de los saberes tradicionales y las realidades locales.

La noción de sustentabilidad, como la entiende Enrique Leff en *La sustentabilidad de la vida* (2012), no se limita a consideraciones técnicas o económicas. En lugar de ello, se trata de un concepto que involucra dimensiones culturales y políticas significativas. Leff subraya que “la sustentabilidad debe ser entendida en relación con los sistemas de saber que las comunidades han desarrollado en torno a sus territorios” (Leff, 2012, p. 45). Esta perspectiva abre la puerta a una educación ambiental que no solo informe, sino que también respete y valore los conocimientos ancestrales y las prácticas tradicionales.

Asimismo, el Manifiesto por la Vida (2009) destaca la importancia de estos saberes en la gestión y conservación de los recursos naturales. En palabras del manifiesto, “los saberes ancestrales son fundamentales para la conservación





de la biodiversidad y la gestión sustentable de los recursos” (Manifiesto por la Vida, 2009, p. 17). Este reconocimiento sugiere que una educación ambiental efectiva debe ser capaz de leer e interpretar las realidades locales de los territorios y los pueblos originarios de América Latina.

## METODOLOGÍA

El diseño de la presente investigación se enmarca dentro de los lineamientos de la revisión bibliográfica, con un alcance exploratorio y descriptivo, siguiendo las directrices propuestas por Ato, López y Benavente (2013). El propósito es explorar y describir las propuestas teóricas acerca de la educación ambiental en América Latina.

Para el desarrollo metodológico, se empleó el análisis documental basado en la metodología Prisma, tal como se detalla en el trabajo de Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron, Hoffmann, Mulrow y Alonso-Fernández (2021). Esta metodología asegura un enfoque riguroso y sistemático en la revisión y selección de la literatura relevante.

La búsqueda de material se realizó en diversos portales de artículos científicos, incluyendo Google Académico, Scielo, ProQuest, Dialnet y Redalyc. Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: se seleccionaron documentos que abordan las categorías y palabras clave “educación ambiental”, “América Latina”, “desarrollo sostenible”, “sustentabilidad” y “educación ambiental crítica”. Se prioriza la selección de textos que ofrecieran fundamentos teóricos y conceptuales del pensamiento ambiental en América Latina. En este contexto, no se excluyó ningún documento por fecha de publicación para abarcar un espectro amplio de perspectivas.





Se excluyeron artículos que se centraran exclusivamente en la descripción de acciones prácticas de educación ambiental y aquellos escritos en inglés. La exclusión de documentos en inglés respondió a la necesidad de mantener una coherencia lingüística y cultural centrada en el contexto latinoamericano.

La selección de estudios se llevó a cabo en dos fases. Primero, se revisaron los títulos y resúmenes de los documentos para identificar aquellos que cumplían con los criterios de inclusión. Posteriormente, se evaluaron los textos completos de los documentos preseleccionados para confirmar su relevancia y calidad. En total, se consultaron 13 documentos, distribuidos en 9 artículos de investigación, 2 artículos de revisión bibliográfica, un libro y un manifiesto.

Posteriormente, se elaboró una matriz de análisis bibliográfico para la extracción y organización de datos. Esta matriz facilitó la identificación de categorías emergentes como la evolución histórico-social de la educación ambiental en América Latina, las principales corrientes de pensamiento en la educación ambiental (desarrollo sostenible y sustentabilidad), y la relevancia de la sustentabilidad en el pensamiento ambiental latinoamericano.

El análisis de los datos extraídos se realizó mediante métodos cualitativos. Se llevó a cabo una codificación temática para identificar patrones comunes y debates en la literatura revisada, permitiendo una síntesis que resaltó las tendencias y contribuciones clave.



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La educación ambiental en América Latina ha evolucionado en respuesta a diversos contextos históricos y sociales, reflejando la complejidad de los desafíos ambientales que enfrenta la región. A lo largo de la investigación se destacaron tres categorías principales: primero, las transformaciones históricas y sociales que han moldeado las prácticas educativas; segundo, las distintas corrientes de pensamiento, particularmente las diferencias entre desarrollo sostenible y sustentabilidad, junto a las diferentes maneras en las que estos conceptos se han integrado en la región, finalmente, la importancia de la sustentabilidad en el pensamiento ambiental latinoamericano, evaluada desde perspectivas interculturales y en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

De estas categorías se pudieron destacar las siguientes subcategorías clave que reflejan la evolución y el estado actual del tema.



Grafico 2. Categorías y subcategorías de la educación ambiental en Latinoamérica




## EVOLUCIÓN HISTÓRICA-SOCIAL

La evolución histórico-social de la educación ambiental en América Latina ha sido un proceso dinámico que refleja tanto los avances como los desafíos enfrentados en el contexto sociocultural de la región. Desde el contexto histórico de la educación ambiental, Los estudios de Panduro Ramírez et al. (2023) y Rivas Escobar y Salazar Campo (2024) destacan los logros y desafíos en la educación ambiental en América Latina, evidenciando una evolución impulsada por movimientos globales desde las décadas de 1970 y 1980. Aunque hay una creciente integración de la educación ambiental en las políticas educativas, persisten retos como la escasez de recursos y la falta de integración curricular. En este contexto, es fundamental adoptar una epistemología contextualizada que considere las particularidades culturales y sociales de la región. Adaptar esta epistemología a las realidades locales es crucial para abordar la crisis ecológica y reflejar la diversidad y necesidades específicas de las comunidades. La búsqueda de estrategias educativas que promuevan la conservación del medioambiente se vuelve esencial ante desafíos como el cambio climático y la degradación de ecosistemas, evidenciando una creciente conciencia social y ambiental en Latinoamérica.

A raíz del enfoque socioambiental expuesto con anterioridad, se hace hincapié en las transformaciones sociales, ya que estas han influido significativamente en el enfoque de la educación ambiental. Eschenhagen y Sandoval (2023) analizan la cooptación de la educación ambiental por el enfoque del desarrollo sostenible, generando un debate sobre su efectividad y autenticidad en la práctica educativa. Este análisis invita a una reflexión crítica sobre las tensiones que emergen entre ambos enfoques, ya que la





integración del desarrollo sostenible en las políticas educativas puede comprometer los objetivos fundamentales de la educación ambiental, que deben centrarse en la conservación y la justicia social. La transformación de la educación ambiental hacia un discurso centrado en la sostenibilidad económica ha modificado la percepción pública sobre el medioambiente y la estructura de las iniciativas educativas, desplazando consideraciones ecológicas y sociales más profundas. Por lo tanto, es esencial cuestionar cómo estas políticas pueden impulsar el desarrollo económico sin sacrificar la esencia de la educación ambiental.

## CORRIENTES DE PENSAMIENTO AMBIENTAL

En el análisis de las corrientes del pensamiento en la educación ambiental, se destacan dos enfoques principales: el desarrollo sostenible y la sustentabilidad. En el contexto del desarrollo sostenible, Castro-Carpio y Leal-Díaz (2023) examinan la relación entre la educación ambiental y el desarrollo sostenible, enfatizando el sentido ético que debe guiar estas prácticas y planteando un análisis crítico sobre las implicaciones de ambas corrientes. Este debate invita a reevaluar los propósitos de la educación ambiental frente a objetivos más amplios, cuestionando si el desarrollo sostenible realmente aborda las necesidades ambientales o si perpetúa un modelo de explotación.

Un punto de suma importancia es la sustentabilidad, la cual surge de la búsqueda de una racionalidad ambiental que trascienda el desarrollo sostenible, y evidencia una urgencia urgente de abordar la crisis ecológica desde una perspectiva más holística. Leff et al. (2003) critican la noción de desarrollo sostenible como insuficiente para enfrentar la complejidad de estas crisis y proponen una “nueva racionalidad ambiental” que fomente la sustentabilidad desde una perspectiva latinoamericana.





Este enfoque no solo promueve la sustentabilidad como un valor intrínseco, sino que también enfatiza la necesidad de reconfigurar las relaciones entre las comunidades y su entorno, integrando valores culturales y sociales en un marco que reconozca la diversidad ecológica. Complementariamente, el Manifiesto por la Vida y la Sustentabilidad (Márquez, 2010) introduce un enfoque renovado que integra diversas voces y visiones, abogando por una construcción colectiva hacia un futuro más sostenible. Así, se transforma la manera en que se enseña y se aprende sobre el medioambiente, fomentando conexiones más profundas y significativas.

El análisis crítico de conceptos es fundamental para clarificar el uso de términos como “desarrollo sustentable” y “sostenible”. López Ricalde et al. (2005) presentan una definición conceptual de desarrollo sustentable y sostenible, ofreciendo un marco teórico que enriquece la discusión sobre estos términos en el contexto latinoamericano. Se centran en la ambigüedad y las contradicciones inherentes a ambos términos, argumentando que su uso a menudo responde más a intereses políticos que a una comprensión profunda de los problemas ambientales.

Destacan la importancia de establecer una definición clara y consensuada, ya que esto es relevante para guiar prácticas educativas efectivas y pertinentes. Además, un análisis crítico de estas definiciones permite aclarar conceptos que, aunque se utilizan indistintamente, tienen implicaciones prácticas muy diferentes, subrayando así la necesidad de claridad conceptual para el desarrollo de políticas y prácticas educativas efectivas.





## RELEVANCIA DE LA SUSTENTABILIDAD EN EL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

La relevancia de la sustentabilidad en el pensamiento ambiental latinoamericano se enriquece al considerar perspectivas interculturales y estrategias de inclusión cultural. García (2022) argumenta que la educación ambiental debe adoptar una pedagogía crítica y sentipensante para ser verdaderamente inclusiva, integrando las perspectivas culturales e históricas de las comunidades locales, especialmente las indígenas.

Sostiene que el reconocimiento de estas voces es esencial para desarrollar programas educativos fundamentales y eficaces. Además, resalta que la interdisciplina es clave para abordar los problemas ambientales desde múltiples ángulos, generando un impacto positivo en la conservación. Complementando esta visión, Henríquez-Coronel et al. (2023) llevan a cabo un análisis de programas de educomunicación ambiental en Latinoamérica, destacando que, aunque muchos tienen fortalezas en diagnóstico y metodología, son deficientes en evaluación y difusión.

Esto limita su alcance y efectividad, a pesar de su diseño inicial. La inclusión de perspectivas interculturales en la educación ambiental es, por lo tanto, vital para abordar las diversas realidades de América Latina; este enfoque no solo enriquece el contenido educativo, sino que también promueve una mayor empatía y comprensión entre culturas, aspectos esenciales para la sostenibilidad.

La evaluación de logros y resultados en la educación ambiental es esencial para identificar brechas en su implementación. Díaz-Horna et al. (2022) presentan una revisión de publicaciones que evalúa el impacto de la educación ambiental





en la conservación del medioambiente, concluyendo que existe una notable falta de estudios que aborden las subjetividades en este ámbito. Argumentan que entender cómo las personas se relacionan con su entorno es crucial para diseñar iniciativas educativas efectivas.

Por su parte, Bueno-Lugo y Barros-Guerrero (2024) analizan las subjetividades en estudios recientes, destacando que su escasez representa una oportunidad para la investigación futura. Sugieren que la inclusión de estas dimensiones podría ofrecer nuevas perspectivas sobre los problemas ambientales, permitiendo un enfoque más integral que considere las experiencias individuales y colectivas.

Es importante señalar que el impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha sido significativo en la educación ambiental en América Latina. Guevara-Herrero et al. (2023) y Chávez Manzanillas (2023) analizan cómo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han influido en la investigación y práctica educativa en la región, destacando su potencial para fomentar un enfoque más integrado y efectivo en la educación ambiental.

Los ODS han tenido un impacto de gran magnitud en la investigación educativa, promoviendo un marco común que puede guiar políticas y prácticas. Guevara-Herrero et al. (2023) muestran que los ODS han promovido un enfoque que abarca múltiples dimensiones de la sostenibilidad, sugiriendo que la educación ambiental en Latinoamérica debe adaptarse para incorporar estas perspectivas integrales, contribuyendo así a un cambio fundamental en la forma en que se aborda la educación y la investigación en este campo.






## CONCLUSIÓN

La educación ambiental en América Latina ha demostrado ser un campo dinámico y en constante evolución, en el que confluyen desafíos ambientales, históricos y sociales específicos de la región. A lo largo de su desarrollo, se ha enfatizado la necesidad de construir una epistemología adaptada a las particularidades locales, que valore los conocimientos y prácticas ancestrales. La investigación evidencia que la educación ambiental en Latinoamérica no debe estar limitada por los enfoques globales; por el contrario, es necesario que integre una perspectiva crítica que resignifique los conocimientos y prácticas ancestrales del territorio.

La influencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha sido significativa al proporcionar un marco común que promueve una visión integrada y efectiva en la educación ambiental. Sin embargo, para que los ODS se implementen de manera fundamental en el contexto latinoamericano, es crucial que estas prácticas educativas se adapten a las realidades y necesidades locales. La revisión de literatura y los resultados de esta investigación destacan la importancia de considerar las experiencias subjetivas de las personas en su relación con el entorno. Esta falta de estudios sobre las subjetividades representa una oportunidad para investigaciones futuras, ya que permitiría diseñar modelos educativos más integrales y efectivos, que promuevan una educación ambiental no solo centrada en conocimientos técnicos, sino que fomente un vínculo genuino y transformador con el entorno.

Una de las categorías más reveladoras de esta investigación es el abordaje de la sustentabilidad desde una ética del cuidado,






promoviendo una relación de respeto y reciprocidad con el entorno. Este enfoque se alinea con las reflexiones de Enrique Leff, quien en *La sustentabilidad de la vida* (2012) plantea que la sustentabilidad debe fundarse en la racionalidad ambiental de cada territorio, integrando los saberes y sistemas de conocimiento de las comunidades locales. Se proyecta una mirada hacia una educación ambiental que valore los conocimientos tradicionales, ya que ofrece una comprensión más profunda de los desafíos ambientales y fortalece el sentido de pertenencia y responsabilidad.

Además, los resultados destacan la importancia de considerar las experiencias subjetivas y culturales de las personas en su relación con el entorno. Tal como subrayan Díaz-Horna et al. (2022) y Bueno-Lugo y Barros-Guerrero (2024), aún se observa una carencia de estudios en educación ambiental en Latinoamérica que incorporen las subjetividades, lo cual resulta esencial para entender cómo los individuos y comunidades interactúan con el medio natural. La inclusión de estas subjetividades permitiría diseñar programas educativos más integrales y efectivos, promoviendo una educación ambiental que busque trascender los límites de los enfoques puramente técnicos y económicos, priorizando una pedagogía humanizante y descolonizadora, que cumpla con la misión de proteger e incluir al individuo como sujeto activo.

## Referencias Bibliográficas

Bueno, A., y Barros, E. (2024). Las subjetividades en estudios ambientales y de la educación ambiental: revisión documental 2018-2023. *Revista Criterios*, 31(1), 83-100. <https://doi.org/10.31948/rc.v31i1.3729>





Bustos, A. (2018). *Descolonización del pensamiento ambiental: Nuevas perspectivas desde América Latina*. Editorial Universitaria.

Castro, A, y Leal, D. (2023). Educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible? El sentido ético de la educación ambiental. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, 11, 5. ISSN 2709-3689, ISSN-e 2523-2894.

Chávez, C. (2023). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su aporte en la Educación Ambiental ecuatoriana. UNIDAD EDUCATIVA “PÍO JARAMILLO ALVARADO”. Recuperado de <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5175>

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987). *Nuestro futuro común: Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Oxford University Press.

Corbetta, S. (2021). *Educación Ambiental y Cultura Local*. Editorial Universitaria del Sur. Recuperado de Academia.edu

Díaz, I., Pino, F., y Menéndez, E. (2022). Revisión de publicaciones relacionadas con la educación ambiental y la conservación del medio ambiente en Latinoamérica, aplicando la metodología PRISMA. *Revista Investigaciones ULCB*, 9(1), 94-109. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.008>

Escobar, A. (1995). *Encuentros con el desarrollo: La construcción y deconstrucción del Tercer Mundo*. Princeton University Press.





Eschenhagen, M., y Sandoval, F. (2023). La cooptación de la educación ambiental por la educación para el desarrollo sostenible; un debate desde el pensamiento ambiental latinoamericano. Trabajo y Sociedad, 22(40), verano. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad>

García, S. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, 7(14). <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.14.0214>

Gómez, M. (2014). La zona extractiva: Ecologías sociales y perspectivas decoloniales. Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.


Guevara, I., Pérez, J., & Bravo, B. (2023). Impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la investigación educativa sobre Educación Ambiental. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 20(2), 2501. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i2.25011](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.25011)

Henríquez, P., Henríquez, M, y Peña, R.(2023). La educomunicación ambiental en América Latina: Una revisión de programas y portales web. Universidad y Sociedad 15(6),75-87.

Leff, E. (2006). Racionalidad Ambiental: La Sustentabilidad en Debate. Editorial Siglo XXI.

Leff, E. (2012). La sustentabilidad de la vida. Editorial Siglo XXI.





Leff, E., Argueta, A., Boege, E., y Gonçalves, C. (2003). Más allá del desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: Una visión desde América Latina. *Medio Ambiente y Urbanización*, 59(1), 65-108. <https://doi.org/10.1630/0326785041834793>

López, C., López, E., y Ancona, I. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Manifiesto por la Vida. (2009). *Territorios en Resistencia: Manifiesto por la Vida*. Editorial Tierra y Libertad.

Márquez, A. (2010). El Manifiesto por la Vida y la Sustentabilidad: Un nuevo enfoque para la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Educación Ambiental*, 4(1), 35-50.

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., & Alonso-Fernández, J. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Med*, 18(3), <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>.

Panduro, J., Ruiz, J., Holgado, A., Fierro, M., Martínez, F., Velarde, L., De la Cruz, D., Álvarez, F., y La Chira, M. (2023). *La educación ambiental en Latinoamérica: logros y desafíos* (1. ed.). Editorial EIDEC. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8250884>

Rivas, H., y Salazar, K. (2024). Acercamiento a la epistemología de la educación ambiental en Latinoamérica. *Revista Salud y Desarrollo*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.55717/HHTJ3141>







El presente artículo aborda una reflexión sobre la educación rural y los cambios profundos que ha sufrido el contexto rural, los cuales manifiestan una nueva forma de ver el espacio rural, sus problemáticas emergentes y la relación con los procesos de construcción epistémica y curricular en las escuelas. El propósito de la investigación fue establecer una nueva mirada de concebir la educación rural, sus características y particularidades acorde con las nuevas concepciones de la nueva ruralidad. Para este estudio se utilizó un tipo de investigación de carácter cualitativo e interpretativo donde se realizó una revisión sistemática y documental de 20 artículos encontrados en diferentes buscadores. Los resultados indican que la educación rural presenta infinitos desafíos y complejidades que deben ser abordados para promover soluciones creativas y lograr un nuevo enfoque de la educación rural teniendo en cuenta las diferentes formas de concebir la vida en el campo.





## Educación Rural y Nueva Ruralidad: hacia una nueva mirada


**Luís Fernando Pérez Madera**  
[luifermadera@gmail.com](mailto:luifermadera@gmail.com)  
[ORCID 0000-0003-1298-5815](https://orcid.org/0000-0003-1298-5815)

### INTRODUCCIÓN

Cuando se aborda la dicotomía entre la escuela rural y urbana, se está poniendo sobre el escenario los rasgos diferenciales que cada día, hacen abrir más la brecha entre la educación de carácter rural y urbano. Siempre se ha pensado que cuando se habla de universalización de la educación, es poder llegar a todos los territorios, pero han olvidado que el término es independiente a los contenidos, programas, planes, enfoques, metodologías y modelos de estudio. Hoy los maestros e investigadores reclaman a los actores académicos y entidades a que se haga un énfasis y reestructuración de la forma en que tradicionalmente se ha mirado la educación rural, porque hablar de universalización no solo era garantizar acceso a la educación a todos los territorios rurales, sino, más bien, era como llegar a educar desde la diversidad del territorio, desde una mirada hacia el campo, pero respetando el contexto multicultural.

Durante las últimas décadas, según Bartol (2012), se han presentado cambios sociales, económicos, políticos y ecológicos que afectan el medio rural, a pesar de que se han desarrollado procesos de transformación y cambios aún enfrenta dos desafíos críticos: “altos niveles de desigualdad y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo” (MEN, 2016, p.1), lo que conlleva a que





los entornos rurales presenten desafíos y oportunidades únicas que influyen en la vida de las comunidades rurales, razón por la cual, “la población rural esta marginada de los procesos de modernización del país” ( Triana, 2010, p.2).

Bajo este panorama, emerge el objetivo general de este artículo, girando en torno a las concepciones de una nueva mirada de la educación rural y todo lo que implica en la construcción epistémica y curricular desde la nueva ruralidad, también se aborda algunas aproximaciones teóricas y trabajos según Bartol (2012), Triana (2010), Boix (2003), Bustos (2011), Lozano (2012) y Gurianova, (2009) que darán las pesquisas y un recorrido hacia lo que se considera las nuevas reflexiones de la educación rural y sus contribuciones a los procesos de educación como construcción social en nuestras escuelas.

Durante los últimos años, el término de ruralidad ha venido sufriendo cambios conceptuales, es por esto que Lozano (2012) expresa que “la realidad social y económica del mundo rural se contrapone a la del mundo urbano” (p.3), lo que lleva a pensar que los contextos rurales tienen su propia complejidad. Es así que, al hablar de nueva ruralidad, se hace referencia a la nueva forma de concebir los espacios rurales, estos espacios que han sido transformados por los profundos cambios y dinámicas de desarrollo mundial, y que “los colectivos presentes en el medio rural deben integrarse a las dinámicas escolares y a la vida comunitaria de la escuela” (Bustos, 2011, p. 3).

Esto precisamente lleva a pensar en la emergencia de vincular estas transformaciones en nuestras escuelas toda vez que los territorios rurales aún muestran los vacíos, problemas y las dificultades del pasado, poniendo de manifiesto la incapacidad de





la escuela, de la sociedad y del estado en desarrollar estrategias, modelos y políticas públicas encaminadas a la transformación del campo, de los territorios, de la población y a crear nuevas formas de configuración de los espacios rurales.

Bajo el paradigma de la nueva ruralidad, es preciso considerar que ya el contexto rural ha tenido una nueva lectura y una nueva visión, es entonces, que los cambios que experimenta el mundo rural esto lleva a replantear que dentro de poco este mundo no se diferenciará en nada de lo urbano a lo que “esta forma de abordarlo se llama desruralización” (Boix,2013, p.1). Por otro lado, otras transformaciones del mundo rural se relacionan con la función de la escuela, en donde se observa que “el campesinado, los padres de familia ya dejaron de ser ignorantes y no tener elementos positivos para la enseñanza de la escuela” (Bustos, 2011, p.3) a ser actores y agentes que “desde su experiencia puedan aportar, visibilizar y ofrecer prácticas colaborativas en la escuela” (Bustos, 2011, p.3) sin dejar a un lado, las modificaciones que sufren las escuelas a nivel de planes de estudio, hay cambios en la práctica pedagógica, superposición de la cultura urbana sobre la rural y sobre todo cambios en el proyecto educativo institucional. La escuela rural dejó de ser ese espacio de encuentros de saberes y culturas diversas en pro del desarrollo del campo y quedó absorbida por modelos de desarrollo más urbano y moderno eliminando en ciertas regiones el objeto de la escuela.

Por consiguiente, las zonas rurales son un territorio que juega un papel importante en el desarrollo cultural, social, político y educativo del país, lo que” aporta códigos culturales concretos a la función de la escuela como espacio estrechamente vinculado al territorio” (Boix, 2003, p.4). Es decir, que lo rural, “el





campesino aporta nuevas categorías para enriquecer la identidad y diversidad cultural, principalmente en el desarrollo agrícola” (Gurianova, 2009, p.1), ante esa proposición, es imperativo pensar en una nueva educación para los jóvenes del campo y así establecer políticas de desarrollo sectoriales.

En este orden de ideas, la educación rural se enfrenta a desafíos significativos, como la escasez de infraestructura escolar, la falta de acceso a la tecnología y la capacidad de tener suficientes maestros para desarrollar el proceso académico, por eso, es imperativo invertir en la educación rural lo que indica que “las transformaciones educativas del ámbito rural deben ir acompañadas de políticas reales fundamentadas en la equidad social y económica” (Triana, 2010, p.11), que la escuela rural no sea vista como el eslabón más débil y frágil de la cadena educativa sino que sea el espacio de transformación social, político, económico y cultural del territorio.

Por lo tanto, reformar la escuela y en especial el currículo debe ser un imperativo para los países que están en vía de desarrollo, por lo que, actualmente han surgido cambios significativos en las dinámicas sociales, económicas y culturales en las zonas rurales asociadas a la nueva ruralidad, rompiendo con el paradigma de que el desarrollo económico y social solo es posible en los entornos urbanos, por lo que “estos cambios deben relacionarse con la construcción de una nueva ciudadanía participante” (Bartol, 2012, p.9). Es por esto, que la nueva ruralidad no solo representa un cambio en la forma en que se concibe la vida en el campo, sino que también está generando un renovado interés por las tradiciones locales y la cultura, lo que ha conllevado al redescubrimiento de la identidad rural y al fortalecimiento del sentido de comunidad en las zonas rurales.





Es preciso señalar, que el propósito de esta investigación es establecer una nueva forma de concebir la escuela rural acorde a las nuevas concepciones del espacio y establecer esa nueva mirada entre lo rural y la nueva ruralidad, para así incorporar nuevas tendencias y relación de saberes en los contextos curriculares de la escuela.

## MÉTODO

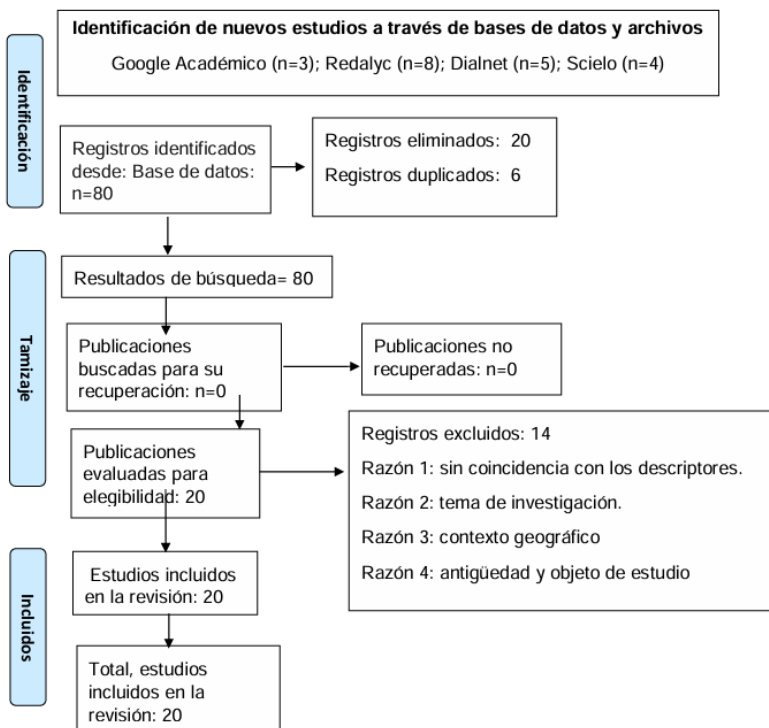
El presente artículo constituye una revisión sistemática, el cual fue elaborado con base en una revisión bibliográfica documental sobre la educación rural y una nueva mirada desde la nueva ruralidad en Colombia. Para la selección de los artículos se utilizó el método prisma. Los criterios de inclusión fueron artículos de investigación publicados en motores de búsqueda como: Google Académico, Dialnet, Redalyc, Scielo. La búsqueda se realizó categorizando los descriptores: Educación rural y ruralidad, nueva ruralidad y educación, educación rural en Colombia.

Por otro lado, de los resultados de la búsqueda se tomaron para el estudio 20 documentos que se ajustan a los descriptores anteriormente citados. Para el proceso de búsqueda se realizó la identificación de las categorías o descriptores. Para ello, se utilizan tesauros y diccionarios terminológicos, y así localizar sinónimos, variantes ortográficas, abreviaturas y términos seleccionados. Se seleccionó la fuente de información a consultar, luego se utilizaron operadores boléanos de intersección (Y/AND) y de sumatorio (O/OR) para poder combinar los diferentes términos de búsqueda. Por otro lado, se tomaron 8 artículos de Redalyc, 3 artículos de Google Académico, 5 artículos de Dialnet y 4 de Scielo, los cuales fueron muy relevantes para el análisis documental.



Siguiendo con el proceso de consulta de literatura científica, se utilizaron artículos que, en el título, resumen o palabras claves, equivalencias incluyeran los descriptores. Por otro lado, los artículos encontrados se clasificaron teniendo en cuenta criterios geográficos, cronológicos, género, fechas de publicación y autor. Se consignó las referencias completas de cada artículo o literatura encontrada, se realizó la lectura y a través de un ejercicio hermenéutico, se sustrajo la información más relevante mediante citas textuales. Por último, se excluyeron artículos que no coincidían con los descriptores, el tema de investigación, contexto geográfico, año de antigüedad y objeto de estudio.

**Figura 1**  
*Diagrama de flujo PRISMA*





## RESULTADOS

De acuerdo a la revisión documental, de los 20 artículos científicos sobre educación rural y nueva ruralidad se encuentran aportes muy significativos en cuanto a una nueva visión del mundo rural y la manera en que se debe abordar la nueva ruralidad en los contextos educativos.

La siguiente tabla corresponde a los hallazgos recientes sobre la educación rural y la nueva ruralidad en la educación en Colombia y los problemas y perspectivas que presentan la escuela rural, así como las reformas educativas que se han desarrollado en torno a la educación rural.

### Tabla 1

*Educación rural: tipo de enseñanza que se imparte a las poblaciones que habitan en las zonas rurales como veredas, pueblod, corregimientos y caserios.*

Autor y año	Hallazgo central
Pérez y Farah (2002)	Lo rural trasciende lo agrario, por lo tanto los programas y proyectos de desarrollo rural no pueden ser solamente agropecuarios sino deben involucrar todas las actividades rurales.
Barragán y Arias (2014)	A pesar de que la cotidianidad rural podría parecer a simple vista más plácida y blindada contra los problemas del mundo, niños y niñas responden diariamente a numerosas encrucijadas que pondrían en apuros a muchos adultos.
Miranda, G. (2011)	La educación rural debe atender específicamente la diversidad sociocultural y estructural de las regiones rurales en que conviven los grupos humanos étnicos diversos que integran esos espacios rurales.



## Tabla 2

*Nueva ruralidad: es un nuevo enfoque del desarrollo rural y abarca las nuevas concepciones y configuraciones del espacio no urbano.*

Autor y año	Hallazgo central
Gurianova, N. (2009)	En el territorio rural todavía existen elementos que lo diferencian de otros territorios más urbanizados, aunque en la mayoría de nuestros contextos haya una clara tendencia a “urbanizar la ruralidad” y el aula multigrado no queda ajena a estas transformaciones.
Cataño, G. (2024)	En la sociedad moderna lo que cuenta es el conocimiento científico especializado, la preparación tecnológica y todo ello a expensas de la cultura humanística.
Usagui, et. al. (2017)	Los docentes deberán configurar los modelos didácticos para la teoría y la práctica pedagógica, considerando que sean adaptados a sus realidades, a sus formas de vida y a su cultura.
Pita, et al. (2014)	El desarrollo rural ya no está regido solamente por actividades netamente agropecuarias, por tal motivo es importante en la formación de profesionales con enfoque de desarrollo rural.
Rojas, L y Amaya, E. (2022)	Hay una transformación evidente en torno a las formas de representar la ruralidad y los documentos se limitan a la transformación curricular y no de las prácticas educativas.
Rivera, A. (2015)	Se evidencia la necesidad de construir horizontes de comprensión desde los cuales resignificar los sentidos y prácticas de la escuela en coherencia con los proyectos de desarrollo local.
Fuguet, A. (2000a)	La conectividad puede asegurar que no quedemos aislados como sociedad, permitiendo unir, enlazar o juntar ideas, así como también grupos sociales.

## Tabla 3

*Perspectivas y problemas de la educación rural: enmarcándose en las problemáticas, factores y las diferentes visiones del desarrollo de la educación rural.*

Autor y año	Hallazgo central
Parra, et. Al. (2018)	No se ha adoptado en el MEN una instancia permanente que se encargue de la educación para la gente del campo con una mirada distinta en cuanto a la calidad educativa. Las potencialidades del territorio y la gestión educativa centrada en el desarrollo de las capacidades de los distintos actores.
Pérez, E (2007)	A pesar de las grandes transformaciones que ha sufrido el mundo rural aún hay factores negativos que prevalecen como la pobreza, la falta de equidad en la distribución de ingresos y acceso a la tierra y demás bienes productivos, el bajo nivel educativo, el atraso tecnológico, las precarias condiciones de salubridad, acceso a servicios como agua y alcantarillado y la mala calidad de las viviendas.
Amiguiño, A. (2011)	Los problemas de la escuela no se resuelven, desviándolos o enfrentándolos, tampoco se resuelven con más de lo mismo, sino más probablemente, volviendo a crear y refundar el trabajo escolar.
Simbaña, et al. (2017)	En el contexto y entorno educativo, se hallan docentes poco convencidos para realizar innovaciones educativas que permitan incorporarse al cambio de la matriz cognitiva y colectivista.




Guzmán, C. (2004)	Un modelo económico como el neoliberal, está muy presente en la actualidad, por lo que conceptos como calidad, equidad y descentralización quedan reducidos a eficiencia, competitividad, repliegue del estado y regulación del mercado.
Fuguet, A. (2020b)	En teoría las escuelas pueden tener el mejor currículum comprensivo, pero son los encargados de gestionarlos no lo conocen, no saben cómo desarrollarlo o no quieren hacerlo, poco o nada se avanza.
Pérez, M y López, E. (2020)	El currículum en las escuelas rurales en muchos de sus componentes esta descontextualizado y se aleja mucho de la realidad de cada institución. En muchas ocasiones el currículum propone elementos sin contar con la realidad de las instituciones educativas rurales.
Carreri, M y Gonzales, M. (2016)	Es importante enmarcar la situación de la educación rural dentro de la estructura económica y social. Así mismo, es imperativo superar la concepción sectorial de lo educativo para integrar a plenitud políticas educativas que no solo beneficien los centros urbanos, sino a los sectores rurales, y de ese modo, se amplíe la cobertura, la calidad y se tenga en cuenta el contexto específico de los sitios.
Mendoza, C. (2004)	El análisis de las realidades educativas en el medio rural, pasan por una consideración de lo cultural, tanto en su referencia externa en cuanto al mundo de la vida campesina que da sentido fundamental al currículum escolar, como en su referencia interna cuya recuperación crítica es necesaria para potenciar procesos de transformación educativa.
Morales, P. (2020)	Las políticas públicas en educación deben guardar relación con las propias condiciones territoriales y estar sujetas al enfoque diferencial y a la faceta participativa de la política pública, para que existan las posibilidades reales de superación de la brecha entre entidades territoriales del país y las comunidades rurales.

## DISCUSIÓN

En la actualidad es preciso considerar que urge en el país una nueva mirada y concepción de la educación rural. Es así, que resulta imperativo para los gobiernos y entes educativos reflexionar sobre una nueva concepción de la educación rural. Es necesario considerar la nueva ruralidad, porque se observa que la escuela rural según Guzman (2004) sigue develando y mostrando los mismos problemas estructurales por lo que ha pasado desde sus inicios, desde la falta de cobertura educativa, la incapacidad del estado en la formulación de políticas educativas coherentes a los territorios influenciados por un modelo neoliberal, por lo que Simbaña, et.al (2017) expresa que las instituciones educativas aún educan bajo modelos y métodos educativos fracasados, así como, la presencia de docentes poco innovadores en el campo educativo y escasos de conocimiento científico y tecnológico Cataño (2024).





Estas consideraciones sustentan los planteamientos de (Rivera,2015), respecto a que la escuela rural en Colombia ha estado sometida a procesos de transformación sociocultural, estos cambios obedecen principalmente a los modelos económicos implementados, así como también al capitalismo neoliberal adoptado de otros países, lo que ha conllevado a una nueva forma de desarrollo que ha sido aceptado como patrón cultural. A partir de lo anterior, se considera que en Colombia con los procesos de apertura económica y los tratados de libre comercio se ha desencadenado problemáticas socio culturales, políticas, educativas y económicas, adoptando así hábitos y culturas de otros países, conllevando a pérdida de identidad cultural y principalmente problemas educativos en el sector rural, donde las prácticas económicas y políticas ha llevado a que el campesino de la zona rural emigre a las ciudades y centros poblados en busca de un futuro mejor, dejando a un lado su cosmovisión y su cultura. Estos planteamientos son sustentados por Amiguiño (2019) y Barragán y Arias (2014) quienes también establecen y sustentan que la escuela es el medio de desarrollo del campo y que esta puede convertirse en un modelo de cambio de estructuras, culturas y modo de vida.

Por otro lado, los aportes de Miranda (2011) en cuanto aborda que la escuela rural debe estar en condiciones de atender a la diversidad sociocultural para que exista un currículo integrador y no seguir con las mismas deficiencias de descontextualización curricular Pérez y López (2020) y alejado de la realidad donde los encargados de realizarlo no poseen los conocimientos necesarios fuguet (2020b) lo que va a generar un mundo rural con características propias y como expresa Carreri y Gonzales (2016) y Gurianova (2009) un contexto transformados con miradas diferentes a lo urbano.






Por otro lado, también resulta imprescindible considerar que para el Ministerio de Educación Nacional MEN a pesar de que se han desarrollado procesos de transformación y cambios, todavía la escuela rural o la educación rural enfrenta desafíos en materia de desigualdad y calidad para el MEN estos dos desafíos mencionados anteriormente se encuentran aun con más fuerza en los territorios rurales, se observan bajos desempeños académicos reflejados en las pruebas internas y externas de los estudiantes, poca conectividad Fuguet (2000a), como también la falta de cobertura al sistema educativo, se analiza como la falta de oportunidades laborales y educativas en lo rural, los aleja del sistema educativo, padres que tienen que emigrar a otras ciudades dejando el campo por falta de trabajo, conllevando a problemas de abandono y deserción escolar, ante todo esto, Pérez (2007) enfatiza que en los contextos de las escuelas rurales hay falta de equidad evidenciada en el estado de pobreza, no hay tenencia de tierra y las comunidades no cuentan con los servicios públicos esenciales.

Se considera entonces, que los territorios rurales deben transformarse en relación a las necesidades de los habitantes, ya que estos territorios no deben ser pensados únicamente como lo agrícola Pita, et al. (2014), por eso se debe contar con un currículo en la escuela que sea articulador y los docentes deben crear métodos que sean apropiados al contexto real del estudiante Usagui, et al (2017) y un territorio transformado con nuevas miradas de desarrollo y cambios estructurales en materia educativa, socio cultural y económica devuelve la esperanza a esos que sueñan con ser iguales a los demás con un futuro próspero y una mejor vida, donde se piense que Lo rural no es exclusivamente lo agrícola, ni lo atrasado, ni la sola expresión de la producción primaria Pérez y Farah (2002). Es decir que se debe pensar en una nueva forma de concebir el espacio rural,






donde el campesino se tenga en cuenta con su conocimiento transformador Mendoza (2004) y que no se piense solamente como productor primario, como el lugar de producción agrícola que para muchos es sinónimo de atraso o de falta de educación sino como un espacio de desarrollo educativo, económico, social y cultural.

Por otro lado, si se quiere en verdad cambios en la educación rural, se debe ser coherente en las políticas educativas que según Morales (2020) las cuales “deben tener relación con las necesidades y condiciones territoriales” (p.2) además, según Rojas y Amaya (2020) “ los currículos se deben orientar hacia los saberes comunitarios de la ruralidad” ( p. 51) y que sus componentes no estén alejados de la realidad y que no que exista una desarticulación con el territorio Pérez y López (2020) lo que se debe conocer la diversidad poblacional que existe en estos territorios desde el nivel productivo, social, económico hasta lo cultural.

## CONCLUSIONES

Una mirada a la educación rural en Colombia, es un tema crucial que merece la atención por los gobiernos y entidades educativas, porque aún se observa poca articulación e impacto de las políticas públicas en los contextos rurales. Por otro lado, es imperativo para el gobierno y la escuela transformar los territorios rurales en cuanto a capacitaciones de los docentes, infraestructura educativa y tecnológica, mejoramiento de vías y educación para el campesinado si se quiere reducir la brecha entre lo rural y lo urbano y establecer esa nueva mirada de los territorios rurales a partir de la nueva ruralidad.





Por otro lado, también es fundamental a la hora de reestructurar los currículos y diseñar programas educativos de las escuelas rurales por parte del gobierno y sus entidades, considerar las particularidades socioculturales, política y económica de las comunidades rurales. Además, la participación activa de las comunidades y el fortalecimiento de la colaboración entre el gobierno, entidades y organizaciones son claves para mejorar la calidad de la educación rural en Colombia y se pueda pensar en una nueva educación rural.


## Referencias Bibliográficas

Amiguiño, A. (2011). The school in rural areas: education and local development. Curriculum and teacher training magazine, 15 (2), 25-37. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20253>

Barragán, F y Arias, A. (2014). Moral dilemas for rural contexts: construction and validation in a Colombian secondary school. Educare electronic magazine, 18 (2), 95-116. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/art>

Bartol, P. (2012). Participación de la población rural en los procesos territoriales de desarrollo. Revista Electrónica Educare, 16(3), 93-104. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124728007.pdf>





Boix, R. (2013). Transformar la educación rural en america latina y el caribe. Un desafio insoslayable. Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. 1(1), 1-14. <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/Transformar%20la%20Educación%20Rural%20en%20América%20Latina%20-%20Jaime%20A.%20Viñas-Román.pdf>

Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. REIFOP, 14 (2), 1-10 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217019031009>

Carreri, M y Gonzáles, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Praxis pedagógica, 16 (19), 79-89. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377>

Cataño, G. (2024). Max Weber y la educación. Espacio abierto.13 (3),395-404. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12213303.pdf>

Fuguet, A. (2000a). Perfil del docente. Educación para el desarrollo sostenible e innovación en america latina y el caribe. <https://miguelangelmorffe.wordpress.com/2019/06/24/el-perfil-del-docente-breve-resena-de-antonio-fuguet-sobre-el-rol-del-docente-en-nuestra-sociedad/>

Fuguet, A. (2020b). Conectividad: concepto mágico. Revista sinopsis educativa. 20 (1), 1-207. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/sinopsis-educativa/issue/view/128/4>





Gurianova, M. (2009). Problems and prospects of the development of the rural school in Russia, *Russians Education and Society*. 51 (13), 3-12. [https://www.researchgate.net/publication/286000882\\_Problems\\_and\\_Prospects\\_of\\_the\\_Development\\_of\\_the\\_Rural\\_School\\_in\\_Russia](https://www.researchgate.net/publication/286000882_Problems_and_Prospects_of_the_Development_of_the_Rural_School_in_Russia)

Guzmán, C. (2004). Reformas educativas en América Latina. Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(8), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2779>


Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=ruls>

Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Revista Geoenseñanza*, 9(2), 169-178. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36090203.pdf>

Miranda, G. (2011). New rurality and education in América Latina challenges for the teacher training. *Specialized education. Social sciences magazine*. 1(131), 89-113. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15323166007.pdf>

Morales, P.(2020). Plan de acción para la transformación de la educación rural en el sur de Córdoba. 252, 63. <http://hdl.handle.net/10554/50797>.





Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Rural Education in Colombia: The Forgotten Country, Background and Perspectives in the Post-Conflict Context. *Nodes and knots*. 6(45), 52-65. [https://www.researchgate.net/publication/346472777\\_Educacion\\_rural\\_en\\_Colombia\\_el\\_pais\\_olvidado\\_antecedentes\\_y\\_perspectivas\\_en\\_el\\_marco\\_del\\_posconflicto](https://www.researchgate.net/publication/346472777_Educacion_rural_en_Colombia_el_pais_olvidado_antecedentes_y_perspectivas_en_el_marco_del_posconflicto)

Perez, E. (2007). New rurality, globalization and health. *Magazine Ces Med*. 21 (1), 89-100. <https://www.redalyc.org/pdf/2611/261120985009.pdf>

Pérez, E y Farah, M. (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de desarrollo rural*. (49), 9-27. <https://www.redalyc.org/pdf/117/11704902.pdf>

Pérez, M y López E. (2020). Análisis de los elementos pedagógicos del currículo actual de la zona rural de Córdoba, Colombia para generar cultura de paz en la educación que se imparte en las zonas de posconflicto. 8(13), 85-99. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oradores/article/view/414>

Pita, L., Gonzáles, W y Segura, E. (2014). The rural development. An approach from the new rurality. *Sciencia and agriculture*. 12(1), 15-35. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/ciencia\\_agricultura/article/view/4110](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/ciencia_agricultura/article/view/4110)

Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre la escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*. 65, 99-120. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1704>





Rojas, L y Amaya, E. (2022). Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México. Voces y silencio: revista latinoamericana de educación. 13(1), 50-69. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7630>

Simbaña,V. Jaramillo,L. y Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. Sophia: colección de filosofía de la educación, 23(2), 83-99. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441852610002/>

Triana, A. (2010). Escuela Normal Rural, Agropecuaria y de campesinas en Colombia. Revista historia de la educación en colombia.13(13),201-230. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/724>





El presente estudio tiene como objetivo destacar los principales aportes relacionados con las competencias para la sostenibilidad que deben desarrollarse en los niveles de enseñanza de básica primaria y secundaria en contextos rurales. Este, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, aplicando la metodología de revisión sistemática, en la cual se clasificó y analizó una muestra documental conformada por 25 artículos. Esta exploración estuvo guiada por las categorías y preguntas de investigación afines con las características de los estudios relacionados con competencias para la sostenibilidad, así como las futuras líneas de investigación frente a este mismo tópico. Las conclusiones mostraron que las competencias claves, al igual que las competencias específicas de las áreas, apuntan a la educación para la sostenibilidad y que en los entornos educativos rurales es muy importante articular este tipo de formación.





## Competencias para la Sostenibilidad en Entornos Rurales

**Libardo Enrique Assia de la Rosa**

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


<https://orcid.org/0009-0004-0483-1431>

### INTRODUCCIÓN

A partir de la preocupación de la humanidad por el impacto que han generado sus acciones sobre la naturaleza y el planeta, organizaciones mundiales como la ONU han determinado tomar iniciativas para mitigar el daño hecho por la actividad humana con el fin de asegurar la supervivencia de la especie. Esto llevó a que surgiera el concepto de desarrollo sostenible a través de la publicación del informe Brundtland en el año 1987, en el que se lanzó una advertencia acerca del impacto negativo de la globalización y el crecimiento económico acelerado sobre el medio ambiente, con el firme propósito de encontrar soluciones a los desafíos derivados de estos.

Entonces, surge una concepción acerca de lo que es el desarrollo sostenible que involucra la satisfacción de necesidades actuales y el compromiso de asegurar que las próximas generaciones puedan satisfacer las suyas (Brundtland, 1987). Esto implica tomar las decisiones correctas para asegurar que todas las acciones humanas se encaminen hacia un equilibrio entre los componentes social, ambiental y económico.





Por ello, para Verdaguer (2000), hablar de desarrollo sostenible o sostenibilidad es pensar en el bienestar humano en términos de equidad como solidaridad. En este sentido, resulta importante una educación que apunte a potenciar habilidades para la vida, que desarrolle todas las dimensiones del ser, de tal manera que éste sea capaz de utilizar el conocimiento para transformar su entorno y, en este proceso, articule elementos sociales y ecológicos para el beneficio comunitario. En esto, destaca como elemento fundamental la participación con el fin de involucrar a todos los agentes presentes en una sociedad y despertar mayor compromiso social por la ejecución de acciones que apunten al cambio.

Vilches y Gil (2020) plantearon la necesidad de una educación para la sostenibilidad que priorice la puesta en marcha de acciones que tienen como objetivo transformar ideas, costumbres, experiencias y puntos de vista, de tal manera que se oriente al individuo a avanzar desde la escuela y la casa. Razón por la cual, todas las instituciones educativas están llamadas a implementar este tipo de instrucción, sobre todo aquellas que desempeñan un rol fundamental en la formación y capacitación de educadores, puesto que son ellos pieza clave para la unificación de esfuerzos en el desarrollo de competencias necesarias para la sostenibilidad. Esto conlleva a la revisión de currículos en todos los niveles educativos, es desde allí es que se contemplan las necesidades reales de los contextos, con el fin de atenderlas y enfocarlas hacia el desarrollo sostenible.

Lo anterior lleva consigo la enseñanza de conocimientos transversales y el desarrollo de competencias básicas, profesionales y académicas que apunten a la sostenibilidad en contextos rurales. Además, un cambio de pensamiento en las formas de enseñar y






las metodologías de trabajo que se implementa en el aula, con el fin de crear espacios donde la participación democrática, el compromiso individual como colectivo, el trabajo en equipo y la comunicación sean herramientas fundamentales para buscar soluciones creativas a problemas reales. Por ello, es importante una formación integral que, además del aprendizaje de saberes y desarrollo de habilidades para el mercado laboral, lleve consigo el fortalecimiento de destrezas tanto sociales como ecológicas que contribuyan a la materialización de la sostenibilidad en su amplio significado.

Por consiguiente, para Vilches y Gil (2020) resulta pertinente que los docentes participen en la construcción del conocimiento, tomando como referentes los mismos desafíos que el proceso de enseñanza plantea y la vinculación de los retos que la sociedad actual demanda en la educación de ciudadanos más responsables y comprometidos con el bienestar colectivo. Esta es una tarea vinculante no sólo de las universidades, sino que también debe trasladarse la misma a la escuela rural en todos los niveles de enseñanza, debido a que se generaría mayor comprensión de la realidad y, desde los currículos escolares, se identificarían aquellas acciones que se pueden abordar con niños, niñas y jóvenes, puesto que son ellos las generaciones futuras por lo que deben apropiarse de conocimientos y competencias que les ayuden a resolver situaciones presentes y venideras.

En el contexto educativo colombiano, el Mineducación (2005) ha señalado que estas acciones se materializan en la ejecución de proyectos formativos transversales, dentro de los que se destaca el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), el cual se constituye como la herramienta para educar en el desarrollo sostenible. Este recurso aúna los esfuerzos de los Ministerios






Mineducación, Minambiente y Minvivienda y desarrollo territorial por abordar la dimensión de sostenibilidad ecológica desde la escuela. Es desde su ejecución que se deben crear los espacios para la participación ciudadana en aras de poner en práctica soluciones a problemáticas del contexto rural, las cuales son consecuentes con las dinámicas sociales, culturales y naturales presentes en el mismo. En este proceso, se destacan los valores éticos y las prioridades de una colectividad.

En este sentido, tanto la escuela como los docentes se convierten en los medios fundamentales para la construcción de saberes que dan respuestas a problemáticas ambientales, a partir de la investigación y la intervención, esto contribuye al desarrollo de habilidades sociales y cognitivas necesarias para observar, analizar y comprender la realidad. Además, a diversificar las formas de trabajo en el aula, es decir, pasar de las individualidades al trabajo en equipo donde todos los estudiantes tienen responsabilidades en la construcción de acuerdos, en la colectividad, en aquello que responde al interés general y que compromete a todos.

Por esto, a través del currículo y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas rurales se deben considerar las necesidades de formación del contexto y se visualizan cuáles serán esos conocimientos básicos y competencias necesarias para lograr la sostenibilidad en las regiones. Puesto que, por las características geográficas, sociales y económicas particulares, se tienen disponibles variedades de recursos naturales, al igual que problemáticas ambientales como, por ejemplo, la tala excesiva de árboles, la sobreexplotación de la tierra y el manejo de las basuras. Sin embargo, hace falta





la formación en conocimientos transversales y desarrollo de competencias que apunten a la aplicación de la sostenibilidad en estas zonas.

Ahora bien, para tener claridad cuáles son esas habilidades que se deben abordar desde las escuelas rurales, se plantea como objetivo de este artículo la revisión de diferentes aportes nacionales e internacionales que permitan tener mayor claridad sobre las competencias para la sostenibilidad que se deben abordar desde los niveles de enseñanza de básica primaria y secundaria.

## MÉTODO

Para desarrollar el objetivo del presente artículo fue necesario realizar una revisión sistemática (RS) de la literatura existente frente a la educación y las competencias relacionadas con la sostenibilidad en entornos rurales, desde un enfoque cualitativo. Esto, con el objetivo de identificar, analizar y relacionar la información referente a esta temática. Para Kitchenham et al. (2009), una RS representa una forma de evaluar e interpretar toda la investigación relevante y disponible, la cual está relacionada con una pregunta o tema en particular y que genera interés a quien realiza este proceso.

Es por esto que este estudio parte de la inquietud por conocer cuáles son esas competencias para la sostenibilidad que se pueden enseñar y desarrollar en estudiantes de escuelas ubicadas en zonas rurales. Para ello, se procede con la aplicación de los procedimientos indicados por Ramírez y Lugo (2020), también sugerido por Kitchenham et al. (2009):



Etapa 1: Preguntas de investigación. Para la revisión de los artículos que se relacionan las competencias para la sostenibilidad, se plantearon seis (6) preguntas (ver tabla 1).

**Tabla 1**


*Categorías y preguntas de investigación*

Categorías	Preguntas	Posibles respuestas
Características de los artículos relacionados con competencias para la sostenibilidad	¿Cuáles son las palabras claves de estos estudios?	Desarrollo sostenible, educación para la sostenibilidad, competencias para la sostenibilidad, proyecto ambiental
	¿En qué años se publicaron estos artículos?	Año de publicación (últimos 5 años)
	¿Dónde encontrarlos?	Buscadores académicos y Revistas científicas
Competencias para la sostenibilidad (CPS)	¿Cuáles son los hallazgos en relación con las CPS?	Participación ciudadana, cuidado de la naturaleza, competencias científicas
	¿Cuáles son las competencias para la sostenibilidad que se deben abordar en aula en entornos rurales?	Nuevas formas de enseñar, trabajo en equipo, acuerdos, de la individualidad a la colectividad
Líneas de investigación para la revisión sistemática	¿Desde qué líneas de investigación se aborda los estudios relacionados con CPS?	Económico, social, cultural, ambiental, educativo.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Ramírez y Lugo (2020, p. 4).

Las preguntas surgen para orientar la labor de búsqueda y selección de la información que pueda aportar a la identificación de esas competencias para la sostenibilidad que se deben trabajar desde las aulas de básica primaria y secundaria.

Etapa 2: Búsqueda. Este proceso se realizó a través de la búsqueda en bases de datos académicas, tales como Google Scholar, Scielo y Researchgate. Las palabras utilizadas en las búsquedas fueron: desarrollo sostenible, educación para la



sostenibilidad, competencias para la sostenibilidad y Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y sostenibilidad.

Etapa 3: Criterios de inclusión y exclusión. Consecuente con la etapa anterior, se dio prioridad a las palabras claves de este artículo para realizar las búsquedas de fuentes primarias y, para ello, se definieron los siguientes criterios: bibliografía reciente (últimos cinco años), título del artículo, línea de investigación y análisis del resumen para establecer la afinidad y concordancia con el tema investigado.

Etapa 4: Selección y extracción de información. La búsqueda dio como resultado la identificación de 25 artículos, debidamente revisados para verificar su relación con los descriptores de este estudio. Además, se incluyó cerca de un 25% de referentes en idioma inglés.

## HALLAZGOS

A partir de los resultados de la búsqueda de información, por medio de la definición de categorías y criterios relacionados con las palabras claves de este estudio, se construyeron estos hallazgos, los cuales tienen como finalidad responder las preguntas de investigación relacionadas en la metodología y, de esta manera, generar la discusión en torno a los tópicos identificados en los artículos científicos analizados, los cuales tienen como idea principal la educación y las competencias para la sostenibilidad. Además, comprender la forma en cómo se pueden articular estos dos componentes curriculares en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cualquier centro o institución educativa rural, específicamente aquellas que tienen los niveles de formación de básica primaria.





## CARACTERÍSTICAS DE LOS ARTÍCULOS RELACIONADOS CON COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD

En primer lugar, fue importante tener presente las palabras claves del estudio, puesto que el proceso de búsqueda se realizó a partir de ellas. En los 25 artículos analizados, se localizaron los términos indicados, al igual que se organizaron en categorías generales que se relacionan con la sostenibilidad, desarrollo sostenible, educación, competencias, innovación, evaluación y colaboración; tal como se indica en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Grupo de palabras claves por categorías.*

<b>Categorías</b>	<b>Palabras claves</b>
Sostenibilidad y Desarrollo Sostenible	Sostenibilidad, Desarrollo sostenible Educación para la sostenibilidad, Competencias para la sostenibilidad, Educación para el desarrollo sostenible
Educación	Educación STEM, STEM, Educación superior, Education, Sustainability education
Competencias	Competencias, Competencias colaborativas, Cognitive competencies, Emotional competencies
Innovación	Innovación, Innovation, Innovation capabilities
Evaluación y Colaboración	Evaluación, Colaborativa

Nota. Fuente: Elaboración propia (2024), tomando como referentes a Ramírez y Lugo (2020).

De acuerdo a esto, se tienen como categorías macro a la sostenibilidad, el desarrollo sostenible y la educación, dado que se destacan como temas centrales de las publicaciones analizadas. Además, se logra establecer una correlación entre ambas, lo que permite reconocer a la educación como una herramienta





fundamental para lograr los objetivos que permitan avanzar hacia un futuro mejor para todos. De igual manera, la repetición de la palabra competencias en cada uno de estos estudios, indica un interés general en el desarrollo de habilidades y capacidades individuales que trascienden a lo colectivo y que permiten actuar en comunidad para la transformación de los entornos.

Estas competencias hacen referencia a aquellas que implican la cooperación y el trabajo en equipo como recursos esenciales para alcanzar los objetivos sustentables. También, permiten impulsar acciones que contribuyen a explorar soluciones innovadoras desde diferentes puntos de vista y contextos, ya que lograr estos propósitos es compromiso de todos. En esto, va implícita la evaluación, que contribuye a medir el éxito, así como los alcances de las diferentes iniciativas propuestas desde todos los sectores llamados a colaborar y aunar esfuerzos en pro de la sostenibilidad.

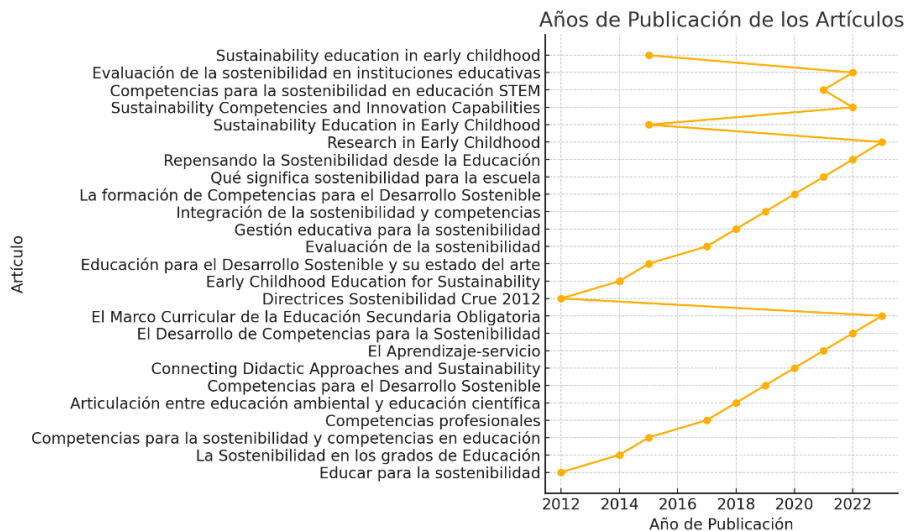
De igual manera, los resultados de la búsqueda dan cuenta de los términos claves que han sido recurrentes en los artículos analizados y que pueden servir como referentes teóricos de estudios relacionados con desarrollo sustentable, educación y competencias para la sostenibilidad. También, para aquellas investigaciones relacionadas con soluciones innovadoras y creativas a situaciones ambientales, así como de progreso humano.

Por otro lado, cabe destacar el número de publicaciones que hacen énfasis en la educación y las competencias para la sostenibilidad, observando un aumento en los últimos cinco años, tal como se observa en el gráfico 1.



## Figura 1

*Años de publicación de artículos analizados.*



Nota. Fuente: Elaboración propia (2024).

Esta información es de gran utilidad para la comunidad de investigadores, puesto que muestra un área del conocimiento en la cual hacer estudios por la cantidad de referentes, así como antecedentes científicos. Según Ramírez y Lugo (2020), esto es un buen indicador para la visibilidad de publicaciones, por lo tanto es un factor que incide significativamente en la construcción del saber, a partir de la indagación.

Con respecto a los buscadores académicos que se usaron en las consultas se destaca que, los más recurrentes fueron Google Scholar, Scielo, Researchgate y Dialnet. Para ello, se utilizaron las palabras claves de este estudio, al igual que la combinación de las mismas haciendo uso del operador booleano OR. También



se hicieron consultas en revistas científicas como CRUE, SAGE Journals y Emerald Publishing, en las cuales sólo se utilizaron como criterios de búsqueda los descriptores de manera individual, sin combinaciones o agrupaciones.

## COMPETENCIAS PARA LA SOSTENIBILIDAD (CPS)

Con el fin de hablar de competencias para la sostenibilidad, es necesario definir lo que implica una educación enfocada hacia ese mismo objetivo. La UNESCO (2017), explica que ésta se trata de una visión educativa que tiene como propósito la formación de ciudadanos con saberes, habilidades, valores y comportamientos enfocados hacia la promoción de sociedades más justas, sustentables y con capacidad de adaptación frente a los cambios que van surgiendo en este mundo cada vez más globalizado, en donde tiene mayor importancia el capital económico frente al humano. Esta, según la UNESCO (2012), es una perspectiva que busca integrar los procesos formativos con la conciencia pública, así como colectiva, en aras de generar transformaciones en el tejido social, a partir del conocimiento.

Esta concepción es aplicable a los contextos educativos rurales puesto que pensar, así como educar desde y para la sostenibilidad es compromiso de todos, es una responsabilidad compartida que se debe asumir a partir de la relación con la naturaleza y del conocimiento como herramienta que contribuye a la comprensión y la transformación de la sociedad. Aquí, es importante entender este último término como el contexto en el que interactúa un individuo, el cual va desde lo local hasta llegar a lo global.





Por esto, Arango (2021) plantea que se debe pensar un currículo integrador, en el que se incluyan no sólo conocimientos esenciales referidos a la sostenibilidad, sino también estrategias de enseñanza que motiven la participación activa, la reflexión y el desarrollo de capacidades que involucren el análisis de situaciones reales, con el propósito de motivar la búsqueda de soluciones mediante acuerdos colectivos, así como la toma de decisiones correctas a favor del desarrollo sostenible. Dentro de estas acciones formativas se encuentran las didácticas contemporáneas, las cuales tienen influencia favorable sobre el pensamiento creativo, la productividad de los educandos, la habilidad para abordar retos, al igual que en la interacción con los demás (Goyoaga et al., 2023; CRUE, 2005; Moreno et al., 2023). Todo esto, partiendo de los aprendizajes relacionados con el saber, el saber hacer, el saber ser, privilegiando el intercambio, comunicativo y asertivo, constante entre pares.

En este sentido, Arango (2021) plantea que las prácticas de aula se convierten en una herramienta generadora de cambios, innovaciones y procesos creativos en torno a la solución de retos y problemas que contribuyen al desarrollo del pensamiento, el análisis crítico y a la toma de decisiones, los cuales se constituyen como componentes claves para articular el desarrollo sostenible con la educación. De igual manera, Morffe (2021) expone ideas que coinciden con esta percepción y hace énfasis en el uso de métodos participativos en clases, que apunten a favorecer la autonomía, el cambio de conducta y la toma de posturas enfocadas hacia la sustentabilidad. Esto debe articularse con el desarrollo de competencias y la identificación de herramientas que ayuden a fortalecer un pensamiento crítico y transformador.





Huertas (2010), también destaca el papel preponderante que tiene la escuela rural en la formación de comunidades sostenibles, tomando como referentes las necesidades educativas del entorno. Es por esto, que se deben implementar currículos transformadores, que articulen esas necesidades de formación local con las megatendencias que día a día se imponen en la sociedad por el acelerado crecimiento económico y tecnológico, con el fin de enfocar los procesos educativos hacia una formación integral que contempla la adquisición de conocimientos básicos y el desarrollo de competencias útiles para la interacción en comunidad.

Estos estudios dan muestra de iniciativas investigativas que han surgido para llamar la atención sobre la sostenibilidad, también para implementar acciones que permitan el avance ante la apremiante situación de emergencia planetaria (Arango, 2021). Es por esto, que la UNESCO (2017) vio necesaria la construcción colectiva de una respuesta ciudadana que se traslada a la educación en todos los niveles formativos, porque lograr los objetivos de desarrollo sostenible es compromiso de todos. De allí, la necesidad de reflexionar acerca de la sostenibilidad desde el punto de vista educativo. Al respecto, Goyoaga et al. (2023) indicó que esto sugiere la enseñanza de nuevos saberes, habilidades, valores y comportamientos que involucren a todos en el cambio que la sociedad necesita.

Si bien es cierto, educar desde un enfoque por competencias tiene su origen en una renovación formativa promovida a nivel internacional por la OCDE (Salganik et al, 1999), quien, a través de la aplicación de pruebas estandarizadas, identificó y generalizó las competencias claves comunes a todos los sistemas educativos del mundo, así como su inclusión en los currículos,





las cuales se entienden como las habilidades para saber hacer en contexto. Esto implica, resolver situaciones complejas a través de la puesta en práctica de diversas tareas de manera adecuada con el fin de transformar el entorno. Para ello, según Solís (2014), un individuo moviliza saberes, capacidades, actitudes, valores y motivaciones que aprende en todos los niveles de enseñanza, desde las dimensiones cognitiva (Saber), procedimental (Hacer), actitudinal (Ser) y relacional (intervención y participación en el entorno).

Desde la perspectiva de Solís (2014), las competencias claves significan una visión compartida en cualquier contexto, la cual se fundamenta en el aprendizaje de valores democráticos y apunta al desarrollo sostenible. Dentro de esto, aparece la competencia comunicativa, al igual que la social, como herramientas esenciales para la interacción, la participación cívica, activa y democrática, lo que conlleva el conocimiento de nociones, así como de las estructuras sociales y políticas de una sociedad. Estas capacidades, junto con las de ciencia y tecnología, son las que permiten delimitar las competencias para la sostenibilidad, las cuales se deben promover desde los primeros niveles de enseñanza, así como desde todos los contextos, especialmente desde el rural, porque es ahí donde el ser humano tiene mayor cercanía con la naturaleza y se pueden generar oportunidades de aprendizaje para cuidarla a cambio de los beneficios que esta le brinda.

Frente a esto, Arango (2021) expone la necesidad de potenciar las competencias para la sostenibilidad, también llamadas competencias genéricas, en todas las edades y niveles de formación, pues son transversales, así como también ayudan a una mejor comprensión del escenario ambiental, con el propósito





de fomentar la autonomía en diferentes contextos y reorientar las decisiones que apunten a la sustentabilidad. De allí, que la CRUE (2012) destaque la importancia de construir proyectos educativos institucionales que fomenten la interacción con la sociedad y el medio ambiente, que ofrezcan oportunidades de participación democrática en la construcción de soluciones a problemáticas presentes en el contexto local, regional, al igual que en el global; y que articulen metodologías activas que fomenten el trabajo en equipo, la construcción de acuerdos en torno a situaciones sociales y ecológicas, así como la búsqueda de soluciones creativas a desafíos relacionados con el desarrollo sostenible.

En un primer acercamiento a la definición de estas competencias claves individuales, Rieckmann (2012), al igual que numerosos investigadores europeos y latinoamericanos, llegaron a la conclusión de que estas competencias son: pensamiento sistémico y el manejo de la complejidad; pensamiento anticipatorio; pensamiento crítico; actuar de manera justa y ecológicamente; la cooperación en grupos heterogéneos; participación, la empatía y el cambio de perspectiva; el trabajo interdisciplinar; la comunicación y el uso de los medios; planear y realizar proyectos de innovación; la evaluación y la tolerancia de la frustración y la ambigüedad. En su estudio, Jorge (2020), relaciona actividades claves para varias de estas competencias, tal como se observa en la tabla 3.





### Tabla 3

*Actividades claves por competencias para la sostenibilidad.*

Competencias	Actividades Claves
De pensamiento sistémico	Reconocer y comprender relaciones, analizar sistemas complejos y cómo están integrados. Manejo de la incertidumbre.
De anticipación	Comprender y evaluar múltiples escenarios futuros: el posible como el probable y el deseable. Crear visiones propias del futuro. Aplicar el principio de precaución.
Normativa	Comprender y reflexionar acerca de las normas y valores que subyacen en las relaciones.
Estratégica	Desarrollar, de manera colectiva, acciones innovadoras para fomentar la sostenibilidad a nivel local y global.
De colaboración	Aprender de otros para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía), para abordar conflictos en grupo y la solución de los mismos de manera participativa.
De pensamiento crítico	Cuestionar normas, prácticas y opiniones. Reflexionar sobre valores, percepciones y acciones propias para dotar una postura frente al discurso de la sostenibilidad.

Nota. Fuente: Jorge (2020, p. 4).

Solís (2014), afirma que estas competencias, aunque no son únicas, son necesarias para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la sostenibilidad. También plantea que existe diversidad de éstas y que hace falta establecer un consenso frente a las que son transversales a todos los grados y niveles de formación.

Por su parte, Arango (2021), Patta y Murga (2020), tomando como referentes a Murga (2015) y UNESCO (2017), hacen énfasis en la identificación, así como en la descripción de cuatro competencias claves, las cuales son transversales para la sustentabilidad en entornos rurales. En cada una de ellas, se observa una visión clara frente a sus características y las capacidades significativas observables que debe hacer un individuo para dar cuenta de la aplicación de las mismas. La tabla 4 muestra un resumen de dichas cualidades y las habilidades que resultan esenciales para direccionar el cambio hacia el desarrollo sostenible. Cabe destacar que, esta clasificación se puede

encontrar en estudios más recientes, lo que puede dar indicios de los esfuerzos por unificar acuerdos frente a estas competencias.

#### Tabla 4

*Características y/o capacidades significativas de las competencias para la sostenibilidad.*

Competencia	Características / Capacidades
Reflexión o pensamiento sistémico	Actitud para articular el conocimiento de acuerdo al contexto, lo global y a lo complejo. Permite analizar sistemas complejos, que van de lo local a lo global. Además, promueve el sentido de pertenencia hacia la vida y la naturaleza.
Análisis o pensamiento crítico	Se toma en cuenta la diversidad de puntos de vistas para tener una lectura más amplia de un contexto y así poder asumir una postura propia. Permite analizar cualquier información, para valorar la objetivamente. Además, tomar decisiones responsables frente a la sustentabilidad.
Toma de decisiones colaborativa	Participación activa de las comunidades, teniendo en cuenta sus características, necesidades, circunstancias y aspiraciones, con el fin de empoderar las para tomar el control de su propio destino. Promueve habilidades para aprender de los demás, fortaleciendo la empatía, la solidaridad, el liderazgo y la toma de decisiones.
Sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras	Se acentúa dentro del campo de la ética, en vista de que promueve habilidades para evaluar, comprender y proponer futuros positivos. Además, se basa en los principios de solidaridad, otredad y alteridad como herramientas para construir sociedades más pacíficas y resilientes.

Nota. Fuente: Arango (2021, p. 198), Patta y Murga (2020, p. 95).

Como se observa, estas competencias integran las dimensiones cognitiva, metodológica y actitudinal, lo que hace posible que los educandos desarrollen una comprensión crítica de toda la problemática local y global que gira en torno a la sostenibilidad y, esta su vez, permite desarrollar la responsabilidad hacia las consecuencias de las decisiones, así como de las acciones individuales. Para Solís (2014), también fortalecen la habilidad de establecer posturas propias frente a dilemas éticos, al igual que razonar y justificar las posibles soluciones de una situación.



Ahora bien, con el propósito de desarrollar acciones formativas para la sostenibilidad a nivel nacional, en Colombia se puso en marcha una iniciativa acordada entre los Ministerios Mineducación, Minambiente y Minvivienda y desarrollo territorial con el fin de fomentar la educación para la cultura ecológica, lo que llevó consigo la reglamentación de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), con el propósito de articularlos e implementarlos desde los proyectos educativos institucionales, como ejes transversales para abordar la problemática ambiental desde los diferentes contextos educativos. Además, con la publicación de los Estándares Básicos de Competencias, MinEducación planteó un acercamiento de las Ciencias Naturales con las Ciencias Sociales, con el propósito de formar ciudadanos con capacidad crítica, ética y comprometidos con el medio ambiente (MEN, 2005).

Otro esfuerzo del Ministerio de Educación de Colombia por promover la educación para la sostenibilidad, fue la expedición del documento de competencias ciudadanas, en donde se incluyen habilidades específicas que se relacionan con la toma de decisiones de manera colaborativa, la participación y la democracia, así como la promoción del sentido de responsabilidad para con los demás.

A partir de estos referentes de calidad, se propone la formación de un ciudadano capaz de aplicar conocimientos para transformar su realidad, poniendo en práctica las competencias básicas desarrolladas desde cada área de enseñanza, las cuales se relacionan con las competencias claves para la sustentabilidad. Al respecto, Castillo y Ladino (2017) afirman que la competencia comunicativa o lingüística es necesaria para producir y articular un discurso coherente de acuerdo a un contexto, con el fin de





transmitir puntos de vistas, generar debates en torno a ideas, establecer acuerdos para el desarrollo de tareas, así como expresarse correctamente para comunicar significados. De igual manera, Jorge (2020) destaca que las competencias matemáticas, de ciencia y tecnología, proporcionan al educando herramientas para analizar e interpretar conceptos propios de la ciencia, aplicados a situaciones de la vida cotidiana para encontrar soluciones a las mismas.

Jorge (2020) también incluye otras competencias relacionadas con la alfabetización digital; la capacidad de aprender a aprender, en la que está implícita la motivación, la persistencia, así como la planificación para obtener el conocimiento que se necesita por el interés propio; la competencia social y cívica, que busca la integración del estudiante en la sociedad, promoviendo su identidad y el respeto por los derechos humanos; así mismo, la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor, que ayuda a la toma de decisiones autónomas, al igual que asumir riesgos e incertidumbres propias de la transformación de ideas; finalmente, la relacionada con la conciencia y expresiones culturales, que ayuda con la construcción de un espíritu crítico, una actitud abierta y respetuosa a las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

Por lo tanto, es deber de todos los establecimientos educativos del país, tanto rurales como urbanos, articular estas competencias desde los PRAE institucionales, atendiendo a las orientaciones dadas en la Ley 1029 de 2006 y el Decreto 1743 de 1994 para la construcción de estos proyectos que movilizan y dinamizan aprendizajes relacionados con el cuidado del medio ambiente, la ecología y la conservación de los recursos naturales, sin dejar de lado las prácticas que contribuyen al desarrollo





sostenible. Esto indica que estas iniciativas no sólo se deben centrar en las ciencias naturales y la ecología, sino que también deben enlazar estrategias activas de enseñanza que impliquen el ejercicio de la participación ciudadana, la democracia, la toma de decisiones, así como el establecimiento de acuerdos colectivos. De igual manera, metodologías que inviten al trabajo en equipo y a la integración en comunidad para la solución de situaciones relacionadas con la sustentabilidad.

Actualmente, todos los establecimientos educativos a nivel nacional tienen como punto de partida las mismas orientaciones ministeriales para la articulación de los proyectos educativos ambientales, considerando que, además de la parte normativa, se han expedido guías orientadoras para direccionar mejor estas acciones formativas. Por ello, cada centro educativo o institución educativa, obedeciendo a las problemáticas ecológicas que logran identificar en su entorno construye estas iniciativas, debido a esto cada PRAE tiene un desarrollo y seguimiento diferenciado. Además, es importante recordar que se encuentran establecidos, por ley, como proyectos transversales.

Sin embargo, Tovar et al. (2022) explica que, en la mayoría de los casos, se tiene la organización, la planeación, así como la disposición por sacar adelante estas iniciativas por parte del personal docente en contextos rurales, pero existe la debilidad de que éstos no se encuentran bien informados o familiarizados con la educación para la sostenibilidad y, por ello, encaminan estos programas sólo a la educación ambiental, sin hacer mayor énfasis en las competencias ciudadanas, ni tampoco en aquellas habilidades que contribuyen, desde lo social, a la sustentabilidad.





Finalmente, cabe destacar que, en distintas regiones de Colombia, se llevan a cabo iniciativas integrales que abarcan los objetivos de desarrollo sostenible, las cuales sirven de muestra o modelo, pero son pocas las instituciones o centros educativos los que participan o se vinculan a ellas. Además, buena parte de estos programas hacen parte del compromiso ambiental de alguna empresa o industria que se dedica la minería o a la extracción de hidrocarburos, por lo que generalmente son liderados por personal ajeno a los establecimientos educativos oficiales, lo que hace más evidente la necesidad de formación docente en educación para la sostenibilidad, específicamente en contextos rurales (Tovar et al., 2022).

## DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos analizados, se destaca la urgencia con la que se debe vincular la sostenibilidad en todos los niveles de enseñanza, así como la importancia que tiene su articulación en contextos educativos rurales colombianos. Los resultados plantean alternativas para incorporar la sustentabilidad a la formación integral de individuos, entre estas se encuentran la definición de competencias claves, el uso de metodologías activas para fomentar habilidades de todo tipo en los educandos, la implementación de proyectos educativos transversales que articulan conocimientos básicos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, así como la necesidad de capacitar a los docentes en desarrollo sostenible para la ejecución de estas iniciativas.





Frente a la definición de competencias claves, la OCDE (Salganik et al, 1999), propuso un conjunto de estas comunes a todos los sistemas educativos mundo. A partir de esto, el Mineducación de Colombia (MEN) entregó a la comunidad educativa referentes de calidad (Lineamientos curriculares y programas generales de las áreas y los Estándares básicos de competencia) en los que se articula y se deja claridad cuáles son las habilidades que debe desarrollar los estudiantes en todos los niveles de enseñanza para interactuar en su entorno local, nacional y global.

De igual manera, desde los documentos orientadores de las áreas de ciencias sociales y naturales se indican de manera específica las competencias que, autores como Murga (2015) y UNESCO (2017), ya habían definido como las más indicadas para fomentar la sustentabilidad en cualquier nivel educativo, las cuales son: reflexión sistémica, análisis crítico, sentido de responsabilidad, así como toma de decisiones colaborativas. En este sentido, se destaca la importancia que tienen estos componentes formativos para la construcción de currículos de centros e instituciones educativas rurales.

Por otra parte, Arango (2021) expuso la necesidad de implementar estrategias didácticas activas contemporáneas, ya que estas se alinean con el fortalecimiento de habilidades encaminadas hacia el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. Además, explicó la importancia que tiene la identificación de métodos idóneos eficaces para estimular de manera eficaz tanto a estudiantes como docentes, entre estos se encuentran el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo, trabajo proyectos, trabajo colaborativo, entre otros. Pons y Serrano (2011), indican que estas formas de trabajo





fomentan la construcción colectiva del conocimiento, a partir de la participación activa en los procesos de aula y fomentan el desarrollo de habilidades de todo tipo, las cuales van de la mano con las necesidades educativas identificadas en cualquier contexto.

Con respecto a la implementación de proyectos educativos transversales, Mineducación (2005) entregó orientaciones para la puesta en práctica de los PRAE, en los que se articulan conocimientos y competencias de las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales para abordar la problemática ambiental desde las aulas de clase, haciendo énfasis en la educación para la sostenibilidad. Dichas iniciativas deben ser tenidas en cuenta en la elaboración del PEI, especialmente de instituciones o centros educativos ubicados en contextos rurales, con el fin de lograr la vinculación activa de la comunidad educativa en los cuidados al medio ambiente, la ecología y la conservación de los recursos naturales.

Finalmente, Tovar et al. (2022) destacó la falta de capacitación docente para la implementación de la educación para la sostenibilidad, la cual es una realidad en buena parte de los centros e instituciones educativas rurales del país, debido a la falta de información relacionada con este tipo de formación. Por ello, se debe considerar la materialización de elementos del PEI, relacionados con la autoformación docente, el apoyo la investigación, así como la descripción y sistematización de experiencias significativas relacionadas con la ejecución del PRAE, de tal manera que se fomente la responsabilidad y compromiso frente al desarrollo de acciones encaminadas a la sustentabilidad.





## CONCLUSIONES

Uno de los aspectos más importantes que se puede destacar de este análisis es que, tanto la educación como las competencias para la sostenibilidad, representan un componente social y ambiental urgente que debe incorporarse a los procesos de formación en todos los niveles de enseñanza, al igual que abordarse desde los diferentes contextos, dado que, así como lo indican los estudios revisados, se deben tomar las decisiones correctas para asegurar la existencia de la especie humana, es decir, se tiene que afirmar la implementación de los objetivos para la sustentabilidad, utilizando el conocimiento como herramienta para la transformación social. De allí, el papel preponderante que tienen las escuelas en la puesta en marcha currículos que tengan como propósito la formación integral de ciudadanos, tomando como punto de partida las necesidades de formación de un contexto determinado.

Para esto, desde los centros o instituciones educativas se debe promover la adquisición de conocimientos básicos, así como de competencias claves, debido a que ambos componentes formativos se encuentran vinculados a la educación para la sostenibilidad y se constituyen como herramientas básicas para la interacción y participación democrática de un individuo dentro de su comunidad. Tener mayor claridad en cuanto estas habilidades, permite su incorporación, su articulación dentro de los proyectos educativos institucionales, así como en la enseñanza de las áreas. Además, abre la posibilidad a los educadores de pensar en acciones y recursos educativos que se pueden implementar en el aula, para promover de mejor manera la creatividad, al igual que el pensamiento crítico y, por ende, una educación que apunta a la sustentabilidad.





En este sentido, es fundamental que los docentes se formen y capaciten en desarrollo sostenible desde un enfoque educativo, teniendo en cuenta que de esta manera se podrán articular aspectos pedagógicos y didácticos de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales para el desarrollo de proyectos que impacten la parte social y ecológica de las comunidades. Asimismo, se tendría conocimiento y dominio de metodologías activas que promueven la participación democrática, la comunicación, el trabajo en equipo y el establecimiento de acuerdos para el desarrollo de una o varias tareas que persiguen un objetivo en común.

Este proceso de formación y actualización docente, se traduce en tener una mayor vinculación de educadores del sector oficial en la organización, planeación y ejecución de proyectos ambientales escolares que realmente articulan competencias de las Ciencias, con el fin de tener mayor claridad frente a las estrategias y acciones que apuntan hacia una educación de calidad que tiene como referente la realidad ambiental.

Ahora bien, frente a las líneas de investigación identificadas dentro de este análisis sistemático, se destaca la urgencia con la que se hace un llamado desde el campo de la educación a la implementación de la educación para la sostenibilidad desde diferentes niveles de enseñanza, por lo que de esta manera se aseguraría la ejecución y el logro de los objetivos de desarrollo sostenible.





## Referencias Bibliográficas

Arango, S. (2021). Educar para la Sostenibilidad Una Propuesta Didáctica para el Fortalecimiento de Competencias. *Revista Arista - Crítica*, 1(1), 192-209.

Brundtland, I. (1987). Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo. Informe Brundtland.

CRUE. (2012). Directrices Para la Introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum.

Castillo, L. y Ladino, Y. (2017). La formación de Competencias para el Desarrollo Sostenible en un programa de Tecnología en Salud Ocupacional en una Institución de Educación Superior. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*. Número Extraordinario. 1105-1112.

Davis, J. (2010) Early childhood education for sustainability: why it matters, what it is, and how whole centre action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood (Education for Sustainability in Asia and the Pacific)*. 2010(April), 35-44.

Davis, J. y Elliott, S. (2014). Research in early childhood education for sustainability. *International perspectives and provocations*.





García, R.; Junyent, M. y Fonolleda, M. (2017). Competencias profesionales en educación para la sostenibilidad desde la complejidad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 4873-4880.

Goyoaga, A.; Barrenetxea, M.; Barandiaran, M. y González, X. (2023). Integración de la sostenibilidad y el desarrollo de competencias transversales a través de metodologías activas en educación superior. *Revista Andina de Educación*, 6(2).


Guerrero, M., Llanos, S., & Rodríguez, J. (2021). Competencias para la sostenibilidad en la educación STEM (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Huerta, J. (2010). ¿Qué significa sostenibilidad para la escuela? Centro Nacional de Educación Ambiental.

Jorge, Z. (2020). Competencias para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria. *Revista Tecnológica - Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 53-59.

Karelovic, F. y Kong, F. (2022). Articulación entre educación ambiental y educación científica: una mirada desde las competencias en sostenibilidad desarrolladas en la formación inicial docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2022, 59(1), 1-18.





Kitchenham, B., Brereton, P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., y Linkman, S. (2009, enero). Systematic literature reviews in software engineering - A systematic literature review. *Information and Software Technology*, 51(1), 7-15.

Ministerio Nacional de Educación (septiembre 2005). *Educación para el desarrollo sostenible*. Altablero.

Moreno, F.; Jiménez, R. y Romero, D. (2023). Development of Sustainability Competencies in the Area of Didactics of Mathematics. *AIEM -Avances de investigación en educación matemática*, 23,37-60.

Morfe, M. (2021). Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y su estado del arte (EA). *SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación*, 22, (36-56).

Nair, Asha and Bhattacharyya, Som (2022), "Sustainability competencies and its link to innovation capabilities", *European Business Review*, 34(6), pp. 819-836.

Nguyen, T. (2024). Connecting Didactic Approaches and Sustainability Competencies: Evidence from a Teacher Education Institution in Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 8(1), 29-37.

Portocarrero, L.; Restrepo, J.; Valencia, M. y Calderón, L. (2021). Gestión educativa para la sostenibilidad académica en Colombia. *Formación universitaria*, 14(5), 107-118.





Ramírez, M. y Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 9-20.

Rieckmann, M. (2012). Educación superior orientada hacia el futuro: ¿Qué competencias clave se deberían fomentar mediante la enseñanza y la educación universitaria? *Futures*, 44(2), 127-135.


Rodríguez, L. y García, E. (2021). La Sostenibilidad en los grados de Educación Primaria de Andalucía. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 3(2), (2301).

Salganik, L., Rychen, D., Moser, U. (1999). *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: análisis de fundamentos teóricos y conceptuales* (1ª ed. En español, 2000).

Solís, Á. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 46-58.

Somerville, Margaret and Williams, Carolyn (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102-117.





Patta, M. y Murga, M. (2020). El marco curricular de la Educación Secundaria Obligatoria: posibilidades para la formación de competencias en sostenibilidad. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo (RICD)*, 3(13), 90-109.

Pons, P. R. y Serrano, G. (2011). En constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Universidad de Murcia. *Revista SCIELO. Redie Vol. 13 No.1 España*.

Tovar, D.; Vilches, M. y Ospina, Y. (2022). Evaluación de la sostenibilidad en instituciones educativas colombianas: Estudio de Casos. *Ambiente & Sociedade*, 25, e00801.


UNESCO (2012). Educación para el desarrollo sostenible: libro de consulta. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 75352.

UNESCO (2017) Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje. Place de Fontenoy, 75352. París, Francia.

Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.

Verdaguer, C. (2000). De la sostenibilidad a los ecobarrios. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, (119), 59-78.





Vilches, A. y Gil, D. (2020). Educación para la Sostenibilidad. En Enríquez Sánchez, Duce Díaz y Miguel González (Coordinadores). Repensar la Sostenibilidad. Capítulo 20 (pp. 373- 389).





Esta investigación nace con el objetivo de determinar el grado de percepción actitudinal, cognitivo y práctico que presenta el profesorado de una institución educativa del municipio de Sincelejo respecto al ejercicio de la interdisciplinariedad. En ese sentido, se traza una investigación que se orienta desde el paradigma positivista con un marco cuantitativo de alcance descriptivo. La población en la que se lleva a cabo la investigación es la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo específicamente al profesorado, con una muestra aleatoria, a los cuales se les aplicó un test de escala de frecuencialidad tipo Likert, validada con el alfa de Cronbach. Los datos recolectados fueron procesados a partir del software SPSS V. 24. Permitiendo considerar dentro de los resultados, comportamientos estadísticos descriptivos de medidas de tendencia central sobre el ejercicio de la interdisciplinariedad.





# Percepción Interdisciplinar del Profesorado de una Institución Educativa: un análisis descriptivo

**Sonia Luz Solar Fuentes**

<https://orcid.org/0000-0002-2402-7975>

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

## INTRODUCCIÓN

La complejidad del entorno social cada vez exige que la educación tenga mayores precisiones a la hora de responder a las problemáticas que emergen. La escuela por su puesto está llamada a liderar dichos objetivos, sin embargo, han de ser necesario replantear enfoques y/o marcos de enseñanza que coadyuven a su resolución y una de esas propuestas ha sido el ejercicio de la interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad ha sido entendida como un “movimiento académico” que emerge de cuestionamientos filosóficos a mediados del siglo XX donde la ciencia y el positivismo no eran suficientes para responder a complejidades fenomenológicas como el hombre o el universo (López 2012), y su instauración principalmente en la educación superior, tuvo objetivos claros de poder romper con las barreras y/o limitaciones de procesos de enseñanza y aprendizajes disciplinarios, multidisciplinares, fragmentados y expositivos tendientes a la poca comprensión y contextualización (Miñana, 2002).





El ejercicio de la interdisciplinariedad ha cumplido con sus propósitos al integrar diversas áreas para incidir en problemáticas u objetivos comunes en los campos universitarios y de educación media y básica, diversos estudios pueden corroborarlo desde el *contexto internacional* (García et al. s.f; Chacón et al. 2012; Córdor et al. 2021; Crespo y Chumaña 2021; Ganchala. 2022), *contexto nacional* (Serrano 2022) y *contexto regional y/o local* (Velasco et al. 2020; Tenorio Troncoso y Díaz-Conde. 2021, 2022). En cuyos estudios se ha trascendido a una enseñanza más contextualizada que demanda integrar métodos, técnicas, teorías para tener mayores aproximaciones a la realidad de los problemas que emergen en los contextos sociales y por ende educativos.

Es así como bajo el contexto institucional de la Normal Superior de Sincelejo - IENSS, se le ha apostado a la interdisciplinariedad como marco estratégico que involucra el desarrollo operativo de todas las áreas en sus niveles específicos y responder a las problemáticas comunes. Sin embargo, el acercarse al cumplimiento de este objetivo macro, han sido visibles algunos síntomas en cuanto al manejo conceptual y práctico de esta. Es decir, el profesorado de la IENSS presenta poco conocimiento y por tanto poca relación práctica de la interdisciplinariedad.

En concordancia subyacen síntomas como el uso de procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinares y poco articulados a una visión holística e integradora sujeta a la consecución de objetivos que propendan por la resolución de las diversas problemáticas que emergen a nivel institucional y comunitario. Entre las cuales puede suscitarse los de tipo ambiental, cognitivos, competencias ciudadanas, competencias para la sexualidad, laborales, entre otras. En consecuencia, los problemas de tipo ambiental son asumidos por las áreas de ciencias naturales y educación





ambiental; las problemáticas socioemocionales por áreas afines; las competencias ciudadanas por ciencias sociales; así mismo las competencias específicas por sus dependencias disciplinares.


Considerando los anteriores planteamientos, las intencionalidades de llevar a cabo proyectos interdisciplinarios conducen a debates extensos con metas y objetivos ambiciosos. No obstante, al adolecer de fundamentos teórico prácticos respecto a la interdisciplinariedad, los esfuerzos y predisposiciones redundantes terminan en intenciones infructuosas.

Esta realidad ha sido preocupante por cuanto la institución cuenta con aproximadamente 4000 educandos y más de 140 educadores, lo que demanda mayor compromiso desde lo meso y microcurricular para articular el ejercicio interdisciplinario en torno a la enseñanza de cada una de las áreas y que estas contribuyan al desarrollo adquisitivo de los aprendizajes requeridos.

Si bien, se han promovido en cada uno de los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media y Programa de Formación Complementaria proyectos pedagógicos interdisciplinarios enfocados al desarrollo de habilidades socioemocionales, sin embargo, ha sido latente la preocupación de manera que, los docentes manifiestan desconocimiento al momento de articular el ejercicio interdisciplinario en sus planeaciones y que esto además esté ligado al proceso investigativo que desarrollan.

De esta forma, este estudio investigativo tuvo como objetivo principal la determinación del grado de percepción actitudinal, cognitivo y práctico que presenta el profesorado de una institución





educativa del municipio de Sincelejo respecto al ejercicio de la interdisciplinariedad. Asumiendo aproximaciones asociadas al conocimiento y manejo procedimental (microcurricular) y actitudinal respecto al ejercicio interdisciplinario. Cuyas medidas de tendencia central, frecuencias y valores porcentuales determinen el panorama real a nivel institucional sobre la población docente.

## **APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD**

Para precisar el fundamento teórico de la interdisciplinariedad y comprender un poco su trascendencia epistemológica, ha de ser necesario señalar que la misma se conoce con anterioridad desde hace algunos años. Es decir, no es un tema nuevo. En consonancia, Muñoz et al. (2018), “se conoce a la interdisciplinariedad como estrategia con la virtud potencial de orientar y producir articulaciones entre ciencia y disciplinas particulares de diversos círculos epistemológicos afines que puedan mejorar más integradamente disposiciones curriculares” (p. 345).

Ahora bien, existen diversas estrategias que también integran disciplinas como la multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, intradisciplinariedad y transdisciplinariedad. En su orden, Tamayo (2011) las conceptualiza de la siguiente manera: en el caso de la multidisciplinariedad considera un conjunto de disciplinas, pero presentan propósitos independientes entre estas; por su parte en la pluridisciplinariedad se da una yuxtaposición entre las disciplinas, es decir, presentan múltiples objetivos, pero con un puente que les permite cooperarse de manera estrecha, sin embargo, adolecen de coordinación.





Así mismo, en la intradisciplinariedad, el mismo autor menciona que:


Se presenta en aquellas disciplinas que superan estadios descriptivos y que aportan axiomas y modelos de orden superior, con mayores posibilidades de transferirlos a otros campos disciplinarios, ejerciendo su atracción sobre las partes de la propia disciplina menos subyugadas a este esfuerzo conceptualizado (Tamayo 2011, p. 12).

Finalmente, en la transdisciplinariedad Tamayo (2011) las áreas o disciplinas pueden articularse de manera coordinada de manera piramidal, relacionándolas de tal forma que puedan integrarse conjuntamente hasta formar una unidad. Se ha mencionado que es el fin último del proceso interdisciplinar, forjando contenidos, métodos, técnicas y modelos que respondan a necesidades o problemas contextuales.

Como se puede apreciar, la interdisciplinariedad, más allá de considerarlo como un concepto que demanda la integración de diversas disciplinas para incidir en un problema específico, denota una transcomplejidad que lleva a considerar las bondades de cada área para aportar de manera no fragmentada a la resolución de problemas o al direccionamiento procedimental de alternativas que conduzcan a enfrentar un problema (García 2011).

En ese sentido, la interdisciplinariedad trata de responder a las necesidades de los sistemas complejos en los que se debe guardar correspondencia y precisión metodológica, por lo





que García (2011) la redefine bajo el constructo de *investigación interdisciplinaria*, como la instrumentación que requiere o demanda un sistema complejo. Entendiendo un sistema complejo como procesos complicados de abordar o desarrollar, y que, en su defecto, requieren equipos funcionales soportados desde marcos epistémicos, conceptuales, metodológicos y teóricos compartidos en una dinámica integradora.

Ahora bien, si se logra identificar cuáles las principales barreras que dificultan un ejercicio interdisciplinar donde se conjuguen las distintas áreas para la consecución de objetivos institucionales y comunitarios, desde las diversas percepciones que guarda el profesorado en relación con sus conocimientos, predisposiciones y conductas en el desarrollo de la misma, probablemente, muestre un panorama más preciso y real sobre las necesidades y acciones requeridas para que se afiancen habilidades, competencias y destrezas encaminadas a un mejoramiento institucional desde el marco de la interdisciplinariedad. Derivando en resignificaciones curriculares que conduzcan a una mirada más holística y menos simplista de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro o fuera del aula.

## MÉTODO

Esta investigación cumple con las determinaciones del paradigma positivista, de manera que, presenta una naturaleza, medible, cuantificable y, por tanto, comprobable de los hechos (Monje 2011). En ese sentido, se establece un enfoque cuantitativo cuyo marco metodológico justifica un alcance descriptivo, por cuanto, se centrará en presentar la realidad de los hechos tal cual como se presenta. En este caso, describir cual es el grado de





percepción que presentan el profesorado respecto al ejercicio de la interdisciplinariedad.

Por su parte, la población donde se desarrolló el proceso investigativo fueron 142 docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, y una muestra representativa de 80 docentes que fue calculada por la fórmula de muestras finitas:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2(N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

n= muestra a determinar

N= Población igual a 142 docentes

Z2= 2.24 nivel de confianza al 97%

P= proporción poblacional de referencia del 5% = 0.03 (que presenta interdisciplinariedad)

q= proporción poblacional de referencia 1 - p = 0.97 (que no presenta interdisciplinariedad)

d= precisión absoluta del 3%

La técnica empleada fue un test de frecuencialidad, que asumía escalas tipo likert desde las valoraciones, nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. Este instrumento fue validado por criterio de experto y alfa de Cronbach con una fiabilidad del 0,91 cuya escala es significativa por ser muy próxima a 1 (Hernández & Mendoza 2018). Aunado a ello, se hizo revisión bibliográfica a fuentes primarias y procesos de observación directa.





### **Tabla 1**

Fiabilidad de instrumento test de frecuencialidad

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,917	21

Fuente: elaboración propia.

Los resultados fueron analizados a partir de técnicas cuantitativas como la tabulación y recodificación de variables, que condujeron al uso de una estadística descriptiva como medio de interpretación de medidas de tendencia central como valores frecuenciales, porcentajes, medias, y medianas. Cabe resaltar que, se tuvo en cuenta el uso del software SPSS . V. 24. Siendo este un recurso relevante para poder analizar grandes cantidades de datos y expresarlos como medidas de tendencia central y de dispersión, es decir, validando análisis estadísticos descriptivos e inferenciales (Lázaro-Álvarez et al. 2022).

## **RESULTADOS**

Este subapartado asocia resultados por cada una de las tres dimensiones de la interdisciplinariedad: actitudinal interdisciplinaria, relación práctica y relación de conocimiento interdisciplinario.

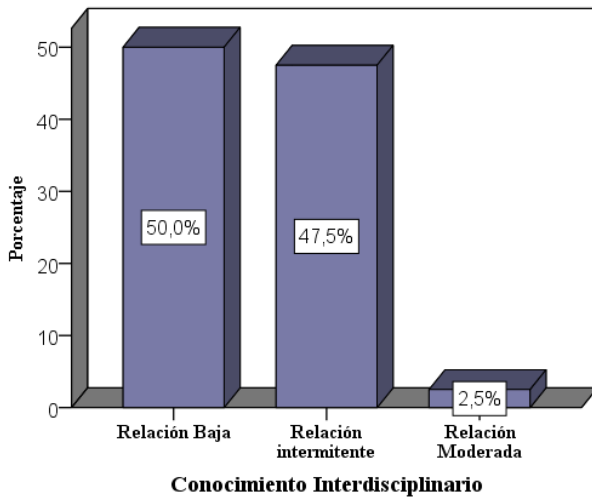


## DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO INTERDISCIPLINARIO

En esta dimensión de conocimiento interdisciplinario se marca una tendencia preocupante dada las frecuencias y valores porcentuales significativos dominantes del 50% correspondiente a 40 educadores para el nivel bajo; frente a un 47,5% de relación intermitente en conocimiento interdisciplinario. Estos resultados denotan que el profesorado no maneja adecuadamente aproximaciones conceptuales sobre esta, dificultándose en su quehacer docente donde recurre generalmente a planeaciones tradicionales disciplinarias o consonantes con su área (Ver figura 1).

*Figura 1*

Dimensión de conocimiento interdisciplinario

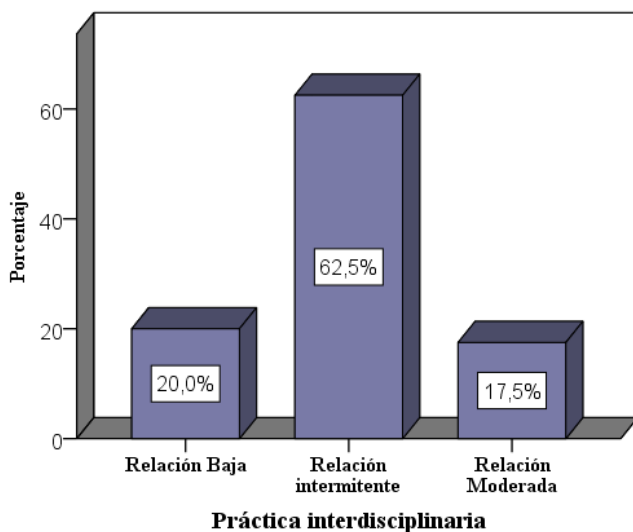


Fuente: elaboración propia

## RELACIÓN DE PRÁCTICA INTERDISCIPLINARIA

Para el caso práctico de la interdisciplinariedad se presenta una relación también intermitente con proporciones significativas del 62% equivalente a 50 educadores. Lo que implica poco compromiso en la realización de clases integrando otras áreas y/o disciplinas a la luz de problemas específicos. Aunado a ello, la intermitencia puede tener implicaciones graves por la tendencia negativa del 20% (16 docentes) respecto a la relación baja, de modo que, la relación moderada ha sido del 17,5%, y una relación alta que no ha sido visible hasta el momento en relación actitudinal ni en práctica interdisciplinaria (Ver figura 2).

**Figura 2**  
Dimensión de práctica interdisciplinaria



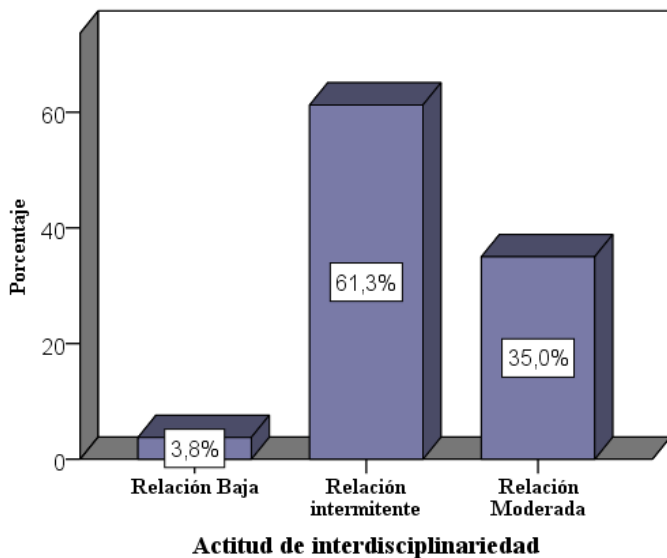
Fuente: elaboración propia.

## DIMENSIÓN DE ACTITUD INTERDISCIPLINARIA

Para esta variable, se logra constatar que el profesorado presenta una frecuencia significativa dominante en el criterio de relación intermitente, de manera que, se visualiza un 61,3% (equivalente a 49 docentes) frente a un 35% de relación moderada (28 docentes) y una cifra casi despreciable del 3,8% (tres profesores) que presentaron relación actitudinal interdisciplinaria baja (Ver figura 3). Estos resultados dejan manifiesto que los profesores presentan disonancias en sus predisposiciones para ejercer la interdisciplinariedad.

*Figura 3*

Dimensión de actitud interdisciplinaria



Fuente: elaboración propia.



## DISCUSIONES

Los resultados que logran apreciarse determinan que, de acuerdo con las percepciones del profesorado de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, estos presentan conocimientos relativamente bajos en torno a la interdisciplinariedad, con una dominancia porcentual. En ese sentido se puede deducir que el docente presenta poca apropiación y/o dominio de habilidades y competencias respecto a la integración de contenidos, técnicas, estrategias y métodos que favorezcan procesos de intervención pedagógica e investigativas que atiendan problemáticas comunes, por cuanto, desconoce posturas teórico-prácticas como marco procedimental relacionadas con el ejercicio de la interdisciplinariedad en el contexto escolar.

Por su parte desde la dimensión de práctica interdisciplinaria es consonante con la de conocimiento interdisciplinario, toda vez que, al adolecer de habilidades y competencias dificultan hábitos y conductas en torno al ejercicio integrados de las disciplinas para fines comunes. En ese orden, los resultados relativamente bajos e intermitentes llevan a deducir que, el docente se le dificulta participar de manera oportuna en la adquisición de objetivos y metas comunes, por lo que evita planeaciones que integren saberes disciplinares en correspondencia con otras áreas, y llevarlas a cabo en respuesta a las complejidades, retos y desafíos que demanda el proceso interdisciplinar.

Finalmente, en la relación con la actitud interdisciplinar, aunque los resultados no son tan desfavorables en comparación con el conocimiento y la práctica interdisciplinar, por cuanto, se evidencia que existe dominancia en desempeños intermitentes






y moderados para la predisposición de esta. Lo cual, lleva a entender que, el profesorado requiere llamados ocasionales para integrarse con otras áreas o disciplinas para desarrollar planes interdisciplinarios en procura de generar aportes desde su área en el desarrollo de proyectos donde se le requiera y aprehender de los distintos métodos y técnicas necesarias que atiendan los problemas específicos comunes planteados en la institución.

Algunas investigaciones mencionan que llevar a cabo un ejercicio de la interdisciplinariedad en las instituciones educativas no es un asunto fácil de lograr, y no por el simple hecho de mencionar la integración de áreas en el logro de objetivos o propósitos se puede validar la misma, por cuanto, requiere de aspectos procedimentales relativamente complejos (Lenoir 2013). Además, que el profesorado en proyectos interdisciplinarios es apáticos y desinteresados en su realización por la poca comprensión que se tiene de este tipo de dinámicas educativas (Bauzá y Rodríguez 2020).

Los aspectos mencionados anteriormente, suponen una confusión evidente respecto al manejo conceptual y teórico de la interdisciplinariedad, derivando en barreras para su integración en el microcurrículo o las planeaciones específicas que se instauran para responder a las problemáticas conjuntas (León 2013).

Es por ello que, investigaciones como las de Bauzá (2020); y Bauza y Rodríguez (2020) han señalado latentes dificultades para materializar el ejercicio de la interdisciplinariedad, haciendo que esta siga teniendo adaptaciones a lo largo de periodos longitudinales sin tener resultados significativos y manteniéndose en etapas iniciales aunque exista predisposición





o actitudes favorables por parte del profesorado en aplicar la interdisciplinariedad y generar impactos favorables en estos contextos educativos.

Al respecto, Carvajal (2010) menciona que, dentro del ejercicio interdisciplinario, el educador presenta un “egocentrismo intelectual” por cuanto este evita tener participaciones en la consecución de objetivos conjuntos para no hacer evidente sus debilidades y ser cuestionado frente a las prácticas poco consonantes que hace sobre la interdisciplinariedad. En ese sentido, este mismo autor señala:

Varias disciplinas tienen su propio conjunto de normas para abordar o formular problemas y no reconocen otras. Por tanto, se requiere cooperación, respeto mutuo, confianza y apertura mental para manifestar las complementariedades y lo que cada uno puede aportar a un proyecto interdisciplinario. La crítica destructiva desde una disciplina en particular no contribuye a la construcción de puentes entre ellas. Aquí se requiere trabajar conjuntamente, reconocer limitaciones, estar abierto a críticas y tener voluntad de aprender de otros, resultando de esto la necesidad de establecer equipos de trabajo, con el fin de cooperar; porque la misma complejidad de los problemas lo exige. (Carvajal 2010, p. 162)

Cabe señalar que aunque en algunas investigaciones se precise el quehacer docente como integrador desde el manejo de estrategias colaborativas y cooperativas como el caso de León (2013) y Carvajal (2010), en la actualidad se ha ido dimensionando la complejidad procedimental de la interdisciplinariedad desde el reconocimiento de que, el trabajo colaborativo no puede garantizar la validez de un ejercicio interdisciplinar por





la dominancia del asignaturismo o enfoques disciplinarios y multidisciplinares (Muñoz et al. 2019).

En consonancia con tales reconocimientos reflexivos, Llano-Arana et al. (2016), sugiere que dentro de los probables obstáculos que impiden un escenario educativo verdaderamente interdisciplinario deriva de múltiples aspectos en el que connota inicialmente la formación que recibe el profesorado fue, es y se mantiene relativamente asignaturista y disciplinaria. Aunado a ello, los currículos fundamentados también responden a cortes y enfoques disciplinares. En consecuencia, recomiendan rupturas con estos paradigmas formativos y superar retos y desafíos con los nuevos enfoques y estrategias integradoras en la enseñanza y el aprendizaje, de tal forma que enriquezcan un trabajo interdisciplinario coherente con las necesidades en la escuela.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación se enfocó en la determinación del grado de percepción actitudinal, cognitivo y práctico que presenta el profesorado de una institución educativa del municipio de Sincelejo respecto al ejercicio de la interdisciplinariedad, se establecen las siguientes reflexiones finales.

Los maestros de la institución educativa Normal Superior de Sincelejo presentan un manejo inapropiado de conocimientos o saberes para poder validar procesos pedagógicos investigativos desde un marco interdisciplinario, de modo que, se les dificulta notablemente poder integrar métodos, técnicas, e instrumentos que condiciones la integración de distintas disciplinas y





contenidos en los enfoques macro, meso y microcurriculares que respondan a necesidades problematizadoras que caractericen a la institución.

Desde lo macrocurricular, al no tener una perspectiva holística de la realidad, no integran aspectos determinantes del contexto, por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje son dentro del aula, se evita el aprendizaje situado y no se tiene una mirada investigativa de las problemáticas que emergen de tales contextos. De esta forma, en relación con lo mesocurricular, el profesorado opta por hacer evidente en sus planeaciones microcurriculares la articulación de su disciplina en proyectos institucionales, no obstante, al momento de validarlo articulándose a otras áreas, se les dificulta alcanzar propósitos conjuntos.

En concordancia, evitan circunstancias y/o situaciones donde se les comprometa la participación activa y articulada con otras áreas, incidiendo en prácticas homogéneas, tradicionales, expositivas y descontextualizadas con la realidad de la institución educativa buscando no ser expuestos por el desconocimiento que tienen frente al ejercicio de la interdisciplinariedad, aunque su predisposición a mejorar tales prácticas sea favorable. Es decir, se preocupan por tener precisiones interdisciplinares pero que, al no tener orientadores o facilitadores que les conduzca a afianzar sus habilidades y competencias en planeaciones microcurriculares desde la integración de disciplinas con fines comunes, optan por la disciplinariedad.

Cabe señalar que, la predisposición de los maestros connota posibilidades formativas que los lleve a una mirada holística y problematizadora del contexto, alcanzando resultados que





impacten, toda vez que, al forjar habilidades pedagógicas desde un marco interdisciplinar, puede derivar en prácticas pedagógicas consonantes con la realidad de los contextos escolares exógenos, institucionales y áulicos.


En definitiva, se reflexiona la necesidad de establecer procesos formativos y de cualificación constante en torno al manejo de procesos pedagógicos interdisciplinarios. En ese sentido, disminuir prácticas y enfoques reduccionista y asignaturista donde el maestro procura mantenerse para no verse expuesto. Asimismo, mantener un uso adecuado de estrategias colaborativas que permita afianzar conocimientos teórico-prácticos desde el reconocimiento de la complementariedad para poder alcanzar objetivos o propósitos comunes.

## Referencias Bibliográficas

Bauzá Capart, D. & Rodríguez Miranda, F. P. (2020). La Interdisciplinariedad en los centros privados del Bachillerato Internacional: dificultades para su implementación desde el punto de vista de los Coordinadores Académicos. *MLS Educational Research*, 4 (2), 114-130. doi: 10.29314/mlser.v4i2.403.

Bauzá Capart, D. J. (2020). Una visión del uso, implementación y evaluación de la Interdisciplinariedad en los centros privados adscritos al Programa de los Años Intermedios (PAI) del Bachillerato Internacional. Un estudio extensivo e intensivo (Doctoral dissertation, Universidad Internacional Iberoamericana México).





Chacón Corzo, M. A., Chacón, C. T., & Alcedo, Y. A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 877-902.

Cóndor Chicaiza, J., Chimba Santillán, A., Cóndor Chicaiza, M., Romero Obando, M., & Posso Pacheco, R. J. (2021). Desarrollo de proyectos interdisciplinarios en la educación remota ecuatoriana. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 306-321.

Crespo Ávila, H. S., & Chumaña Suquillo, J. V. (2021). Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo. *Mendive*. *Revista De Educación*, 19(4), 1203-1215. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2546>

Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Luna azul*, (31), 156-169.

León, E. (2013). La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los sextos años de educación general básica de la escuela fiscal México de la ciudad de Ambato (Doctoral dissertation, Tesis de Magister en Diseño Curricular y Evaluación Educativa). México.





Muñoz-Verdezoto, P., Bodero-Arízaga, L., Brito-Gardenia, J. S., & Orbea, G. (2018). Bases teóricas de la interdisciplinariedad para la formación científico-investigativa de los estudiantes universitarios. *Revista Lasallista de investigación*, 15(2), 340-352.

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1 (1), 51-86.


Ganchala Chusín, I. D. (2022). Implementación de la metodología ABPRO para el desarrollo de un proyecto interdisciplinar basado en la tecnología SIEMENS (Master's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).

García M. I., Serna C. M., y Villanueva S. A. (s.f.). El misterioso robo del tesoro del delfín. Un Proyecto Interdisciplinar. [Archivo en línea]. [https://content.cdnprado.net/doclinks/pdf/aprende/educacion/fp/cafe\\_del\\_encuentro/proyectos\\_didacticos\\_delfin.pdf](https://content.cdnprado.net/doclinks/pdf/aprende/educacion/fp/cafe_del_encuentro/proyectos_didacticos_delfin.pdf)

García, R. (2011) Interdisciplinariedad y sistemas complejos. [En línea] *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1). 1 - 37. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf)

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta 1ª edición. Editorial Mc Graw Hill Education.





López, L., (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sofía, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 367-377.

Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. *Guía didáctica. Universidad Surcolombiana*, 1-216.

Miñana, C. (2002). Interdisciplinariedad y currículo. Un estado del arte. *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V Seminario Internacional*, 1-48.

Muñoz-Verdezoto, P., Boderó-Arízaga, L., Brito-Gardenia, J. S., & Orbea, G. (2018). Bases teóricas de la interdisciplinariedad para la formación científico-investigativa de los estudiantes universitarios. *Revista Lasallista de investigación*, 15(2), 340-352.

Serrano Rodríguez, A. (2022). Prácticas pedagógicas interdisciplinares para la inclusión de poblaciones diversas. [Tesis Doctoral]. *Universidad Simón Bolívar, Barranquilla - Colombia*.

Tamayo y Tamayo M. (2011). *La interdisciplinariedad. Icesi*





Tenorio Troncoso M, Díaz Conde JE. (2021). El Aprendizaje basado en Proyectos: una mirada de deconstrucción y reconstrucción de los procesos pedagógicos investigativos de docentes en formación inicial en tiempos de pandemia desde la inclusión parental, tecnologías emergentes y los estudios de caso. *ReNoSCol. No. I, Vol I: Pp. 24-40.*

Tenorio Troncoso, M., & Díaz Conde, J. (2022). Formación del maestro de la Institución Educativa Normal Superior De Sincelejo como sujeto de procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto sociocultural rural: Retos y desafíos desde los procesos pedagógicos investigativos. *ReNosCol, No. II, Vol II: Pp. 98-112.*

Velasco L. J., Torres. B., Ramos, E. N., Suárez C. N., González C. K., Díaz C. J. (2021). Incidencia del pensamiento crítico y las habilidades sociocognitivas en los procesos teórico prácticos de estudiantes del Programa de Formación Complementaria. *ReNoSCol. No. I, Vol I. Pp. 41-57.*





Por medio del presente artículo de revisión se desarrolló una investigación exhaustiva de los principales y más recientes referentes teóricos sobre el impacto de la generalización de patrones en el rendimiento académico. Para este propósito se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas como Scopus, Web os Science, Scielo y Google Académico en donde se abarcó un intervalo de años de 2014 hasta 2024. Los criterios de selección incluyeron artículos que hayan sido revisados por pares, estudios empíricos y trabajos teóricos que abordaran la generalización de patrones desde las categorías de búsqueda de “definiciones” “rendimiento académico” “metodología de enseñanza”, y “estrategias de aprendizaje. En este orden, dentro de los resultados se observa que la generalización de patrones no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que a su vez contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas importantes, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Asimismo, cuando se integra la generalización de patrones en las prácticas pedagógicas, los docentes pueden propiciar un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo, lo que aumenta la motivación y el compromiso del estudiante en su proceso educativo.





## El Impacto de la Generalización de Patrones en el Rendimiento Académico en Educación Primaria

Diana Sofia Portasio Gamarra

[portaciogamarrad@yahoo.es](mailto:portaciogamarrad@yahoo.es)

<https://orcid.org/0009-0002-7723-9514>

### INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo las dificultades de aprendizaje representan un desafío significativo para los estudiantes, docentes, y familias. Estas dificultades pueden manifestarse de diversas formas, afectando áreas clave como la lectura, la escritura, las matemáticas y las habilidades sociales, lo que compromete el progreso académico y emocional de los niños. En particular, los estudiantes de educación básica primaria (grados 1-5) suelen enfrentarse a múltiples barreras que limitan su rendimiento escolar y su integración en el entorno educativo. A nivel mundial, se ha reconocido la importancia de implementar estrategias efectivas de apoyo que respondan a las necesidades particulares de estos estudiantes, buscando no solo mejorar su desempeño académico, sino también fomentar su bienestar emocional y social.

La identificación y comprensión de estas dificultades es esencial para diseñar intervenciones educativas efectivas que permitan una adecuada adaptación del currículo y el uso de metodologías inclusivas. Esta investigación se enfoca en analizar y comprender las dificultades de aprendizaje en estudiantes de educación básica primaria, con el objetivo de desarrollar estrategias de apoyo que faciliten su integración académica






y social. Se tomará en cuenta la perspectiva de diversos actores educativos, incluidos estudiantes, docentes, padres y profesionales de la educación, con el fin de obtener una visión integral sobre las barreras que enfrentan los estudiantes y las formas en que pueden ser superadas.

A través de una metodología de revisión documental, esta investigación pretende aportar datos relevantes que sirvan como base para la creación de políticas educativas más inclusivas y adaptadas a las realidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En este sentido, se busca no solo identificar las áreas de mayor necesidad, sino también proponer soluciones prácticas que puedan ser implementadas en las aulas, promoviendo un entorno de aprendizaje equitativo y de calidad para todos los estudiantes.

En este orden, de acuerdo con Acosta y Alsina (2022) la generalización de patrones representa beneficios y aportes positivos en el proceso pedagógico pues permite al estudiantado desarrollar habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje como la abstracción, el razonamiento lógico y la identificación de relaciones matemáticas. En tesis, respecto al área matemática la generalización de patrones como herramienta permite desarrollar la capacidad de identificar regularidades y relaciones, siendo esta una habilidad esencial para fortalecer el pensamiento algebraico desde edades tempranas. Por tanto, es menester señalar que la generalización de patrones no solo fortalece el pensamiento algebraico, sino que, por definición, mejora la habilidad de resolución de problemas lo que tiene un impacto positivo en el rendimiento académico general. Al respecto, este tipo de estrategias contribuyen positivamente en la equidad educativa pues se le facilita a todo el alumnado el uso de una habilidad que,






independiente a su contexto, fortalece habilidades importantes para la construcción de saberes.

## GENERALIZACIÓN DE PATRONES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

La generalización de patrones en el contexto educativo básica primaria es un tema de alta relevancia en la actualidad debido a su impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. En un bosquejo teórico introductorio podría decirse que se llama generalización de patrones al proceso por medio del cual los estudiantes identifican y aplican patrones en distintas situaciones de orden matemático y conceptual, lo que facilita la comprensión de conceptos abstractos y la promoción de habilidades ineludibles para lo que se ha denominado como razonamiento algebraico y la resolución de problemas (Pulido, 2021).

Para Radford (2010, citado en Vergel, 2015), la generalización de patrones se considera como la forma más práctica de introducir el pensamiento algebraico en la escuela pues, le permite al alumnado tener una aproximación a las distintas situaciones de variación que son cruciales en este tipo de pensamiento. A saber, Radford menciona que la generalización de patrones en este contexto puede entenderse como de tipo factual en la que “hay evidencia de una generalización de acciones en la forma de un esquema operacional, esquema que permanece ligado al nivel concreto de uso de los símbolos numéricos, a términos déicticos, gestos y actividad perceptual” (p. 198). Por su parte, la generalización contextual implica un nivel más avanzado pues se generalizan además de las acciones numéricas también los objetos de las acciones.





Asimismo, Zapatera (2018) menciona que en el contexto de los problemas de generalización de patrones se presentan comúnmente mediante un dibujo o figura en el que se proporcionan términos de progresión aritmética entendidos como: 1) las tareas de generalización cercana en donde se establece un patrón por medio de un recuento en un dibujo o en una tabla. 2) tareas de generalización lejana en donde se calcula un valor por medio de una identificación de un patrón o pauta.

En este sentido, este razonamiento deriva en estrategias de generalización de patrones, las cuales se definen como métodos que llevan a la solución de problemas de cualquier tipo, en la enseñanza de matemática se define como “formas de actuación o ejecución de tareas de matemática y suponen cualquier tipo de procedimiento que pueda ejecutarse, teniendo en cuenta las relaciones y conceptos implicados” (Rico, 1997, citado en Zapatera, 2018, p. 91).

Así, la literatura científica refiere tres tipos de estrategias de resolución de problemas de generalización de patrones, la *aproximación recursiva* en la que se emplea un método de conteo en el que se dibuja la figura correspondiente al término que se pidió además de contar el número de elementos implicados utilizando la diferenciación entre términos que se suceden y que responden a un patrón particular. La *aproximación funcional* en donde existe la relación entre dos variables por medio de la figura y un número de elementos de la misma a través de la expresión matemática y forma de función idónea.

En este orden, distintos estudios sobre el análisis de la forma que los estudiantes de primaria resuelven los problemas de generalización de patrones (Carraher, et ál. 2008; Radford,





2011; Rivera, 2010; Warren, 2005; Zapatera y Callejo, 2013, citados en Zapatera, 2018) ha puesto en evidencia el rol de la generalización de tres aspectos matemáticos específicos: las estructuras espaciales y numéricas, la relación de orden funcional y el proceso inverso.

Para continuar una sucesión, los estudiantes necesitan identificar una regularidad que relacione la estructura espacial, basada en la distribución espacial de los elementos de las figuras, y la estructura numérica, basada en el número de elementos que componen cada figura; para identificar un término lejano, o no especificado, los estudiantes deben establecer una relación funcional que asocie la posición de una figura y la cantidad de elementos que la forman, y para identificar la posición de una figura, conocido el número de elementos que la forman, es preciso establecer una relación funcional inversa a la anterior (Zapatera, 2018, p. 95).

Esto deviene en tres estadios de comprensión sobre el desarrollo de la generalización de patrones, el primer estadio es en el que el estudiante puede realizar una sucesión de términos cercanos identificando un patrón, comúnmente de crecimiento cuantitativo, pero no abarca en este momento las estructuras numéricas y espaciales. En este sentido, el segundo estadio le permite al estudiante integrar la estructura espacial y numérica además de establecer una relación de tipo funcional, siendo esta integración requerida para identificar el número de elementos de cualquiera de los términos de una sucesión específica. Finalmente, en el estadio 3 el estudiante puede invertir la mencionada relación según casos distintos.





Hasta este momento se ha descrito de manera conceptual la generalización de patrones, ahora en cuanto a la incidencia de este proceso en la educación básica primaria Llinares (2018) menciona que la enseñanza ortodoxa de la matemática ha sido arduamente criticada debido al fracaso que ha demostrado en suscitar motivación en los estudiantes respecto a esta área de aprendizaje.

Al respecto, este mecanismo ortodoxo de enseñanza fue mantenido durante mucho tiempo debido en parte, a la influencia piagetiana desde su formulación de que los estudiantes de primaria no poseen aun un pensamiento operacional formal por lo que se pensó que el pensamiento algebraico debía ser abordado entonces a partir de la secundaria. No obstante, Mason (1991, citado en Llinares, 2018) menciona que los estudiantes acuden a la escuela con una capacidad natural de generalización de patrones así que una estimulación temprana de esta habilidad facilitaría la adquisición del pensamiento algebraico en educación primaria. En este sentido, Dreyfus (1991) define de manera precisa lo que sería la generalización de patrones como herramienta para fortalecer las competencias matemáticas del alumnado, menciona que se trata de “derivar o inducir desde lo particular, identificando lo que es común y extendiendo dominios de validez para incluir un conjunto mayor de casos” (citado en Llinares, 2018, p. 54).

De acuerdo con tal definición la generalización de patrones implica puntualmente tres aspectos: primeramente, identificar una propiedad común, generalizar la propiedad común hacia todos los distintos términos de una secuencia específica y finalmente usar dicha propiedad común para establecer una regla que permita encontrar cualquier término de la secuencia específica. De acuerdo con Llinares (2018) los estudiantes





desarrollan este entendimiento de los patrones y sus relaciones específicas de manera más fácil por medio de experiencias distintas que involucren acciones, figuras geométricas, símbolos, letras, números, personas, sonidos, objetos, entre otros aspectos familiares.

## **METODOLOGÍA**

La metodología empleada para este artículo de revisión documental se basa en el enfoque sistemático para recopilar y analizar la literatura científica existente sobre el impacto de la generalización de patrones en el rendimiento académico de estudiantes de básica primaria. Para este propósito se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas como Scopus, Web os Scieciencia, Scielo y Google Académico en donde se abarcó un intervalo de años de 2014 hasta 2024. Los criterios de selección incluyeron artículos que hayan sido revisados por pares, estudios empíricos y trabajos teóricos que abordaran la generalización de patrones desde las categorías de búsqueda de “definiciones” “rendimiento académico” “metodología de enseñanza”, y “estrategias de aprendizaje”. De acuerdo con Hernández et ál. (2014) una revisión documental implica un proceso de recopilación, análisis e interpretación crítica de documentos previos sobre una variable específica, es por ello que se elaboró una matriz que permitiese sintetizar la información existente y proporcionar una visión integral de la generalización de patrones en el contexto de educación de básica primaria.

## **RESULTADOS**



Por medio del presente estudio se desarrolló una revisión documental exhaustiva con la intención de realizar una exploración sobre la forma en que la generalización de patrones, entendida como la capacidad de aplicar saberes o destrezas adquiridas en situaciones diversas, puede impactar el rendimiento académico de los estudiantes de la educación primaria.

En este orden, el análisis de la literatura científica relevante y de estudios previos permitió identificar relaciones entre la generalización de patrones y el desempeño escolar al considerar factores en la metodología de enseñanza, desarrollo cognitivo, y estrategias de aprendizaje.


**Tabla 1.**  
*Matriz de resultados*

Categoría	Referente Teórico	Resultados Clave	Implicaciones
<b>I. Definición de Generalización de patrones</b>	Ortega y Ladino (2020) Definición de la generalización de patrones desde la teoría de la objetivación.	La generalización se define como la observación de algo más allá de lo que realmente se ve. En este sentido, consisten en acciones desarrolladas sobre regularidades disponibles sobre números y figuras, a partir de medios semióticos de objetivación.	En este sentido la generalización de patrones tiene las siguientes implicaciones: análisis de los términos dados, determinaciones sensibles, característica común, deducción de fórmula, aplicación a términos NO dados, y abducción analítica.
	Callejo et ál. (2016) Pensamiento algebraico temprano	Durante las tareas de generalización de patrones se presenta “una sucesión de figuras y se pide continuar la sucesión o determinar el número de elementos que componen una figura dada o no especificada; o dado el número de elementos de una figura identificar qué posición ocupa dicha figura en la sucesión” (Callejo et ál., 2016, p. 7).	Según esta definición, dentro de la generalización de patrones surgen las siguientes implicaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación entre la estructura espacial y la numérica</li> <li>• La relación funcional</li> <li>• El proceso inverso</li> </ul>
	Moreno (2018) La dimensión gestual en la generalización de patrones	Para Radford (citado en Moreno, 2018), la generalización de patrones se fundamenta en tres ideas: identificar una característica común, aplicar el factor común a términos subsecuentes en la secuencia, la capacidad de usar la propiedad común para deducir una expresión directa que permite calcular cualquier término de la secuencia.	En el sentido de tal definición, la dimensión gestual juega un papel crucial, ya que los gestos y movimientos corporales son herramientas que permiten la comprensión y comunicación de ideas. Al utilizar gestos para representar conceptos el estudiante puede establecer una conexión más profunda entre la teoría y la práctica, lo que potencializa su capacidad para generalizar patrones.



2. Metodología de Enseñanza	Inchaustegui y Hauck (2022) Estrategias didácticas para promover y evaluar la generalización de patrones	Para establecer estrategias didácticas para el mejoramiento de la generalización de patrones se debe considerar inicialmente el momento evolutivo de la población a la que se dirige la estrategia. Después de esa identificación, de manera transversal, las estrategias deben contribuir al pensamiento recursivo, relacional y funcional a través de elementos didácticos que involucren las distintas habilidades para generar patrones.	Según el estudio, las estrategias didácticas para mejorar la generalización de patrones deben incluir la estimulación de <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad de copiar (imitar patrones)</li> <li>• Habilidad de interpolar (identificar secuencias)</li> <li>• Habilidad de extender (ampliar secuencias)</li> <li>• Habilidad de abstraer o traducir (construir la misma secuencia con diferentes elementos)</li> <li>• Habilidad de reconocer la unidad de repetición</li> <li>• Habilidad de crear nuevas secuencias</li> </ul>
	Posligua y Zambrano (2024) Estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo	Este tipo de estrategias “Más allá de simplemente enfocarse en la retención de información, estas estrategias buscan profundizar en la comprensión de los conceptos, promoviendo una asimilación significativa de los conocimientos” (Jiménez et ál., citado en Posligua y Zambrano, 202, p. 3669).	El estudio permite identificar la relevancia del aprendizaje basado en proyectos como estrategia invaluable para el fortalecimiento de la capacidad de generalización de patrones.
3. Desarrollo Cognitivo	Llinares (2019) Descriptores del desarrollo cognitivo en la generalización de patrones	Para que se pueda dar la generalización de patrones es necesario la presencia de tres elementos matemáticos: estructuras espaciales o numéricas, una relación funcional, y una relación funcional inversa.	Del uso de los elementos matemáticos se infieren aspectos cognitivos obligatorios para que pueda darse la generalización de patrones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación entre las estructuras espaciales y numéricas</li> <li>• Pensamiento funcional</li> <li>• Reversibilidad</li> </ul> <p>A partir de este análisis se identifican tres estadios de desarrollo en la generalización de patrones:</p> <p>Estadio 1. El alumno puede continuar la sucesión de términos cercanos, pero no coordina las estructuras espaciales y numéricas lo que impide coordinar y/o predecir términos distantes.</p> <p>Estadio 2. El alumno coordina la estructura espacial y numérica lo que lleva al reconocimiento de una relación funcional y la expresión de una regla general que permite identificar el número de elementos de cualquier término, sin embargo, en este estadio aun no se consigue invertir el proceso.</p> <p>Estadio 3. El alumno es capaz de identificar la relación inversa, esto permite invertir la relación para casos específicos</p>





<b>4. Estrategias de Aprendizaje</b>	Zapatera (2018)  La manera de resolver los problemas de generalización de patrones de estudiantes primaria	En tesis, las estrategias como la autoevaluación y el aprendizaje colaborativo mejoran la capacidad de generalización.	De acuerdo con Zapatera (2018) las técnicas que los estudiantes utilizan para facilitar la generalización de patrones en su aprendizaje se basan en distintos momentos del proceso directo de la generalización de patrones. Estas estrategias son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias aditivas, en las que el alumno observa el patrón</li> <li>• Estrategias funcionales, en las que el alumno relaciona las dos variables</li> <li>• Estrategias proporcionales, el estudiante encuentra el número de elementos mediante razonamientos proporcionales con multiplicaciones o con el uso de regla de tres</li> </ul>
<b>5. Rendimiento Académico</b>	López (2023)	Se observó una correlación positiva entre la capacidad de generalización y un mejor rendimiento académico.	A manera de conclusión sobre el impacto de la generalización de patrones en el rendimiento académico, López (2023) menciona que "todavía queda un largo camino por recorrer para otorgar el peso que se merece a la generalización de patrones, en concreto, en las nociones de álgebra temprana en el currículo de esta etapa educativa".

Nota. La presente tabla describe los principales resultados de la revisión documental desarrollado

En tesis, la generalización de patrones es también un proceso cognitivo fundamental que permite a los estudiantes aplicar conocimientos adquiridos en un contexto específico a situaciones diversas, lo que propicia un aprendizaje efectivo (Ortega y Ladino, 2020; Callejo et ál., 2016; Moreno, 2018). En lo educativo, se identifica que la metodología de enseñanza abarca un papel crucial en este proceso, dentro de las consideraciones se destaca la necesidad de desarrollar habilidades específicas durante el entrenamiento en la generalización de patrones, tal como sugieren Inchaustegui y Hauck (2022), Posligua y Zambrano (2024).

En este orden, el desarrollo cognitivo está relacionado con la capacidad de generalización de patrones, Llinares (2019) sugiere que los estudiantes avanzan en esta capacidad cuando presentan un desarrollo cognitivo específico en donde sobresalen





habilidades como el pensamiento funcional, reversibilidad, y coordinación espacial y numérica. De la mano con este desarrollo se mencionan también las estrategias que emplean los estudiantes para desarrollar la generalización de patrones, Zapatera (2018) describe el uso de técnicas adecuadas para facilitar la identificación y aplicación de patrones.

Finalmente, se ha demostrado que la generalización de patrones tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, a saber, López (2023), quien resalta que aquellos que logran generalizar efectivamente tienden a obtener mejores resultados en sus evaluaciones.

## CONCLUSIONES

La revisión documental realizada sobre el impacto de la generalización de patrones en el desempeño académico de estudiantes de educación básica primaria permitió revelar resultados significativos que resaltan la importancia de esta competencia en el proceso pedagógico y en el aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, la generalización de patrones le permite al alumnado aplicar conocimientos adquiridos en contextos precisos a situaciones diversas, esta definición se alinea con conclusiones como las de Ortega y Ladino (2020), Callejo et ál. (2016) y Moreno (2018) quienes destacan el papel fundamental de esta competencia en el aprendizaje algebraico y lingüístico.





Asimismo, el desarrollo de esta capacidad no solo depende de aspectos específicos del estudiante como el desarrollo cognitivo (Llinares, 2019) sino que también se ve influenciado por la metodología pedagógica del maestro en donde sobresalen actividades dirigidas directamente al entrenamiento de habilidades que propician la generalización de patrones (ver tabla 1), es por esto que Zapatera (2018) sugiere que se debe considerar las estrategias ortodoxas que se emplean para el entrenamiento en la generalización de patrones pues al tratarse de una habilidad superior las estrategias deben ser acorde a la competencia, en tal sentido, estudios como el de Smith et ál. (2019) prueba que las estrategias activas del enfoque constructivista, que permiten una participación inmersiva del estudiante, pueden mejorar los resultados académicos.

En conclusión, esta capacidad no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que a su vez mejora habilidades cognitivas importantes, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Asimismo, cuando se integra la generalización de patrones en las prácticas pedagógicas, los docentes pueden propiciar un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo, lo que aumenta la motivación y el compromiso del estudiante en su proceso educativo.

Por tanto, es válido afirmar que promover la generalización de patrones se convierte en una estrategia clave para preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros en su vida académica y personal.





## Referencias Bibliográficas

Díaz Rojas, F. J. Mejoramiento de la habilidad para la resolución de problemas con el fin de fortalecer el rendimiento académico en el área de matemáticas: Una intervención diseñada para estudiantes de ciclo IV del colegio El Porvenir IED (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

Dorantes Velasco, C. (2018). Razonamiento inductivo que manifiestan estudiantes de secundaria en la generalización de patrones (Master's thesis, Universidad Autónoma de Guerrero (México)).

Zapatera Llinares, A. (2018). Cómo alumnos de educación primaria resuelven problemas de generalización de patrones. Una trayectoria de aprendizaje. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, 21(1), 87-114.

Zapatera Llinares, A. (2022). La generalización de patrones como herramienta para introducir el pensamiento algebraico en educación primaria. Educación matemática, 34(2), 134-152.

Shay, J. (2019). Dificultades de aprendizaje en la infancia. Editorial: Pearson.

MacMillan, A. (2017). Evaluación y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Editorial: Pearson.





H, Linda. (2018). Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties. Artículo académico, 13(2), 11-13.

Admin. (2022, 20 octubre). Cómo ayudar a niños con dificultades de aprendizaje. Educa Integral. <https://www.educaintegral.com/ninos-con-dificultades-de-aprendizaje/>

Rodríguez, N. B. (2020, 25 febrero). Cómo ayudar a un niño con problemas de aprendizaje. Psicología Online. <https://www.psicologia-online.com/como-ayudar-a-un-nino-con-problemas-de-aprendizaje-4528.html>

Acosta-Inchaustegui, Y., & Alsina, Á. (2022). Influencia del contexto de enseñanza en la representación de patrones en educación infantil. Alteridad. Revista de Educación, 17(2), 166-179.

Medina, M. I. R., Quintero, M. D. S. B., & Valdez, J. C. R. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. Tlatemoani: revista académica de investigación, (13), 8.


Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Gómez, G. R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. Revista de Investigación Educativa, 41(2), 501-522.





- Mir, M. G. M. (1997). Observación sistemática en contextos educativos como medio de formación del maestro de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 10.
- Pulido Orellano, E. D. C. (2021). Una introducción a la generalización de patrones geométricos a partir de una secuencia de enseñanza online en estudiantes de sexto grado [Tesis de grado, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional de la Universidad del Norte.
- Vergel Causado, R. (2015). Generalización de patrones y formas de pensamiento algebraico temprano. *Pna*.
- Llinares, A. (2018). Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para Educación Infantil y Primaria. *Números*, 97, 51-67.
- Ortega, J. D. G., & Ladino, T. P. (2020). Emergencia de medios semióticos en estudiantes de grado séptimo al desarrollar tareas de generalización de patrones. *Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16(60), 38-56.
- Callejo, M. L., García Reche, Á., & Fernández-Verdú, C. (2016). Pensamiento algebraico temprano de estudiantes de educación primaria (6-12 años) en problemas de generalización de patrones lineales.





Moreno, G. (2018). El impacto de la generalización de patrones en el rendimiento académico en educación primaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/items/15439c1d-4151-4bf1-aa99-41c3b46f38aa>

Inchaustegui, Y. A., & Hauck, N. P. (2022). El pensamiento algebraico en educación infantil:: estrategias didácticas para promover y evaluar las habilidades para hacer patrones. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 11(2), 1-37.

Posligua-Robles, L. J., & Zambrano-Santos, R. (2024). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo de los estudiantes del nivel elemental. *MQRInvestigar*, 8(1), 3665-3679.

Llinares, A. Z. (2019). Descriptores del desarrollo de la mirada profesional en el contexto de la generalización de patrones. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33, 1464-1486.

López Iglesias, G. (2023). Diseño e implementación de una trayectoria hipotética de aprendizaje para problemas de generalización de patrones en el aula de Primaria. Universidad de Oviedo. Recuperado de. [https://digibuho.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/69349/TFG\\_GuillermoLopezIglesias.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://digibuho.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/69349/TFG_GuillermoLopezIglesias.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.







El presente artículo tiene como objetivo analizar los procesos de regulación metacognitiva que realizan los profesores de matemática durante la enseñanza, esta inquietud surge porque se presentan discrepancias entre lo planeado y lo ejecutado en una clase. La metodología usada es de enfoque cualitativo, de corte descriptivo, en donde se analizan los procesos de regulación metacognitiva que hace el profesor durante su práctica de aula, y cómo evoluciona cuando se interviene con talleres realizados en tres momentos: ubicación, desubicación y reenfoque. Los resultados indican que los procesos de regulación metacognitiva de los profesores avanzan, y se destacan características halladas en los procesos de planeación, monitoreo y evaluación. Se concluye que cuando los profesores construyen sus estrategias en comunidad, estas estrategias se van convirtiendo en rutinas, y las nuevas rutinas de regulación metacognitiva se incorporan a la práctica de aula por medio del debate de las propias experiencias con los pares.





## **Influencia de la Regulación Metacognitiva en el Proceso de Enseñanza de las Matemáticas**

**Carmen Teodora Espitia Sierra**

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

<https://orcid.org/0000-0002-3760-8138>


### **Introducción**

Los procesos de regulación metacognitiva están vinculados a la práctica de aula, y de ello no escapa la enseñanza de la matemática, se observan claramente cuando un profesor propone su clase, por ejemplo, en un planeador (que se puede considerar como producción de un texto); o cuando escribe un ensayo, en dichas producciones, ambos pasan por los tres subprocesos de la regulación metacognitiva: la planeación, el monitoreo y la evaluación.

En la Institución Educativa José María Berástegui se propuso la puesta en marcha de una clase diferente, donde se dio prioridad a la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, y a su vez, los profesores retroalimentaron el proceso de enseñanza propio, haciendo monitoreo y evaluación de este.

Afirma Gibbons (como lo citó Duit (2006)), que para cerrar la brecha entre las indagaciones sobre enseñanza y la práctica educativa, es necesario investigar sobre el diseño de dicha práctica. Es por esto por lo que, uno de los temas más investigados en enseñanza de las ciencias es “el pensamiento y la actuación de





los profesores (sus concepciones de los conceptos y principios científicos, los procesos científicos, (...), sus opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje) así como su desarrollo profesional” (Duit, 2006, pág. 754).

Los docentes de matemáticas son conscientes de la necesidad de definir una metodología que ayude a desarrollar las competencias matemáticas, y la forma de seguimiento a dicha metodología. Es necesario saber las estrategias usadas por los profesores de matemáticas de la Institución Educativa José María Berástegui para incorporar procesos de regulación metacognitiva a su proceso de enseñanza. Existen diferencias entre lo que contemplan los planes de área, sus metas y desafíos, con la enseñanza y la práctica de aula, es decir, las metas que se formulan en los proyectos curriculares no corresponden necesariamente a posteriores actuaciones en clase (Acevedo, 1996), dándose el caso que, aunque se desea realizar una práctica de aula creativa y participativa, continúan enseñando de la forma tradicional.

De igual forma, en esta investigación surgen hallazgos dentro del paradigma del pensamiento de profesor de matemáticas, que establece entre otros postulados la necesidad de ver al profesor como agente transformador de las realidades contextuales a través de la identificación de sus creencias, concepciones y procesos de pensamiento (Schoenfeld, 1992/2016). Así mismo, para desarrollar habilidades de monitoreo en la enseñanza de las matemáticas se requiere que el profesor modifique su conducta, desaprenda conductas inapropiadas, lo cual no es un proceso fácil para él. Las creencias relacionadas con los modelos explicativos de la enseñanza son identificadas más fácilmente en la práctica de aula, que obedece a rutinas, las que se pueden cambiar a un modelo metacognitivo.





El propósito de este artículo es analizar los procesos de regulación metacognitiva que realizan los profesores de matemáticas durante la enseñanza, es decir, indagar por los modelos explicativos que poseen sobre los procesos de regulación metacognitiva que caracterizan su práctica de aula, para co-construir rutas de implementación de estrategias metacognitivas en la enseñanza de la matemática con profesores de secundaria y media de la Institución Educativa José María Berástegui del municipio de Ciénaga de Oro - Córdoba, y establecer cómo la incorporación de los procesos de regulación metacognitiva que adelantan los profesores afecta la dinámica escolar con relación a la enseñanza de la matemática y el aprendizaje de los estudiantes. |

## REFERENTES TEÓRICOS

El concepto de metacognición fue estudiado por primera vez por Flavell (como se citó en Cadavid y Tamayo, 2013), quien la define como la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje, y en forma general como cualquier conocimiento sobre el conocimiento. En el desarrollo de la labor docente, reflexionar sobre las teorías del aprendizaje existentes y de cómo el mismo profesor ha aprendido, influye en la forma en la que enseña. La conciencia que se tiene del conocimiento explícito, es uno de los componentes de la metacognición, entendida como el control consciente sobre el propio aprendizaje (Angulo, 2002). En la metacognición, Flavell (1979) considera que estos factores tienen tres categorías principales: la persona, la tarea y la estrategia, las cuales se relacionan con el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional (ver figura 1).



## Figura 1

### *Conocimiento metacognitivo*



Nota: Propuesta de la autora a partir de Fabbi y Farela, (2013)

El conocimiento metacognitivo siempre empieza por la persona, que hace una evaluación de sí mismo frente a la tarea, lo que implica emociones tales como interés, confianza o sorpresa; seguido del análisis de la dificultad de la tarea y el conocimiento o información que se tiene sobre la misma, y llegando a la definición de la estrategia para afrontar la tarea. Es un proceso introspectivo. Si se quiere analizar el conocimiento de la estrategia, el individuo pasará necesariamente por las otras categorías, aunque esto no esté explícito en sus apreciaciones.

## ANTECEDENTES

A continuación, se revisan brevemente antecedentes que se relacionan con las dos categorías de esta investigación: Los procesos de regulación metacognitiva y los modelos explicativos.




Los estudios referidos, buscan indagar sobre las concepciones de los profesores, su práctica de aula y la relación con los modelos explicativos, y algunas conclusiones sobre la metacognición durante los procesos de enseñanza.

Mellado (1996), realizó un trabajo de investigación sobre las concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. Como conclusión principal destaca que los profesores poseen una estructura organizada de creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias al inicio de los cursos de formación docente; las concepciones pedagógicas están influenciadas grandemente por los años de escolaridad que han pasado como alumnos; dichas creencias pedagógicas son muy estables y tienen pocos cambios durante el programa de formación inicial. En su investigación observó discrepancias entre lo que el profesor desea hacer y lo que termina haciendo; inicialmente los cuatro participantes indicaron que partirían de las “ideas intuitivas de los alumnos”, sin embargo, cada profesor tenía un significado diferente para ello.

García y Angulo (2003), realizaron un trabajo sobre un modelo didáctico para la formación inicial del profesorado de ciencias, hallando que no suele coincidir el conocimiento que los futuros profesores tienen sobre cómo debe realizarse la enseñanza de las ciencias y los modelos constructivistas; los futuros profesores tienen al respecto un pensamiento intuitivo, no reflexivo; por lo suelen imitar a los que ellos consideraron “buenos profesores” durante la etapa de alumnos, o bien parecerse a los que hubieran deseado tener. Como conclusión de su trabajo establecen un modelo didáctico que favorece modelos constructivistas con algunos principios como la comunicación





y colaboración, y el carácter pedagógico de la evaluación, tanto en la enseñanza del profesor como en el aprendizaje de sus estudiantes.

Así mismo, Bocanegra et al (2021), presentan un trabajo sobre el desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria, que, si bien plantea el desarrollo del aprendizaje en el proceso formativo universitario, las dos categorías concomitantes que presenta el estudio pueden ampliarse al ámbito de la presente investigación; llegando a concluir que los docentes aplican pocas herramientas didácticas, como la discusión o lluvia de ideas; y que, además, no relacionan su propio desempeño con el análisis, la interpretación y la inferencia como habilidades propias del pensamiento crítico al momento enseñar.

Por otra parte, la investigación de Puche (2020), trata de la pertinencia y el sentido de las prácticas pedagógicas de los profesores en un establecimiento educativo. Una de las conclusiones a la que llega Puche (2020), es que los profesores conocen las características y las estrategias que se pueden implementar bajo el modelo, pero en la práctica sólo implementan algunas de esas estrategias, usando mayormente estrategias de la metodología tradicional, donde prima la explicación magistral, al inicio de las clases recuerdan conceptos anteriores, usan el mismo tipo de evaluación, así como, el mismo escenario pedagógico.

Panta-Carranza et al (2021) realizaron una revisión sistemática sobre el desarrollo metacognitivo en los docentes en educación, estableciendo que “a pesar de las diferencias culturales, es necesario incluir una condición sin la cual, no es permisible la adopción de la metacognición en las prácticas educativas, como lo es la formación continua” (p.300); así





mismo, concluyen la importancia de cambiar el entorno desde las concepciones previas de los profesores para convertirlos en transformadores del pensamiento; porque, el cómo aplica un profesor sus estrategias personales en sus estudiantes, determina que el cambio de pensamiento en los estudiantes suceda y logra prevalecer a pesar del contexto de aprendizaje.

## MODELOS DIDÁCTICOS

Un modelo se entiende como “una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza [... que se realiza] para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras” (Mayorga y Madrid, 2010, p.93). Un modelo es anticipador de la práctica educativa, es decir, preparar, interpretar y estimar la pertinencia de las acciones formativas; y una segunda, es su visión de después de realizar la práctica, adoptar la representación mental para mejorar el conocimiento práctico y la teorización de la tarea didáctica (Mayorga y Madrid, 2010).

Los modelos anticipan a los paradigmas, suelen ser muy fuertes en las concepciones de los profesores, son la forma práctica de la representación mental de la enseñanza, de su pedagogía de base, por tanto, guían las prácticas educativas, es decir, un modelo didáctico es el marco de referencia para el proceso de enseñanza del profesor (Mayorga y Madrid, 2010). Para Kuhn (1962), la existencia de un paradigma no implica un conjunto completo de reglas, es decir, los profesores pueden seguir sus teorías implícitas o creencias, sin que estas estén muy organizadas en su pensamiento. El paradigma avanza cuando se descartan creencias y procedimientos anteriormente aceptados, y se reemplazan componentes por otros nuevos.





Modelo didáctico tradicional: En este modelo, el profesor se centra en la transmisión oral y unidireccional del conocimiento, imposibilita de la educación como un proceso de intercambio cultural, desconoce el dinamismo y la historicidad de la ciencias, los estudiantes son sujetos de aprendizaje sin historia, la reflexión metacognitiva está vedada, se desconocen las experiencias previas de los estudiantes, el énfasis está en aspectos conceptuales y metaconceptuales, pero no en aspectos de orden metacognitivo (Tamayo, 2017).

Modelo didáctico tecnológico: En este modelo, el profesor transmite unidireccional conocimiento, vincula los problemas sociales y ambientales desde el punto de vista de “expertos”, se centra en los contenidos programados. Utiliza la historia de la ciencia para que el estudiante reproduzca algunos “descubrimientos” con el método científico, prediseñado por el profesor; Las ideas previas de los estudiantes deben ser reemplazadas por los conocimientos adecuados, por tanto, el énfasis está en aspectos conceptuales y metaconceptuales, pero no en aspectos de orden metacognitivo (Tamayo, 2017).

Modelo didáctico de aprendizaje por descubrimiento: En este modelo el énfasis está en los procesos empíricos, de las críticas que hace Ausubel (como se citó en Arias y Oblitas, 2014) al modelo, es que no necesariamente el aprendizaje por descubrimiento conlleva al alumno a integrar el conocimiento nuevo a sus conocimientos previos de manera integral y ordenada.

Modelo didáctico de aprendizaje significativo: Este modelo desarrolla la reflexión metaconceptual y la significatividad psicológica, sin embargo, falta desarrollar la dimensión emotiva,





que pretende orientar acciones en donde los estudiantes identifiquen y regulen sus comportamientos emotivos durante sus procesos de aprendizaje (Tamayo, 2017).

Modelo didáctico constructivista: Propende por la adquisición, comprensión, retención y aplicación de lo que se aprende; influye sobre la eficacia del aprendizaje, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Falta cuestionamiento de las ideas de los estudiantes, lo que favorece la creación de concepciones alternativas (Tamayo, 2017).

## **SOBRE LA PLANEACIÓN EN MATEMÁTICAS**

La forma en que el profesor planea la clase refleja las creencias que tiene de cómo se debe enseñar matemáticas, él puede hacer una planeación para desarrollar funciones ejecutivas o para mecanizar algoritmos. El aprendizaje de las matemáticas, que es una actividad social, donde los participantes se involucran con la ciencia de patrones y sus herramientas (abstracción, representación y manipulación simbólica), cuando se aprende a pensar matemáticamente, (a) se desarrolla un punto de vista matemático, al valorar los procesos de matematización y de abstracción, y (b) se desarrolla la habilidad para utilizar las herramientas en la construcción de sentido matemático; así que, en una planeación metacognitiva de matemática, los objetivos que se plantean son modelar problemas, proponer y aplicar patrones; buscar soluciones, explorando y formulando conjeturas (Schoenfeld, 1992/2016).



## Tabla 1

*La resolución de problemas según el uso en la clase de matemáticas*

Definiciones del New Universal Unabridged Dictionary de Webster	Trabajo de Staninic y Kilpatrick (1988) (como se citó en (Schoenfeld, 1992/2016)) La resolución de problemas ...
Definición 1: En matemáticas, cualquier cosa que se deba hacer o que requiera hacer algo.	...Como contexto: Busca alcanzar propósitos de la clase, 1. Como justificación para la enseñanza de las matemáticas. 2. Proporcionar motivación específica para los temas de la asignatura. 3. Como recreación. 4. Como medio para desarrollar nuevas habilidades. 5. Como práctica. Resolución de problemas como habilidad: Es la resolución de problemas rutinarios utilizando técnicas de resolución de problemas a través de problemas modelo, los cuales ayudan a dominar las técnicas. Comprende el conocimiento y la comprensión matemática de los estudiantes.
Definición 2: Una pregunta... que es desconcertante o difícil.	... Como arte: Se caracteriza por la resolución de problemas no rutinarios, considerada como una habilidad de nivel superior que se adquiere después de tener la habilidad de resolver problemas de rutina. Mirada como un fin que persigue la matemática.

Nota. Adaptación a partir de Schoenfeld (1992/2016).

Las actividades de una planeación metacognitiva están ligadas a las funciones ejecutivas, implican un mayor desarrollo del pensamiento matemático y que éstas se den depende del tipo de problema que el profesor escoja para sus estudiantes y la forma en que lo oriente. De acuerdo con los diferentes usos que se dan a los problemas en matemática, se propone la tabla 1, basada en el trabajo de Schoenfeld (1992/2016), que analiza las definiciones del New Universal Unabridged Dictionary de Webster y el trabajo de Staninic y Kilpatrick.



## SOBRE EL MONITOREO EN MATEMÁTICAS

El monitoreo metacognitivo, también llamado autorregulación, es un híbrido entre la planeación y evaluación que se produce en el instante, “evaluando” lo planeado y lo que está sucediendo en la clase; la decisión de continuar, mejorar o redireccionar la clase sucede en un momento dentro de la misma clase. Según Valenzuela (2019), los profesores hacen juicios sobre la dificultad que perciben de la realización de la tarea, llamados juicios de dificultad y son una estrategia de metacompreensión, es decir, qué tanto se ha comprendido la tarea y la dificultad que se siente al realizar misma, aunque no siempre son explícitos; el juicio que el profesor realiza sobre su desempeño se denomina juicio retrospectivo de confianza, que viene siendo el monitoreo realizado a posteriori de pedir a los profesores evaluar si confían en el éxito de su aprendizaje, y su exactitud es la diferencia entre el rendimiento juzgado y el real observado.

El desarrollo del monitoreo metacognitivo es un proceso que se da de forma lenta, requiere de ejercicio constante y tiempo para el desarrollo, en el campo complejo de la enseñanza es difícil de lograr, por lo general requiere modificación de conducta, como lo es ‘desaprender’ conductas de control inapropiadas desarrolladas a través del tiempo y con la práctica (Schoenfeld, 1992/2016). Por eso, el profesor necesita estar consciente de esta dedicación y constancia para que no abandone la autorregulación en el corto plazo.





## **SOBRE LA EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS**

La evaluación de la práctica de aula tiene el propósito de mejorarla, los procesos de regulación metacognitiva buscan favorecer el fortalecimiento de la cultura de la autoevaluación en los profesores. La evaluación depende del modelo explicativo que tiene el profesor de lo que es la matemática; para el profesor que está ubicado en un modelo explicativo tradicional, verifica que el estudiante sea capaz de resolver problemas, aplicando los teoremas, algoritmos y conceptos que le han sido explicados por él; o el profesor concibe el aprendizaje de la matemática como una actividad cognitiva y social, y de construcción del conocimiento (y no de absorción) (Schoenfeld, 1992/2016), y la evaluación le sirve para retroalimentar su práctica, fortalece las estrategias que le dan buenos resultados, abandona o corrige a aquellas que no producen las metas deseadas.

La práctica de aula del profesor depende de las creencias que el mismo maneja, sean implícitas o explícitas; obedece a una rutina que el profesor ha interiorizado, para cambiar la rutina, debe sustituirse por una nueva, o sea, nuevos hábitos de enseñanza. Las rutinas cumplen una función psicológica y biológica de ahorro de energía del cerebro, así que, cualquier cambio que se promueva en la escuela se traduce en cambio de rutinas, para que entre realmente al aula (Porlán et al, 1998). La evaluación de la práctica de aula indica cuando es necesario hacer cambios en las rutinas, y es un indicador de la evaluación metacognitiva que realice el profesor en su proceso de regulación.



# REGULACIÓN METACOGNITIVA Y MODELOS EXPLICATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS


**Tabla 2**

*Modelos explicativos de la enseñanza de las matemáticas*

Tradicional	Tecnológico	Aprendizaje por Descubrimiento	Aprendizaje Significativo	Constructivista
Conocimiento disciplina r, Reproducción del conocimiento, Disciplina, Centrado en el Profesor	Contenidos creados por Expertos, Método científico, Objetivos, Directivismo, Conducta adecuada	No intervención, Intereses de los estudiantes, Flexible, Entorno	Conocimientos previos, Planeación, Profesor facilitador, Alumno asimila (relaciona, diferencia y reconciliación de los conceptos previos)	Alumno constructor, Profesor ayudador, Propósito, Investigación escolar, Evaluación constante

La regulación metacognitiva en la enseñanza se entiende como el proceso de controlar conscientemente el aprendizaje sobre la práctica de aula, incluye tres subprocesos: cómo el individuo planea, monitorea y evalúa su conocimiento (Huertas et al., 2014). Los modelos explicativos de la enseñanza de las matemáticas son, en esta investigación, las representaciones externas que comparte una comunidad de profesores, consistentes con el conocimiento científico que esa comunidad tiene (López et al., 2016). Los modelos que se contemplan están en la tabla 2, donde se muestran las características de cada uno.

El profesor ejerce control sobre su aprendizaje, al usar conscientemente ciertas habilidades en la forma y momento adecuado, al preguntarse ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Cómo podría hacerlo mejor? El profesor debe ser consciente de que las respuestas son conexas a los modelos explicativos, los que pueden ser contradictorios y coexistir, es decir, existe el conocimiento



cotidiano y no necesariamente coincide con el científico (Tamayo, 2017). De igual forma, los profesores pueden indagar qué tanto ponen en práctica de las teorías que conocen sobre modelos didácticos favorecedores de la regulación metacognitiva, y tener algún grado de conciencia metacognitiva de cómo alcanzan mejores procesos de enseñanza, considerando sus avances en el ejercicio de la regulación metacognitiva.

## METODOLOGÍA

La metodología que se utilizó fue de enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que “la investigación cualitativa emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socioeducativos” (Colmenares E. y Piñero M., 2008, p.99), pues se estudió en profundidad el proceso de regulación metacognitiva de los profesores de matemáticas durante el proceso de enseñanza en la Institución Educativa José María Berástegui, utilizando el método de Investigación Acción.

Se indagó por la práctica docente de estos, y se realizaron talleres para ayudar a los profesores a construir referentes conceptuales, comprender y desarrollar procesos de regulación metacognitiva propios. Entonces, la investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, del tipo Investigación correlacionada de investigación acción.

El diseño de esta investigación es no experimental de corte interpretativo longitudinal, porque se hace un análisis de cómo es el proceso de regulación metacognitiva de los profesores y si éste evoluciona a través del tiempo cuando se interviene a





través de charlas y talleres; por tanto, es longitudinal, de tipo de diseño de análisis evolutivo de grupos (cohortes), que, según la clasificación establecida por Hernández et al. (1991), es de diseño longitudinal panel: “los mismos participantes son medidos u observados en todos los tiempos o momentos” (p.160). En este caso, para establecer cómo los profesores de matemáticas incorporan procesos de regulación metacognitiva en la práctica de aula.

A lo largo de la investigación se hizo recolección de datos cualitativos, además de descripciones, por parte de los profesores, de cómo resuelven situaciones en clase, y cómo son las interacciones entre los mismos docentes, conductas observadas y sus manifestaciones (Hernández et al., 1991), que den cuenta de procesos de regulación metacognitiva de los profesores, teniendo en cuenta cómo planificaron y desarrollaron la clase y si la observación que hacen de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes durante la clase conlleva a un monitoreo metacognitivo en los profesores sobre su práctica de aula; y por último, se observó cómo se da la evaluación del proceso de la enseñanza; estos datos se recolectaron a través de encuestas y talleres, entrevistas abiertas a estos, e interacción en la comunidad de aprendizaje, conformada por los profesores del área de matemáticas, en donde se trabajaron contenidos sobre procesos de regulación metacognitiva, se pusieron en práctica los conocimientos adquiridos sobre la planeación metacognitiva de actividades, el monitoreo metacognitivo en la clase y la evaluación metacognitiva de la práctica de aula.

Para la realización de la investigación, se establecen los referentes teóricos de acuerdo con las teorías recientes de regulación metacognitiva y a los modelos explicativos de los





profesores que se observan durante la investigación. Se planeó una unidad didáctica la cual se desarrolló en tres momentos: Ubicación, desubicación y reenfoque. El primer momento llamado de ubicación, indaga por las ideas previas de los profesores sobre regulación metacognitiva a través de una encuesta. El segundo momento llamado de desubicación, realizado con dos talleres y la reflexión en charlas de intercambio de saberes de los profesores, finalizó con un taller en donde se co-construyó estrategias para desarrollar en las clases de matemática para motivar al estudiante a realizar procesos de regulación metacognitiva. Y, por último, el momento de reenfoque indagó en una encuesta, por los cambios que manifestaron los profesores con respecto a las categorías; se realizó después de un tiempo de la intervención y de que los profesores implementaran libremente los resultados de los talleres y discusiones con sus pares. En las dos últimas fases, existen momentos de acompañamiento teórico y de diseño didáctico, validados en mesas de trabajo.

El universo de los profesores que trabajan el área de matemáticas de la Institución Educativa José María Berástegui son 23 profesores del nivel de Primaria, y 5 profesores que trabajan en los niveles de Secundaria y Media, en total en la Institución son 28 profesores que laboran con el área de matemáticas. Para la muestra se tomaron los 5 docentes de Secundaria y Media.

Para la recolección de datos se aplicaron instrumentos propios y uno de contrastación “el inventario de metacognición del profesor”: TMI (Jiang et al., 2016). Para indagar sobre los modelos explicativos de los profesores de matemáticas sobre metacognición y cómo desarrollan procesos de regulación metacognitiva en su práctica de aula, se diseñó una encuesta sobre concepciones que poseen los profesores de matemáticas





sobre metacognición, ambos instrumentos fueron validados aplicándose a 2 docentes de secundaria, 1 de media y 2 docentes de primaria de diferentes áreas; se aplicó a los docentes del estudio en el momento de ubicación.


Posteriormente, en el momento de desubicación se aplicó la unidad didáctica, los instrumentos correspondientes, y fue caracterizada la práctica de aula de los profesores de matemáticas a partir de los procesos de regulación metacognitiva; por lo que se elaboró un instrumento basado en las teorías consultadas, validado de igual forma que el anterior, que permitió caracterizar la práctica de aula de los profesores de matemáticas con base en los subprocesos de planeación, monitoreo y evaluación. En el momento de reenfoque se aplicó el cuestionario para caracterizar la práctica de aula a partir de los procesos metacognitivos. Por último, para contraste se aplicó el TMI, en donde los profesores identificaron las características de su práctica.

## **TAXONOMÍA DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para establecer el nivel en el que se ubica el profesor de matemática, teniendo en cuenta los desempeños que cumple en los procesos de regulación metacognitiva y sus creencias, se propuso una taxonomía de niveles para los indicadores de cada categoría, estos niveles son incluyentes, de modo que se refleje el avance o retroceso en estos.

En la segunda categoría, los indicadores hacen referencias a creencias que tienen los profesores, y los niveles se establecen de acuerdo con los modelos explicativos: tradicional, tecnológico,





aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo y constructivista. No son incluyentes en el orden que se presentan, es decir, un profesor puede haber manifestado, por ejemplo, creencias que tiene sobre el papel del profesor que se ubican en el modelo didáctico de aprendizaje significativo, pero no necesariamente haber indicado creencias de los modelos listados anteriormente en los niveles, como el tradicional.

**Tabla 3**  
*Categorías y subcategorías de la investigación*

Categoría	Subcategoría
Los procesos de regulación metacognitiva en la práctica de aula al enseñar matemática.	La planeación de la práctica escolar en el marco de los procesos de regulación metacognitiva. El monitoreo de los procesos de enseñanza de la matemática en el aula de clases. La evaluación de la práctica de aula como elemento de validación de la incorporación de la regulación metacognitiva a la enseñanza de la matemática.
Los modelos explicativos para la enseñanza de la matemática.	Creencias sobre los contenidos y resolución de problemas. Creencias sobre la metodología. Creencias sobre el papel del profesor. Creencias sobre el papel del estudiante. Creencias sobre la evaluación de los estudiantes

Las categorías de análisis, para la presente investigación, se sintetizan en la tabla 3 de Categorías y subcategorías de la investigación. La investigación acción espera la integración entre la planeación y la práctica en el aula, derivando en un mejoramiento del proceso de enseñanza en la Institución Educativa José María Berástegui, buscando que los docentes desarrollen y fortalezcan sus procesos de regulación metacognitiva y, a su vez, procuren proponer actividades de regulación a sus estudiantes.

## Tabla 4

### *Taxonomía de los niveles para los indicadores de las categorías*

Indicador: El profesor realiza...	Nivel: El profesor...
PL: planeación metacognitiva.	PL1: Describe elementos para una planeación de la práctica de aula. PL2: Expresa conocimiento de los procesos de planeación metacognitiva. PL3: Establece elementos claves para incorporar procesos de regulación metacognitiva a su práctica de aula. PL4: Secuencia actividades de regulación metacognitiva para ser desarrolladas por los estudiantes.
MO: monitoreo sobre su proceso de enseñanza.	MO1: Hace monitoreo sobre el desarrollo de la planeación de la clase. MO2: Considera la planeación de la enseñanza de acuerdo con los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. MO3: Reflexiona sobre el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. MO4: Ejecuta actividades para que sus estudiantes realicen monitoreo sobre su aprendizaje.
EV: evaluación de su proceso de enseñanza.	EV1: Evalúa el proceso de planeación de la enseñanza. EV2: Evalúa la práctica de aula a la luz de los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes, o de los resultados propios, reconociendo sus fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza. EV3: Comparte con pares sus avances y retrocesos en la práctica de aula con base en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes o de los resultados propios. EV4: Describe su proceso de incorporación de regulación metacognitiva en la práctica de aula.
Indicador: El profesor manifiesta creencias sobre...	Nivel: (Los niveles son iguales para todos los indicadores) El profesor...
CC: los contenidos y resolución de problemas CM: la metodología. CP: el papel del profesor: CE: el papel del estudiante. CA: la evaluación de los aprendizajes.	[TRA] se ubica en el modelo explicativo Tradicional. [TEC] se ubica en el modelo explicativo Tecnológico. [DES] se ubica en el modelo explicativo de Aprendizaje por Descubrimiento. [SIG] se ubica en el modelo explicativo de Aprendizaje Significativo. [CON] se ubica en el modelo explicativo constructivista.

Nota: Elaboración propia

Para establecer el nivel en el que se ubica el profesor de matemática, teniendo en cuenta los desempeños que cumple en los procesos de regulación metacognitiva y sus creencias, se propuso una taxonomía de niveles, establecida en la tabla 4, para los indicadores de cada categoría. En la primera categoría, los niveles son incluyentes. En la segunda categoría, los indicadores



hacen referencias a creencias que tienen los profesores, y los niveles se establecen de acuerdo con los modelos explicativos: Tradicional (TRA), Tecnológico (TEC), Aprendizaje por Descubrimiento (DES), Aprendizaje Significativo (SIG), y Constructivista (CON). No son incluyentes en el orden que se presentan.

Con la metodología investigación acción, los profesores de matemáticas y la investigadora trabajaron colaborativamente a través de una comunidad de aprendizaje, donde se abordaron los conceptos sobre metacognición y regulación metacognitiva, analizando las concepciones expresadas por los profesores, sobre sus prácticas de aula. Se valoró las formas en que incorporan los procesos de regulación metacognitiva en su forma de enseñanza de la matemática, como lo son la planeación de su práctica, la regulación que haga en el proceso y la evaluación metacognitiva del proceso realizado. Así mismo, como un nivel avanzado de procesos de regulación metacognitiva en la práctica de aula, evaluar las formas en que proponen actividades de regulación metacognitiva a sus propios estudiantes de matemática.

## Resultados

En el momento de ubicación (MU) se establecieron los niveles iniciales que alcanzaron los profesores en las subcategorías. Los profesores participantes fueron identificados con la letra T y un número, es decir T1, T2, T3, T4 y T5.



## Figura 2

Niveles alcanzados en las subcategorías durante el momento de ubicación (MU)

INDICADORES EN EL MU	T1	T2	T3	T4	T5
Realiza planeación metacognitiva	PL2	PL2	PL2	PL3	PL1
Realiza monitoreo sobre su proceso de enseñanza	MO1	MO2	MO1	MO2	MO1
Realiza evaluación de su proceso de enseñanza	EV2	EV2	EV1	EV2	EV1
Creencias sobre el papel del profesor	SIG	CON	SIG	CON	TRA
Creencias sobre el papel del estudiante	TEC CON	SIG	TEC	SIG	TEC
Creencias sobre los contenidos	TEC	SIG	SIG	SIG CON	TEC SIG
Creencias sobre el método de enseñanza	TEC DES	SIG CON	TEC	CON	TEC
Creencias sobre la evaluación del proceso de aprendizaje	SIG	SIG	SIG	CON	TEC


Todos los niveles alcanzados durante el MU se resumen en la figura 2. En las respuestas de T5, se observa que muestra unos niveles iniciales bajos de regulación metacognitiva, y sus creencias están dispersas en los diferentes modelos explicativos no concordantes, mientras que, T4 muestra unos niveles de regulación altos o medios, tiene sus creencias ubicadas en los modelos explicativos constructivista y de aprendizaje significativo, que son afines.

## Figura 3

Niveles alcanzados en las subcategorías durante el momento de desubicación (MD)

INDICADORES EN EL MD	T1	T2	T3	T4	T5
Realiza planeación metacognitiva	PL3	PL4	PL3	PL4	PL2
Realiza monitoreo sobre su proceso de enseñanza	MO2	MO2	MO2	MO2	MO1
Realiza evaluación de su proceso de enseñanza	EV3	EV3	EV2	EV3	EV3
Creencias sobre el papel del profesor	SIG	SIG	SIG	SIG	SIG
Creencias sobre el papel del estudiante	SIG	SIG	SIG	CON	SIG
Creencias sobre los contenidos	CON	CON	SIG	SIG	SIG
Creencias sobre el método de enseñanza	DES <sup>1</sup> SIG <sup>2</sup>	DES <sup>1</sup> SIG <sup>2</sup> CON <sup>2</sup>	TEC <sup>1</sup> SIG <sup>2</sup>	SIG <sup>1</sup> CON <sup>2</sup>	TEC <sup>1</sup> SIG <sup>2</sup>
Creencias sobre la evaluación del proceso de aprendizaje	SIG	CON	SIG	CON	TEC

Nota (1 medición antes del taller - 2 medición después del taller)



Durante el momento de desubicación se aplicó la unidad didáctica, los profesores debatieron sus ideas y conocimientos sobre metacognición y regulación metacognitiva. En el resumen del momento de desubicación (figura 3) se observa que los profesores avanzaron en sus niveles de regulación metacognitiva cuando recordaron las teorías sobre didáctica y metacognición, es decir, con respecto al MU (ver figura 2), se produce un avance en los niveles de los indicadores de regulación metacognitiva, en uno o dos niveles de los indicadores de planeación y evaluación, presentándose, por primera vez, los indicadores PL4 y EV3; en el monitoreo los avances no son muy dicentes; y con respecto a los niveles de los indicadores de las creencias de los profesores, la mayoría muestran niveles SIG y CON, esto es, movilizaron sus creencias mayormente a los modelos explicativos de aprendizaje significativo y constructivista.

Se observó que, mientras los profesores resolvían los talleres, comentaron entre ellos cómo llevar a cabo la actividad, esto es, hacen análisis de la tarea y evocaban experiencias metacognitivas anteriores, para luego diseñar y poner en marcha el plan. En el MD, los profesores mencionan el papel fundamental del aprendizaje social de las matemáticas, tienen en cuenta la cultura, el contexto, y el trabajo colaborativo de los estudiantes.



## Figura 4

*Niveles alcanzados en las subcategorías durante el momento de reenfoque (MR)*

INDICADORES EN EL MR	T1	T2	T3	T4	T5
Realiza planeación metacognitiva	PL2	PL4	PL2	PL4	PL3
Realiza monitoreo sobre su proceso de enseñanza	MO2	MO3	MO1	MO4	MO2
Realiza evaluación de su proceso de enseñanza	EV2	EV3	EV2	EV4	EV2
Creencias sobre el papel del profesor	TEC DES	SIG	SIG	CON SIG	TEC
Creencias sobre el papel del estudiante	TEC	SIG	SIG TEC	CON	SIG TEC
Creencias sobre los contenidos	TEC	SIG	SIG	CON	TEC
Creencias sobre el método de enseñanza	TEC	SIG	SIG TEC	CON	SIG
Creencias sobre la evaluación del proceso de aprendizaje	TEC	CON SIG	SIG	CON	SIG

Del momento de reenfoque (figura 4) podemos decir que hubo avances en los niveles de regulación metacognitiva con respecto a los resultados obtenidos en el momento de ubicación (figura 2). Llama la atención que los profesores cuando tienen niveles de regulación altos estables, tienen también niveles estables en los modelos explicativos, por ejemplo, en la figura 4 vemos que T4 tiene niveles altos estables de regulación metacognitiva, y sus niveles en los modelos explicativos están entre el aprendizaje significativo y el constructivista, modelos con muchos aspectos en común. Pero, T1 que tiene niveles bajos de regulación metacognitiva, sus niveles en los modelos explicativos son del tecnológico y del aprendizaje por descubrimiento, modelos que se contradicen en algunos aspectos.

Tres de los cinco profesores mostraron avances en su forma de planear, cambios en sus concepciones acerca de los estudiantes e ideas previas, el papel de socialización de las matemáticas y la importancia del contexto; se nota una utilización de la resolución de problemas como contexto o como habilidad (definidos en la Tabla 1). Los otros dos docentes, durante el MR, no mostraron

avances en los niveles de planeación con respecto al MU, aunque habían mostrado avances en el MD (ver figuras 2,3, y 4).

## Figura 5

*Comparación entre los niveles alcanzados en las subcategorías durante los momentos MU y MR*

INDICADORES	T1		T2		T3		T4		T5	
	MU	MR	MU	MR	MU	MR	MU	MR	MU	MR
Realiza planeación metacognitiva	PL2	PL2	PL2	PL4	PL2	PL2	PL3	PL4	PL1	PL3
Realiza monitoreo sobre su proceso de enseñanza	MO1	MO2	MO2	MO3	MO1	MO1	MO2	MO4	MO1	MO2
Realiza evaluación de su proceso de enseñanza	EV2	EV2	EV2	EV3	EV1	EV2	EV2	EV4	EV1	EV2
Creencias sobre el papel del profesor	SIG	TEC	CON	SIG	SIG	SIG	CON	CON	TRA	TEC
Creencias sobre el papel del estudiante	TEC	TEC	SIG	SIG	TEC	SIG	SIG	CON	TEC	SIG
Creencias sobre los contenidos	TEC	TEC	SIG	SIG	SIG	SIG	SIG	CON	TEC	TEC
Creencias sobre el método de enseñanza	TEC	TEC	SIG	SIG	TEC	SIG	CON	CON	SIG	SIG
Creencias sobre la evaluación del proceso de aprendizaje	SIG	TEC	SIG	CON	SIG	SIG	CON	CON	TEC	SIG

Comparando los niveles alcanzados en las subcategorías durante los momentos MU y MR (figura 5), se observa que T2 y T4, que cambiaron sus creencias del modelo explicativo tecnológico a modelos explicativos de aprendizaje significativo o constructivista, avanzaron en los indicadores de regulación metacognitiva; este resultado es consecuente, porque estos modelos favorecen que se trabaje la metacognición en los estudiantes. Por el contrario, hubo pocos avances en T1, con creencias en los modelos explicativos tecnológico y de aprendizaje por descubrimiento, los cuales no favorecen procesos de regulación metacognitiva. T3 y T5, quienes mostraron algunas creencias acordes al modelo explicativo tecnológico y otras con el de aprendizaje significativo (modelos contrarios), avanzaron poco en los indicadores.

## Figura 6

### Comparación de los resultados del TMI y el MR

Subescalas	T1		T2		T3		T4		T5	
Planeación Metacognitiva del Profesor (TMI1)	42	PL2	75	PL4	100	PL2	75	PL4	83	PL3
Monitoreo Metacognitivo del Profesor (TMI2)	55	MO2	75	MO3	90	MO1	100	MO4	75	MO2
Reflexión Metacognitiva del Profesor (TMI3)	49	EV2	60	EV3	66	EV2	69	EV4	66	EV2
Conocimiento Metacognitivo sobre la Pedagogía (TMI4)	63	TEC DES	81	SIG CON	63	SIG TEC	81	CON SIG	75	TEC SIG

Los resultados finales del MR se compararon con los resultados obtenidos con un instrumento validado “el inventario de metacognición del profesor” o TMI diseñado por Jiang et al (2016), en donde los profesores identificaron los rasgos característicos en su práctica. El TMI es un cuestionario donde se indican algunas acciones correspondientes a las subescalas de este, y el profesor debe elegir de una escala Likert, qué tanto realiza esas acciones. A las respuestas se les dio peso para determinar el porcentaje de ocurrencia de las acciones, y los resultados por cada profesor en cada acción del TMI, están resumidos en la figura 6, y son comparados con los resultados del MR. Los resultados coinciden mayoritariamente.

Los pocos resultados que no coinciden, se han resaltado, por ejemplo, T3 alcanza el 100% en el TMI en la planeación metacognitiva del profesor, pero había alcanzado un nivel PL2 en el momento de reenfoque, en este sentido, Porlán et al (1998), afirman que “cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablen más bien de lo que, atendiendo a sus creencias y principios explícitos, deberían hacer”, Esto explicaría que T3 y T5, tengan resultados altos en algunas subescalas del TMI, pero que en el MR se ubicaron en indicadores bajos.



## DISCUSIÓN

Es característico que los matemáticos dediquen más de la mitad del tiempo asignado para una tarea, en tratar de dar sentido al problema, de una forma estructurada que le asegure ir en la dirección correcta (Schoenfeld, 1992/2016), esto concuerda con lo observado en el MD que, mientras los profesores resolvían los talleres, comentaron entre ellos cómo llevar a cabo la actividad, evocando experiencias metacognitivas anteriores, para luego diseñar y poner en marcha el plan. El proceso de planeación metacognitiva inicia con tomar consciencia de lo que se tiene que hacer y a dónde se quiere llegar, la observación de la tarea, su dificultad y las emociones que genera en el profesor, y la escogencia de estrategias conocidas o nuevas.

Las creencias del profesor de matemática inciden en la forma en que el estudiante asume su participación en clase, debido al entorno que crea el profesor (Schoenfeld, 1992/2016). Porlán et al (1997) afirman que los procesos de “impregnación ambiental” requieren de tiempo y constancia; la convivencia e interacción en la comunidad de aprendizaje de las matemáticas, y el compartir algunas rutinas básicas comunes, hace que se vayan incorporando esquemas de actuación prototípicos de los modelos de enseñanza. Se ha buscado que la impregnación ambiental, o la inculcación o la socialización de saberes, sea sobre la regulación metacognitiva, porque de igual forma que se han arraigado rutinas tradicionales, se puede cambiar a las rutinas de un modelo metacognitivo. En la medida que los profesores compartan estas experiencias, se hará más fuerte la rutina en su práctica escolar.





De ahí que la dificultad que estableció Mellado (1996), que, aunque los profesores desean hacer una clase de un modo constructivista, la hacen de uno muy diferente. Hay que insistir en lo necesario de la constancia para que los cambios se incorporen en el ejercicio de la enseñanza, iniciando por la rutina de la misma planeación; para lograr estos cambios, deben sustituirse unas rutinas por otras, puesto que el desarrollo de habilidades de monitoreo metacognitivo en las matemáticas es difícil, requiere que el profesor modifique su conducta, desaprenda conductas de control inapropiadas, y atención sostenida en el tiempo tanto a los procesos cognitivos como a los metacognitivos (Schoenfeld, 1992/2016).

El monitoreo es complejo de determinar, porque son juicios que hacen los profesores sobre su persona y la tarea, y a veces no los expresan o los expresan de forma incompleta. Se tuvieron en cuenta las respuestas recolectadas a través de los instrumentos, en las que los profesores dieron indicio de monitoreo. En el MD, los profesores alcanzan niveles de monitoreo metacognitivo MO1 y MO2 (ver figura 5), y eso muestra de que estos procesos requieren de ejercicio constante para mejorar. Es necesario que el profesor desee modificar su conducta, y que sea constante la acción en un período de tiempo (Schoenfeld, 1992/2016). La dificultad en el monitoreo, para el profesor, se presenta en tres aspectos: el matemático (debe identificar y proyectar los resultados de las propuestas de los estudiantes), el pedagógico (saber cuándo es oportuna su intervención y las recomendaciones adecuadas) y el personal (estar en la posición incómoda de no saber todas las respuestas, lo cual demanda de experiencia, confianza y autoconciencia), (Burkhardt como se citó en Schoenfeld, 1992/2016).





En las respuestas de los profesores, se observa tres formas de ver cómo se construyen los conocimientos de matemáticas en el aula: la primera, la participación de los estudiantes es fundamental; la segunda, la construcción del conocimiento dirigida por el profesor teniendo en cuenta intereses de los estudiantes; y, por último, la transmisión del conocimiento con autoridad en el profesor. Estas creencias de los profesores han aflorado al compartir con sus pares sus experiencias, luego, la interacción con los pares es importante para que el profesor reconozca sus propias creencias, que son identificadas más fácilmente entre pares, a través de observaciones mutuas, es decir, la noción de socialización de saberes (o inculturación) es central en la regulación metacognitiva que hace el profesor de su enseñanza, considerando que el aprendizaje está formado y definido culturalmente (Schoenfeld, 1992/2016).

Dado que la perspectiva del profesor (un punto de vista del mundo como lo hacen los matemáticos) influye en la construcción del conocimiento, es importante la discusión sobre la epistemología de las matemáticas, porque las creencias de lo que son las matemáticas determinan los tipos de entornos matemáticos que el profesor construye, y, además, moldea los tipos de comprensión matemática que desarrollarán los alumnos (Schoenfeld, 1992/2016). Hallazgo que concuerda con el de Panta-Carranza et al. (2021), sobre la importancia de cambiar el entorno desde las concepciones previas de los profesores para convertirlos en transformadores del pensamiento. El cómo aplica un profesor sus estrategias personales en sus estudiantes, determina que el cambio de pensamiento en los estudiantes suceda.

De acuerdo con los resultados que arrojó el análisis hecho durante el MU (ver figura 2), se puede decir que los profesores






que tienen creencias basadas mayormente en los modelos explicativos de aprendizaje significativo (SIG) o constructivista (CON), alcanzan mejores indicadores en las subcategorías de planeación (PL2 o PL3), monitoreo (MO2), y evaluación (EV2). Mientras que los profesores con creencias basadas mayormente en los modelos explicativos tecnológico (TEC) o tradicional (TRA), alcanzan indicadores bajos en las subcategorías de planeación (PL1 o PL2), monitoreo (MO1), y evaluación (EV1); resultados que son similares a los obtenidos por García y Angulo (2003), donde afirman que los modelos didácticos constructivistas con algunos principios como la comunicación y colaboración, y el carácter pedagógico de la evaluación favorecen la enseñanza de los profesores.

Lo anterior reafirma que, “el sentido de un profesor de la empresa matemática determina la naturaleza del entorno de clase que crea el profesor” (Schoenfeld, 1992/2016, p.27), es decir, las creencias sobre los modelos que aplica a su práctica de aula favorecerán más o menos la metacognición sobre la misma. Luego, un profesor con creencias en el modelo explicativo tecnológico, en el que no hay reflexión metacognitiva, tendrá muy poco en cuenta las ideas previas de los estudiantes, al considerar que deben ser reemplazadas por los conocimientos adecuados, entonces, hará énfasis en aspectos conceptuales y dará mucha importancia a los aspectos metaconceptuales, pero no trabaja aspectos de orden metacognitivo (Tamayo, 2017).

En este sentido, una verdadera planeación basada en la resolución de problemas se caracteriza por ser “una forma de pensar donde una comunidad de aprendizaje (los estudiantes y el profesor) buscan diversas maneras de resolver la situación [problemática] y reconocen la relevancia de justificar sus





respuestas con distintos tipos de argumentos” (Santos Trigo, 2008, p.3). Aquí es donde más influyen las creencias que tenga el profesor, para que la resolución de problemas fomente la regulación metacognitiva en los estudiantes.

Hay tres aspectos deseables en una evaluación metacognitiva, que se han observado en los profesores: La socialización de saberes entre pares, como la construcción de una comunidad de aprendizaje para el reconocimiento de sus modelos explicativos y cómo estos afectan sus procesos de regulación metacognitiva; la atención a los intereses e ideas de los estudiantes, reflejo de la efectividad del plan trazado para la clase, sus estrategias y monitoreo; y la retroalimentación, como reflexión y búsqueda en los conocimientos que el profesor tiene para mejorar su práctica de aula. Pudiendo ser la socialización de saberes entre pares, una posible solución a lo observado por Bocanegra et al (2021), que los aprendices de profesores no relacionan su propio desempeño con el análisis, la interpretación y la inferencia como habilidades propias del pensamiento crítico al momento enseñar.

En los resultados del MD (ver figura 3), se observa que los profesores cuando recuerdan las teorías sobre los modelos didácticos, y realizan trabajo colaborativo, tienden a unificar las creencias de su práctica de aula, se ubican más en el modelo explicativo de aprendizaje significativo y algunos apuntan al constructivismo. Afirma Moreira (1997), que el concepto de aprendizaje significativo está presente en el concepto constructiva de pensamiento, sentimientos y acciones de Novak, en los constructos de Kelly, y en la internalización de instrumentos y signos de Vygotsky. Como ya se dijo, las rutinas se mantienen en el tiempo, dependiendo de la constancia y dedicación del profesor.





Estas ideas puestas en común, a partir de los talleres, está basada en la socialización de saberes entre pares (o inculturación), que se refiere a lo central que es la comunidad de aprendizaje para la construcción de la perspectiva y el punto de vista de lo que es el conocimiento de las matemáticas, o ver el mundo de una manera particular en que lo ven los matemáticos Schoenfeld (1992 / 2016).

Se buscó que los profesores fortalecieran sus posiciones en asuntos importantes como el papel del estudiante y del profesor en la construcción del conocimiento, y la regulación metacognitiva aplicada a la práctica de aula. Nuevamente se resalta la importancia que tiene la discusión sobre la epistemología de las matemáticas, aunque no sea en forma explícita, es fundamental que el profesor tenga claridad sobre su postura epistemológica, ya que influye en el contexto matemático que se da a la clase, y dará por resultados las formas de comprensión matemática que los estudiantes desarrollan (Schoenfeld, 1992/2016).

De esta discusión podemos afirmar que la regulación metacognitiva es incorporada por los profesores de matemáticas a su práctica de aula a través de la socialización de saberes en una comunidad de pares. En el MR, los profesores manifestaron concretamente estar construyendo sus estrategias en comunidad, y esta forma de saber va desarrollándose con el tiempo cuando los profesores comparten algunas rutinas básicas comunes (Porlán et al, 1997), el aprendizaje está formado y definido culturalmente (inculturación) (Schoenfeld, 1992/2016).

La práctica de aula obedece a una rutina que el profesor ha interiorizado, cualquier cambio en ella se da por la sustitución de la rutina por otra, es decir, nuevos hábitos de enseñanza;





se espera que estos hábitos se construyan en la comunidad de aprendizaje que desarrolla la regulación metacognitiva. Afirman Porlán et al (1997) que las rutinas de acción son inevitables para el profesor, ya que simplifican la toma de decisiones y favorecen que desaparezca la ansiedad que genera el miedo a actividades nuevas no controladas, si se quiere que la regulación metacognitiva ingrese a la escuela y que permanezca en el tiempo, debe sustituirse una rutina convencional por otra que incluya estos procesos.

La evaluación de la práctica de aula debe indicar cuando es necesario hacer cambios en las rutinas, teniendo en cuenta la necesidad, contexto y progreso de los estudiantes, implica que los profesores hagan evaluación en su proceso de regulación. Esto explica el resultado hallado por Puche (2020), cuando no se da un cambio de rutinas, aunque los profesores conozcan las características y las estrategias que se pueden implementar bajo el modelo deseado, en la práctica siguen usando estrategias de la metodología tradicional, y el mismo escenario pedagógico que han interiorizado como parte de su rutina de enseñanza.

Con la observación entre pares, los profesores pueden descubrir ciertas pautas de acción que desconocen de sí mismos. Los profesores tienen conocimientos sobre regulación metacognitiva, pero, según Porlán et al (1997), les cuesta identificar sus sesgos que impiden desarrollarla en su práctica de aula; es común que desconozcan las “posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas formalizaciones conceptuales” (pág. 159); haciendo que los conocimientos sobre la regulación metacognitiva entren en disonancia con sus creencias, las cuales prevalecen si no hay un acompañamiento en el fortalecimiento de dichos procesos, que puede ser a través de la comunidad de Cuerpo del texto.






## CONCLUSIONES

Sobre el propósito de investigación, se halló que, los profesores manifestaron concretamente estar construyendo sus estrategias en comunidad, estas estrategias se van convirtiendo en rutinas, y las nuevas rutinas de regulación metacognitiva se incorporan a la práctica de aula por medio del debate de las propias experiencias con los pares.

La planeación metacognitiva inicia con la toma de conciencia de lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar. Incluye el análisis de lo que se propone hacer, la dificultad de planear con regulación metacognitiva, las emociones que genera en el profesor y la escogencia de estrategias, conocidas o nuevas, para realizar la clase. Para construir una planeación de clase de geometría, los profesores dedican un tiempo considerable al análisis de la tarea, a tratar de dar sentido al problema, de manera estructurada y que le asegure ir en la dirección correcta, por lo que son muy importantes los juicios de dificultad y los juicios retrospectivos de confianza, es decir, la valoración que hagan los profesores de los avances y dificultades propias. Los profesores incluyeron en su forma de planear: las ideas previas del estudiante, el papel socializador de las matemáticas (trabajo en equipo), contexto (como fuente de problemas geométricos) y la resolución de problemas.

Para desarrollar habilidades de monitoreo en matemáticas se requiere que el profesor modifique su conducta, desaprenda conductas de control inapropiadas, lo cual no es un proceso fácil para él. Las dificultades para el monitoreo en la clase de matemática, radica en tres aspectos: matemático, pedagógico y





personal; en lo matemático, el profesor debe predecir los resultados de las propuestas de los estudiantes; en lo pedagógico, deberá saber cuándo es oportuna su intervención y las recomendaciones adecuadas; y en lo personal, estará en la posición incómoda de no tener todas las respuestas, lo cual demanda de experiencia, confianza y autoconciencia (Schoenfeld, 1992/2016).

Así mismo, los aspectos observados de la evaluación metacognitiva en los profesores, fueron: la socialización de saberes entre pares, como la construcción de una comunidad de aprendizaje para el reconocimiento de sus modelos explicativos y cómo estos son afectados por los procesos de regulación metacognitiva; la atención a los intereses e ideas de los estudiantes, reflejo de la efectividad del plan trazado para la clase, sus estrategias y monitoreo; y la retroalimentación, como reflexión y búsqueda en los conocimientos que el profesor tiene para mejorar su práctica de aula.

## IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

El entorno de clase que se crea para la enseñanza de las matemáticas depende de los modelos explicativos del profesor, y favorece, o no, la metacognición y los procesos de regulación metacognitiva. El cambio de rutinas es la sustitución de hábitos por nuevos hábitos de regulación metacognitiva, porque de igual forma que se han arraigado rutinas tradicionales, se pueden cambiar las rutinas a un modelo metacognitivo, y en la medida que los profesores compartan estas experiencias, se hará más fuerte la rutina en su práctica escolar. La evaluación de la práctica de aula indica cuando debe haber cambio en las rutinas, sobre todo la evaluación que se hace en el monitoreo, los cambios en las creencias acerca de la enseñanza de la matemática





a modelos que favorecen la regulación metacognitiva, coinciden con mayores niveles de monitoreo en los profesores.


Como continuidad de esta investigación se debe buscar establecer una relación entre los modelos explicativos y los avances en los niveles de la regulación metacognitiva. Para futuras investigaciones se puede mejorar la instrumentación hecha sobre los procesos de regulación metacognitiva y modelos explicativos de los profesores, por medio de la observación de su práctica de aula, y las observaciones mutuas entre pares, para que luego sean analizadas entre todos. A medida que la interacción con los pares es mayor, los profesores tienen un mayor acercamiento a realizar una evaluación metacognitiva de su práctica de aula, toman mayor consciencia del papel de evaluar la misma.

## Referencias Bibliográficas

Acevedo Díaz, J. A. (1996). Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS. (O. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación La Ciencia y la Cultura, Ed.). oei.es: <https://www.oei.es/historico/salactsi/acevedo2.htm>

Angulo, F. (2002). Aprender a enseñar ciencias: análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de secundaria, basada en la metacognición. Bellaterra. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4515>





Arias, W. L., & Oblitas, A. (julio - diciembre de 2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletín Academia Paulista de Psicología*, 34(87), 455-471. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>


Bocanegra, B., Tantachuco, J., & Caballero, N. (1 de febrero de 2021). Desempeño docente y pensamiento crítico en la formación universitaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 65-77. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1196>

Cadavid, V., & Tamayo, O. (2013). "Metacognición en la enseñanza y en el aprendizaje de conceptos en química orgánica". IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias, 546-550. Girona - Caldas. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6872788>

Fabbi, M. V., & Farela, P. (2013). Conocimiento metacognitivo y procesos reflexivos. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Disponible <https://jgregorymcverry.com/readings/flavell1979MetacognitionAndCognitiveMonitoring.pdf>





García, P., & Angulo, F. (2003). Un modelo didáctico para la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 37-49.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Huertas, A., Vesga, G., & Galindo, M. (julio - diciembre de 2014). Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber*, 5(10), 55-74. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>

Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (5 de agosto de 2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*(59), 403-413. [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)

Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: University of Chicago Press. <https://espai-marx.net/elsarbres/wp-content/uploads/2020/02/T.S.Kuhn-.La-.Estructura.de.las-.Revoluciones.Cientificas.pdf>

López, A., Orrego, M., & Tamayo, Ó. (2016). Modelos explicativos y su relación con las concepciones alternativas de estudiantes universitarios sobre inmunología. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Memorias, Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias (Número Extraordinario)*, 1049-1057. doi:0121-3814





Mayorga, M., & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS*, 1(15), 91-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3221568>

Mellado, V. (1996). CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE AULA DE PROFESORES DE CIENCIAS, EN FORMACIÓN INICIAL DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 14(3), 289-302. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21460/93425>


Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. *Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, (págs. 19 - 44). Burgos, España. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Panta-Carranza, K. M., Aquino-Trujillo, J. Y., & Sosa-Agurto, J. M. (5 de febrero de 2021). Desarrollo metacognitivo en los docentes en educación: revisión sistemática. *Polo del Conocimiento, Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, 6(2), 289-303. doi:10.23857/pc.v6i2.2255

Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (15 de 2 de 1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 155-171.

Porlán, R., Rivero, A., & Martín, R. (16 de 2 de 1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>





Puche, A. (25 de 01 de 2021). repositorio.unicordoba.edu.co. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3981>

Santos Trigo, L. M. (2008). La resolución de problemas matemáticos: avances y perspectivas en la construcción de una agenda de investigación y práctica. Investigación en educación matemática XII. Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2748785>

Schoenfeld, A. H. (1992/2016). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics (Reprint). JOURNAL OF EDUCATION, 196(2), 1-38. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002205741619600202> Tamayo, Ó. (2017). La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Manizales, Caldas, Colombia.

Valenzuela, Á. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. (E. Pesqui, Ed.) doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187571>





Partiendo de las particularidades contextuales de la educación bilingüe en nuestro país, el presente artículo pretende, desde una revisión documental, interpretar este fenómeno a partir de los constructos educación rural y bilingüismo en Colombia. Este proceso inició con la indagación en buscadores booleanos, la información recopilada fue organizada en una matriz Excel con el fin de extraer los datos relevantes en consonancia con los constructos; se tomaron 20 unidades de estudio analizadas de manera análoga al método comparativo constante, permitiendo el surgimiento de tres categorías: concepciones sobre bilingüismo en Colombia; programas gubernamentales para el fomento del bilingüismo; y retos y oportunidades para la enseñanza del inglés en la ruralidad; las cuales fueron examinadas a partir de los teóricos estudiados, concluyendo principalmente la necesidad de la resignificación del bilingüismo en la ruralidad colombiana y redefinir las políticas educativas en esta materia, así como de fortalecer la educación rural.





## Bilingüismo en la Ruralidad colombiana entre Políticas Idealistas y Realidades Contextuales


Nina Paola Triviño Cortés  
[paola.trivino@outlook.com](mailto:paola.trivino@outlook.com)  
[0000-0002-4378-535X](tel:0000-0002-4378-535X)

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el estudio acerca del fenómeno del bilingüismo ha venido cobrando fuerza, entendiendo éste como un proceso de encuentro no solamente de lenguajes sino además de culturas, de formas y percepciones de vida y en conjunto del trasegar histórico de los mundos que lo componen. Sin embargo, este interés ha dejado al descubierto algunas problemáticas que van desde la conceptualización del término en sí mismo, la forma como se ha resignificado a partir de lenguas exclusivamente mayoritarias, hasta el impacto que tiene en los contextos donde es estudiado, resaltando en este sentido en particular la ruralidad colombiana.

En el contexto rural colombiano surgen una serie de rasgos que permean el desarrollo del bilingüismo, entre ellos se encuentran las características de la población en relación con factores culturales, el nivel de acceso a herramientas y contenidos digitales, la disposición frente al aprendizaje, el nivel de preparación de las comunidades educativas y sus principales estamentos: docentes y estudiantes, la implementación y evaluación de políticas educativas para el fomento de la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Esta caracterización determina en gran medida el éxito de los procesos educativos





en materia de bilingüismo, dado que, aunque existan algunas garantías establecidas desde la normatividad, en la práctica las circunstancias lo modifican todo.

Desde el punto de vista conceptual, el término bilingüismo es comúnmente concebido como la capacidad de un individuo para comunicarse en dos lenguas diferentes, una de ellas su lengua materna. El bilingüismo ha existido desde las sociedades aborígenes en América Latina, sin embargo, el concepto se ha redefinido a partir de los procesos de globalización que han determinado que la lengua inglesa es dominante, y por ende su aprendizaje es vital para una sociedad globalizada Como lo cita (Sandoval 2023). En este mismo sentido, se busca que los procesos de bilingüismo que adelante una nación, se conviertan en mecanismos de cambio y transformación (Morales, 2022), pero a pesar de los esfuerzos trazados desde los programas educativos que se establecen en cada periodo gubernamental, no es evidente el alcance de las metas proyectadas.

Es pertinente resaltar la necesidad de reformular el concepto que tenemos de este término, resignificar el bilingüismo como constructo bicultural, hacia la interculturalidad como una oportunidad de enriquecimiento (Galindo y Moreno, 2019). Bajo la premisa de promoción del aprendizaje de una segunda lengua, el gobierno colombiano desde hace algunos años ha venido trabajando en torno al establecimiento de políticas para la promoción del bilingüismo, en el marco de las cuales se determinan disposiciones y acciones gubernamentales, escolares y personales para el aprendizaje de un idioma (Morales, 2022). Desde esta perspectiva se percibe en ocasiones que la planeación de acciones para el fomento de una segunda lengua en Colombia se da de manera aislada sin apreciar las características particulares del contexto en el cual se aplican.





Se considera que las políticas lingüísticas surgen de manera burocrática y lineal desconociendo las minorías lingüísticas, las condiciones de vulnerabilidad y violencia que en especial afectan la ruralidad colombiana y además pretenden estandarizar el aprendizaje (Morales, 2022). De allí que es necesario replantear las políticas educativas en esta materia, considerando las particularidades culturales de cada región y adicionalmente reconociendo la urgencia de fortalecer los procesos de formación docente (Cobo, Ramos y González, 2020), dado que, finalmente los maestros son parte fundamental en la interpretación, aplicación y evaluación de las políticas erigidas por los gobiernos de turno.

Cabe resaltar que los esfuerzos para la promoción del bilingüismo en el caso colombiano no son recientes, y derivan de la necesidad de fortalecer la nación frente a un mundo en constante evolución y que busca abrirse a la economía global (Monroy y Patiño, 2022). En este sentido entonces, es importante implementar nuevas herramientas y metodologías de enseñanza que permitan mejorar los procesos educativos y le permitan al país equiparar sus procesos de formación en bilingüismo en la ruralidad, con aquellos desarrollados en otros sectores educativos como el urbano y las instituciones de carácter privado.

A partir de esta radiografía general sobre el bilingüismo en Colombia, es importante aterrizar la mirada sobre la enseñanza del inglés en la ruralidad, contexto particular que cuenta con características específicas que impactan la ejecución de las políticas establecidas y constituyen nuevos retos para la formación en esta materia. Es importante considerar que en el sector rural no pueden ser aplicables los mismos modelos y programas de enseñanza creados para las grandes ciudades, dadas las características de este contexto y la carencia, en muchos





casos, de un verdadero liderazgo pedagógico (Mauris, 2022) lo que impide el cumplimiento de las metas y expectativas. La falta de formación docente y factores como la motivación familiar y la deserción escolar imprimen aún más complejidad al desarrollo y promoción del bilingüismo en la ruralidad.

Las problemáticas de la ruralidad colombiana no son nuevas, por ello desde hace décadas se promueven acciones que buscan mejorar las practicas educativas y por ende los resultados globales en este contexto. Iniciativas como el sistema de aprendizaje tutorial SAT, radio Sutatenza, el Programa de Educación Rural-PER, (Gómez et. al, 2022), son algunos ejemplos de los esfuerzos desarrollados por el gobierno nacional para el fortalecimiento de la educación en el área rural. A pesar de la búsqueda de mejora, en términos de bilingüismo las brechas entre este contexto y el área urbana se hacen cada vez más visibles. Los resultados en pruebas estandarizadas como la prueba Saber 11, dan cuenta de los egresados de educación media de instituciones públicas y privadas y las diferencias en los puntajes obtenidos en las pruebas de inglés, evidencian las consecuencias de las problemáticas en términos de calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje de este idioma (Sandoval, 2023).

Con esta información en mente, la iniciativa investigativa en el área del bilingüismo en la ruralidad colombiana ofrece gran variedad de interrogantes y áreas a explorar. La presente revisión sistemática buscó analizar la puesta en marcha y el impacto de los planes y programas desarrollados por el gobierno nacional en torno al fortalecimiento de la educación bilingüe en pro del progreso educativo, económico y político de la nación en la era de la globalización.





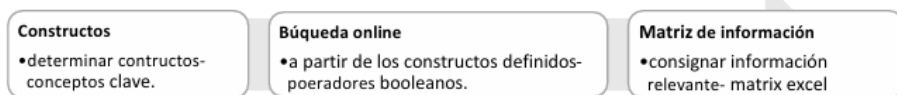
## MÉTODO

La presente revisión se desarrolló partiendo de conceptos clave sobre la temática de estudio, definidos éstos como constructos para, a partir de ellos, iniciar el proceso de búsqueda de material referencial, en este sentido se establecieron bilingüismo y educación rural; a partir de la combinación de estos términos se desarrolló la búsqueda de artículos científicos, en buscadores Google Scholar, Scielo, Research Gate y algunos repositorios y revistas universitarias. Esta primera fase de búsqueda documental constituye la recopilación de fuentes de información delimitando el objeto de estudio de acuerdo con estrategias específicas, para el caso presente, mediante la combinación de operadores booleanos y los constructos establecidos.

Los datos recopilados fueron registrados en una matriz Excel, para el desarrollo de la segunda etapa constituida por el proceso de lectura, análisis, interpretación y comprensión objetiva y reflexiva en consonancia con el propósito de la presente revisión documental. Los datos recopilados en este instrumento fueron registrados de acuerdo con criterios de selección por título del documento, ciudad y año de publicación (2020-2024), tipo de publicación (artículo-documento repositorio universitario), información relevante en torno a los hallazgos y la metodología del estudio y conclusiones.

### Figura 1

*Proceso de recopilación de datos-fuentes documentales*






Con el fin de analizar la información registrada en la matriz Excel, se procedió de manera análoga a la teoría fundamentada que ofrece una manera de representar la realidad arrojando un entendimiento sobre lo estudiado (De la Cuesta, 2006). En este sentido, se establecieron dos interrogantes iniciales: ¿Qué caracteriza la educación bilingüe en Colombia?, ¿Qué factores permean la educación en la ruralidad colombiana? a partir de los cuales se recopilaron los documentos; el análisis de los datos se desarrolló de forma paralela, lo que permitió el surgimiento de categorías (De la Cuesta, 2006).

Haciendo alusión a la manera como se identifican categorías en la teoría fundamentada, a partir de una interpretación analítica del contexto de los participantes y los procesos de construcción que los caracterizan (Charmaz, 2005, citado por De la Cuesta, 2006), se establecieron 3 categorías: Concepciones sobre bilingüismo en Colombia, Programas gubernamentales para el fomento del bilingüismo y Retos y oportunidades para la enseñanza del inglés en la ruralidad, que servirán de ruta para el análisis de la literatura existente y que permitirán esbozar algunos de los hallazgos más significativos en torno a la temática de estudio.

Se revisaron un total de 24 documentos, de los cuales 20 cumplen con los criterios establecidos y se registraron en la matriz de análisis; se seleccionaron dos artículos cuya vigencia de publicación es inferior (2019) dada la relevancia de los aportes que brindan en torno a los constructos establecidos; se descartaron algunos documentos por no cumplir con el criterio de año de publicación (3) y porque el contexto de investigación no corresponde al establecido para la presente revisión documental (1). El análisis de la documentación se desarrolló a través de un





protocolo de registro y reflexión (Kitchenham, 2004), dentro del cual es importante tener presente las preguntas de investigación propias de cada estudio, así como las establecidas, para la revisión documental. Tras obtener las fuentes documentales, se registraron aspectos sobresalientes y datos relevantes de cada fuente (Kitchenham, 2004), que posteriormente permitió el surgimiento de categorías.

## RESULTADOS

Para el procesamiento y análisis de la información en aras de establecer los resultados, se implementó una comparación constante de la información por medio contrastación e interpretación, de manera similar al método comparativo constante presentado inicialmente por Glaser y Strauss en 1967, comprendido como una herramienta recurrente en investigación cualitativa que implica la comparación de los datos recopilados con el fin de encontrar similitudes y/o diferencias, dado que este método permite comparar diferentes segmentos de datos. De igual manera Arteaga (2023), establece en este proceso la *recopilación de datos*, donde se revisa la información almacenada en la matriz implementada para el registro de la documentación, seguido de un proceso de codificación que si se equipara con el del método mencionado, iniciaría con la *codificación abierta* resaltando los aspectos más relevantes de cada estudio, lo que conlleva posteriormente al hallazgo de similitudes o *codificación axial*, y finalmente a la definición de categorías o *codificación selectiva*.

Al implementar este proceso para el procesamiento de la información, el primer paso es la recopilación de datos, que para el caso de la presente revisión sistemática se desarrolló a



partir de los operadores booleanos en diferentes bases de datos, registrándose en una matriz de Excel (tabla 1). Seguidamente se procede al ejercicio de codificación abierta donde se descompone la información en piezas más pequeñas, para el presente caso, se determinan como aspectos más relevantes de la investigación.

**Tabla 1**  
*Matriz de recopilación de datos*

Autor-año	Título	Aspectos relevantes
Enciso F. Paya Roa L., Vargas S. (2021).	1. La real situación del bilingüismo en Colombia	Políticas educativas. Retos de aplicabilidad de las políticas en el contexto real. Concepto sesgado de bilingüismo.
Jaramillo L. (2024).	2. Colombia viviendo un bilingüismo idealizado lejos de las realidades del contexto educativo	Bilingüismo idealizado, no se cumple con las expectativas desde políticas establecidas. Bilingüismo abre puertas, pero genera brechas-falta de acceso de comunidades. Necesidad de reivindicar el concepto desde la cultura. No se alcanzan los resultados en pruebas estandarizadas. Necesidad de promover inclusión de diferentes estamentos-recursos en la promoción del bilingüismo.
Ortega Y. (2024).	3. Symbolic annihilation: process influencing English language policy and teaching practice	Bilingüismo exclusivo a la enseñanza del inglés. Lengua al servicio del capitalismo. Aniquila otras formas de bilingüismo, riqueza cultural de la nación. Inglés única oportunidad de estabilidad económica y laboral- transgrede otras posibilidades.
Cardona, Barnes y Pruyn. (2023).	4. The Enactment of the Colombian National Bilingual Program: Equal Access to Language Capital?	Los enfoques de una escuela pueden obstaculizar la implementación de políticas sobre Bilingüismo. El tiempo dedicado a la enseñanza del inglés en cada institución es distinto, así como el tiempo de exposición al idioma en el aula y en actividades extracurriculares, esto redundando en variaciones en el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Se requiere equidad en la distribución de recursos educativos.
Delgado, (2023).	5. La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia.	La influencia de la didáctica en las clases de inglés subyace al desarrollo de una postura pedagógica e interpretativa de la realidad; se evidencian problemas de motivación de los estudiantes, se requiere de actividades innovadoras y fundamentos pedagógicos que impacten convenientemente la realidad. Generar estímulos obligatorios para la activación de la memoria que redunde en efectividad de enseñanza. Necesidad del docente de adquirir dominio conceptual y procedimental del L2 y privilegiar el aprendizaje significativo.

En este primer grupo se encuentran las unidades de estudio relacionadas con las concepciones y características del bilingüismo en Colombia, vistas desde diversas perspectivas y contextos investigativos.

**Tabla 2**  
*Matriz de recopilación de datos*

<b>Autor-año</b>	<b>Título</b>	<b>Aspectos relevantes</b>
<b>Burgos (2019).</b>	6.Desarrollo de competencias interculturales: una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales	No hay consideración de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera. Prima el inglés como segunda lengua. No se enseña desde lo cultural-solo transmite conocimiento sobre el idioma. Sentimiento de inferioridad en la ruralidad.
<b>Cely B., Osorio M. (2024).</b>	7.Colombia towards Bilingualism policies, achievements, failures and challenges.	Políticas promoción bilingüismo implementan de manera desordenada, no tienen una secuencia ordenada. Desconocimiento de políticas, recursos y falta de capacitación en el manejo de los mismos. bilingüismo no contempla riqueza étnica- cultural. Diseño de políticas ajeno a actores que las implementan. No hay tiempo para familiarizarse con políticas cuando ya son cambiadas por nuevo gobierno.
<b>Coronado Aguilar Jaime (2022).</b>	8.A Task-based Teacher Development Program in a Rural Public School in Colombia	Acciones gobierno en favor del bilingüismo, falta fortalecer formación docente – actualización. Necesidad de transformación de prácticas pedagógicas-exponer al aprendiz a situaciones reales de aprendizaje. Capacitación docente- replicar en aula.
<b>Bettney (2022).</b>	9.Examining hegemonic and monoglosic language ideologies, policies, and practices within bilingual education in Colombia	inglés-lengua de la globalización ha redefinido las identidades de los pueblos a nivel mundial. Maestro se percibe como funcionario-cumplir órdenes. Es necesario reivindicar el rol de los actores que intervienen en la implementación de las políticas.
<b>Jaramillo L.(2023).</b>	10.The influence of education policies for bilingualism in stakeholders' language assessment practices and views of west-center Colombia language education: a multicasestudy	Concepciones encontradas sobre educación bilingüe. Español percibe como obstáculo para el bilingüismo- oportunidad de encuentro del bagaje cultural de las lenguas en contacto. Evaluación estandarizada inhibe las prácticas pedagógicas y delimitan el diseño de políticas.
<b>Mora, Chiquito y Zapata (2021).</b>	11.Bilingual Education Policies in Colombia: Seeking Relevant and Sustainable Frameworks for Meaningful Minority Inclusion	El diseño de la practica pedagógica y el currículo debe orientar la transformación de las políticas educativas existentes en materia de bilingüismo para lograr traducir lo que está en el papel a la práctica real. Promover el diseño de materiales para el aprendizaje del inglés a partir de la riqueza cultural colombiana.
<b>Ramos, Gamboa Morales, (2021).</b>	12.The success of a school education policy in Colombia: much more than bilingualism	Importancia de la inversión en mobiliario, los recursos tecnológicos motivan el aprendizaje en los estudiantes, su progreso depende del acompañamiento familiar y la motivación ya que es, después de la familia, un factor crucial.

Entre tanto, en el segundo grupo se recopilan documentos relacionados con estudios en torno a las políticas y normativa emitida desde diversas entidades gubernamentales para la promoción del bilingüismo en Colombia, en un nivel general, y también desde el contexto rural.

### Tabla 3

#### Matriz de recopilación de datos

Autor-año	Título	Aspectos relevantes
García J., Reyes C., (2022).	English teaching in Colombian rural schools: challenges and opportunities	Bilingüismo y políticas educativas en el contexto rural. Estudio de caso sector rural.
Laboratorio de Economía de la Educación-LEE (2023).	14.Características y retos de la educación rural en Colombia	Radiografía de la educación en la ruralidad, escasez de recursos, población aislada, otras prioridades diferentes a la educación y la formación en bilingüismo.
Barbosa J., (2019).	15.Bilingüismo en la Colombia rural: fronteras y comunidades indígenas	Lenguaje como elemento fundamental de la identidad de una comunidad. bilingüismo permite confluyan culturas de dos comunidades. Se reconstruyen las fronteras físicas y simbólicas. Lengua de prestigio, desplaza lengua materna.
Ortiz W., Contreras A., (2023).	16.Teaching English in the Colombian rural: normalistas superiores, challenges and experiences.	Esfuerzos por capacitación docente. No son especialistas en la enseñanza de L2. Principales motivaciones para aprender en la ruralidad no es una L2. Descolonización de la lengua en el campo.
Sánchez Y., (2022).	17.Reality Of The Teaching Of The English Language In Rural Primary Schools In Colombia	La tecnología, los idiomas y las emociones forman parte del nuevo paradigma educativo. Se hace necesaria la implementación de aulas especializadas y laboratorios con el fin de fortalecer una educación significativa.
Rivera y Vergara, (2020).	18.La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades.	Resistencia a las consecuencias adversas del expansionismo capital. Necesidad de un proyecto educativo con base social y de comunidad.
Medina, (2023).	19.Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad	Renovación metodológica como respuesta a la necesidad de los docentes de aportar en diferentes esferas de la comunidad educativa. Escuela Nueva promueve el aprendizaje solidario desde el respeto y la convivencia sin desatender la individualidad.
Segura y Torres, (2020).	20.Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal	La educación no puede dejar de ser transformadora, para centrarse solo en la producción de recursos humanos para el mercado. Rescatar el valor de la diversidad cultural, social y ecológica de este contexto.



En este último grupo se consolida la documentación relacionada con experiencias y caracterización del bilingüismo en la ruralidad colombiana, resaltando los retos y necesidades específicas para su fortalecimiento en este contexto particular.

Posteriormente se establece la codificación axial y selectiva (tabla 4) donde a partir de las similitudes entre los documentos insumo, se agrupan los elementos y se logran identificar temas y conceptos centrales, lo que para el caso actual puede denominarse categorías.

**Tabla 4**  
*Codificación y categorías*

CATEGORIAS EMERGENTES		
UNIDADES DE ESTUDIO 1-5	UNIDADES DE ESTUDIO 6-12	UNIDADES DE ESTUDIO 13-20
Concepciones sobre bilingüismo en Colombia	Programas gubernamentales para el fomento del bilingüismo	Retos y oportunidades para la enseñanza del inglés en la ruralidad

## DISCUSIÓN

La educación bilingüe en Colombia ha sido concebida desde sus inicios como la formación en una lengua extranjera, para ser más precisos, en inglés, lo que denota cierto dominio de la cultura norte americana y adicionalmente ratifica la necesidad de mantener una relación política y económicamente correcta con esta potencia mundial. Existe cierta percepción de ver el conocimiento del idioma inglés como la mejor oportunidad para garantizar estabilidad laboral y acceso a un empleo (Ortega, 2024); sin embargo, es necesario que para el fortalecimiento del aprendizaje se propenda por la reducción de barreras comunicativas, económicas y educativas (Jaramillo, 2024), lo que implica a su vez una resignificación del concepto que se tiene sobre esta materia.





De acuerdo con Enciso, Paya y Vargas (2021), es necesario un verdadero intercambio cultural en los procesos de bilingüismo, más allá de la simple transmisión de una segunda lengua, destacando que, más allá del conocimiento de otro idioma, es preciso privilegiar la lengua como garante en la preservación de elementos culturales, tradiciones y riqueza folclórica de una nación, deslegitimando la idea de la exclusividad del bilingüismo a idiomas de élite como el inglés.

Desafortunadamente, dadas las condiciones contextuales en las que ocurre el proceso de enseñanza del idioma y las particularidades en relación con el tiempo de exposición y actividades pedagógicas (Cardona, Barnes y Pruyun, 2023), los resultados de aprendizaje varían. Así mismo el impacto de la preparación y didáctica docente impacta directamente el nivel de motivación de los estudiantes (Delgado, 2023), dado que muchas veces no encuentran sentido al aprendizaje de una lengua que no es significativa en su contexto particular.

La formación en esta lengua extranjera se ha expandido a lo largo de los últimos gobiernos, que cada cuatrienio de manera desordenada y sin considerar las experiencias y memorias que le anteceden (Cely y Osorio, 2024) establece políticas educativas para garantizar la continuidad de la enseñanza de este idioma, aunque desde la perspectiva netamente servil a la globalización, deslegitimando la necesidad de un verdadero encuentro cultural y desvirtuando la posibilidad de considerar la riqueza étnica y cultural colombiana. Se concibe la educación como un proceso separado de la vida del estudiante, la enseñanza no se integra a su cotidianidad (Burgos, 2019), se promueve una formación en lengua de corte utilitario, con el fin primordial de destacar en el






ámbito laboral, estar al mismo nivel de otros ciudadanos y tener las mismas oportunidades; lamentablemente esta premisa en la realidad funciona de manera distinta.

Las políticas y programas propuestos por el gobierno son muchas veces ajenos a las dinámicas de algunos contextos, dado que los docentes en algunos casos no cuentan con la formación para su exitosa implementación (Coronado, Aguilar y Jaime, 2022), por lo que se hace necesaria la reivindicación del rol del maestro en la ejecución de las mismas, como un actor fundamental cuya voz necesita ser escuchada y no como un simple cumplidor de órdenes (Bettney, 2022). En maestro cumple un rol fundamental en la traducción de las políticas en el contexto real de aplicación a través de la transformación curricular y el diseño de actividades y materiales de aprendizaje basados en la riqueza cultural del contexto (Mora, Chiquito y Zapata, 2021).

Adicionalmente, se hace urgente que las acciones gubernamentales para el fomento del bilingüismo estén acompañadas de una inversión significativa en materia de recursos tecnológicos, así como el apoyo de la familia en el proceso de aprendizaje (Ramos, Gamboa y Morales, 2021) dado que se convierten en pieza motivadora fundamental para los aprendices; en este mismo sentido se deja entrever la necesidad de reconsiderar la aplicación de pruebas estandarizadas que condicionan los procesos pedagógicos y limitan la ejecución de las políticas de promoción y fomento al aprendizaje del inglés (Jaramillo, 2023).

Definiendo el concepto de bilingüismo para la realidad de la ruralidad colombiana, se ratifica la necesidad de considerar el contexto educativo particular para determinar la eficacia de





políticas y programas educativos en torno a la promoción de esta área. El contexto rural determina el tipo de educación al que se puede acceder a lo largo del proceso de formación de un individuo y por ende condiciona las oportunidades de quienes allí habitan (LEE, 2023).

Por esta razón es primordial que en la planeación y fomento de políticas educativas tenga en cuenta la voz de quienes implementan las estrategias diseñadas de manera vertical, se hace urgente pensar en el diseño de políticas y programas con una base social y de comunidad (Rivera y Vergara, 2020), rescatando el valor de la diversidad cultural, social y ecológica de la ruralidad, lo que se opone a la simple preparación de recurso humano para el mercado (Segura y Torres, 2020).

Dentro de las iniciativas gubernamentales para el fortalecimiento de la educación en la ruralidad y en consonancia con la promoción del bilingüismo, se han venido implementado diferentes programas y estrategias que brindan herramientas para la enseñanza del inglés en las escuelas rurales, no obstante, el rol del maestro se ha visto relegado a la mera implementación de actividades sugeridas y la observación de lo que “se puede lograr” (García y Reyes 2022), desconociendo que un número significativamente alto de maestros en la ruralidad no cuenta con la formación y conocimientos en la lengua extranjera, y que las motivaciones principales de los habitantes en este contexto no están relacionadas con la adquisición de otro idioma (Ortíz y Contreras, 2023).

Por lo anterior se puede anotar que es necesaria la reivindicación del contexto en el diseño y fomento de políticas educativas en torno al bilingüismo, destacando las





características particulares de la ruralidad colombiana que distan significativamente de los nuevos paradigmas educativos donde la tecnología, los idiomas y las emociones configuran un nuevo escenario en favor del aprendizaje (Sánchez, 2022).

De otro lado, la renovación de las prácticas pedagógicas en el contexto de las aulas rurales donde se encuentran diversidad de habilidades, desempeños y motivaciones, posibilita un aprendizaje solidario y cooperativo sin dejar de lado las características individuales (Medina, 2023) que determinan el éxito en este proceso.

Finalmente, es urgente rescatar la identidad nacional y resignificar el concepto de educación bilingüe, transformándolo en el de educación intercultural desde el encuentro bicultural, representado en el contacto de dos lenguas diferentes (Barbosa, 2019); la educación bilingüe ha de constituir la posibilidad de enriquecimiento y evolución de las sociedades respondiendo no solo a las demandas de la globalización y el capitalismo, sino también a la formación de ciudadanos consientes de la existencia de otros en aras de una sociedad global más equitativa e igualitaria.

## CONCLUSIONES

Partiendo de la revisión de documentos recopilados y teniendo como punto de partida la realidad de la ruralidad colombiana, se logran identificar algunos de los factores que determinan el ejercicio de la educación bilingüe en este contexto y la forma como las políticas educativas establecidas para el fomento de este son implementadas en este entorno educativo.





Puede resaltarse en este sentido que las particularidades socioeconómicas de la población rural determinan en gran medida la apropiación, ejecución y cumplimiento de la normativa gubernamental en lo que respecta a educación bilingüe, dado que en muchos casos los principales actores del proceso pedagógico, docentes y estudiantes, no se encuentran motivados hacia el aprendizaje o enseñanza de una lengua extranjera bien sea porque no ven su utilidad en el contexto inmediato, o porque su formación académica no está relacionada con esta área de conocimiento.

De igual manera, se vislumbra la problemática que emerge al equiparar la ruralidad con sus recursos y limitaciones, con contextos urbanos y centros educativos privados, donde la calidad de los procesos académicos en materia de bilingüismo, distan considerablemente de lo que puede ser logrado por un maestro en la ruralidad que no cuenta con los recursos, infraestructura y formación pertinente para la implementación de las políticas y metas trazadas desde los programas para la ruralidad. Adicionalmente, la problemática se agudiza cuando el mecanismo de medición implementado para determinar el éxito de las formulaciones del gobierno es el mismo para todos los sectores sin considerar las divergencias poblacionales.

Vale la pena resaltar la necesidad de reconsiderar la concepción que se tiene del fenómeno del bilingüismo en Colombia apartándola de la enseñanza exclusiva del inglés, destacando que la riqueza y diversidad cultural y lingüística del país puede dar lugar a nuevas formas de este fenómeno educativo.





Sería interesante que las políticas y programas para el fortalecimiento de este ámbito educativo, se construyeran a partir de las particularidades y características propias de cada región, rescatando la diversidad lingüística que históricamente ha sido relegada y que determina la identidad de comunidades indígenas y raizales en diversas zonas del país.


Por último, este ejercicio deja entrever la importancia del rol docente en la promoción de la educación bilingüe en la ruralidad, sin embargo, no es su responsabilidad exclusiva. Es imperativo que los docentes de la ruralidad establezcan mecanismos que garanticen la ejecución de políticas y proyectos para el fortalecimiento de la educación en sus instituciones educativas, sin embargo, la responsabilidad es compartida con las comunidades y familias que deben apoyar y transformar la visión que ellos mismos tienen sobre el aprendizaje de una lengua diferente a su lengua nativa.

Junto a ellos, las entidades gubernamentales e instituciones formadoras de maestros deben procurar el fortalecimiento en los programas de formación de docentes, con el fin de brindarles herramientas de calidad que les permitan ejercer un verdadero liderazgo pedagógico y transformar sus escuelas impactando positivamente a la comunidad en que estas se encuentren inmersas.

## Referencias Bibliográficas

Arteaga G., (2023). El método comparativo constante, explicación y ejemplos. [https://www.testsiteforme.com/metodo-comparativo-constante/.](https://www.testsiteforme.com/metodo-comparativo-constante/)





Barbosa J., (2019). Bilingüismo en la Colombia rural: fronteras y comunidades indígenas. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/5082/Bilingu%CC%88ismo\\_en\\_la\\_colombia\\_rural\\_fronteras\\_y\\_comunidades\\_indigena.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/5082/Bilingu%CC%88ismo_en_la_colombia_rural_fronteras_y_comunidades_indigena.pdf?sequence=1&isAllowed=y)


Bettney E., (2022). Examining hegemonic and monoglossic language ideologies, policies and practices within bilingual education in Colombia. *Íkala*, 27(1),1-12. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a12>

Burgos D., (2019). Desarrollo de competencias interculturales: una propuesta de formación bilingüe en contextos rurales. *Horizontes Pedagógicos*, 21 (2),25-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415994>

Cardona, Barnes y Pruyn, (2023). The Enactment of the Colombian National Bilingual Program: Equal Access to Language Capital? Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 25(2), 95-110. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n2.103003>

Cely B., y Osorio M., (2024). Colombia towards Bilingualism policies, achievements, failures and challenges. *Kurdish Studies*, 12(2), 1277-1294. <https://kurdishstudies.net/menu-script/index.php/KS/article/view/1985>





Cobo G., Ramos L., y González H., (2020). Políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras. Cano Quintero, M. C. (ed. científica). La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica. (pp. 25-42). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/352/492/7026?inline=1>


Coronado C., Aguilar L., y Jaime M., (2021). A Task based teacher development program in a rural public school in Colombia. How Journal, 29(1), 64-83. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/640>

Delgado J., (2023). La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de

educación básica primaria en Colombia. [Doctorado, UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/705>

De la Cuesta C. (2006). Teoría y Método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis. Cultura de los Cuidados, 10(20), 136-140. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados\\_20\\_19.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf)





Enciso L., Paya L., y Vargas S., (2021). La real situación del bilingüismo en Colombia. Seminario de investigación-pregrado lenguas modernas. Universidad EAN. <https://repository.universidadean.edu.co/bitstream/handle/10882/10833/PayaLady2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Galindo A., Moreno L., (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones

educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Lenguaje*, 47(2S), 648-684. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6906>

García J., y Reyes C., (2022). English teaching in Colombian rural schools: challenges and opportunities. *Revista Boletín Redipe* 11(07), 41-55. DOI:10.36260/rbr.v11i07.1853

Gómez N., Soto D., Ballesteros A., y Bernal S., (2022). Imaginarios escolares sobre el bicentenario de la independencia americana en escuelas normales cundiboyacenses. *La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto*. UPTC Ed.(pp.75-98). <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/197/235/4724>

Jaramillo L., (2024). Colombia viviendo un bilingüismo idealizado lejos de las realidades del contexto educativo. *Universidad UMECIT, Panamá. Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*. Ciudad de México. Vol 8(1),1874-1895. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9578](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9578)





Jaramillo L., (2023). The influence of education policies for bilingualism in stakeholders' language assessment practices and views of west-center Colombia language education: a multicase study. [Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/738955dd-f46c-42c9-9a7b-db02d7e5541d>


Kitchenham B., (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University Technical Report. [https://www.researchgate.net/publication/228756057 Procedures for Performing Systematic Reviews](https://www.researchgate.net/publication/228756057_Procedures_for_Performing_Systematic_Reviews)

Laboratorio de Economía de la Educación-LEE, (2023). Informe análisis estadístico N° 79. Características y retos de la educación rural en Colombia. Universidad Javeriana.

Mauris L., (2022). Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19. Revista Estudios Psicológicos. Vol 2(1), 74-87. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.005>

Medina D., (2023). Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad. [Doctorado, UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/764/686>





Morales R., (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión de la literatura científica desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal* vol. 24 (2), 203-218. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085/18130>

Monroy O., y Patiño S., (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza. *Revista electrónica en educación y pedagogía*. Vol .6(11), 83-101. DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061107>


Mora R., Chiquito T., y Zapata J., (2021). Grupo de Estudios Aquenarre, un espacio para la investigación-creación. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10549>.

Ortega Y., (2023). Symbolic annihilation: process influencing English language policy and teaching practice. *Critical Inquiry in Language Studies*. Vol. 21 (1), 63–85. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2215361>

Ortíz W., y Contreras A., (2023). Teaching English in the Colombian rural: Normalistas Superiores challenges and experiences. *Enletawa Journal*. 19(2), 1-31. DOI:10.19053/2011835X.16352

Ramos C., Gamboa M., y Morales M., (2021). The success of a school education policy in Colombia: much more than bilingualism. [info:eu-repo/semantics/article, Sello Editorial UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/48031?locale-attribute=fr>





Rivera A., y Vergara M., (2020). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación Y Educadores*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>

Sánchez Vargas, YY. (2022). Realidad de la enseñanza del idioma inglés en Escuelas Primarias Rurales en Colombia. *REEA*. Vol. 4(11), 104-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8927617>

Sandoval M., (2023). Percepciones del bilingüismo en un ambiente de aprendizaje: estudio de caso en un grupo de estudiantes de educación superior en una institución privada. [Maestría, Universidad Santo Tomas]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/52316>

Segura J., y Torres H., (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*. Vol. 25 (1), 71-97. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>





Pese a la escasez de experiencias que registren la afectación a la educación por la guerra, el estudio busca identificar las consecuencias del conflicto armado en la educación colombiana que impiden terminar su educación básica y media a las personas afectadas por este fenómeno social. La investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, según el método fenomenológico-hermenéutico, con enfoque mixto, interviniendo 120 personas en extraedad escolar estudiantes de básica y media de tres municipios del país, 12 de los cuales fueron informantes clave. Los entrevistados confirmaron las dificultades que consecuencias del conflicto como el desplazamiento forzado les causaron para adelantar su bachillerato, resultando más perjudicadas las poblaciones ubicadas en áreas rurales y urbanomarginales. Para revertir esta problemática se evidencia la necesidad de que el Estado y la sociedad civil trabajen en garantizar la educación a todos los colombianos, incluidos los jóvenes y adultos que aún no terminan su educación elemental.





## Consecuencias del Conflicto Armado que afectan la Educación en Colombia

Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas  
[leonardosanchezvanegas@gmail.com](mailto:leonardosanchezvanegas@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5432-1334>

### INTRODUCCIÓN

El decreto 3011 de 1997 soporta legalmente la educación para jóvenes y adultos, en Colombia, estableciendo que hace parte del servicio público educativo y se rige por la Ley General de la Educación (1994) y las normas que los modifiquen o sustituyan, por lo que prevé el referido decreto, y por lo dispuesto por los entes territoriales. (Art. 1º).

No obstante, la literatura universal y latinoamericana no registran procesos de educación básica y media para personas jóvenes y adultas que sirvan de soporte teórico para desarrollar estrategias de este nivel con poblaciones vulnerables afectadas por fenómenos como la violencia causada por el conflicto armado interno que ha afligido a Colombia por más de sesenta años desde mediados del siglo XX.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha registrado ejercicios formativos para el trabajo y el desarrollo humano, pero pocos de educación básica y media para jóvenes y adultos, planificados en función de políticas estatales, sin registrar experiencias educativas que, con base en consecuencias del conflicto armado, definan necesidades educativas de las





comunidades vulnerables perjudicadas por la ausencia de propuestas que les garantice una educación transformadora pertinente y de calidad.

Sobre la incidencia del conflicto en la educación nacional, Galvis (2021) aduce que

Por más de cincuenta años, Colombia ha estado sumida en la guerra y la violencia, afectando directa e indirectamente a toda su población, en especial la que habita en zonas rurales, donde el conflicto se fragua y se lleva a cabo a modo de enfrentamientos, desplazamientos, secuestros y muertes, teniendo por consecuencias realidades complejas cargadas de temor. (p. 60)

Consecuentemente, las propuestas de educación básica y media para jóvenes y adultos generalmente replican modalidades de enseñanza-aprendizaje definidas para la educación de niños/as y adolescentes que desconocen las necesidades educativas de las personas en extraedad y no tienen en cuenta los entornos en que éstas conviven, ni la urgencia de producir excedentes económicos para sostener a sus familias y para adquirir competencias para apoyar y/o liderar sus comunidades, que así como les motiva volver a las aulas, a la vez afectan el mejor aprovechamiento de sus aprendizajes.

El estudio considera que la mayor afectación del conflicto armado sobre la población vulnerable es la imposibilidad de acceder al sistema educativo evidenciada en su limitada eficiencia y calidad, la baja cobertura y la desigualdad entre zonas urbanas y rurales, reconociendo las necesidades educativas de los jóvenes y adultos afectados por el violencia armada, que resienten la ausencia de propuestas educativas que potencien sus habilidades






y valores y les permitan superar las limitaciones que la escasa oferta de cupos en educación básica y media, su condición en extraedad y la baja autoestima les generan, motivando la pregunta: ¿Cuáles consecuencias del conflicto armado impiden que las personas víctimas de la violencia terminen su educación básica y media?

De los estudios que han tratado la afectación de la educación por el conflicto armado en Colombia, se destaca el de Castiblanco (2020), sobre la influencia del conflicto armado en la educación colombiana; a Galvis (2021), respecto del impacto del desplazamiento forzado en el acceso al sistema educativo de personas ubicadas en zonas rurales y suburbanas del país; a Román et. al. (2021), sobre los conceptos de lo alterno y lo diverso de los estudiantes víctimas del conflicto armado; y la investigación en que Yepes & Giraldo (2023), describen las representaciones simbólicas expresadas en los discursos de los estudiantes afectados por la violencia derivada del conflicto armado colombiano.

Como antecedentes se consultó a Martínez (2021) que reseña el miedo que arroja a las comunidades victimizadas por un conflicto armado, sumadas al temor de los estados a enfrentar las guerras por los efectos socioeconómicos y de gobernabilidad que generan (p. 4); el análisis de la educación rural colombiana y las necesidades educativas de las comunidades campesinas realizado por Martín et. al. (2022); y el Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo de la UNESCO (2011), sobre las causas del abandono de sus tierras por los campesinos y la afectación al sector educativo por los conflictos armados, destruyendo “tanto la infraestructura del sistema escolar, como los anhelos y ambiciones de toda una generación de niños”. (p. 149)





El propósito general de la investigación consistió en identificar, mediante un estudio interpretativo, con enfoque mixto, a través del método fenomenológico-hermenéutico, las consecuencias del conflicto armado en la educación oficial que imposibilitan terminar la educación básica y media a las víctimas de la violencia, para lo cual se reconoció la incidencia del conflicto armado en la educación básica y media, se determinó el impacto del desplazamiento forzado en el acceso a la educación en zonas rurales y suburbanas, se definió la situación histórica y actual de la escuela colombiana durante el desarrollo del conflicto armado y se describieron algunas narrativas de estudiantes afectados por la violencia causada por el conflicto armado acaecido en Colombia durante más de 60 años.

## MÉTODO

El paradigma del estudio fue el interpretativo para comprender la conducta humana en un contexto formativo pues, como afirma Walker (2022) el concepto que da sentido a la interpretación es la comprensión, (p. 24); con enfoque mixto puesto que además de interactuar con el proceso en campo, el investigador recogió y analizó datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio” (Hernández, et. al., 2014, p. 70); tipo empírico-explicativo, por ser una experiencia en que interactuó directamente con lo percibido por los sentidos de los sujetos, en ambientes no controlados. (Arias, 2019, p. 3)

La investigación se desarrolló bajo el método fenomenológico-hermenéutico que, según Fuster (2019), reconoce las vivencias de los sujetos a través de sus relatos y sus historias para “comprender el contexto e incluso transformarlo” (p. 204), para identificar las consecuencias del conflicto armado que






afectan la educación en Colombia, como la pobreza estructural originada en el precario nivel educativo de una población que en su edad escolar terminó su bachillerato, debiendo enfrentar el desplazamiento forzado como expresión de una guerra que obstaculizó su acceso al sistema educativo nacional.

El escenario lo conformaron 120 estudiantes jóvenes y adultos afrodescendientes de Yumbo (Valle), indígenas de Uribe (La Guajira), y sin vinculación étnica de Ibagué (Tolima), seleccionando doce informantes clave que aportaron datos a partir de los que se establecieron las conclusiones de la investigación (Martínez, 2006), según el muestreo intencionado, eligiendo y analizando casos representativos, seleccionando luego casos adicionales homogéneos o heterogéneos para confirmar o no los resultados iniciales, que probaron los límites y alcances de los primeros resultados. (Hernández, et. al., 2014)

El escenario era finito porque además de conocer, delimitar y cuantificar su tamaño y sus elementos constitutivos, como refieren Bastis Consultores (2021), su “número de unidades de información estaba definido y limitado”; y heterogéneo, porque pese a estar conformarlo tres grupos diferentes estudiantes jóvenes y adultos, cuyos miembros con diferentes características, según las categorías estudiadas (Arias et al., 2016, p. 203), el escenario focalizado fue suficiente para los resultados buscados por la investigación

La información cuantitativa se acopió aplicando encuestas a los 120 estudiantes, favoreciendo la recolección de datos sobre la variedad de características de los sujetos (Lombardini, 2019, p. 1), como su perfil, información socioeconómica, saberes previos, el tiempo transcurrido desde su último proceso





formativo, su motivación para el aprendizaje, sus proyectos de vida, conocimientos sobre producción agropecuaria y medio ambiente, habilidades para uso de tecnologías e informática, sobre comprensión lectora, redacción y expresión oral; el manejo del tiempo, los recursos y los espacios, las dificultades que han afrontado para adelantar su formación académica.

La información cualitativa que permitió conocer la incidencia del conflicto armado en la educación colombiana, el impacto del desplazamiento forzado en el acceso a la educación en zonas rurales y suburbanas, y la situación histórica y actual de la escuela durante el conflicto, se recogió a través de la revisión literaria contextualizando el interés en el tema estudiado (Meza et. al., 2020, p. 154), de la observación participante con que se analizó a los actores sin alterar su conducta (Universidad de Iowa) y de entrevistas en profundidad ejecutadas como “una conversación, pero diseñándolas previamente con un guion temático estimulando la profundidad del significado” (Rutledge & Hogg, 2020, p. 2).

Los datos cuantitativos se registraron en bruto para analizarlos y compararlos aplicando cálculos matemáticos/ estadísticos utilizando el software SPSS para generar un modelo que estableció la influencia de algunas categorías de los constructos hallados en la información recogida, según la técnica de mínimos cuadrados parciales, explorando relaciones dadas entre las categorías de respuesta obteniendo el modelo a partir de un determinado número de diferentes explicaciones y un reducido número de datos no experimentales (Madrigal, et. al., 2012). Los “datos procesados” se organizaron en tablas de Excel rotuladas, para que cualquier lector pudiera interpretar los resultados obtenidos.





El análisis y procesamiento de la información cualitativa se llevó a cabo a través de una matriz de categorización, como herramienta estándar de evaluación de modelos estadísticos en que se organizaron las variables del modelo en categorías, estableciendo si el valor de predicción coincidía con su valor real, en un procedimiento del que, Kumar & Priyadarsini (2022), afirman que se utiliza para organizar mejor la información dividiéndola por unidades de análisis según sus características comunes. (p. 27)

Luego se gestionó una matriz de triangulación, contrastación y teorización, que, según Donkoh & Mensah (2022), sirve para “estudiar un fenómeno desde múltiples fuentes de datos, teorías, métodos e investigadores (...), para corroborar, elaborar e iluminar un problema de investigación, minimizando sesgos metodológicos y personales, optimizando la generalización del estudio” (p. 7), asegurando el control de calidad en el proceso investigativo, como garantía de la validez, credibilidad y rigor de los resultados comparándolos con el análisis hecho a la información haciendo uso del software Atlas.Ti.

## RESULTADOS

Confirmando los tópicos centrales focalizados por el estudio desde la definición de sus objetivos, a través de la recolección de información cualitativa con la revisión literaria, las entrevistas estructuradas y la observación participante, se identificaron las categorías objetivadoras, complementadas con el establecimiento de las categorías emergentes (Cisterna, 2005, p. 64), después de realizar las encuestas a los grupos intervenidos.



A partir del procesamiento y análisis de los resultados de la encuesta, aplicando la técnica de “*mínimos cuadrados parciales*” - PLS (Wold, 1985; Vinzi et. al., 2010), como instrumento para modelar la estructura de relación entre categorías que facilitó la comprensión de la información cuantitativa, se definieron categorías relacionadas con la afectación causada por la violencia que dificultó el ingreso y continuidad en la educación en su edad escolar a los sujetos, de donde surgió el constructo “*acceso al sistema educativo*” de personas jóvenes y adultas de los municipios de Yumbo, Uribia e Ibagué.

Se fijó la “*Dificultad para realizar la educación básica por el desplazamiento forzado*” (R11), como categoría dependiente, considerada como la mayor afectación derivada del conflicto armado que impidió la terminación del bachillerato a la mayoría de las personas en extraedad escolar encuestadas (57,5%), en zonas urbanomarginales y rurales dispersas, a las que debieron migrar desde su niñez. Como categorías independientes se tomaron los otros 29 ítems relacionados con el acceso al sistema educativo. (tabla 1)

**Tabla 1**  
*Variables de caracterización de acceso al sistema educativo*

Cód.	Descripción Categorías	Cant.	%
R1	Limitaciones de la I. E. para ofertar el servicio educativo por ubicación en zona rural dispersa.	2	1,67
R2	Limitaciones de la I. E. para ofertar el servicio educativo por ubicación en zona urbanomarginal.	1	0,83
R3	Barreras para prestar el servicio educativo por alojamiento de FFAA en las instalaciones de la I. E.	2	1,67
R4	Barreras para prestar servicio educativo por alojamiento de grupo armado en instalaciones de la I. E.	1	0,83
R5	Dificultades de la I. E. para prestar el servicio por albergar personas víctimas de la violencia.	2	1,67
R6	Dificultades de la I. E. para prestar el servicio por ausencia o daño en los servicios públicos.	1	0,83
R7	Imposibilidad de la I. E. para prestar el servicio por daños locativos en sus instalaciones.	2	1,67
R8	Imposibilidad de la I. E. para prestar el servicio por daños locativos en sus instalaciones.	1	0,83
R9	Incapacidad de la I. E. para ofertar el servicio por ausencia de profesores debido a amenazas.	1	0,83
R10	Incapacidad de la I. E. para ofertar el servicio por ausencia de directivos debido a amenazas.	1	0,83
R11	Dificultad para realizar la educación básica por el desplazamiento forzado. ( <b>Variable dependiente</b> )	69	57,50
R12	Obstaculización del acceso a la educación básica por causa de la pobreza extrema.	2	1,67
R13	Restricción para el desplazamiento a la institución educativa por enfrentamientos armados.	3	2,50
R14	Restricción para acercarse a la I. E. por presencia de grupos armados ilegales en la región.	1	0,83
R15	Impedimento para enviar los hijos a la I. E. por amenazas a los padres por grupos armados.	1	0,83
R16	Imposibilidad para asistir al servicio educativo por reclutamiento forzado del estudiante.	1	0,83



R17	Problemas de acceso al servicio educativo por victimización de la madre cabeza de familia.	3	2,50
R18	Problemas de acceso a la educación por no contar con equipos para educación a distancia.	2	1,67
R19	Impedimento para acceder a la educación a distancia por falta de conectividad en la región.	3	2,50
R20	Impedimento para asistir a la I. E. por presencia de zonas sembradas de minas antipersona.	1	0,83
R21	Imposibilidad para menores de educarse por ser utilizados sexualmente por grupos armados.	1	0,83
R22	Imposibilidad para menores de acceder al servicio educativo por ingresar a grupos armados.	2	1,67
R23	Dificultades para menores de educarse por obligación de apoyar laboralmente a la familia.	4	3,33
R24	Dificultades legales para menores de educarse por vinculación a investigaciones judiciales.	4	3,33
R25	Obstáculos para asistir a las I. E. de menores de edad por causa de la violencia intrafamiliar.	2	1,67
R26	Obstáculos para asistir a las I. E. de los menores por estar vinculados a delincuencia juvenil.	1	0,83
R27	Limitaciones de acceso al servicio educativo por ausencia de I. E. en la región.	2	1,67
R28	Limitaciones de cupos educativos por motivos políticos o presiones de grupos armados.	2	1,67
R29	Prohibición de acceso a la educación por razones culturales, sociales o religiosas.	1	0,83
R30	Incapacidad de acceso al servicio educativo por condiciones de discapacidad física o mental.	1	0,83
<b>TOTAL</b>		<b>120</b>	<b>100%</b>

Así, los aspectos relacionados con el acceso al sistema educativo se basaron en categorías de relevancia para los estudiantes afectados por la violencia, entre los que el desplazamiento forzado fue el elemento más predominante, pues de acuerdo con los datos arrojados por la encuesta aplicada a 120 estudiantes en extraedad de educación básica y media de Yumbo, Uribe e Ibagué, este fenómeno fue la categoría más reiterada entre las razones que les impidieron terminar el bachillerato en edad escolar.

## DISCUSIÓN

El conflicto armado que afecta la vida política y socioeconómica del país, incide en la prestación del servicio educativo, especialmente en zonas donde residen las personas más vulnerables, comprometiendo al Estado, a las organizaciones de la sociedad civil y a la cooperación internacional a garantizar el derecho a la educación en todos sus niveles, priorizando los NNA, con especial atención a quienes en su edad escolar no pudieron terminar su educación básica y media, desde criterios como los referidos a continuación.





## REGIÓN, ZONA Y VOCACIÓN SOCIOECONÓMICA

Según Castiblanco (2020), existen diferencias para el acceso a la educación básica y media entre personas en edad escolar y los jóvenes y adultos que no terminaron su bachillerato, generadas por la escasez de cupos para la modalidad de adultos en las instituciones educativas de las diferentes regiones del país y en la creencia de que la calidad de esta modalidad educativa es inferior a la regular (p. 297), máxime en zonas rurales y rurales dispersas que, Monroy et. al. (2021), confirman señalando que la mayoría de las acciones armadas producto del conflicto armado en Colombia se perpetraron en el “territorio rural, dadas las condiciones geográficas, viéndose afectada la calidad de vida, afectando sus condiciones sociales en las regiones”. (p. 81)

Por ello, como argumentan Martín et. al. (2022), en concordancia con Castiblanco (2020), una de las dificultades que más contribuye a que los estudiantes en extraedad no cuenten con una educación de calidad para transformar sus vidas, se relaciona con la insuficiencia de la oferta educativa en las zonas rurales y suburbanas, especialmente en los niveles de preescolar y secundaria, problemática que es agudizada por las altas tasas de deserción presentes en la educación rural por diferentes razones derivadas de la violencia desencadenada por el conflicto armado interno. (p. 138)

En las zonas rurales y rurales dispersas, pese a su importancia para el progreso socioeconómico del país, se evidencia menor oferta educativa, evidenciando la escasa importancia que el Estado asigna al desarrollo de políticas públicas para resolver las necesidades del campesinado, agravando la desatención estatal hacia la ruralidad y el campo, prestando mayor atención a





centros urbanos e industriales, pese a que, como señalan Martín et. al. (2022), siendo las zonas rurales más extensas y menos habitadas que las urbanas, las prácticas agrícolas y pecuarias que allí se acostumbran, las erigen en los principales motores del desarrollo económico del país. (p. 135)


Como se evidencia en el estudio, la educación rural no es ajena al desinterés del Estado, pues el deterioro y las carencias de las escuelas del campo demuestran la poca importancia dada a la educación campesina, confirmando lo que refiere Castiblanco (2020), sobre que las zonas rurales y rurales dispersas adolecen de pocas instituciones educativas y, las que existen, trabajan en precarias condiciones, con insuficiencia de docentes, directivos, locaciones, equipos de práctica, laboratorios, etc. (p. 18)

## **TRADICIÓN EDUCATIVA Y FENÓMENOS SOCIALES PRESENTES EN LA ZONA**

Como aduce Galvis (2021), los entes territoriales del país más afectados por la precariedad educativa y la ausencia de instalaciones adecuadas para la educación, que por lo general no cuentan con la orientación, capacidad o apoyo del Estado, que les proporcione un servicio educativo eficaz, pertinente y de calidad, que responda a las necesidades de su entorno y de su vocación socioeconómica (p. 71), cuentan con extensas zonas rurales y con áreas suburbanas proporcionalmente más pequeñas.

Al respecto, Martín et. al. (2022), refiriendo cifras del Ministerio de Educación Nacional (2018), afirma que el 80% de las sedes rurales no tiene red de gas, el 70% no cuenta con alcantarillado, el 50% está afectado por altas pendientes, el 40%





no tiene acueducto, el 36% no cumple con la relación de baterías sanitarias por estudiante, el 27% de las sedes se inunda, el 21% está afectado por problemas de energía, mientras el 13% no cuenta con este servicio, ni con espacios especializados. (p. 144).

En las zonas rurales dispersas y urbanomarginales, fenómenos como el conflicto armado, la violencia intrafamiliar, el microtráfico y el consumo de sustancias psicoactivas, afectan a las personas en edad escolar, dificultándoles terminar su educación básica y media, pues un ambiente familiar inseguro y hostil para los menores de edad, así como un territorio plagado de peligros para su integridad física y su salud, afectan tanto su condición psico-afectiva, como su disposición de permanecer en el hogar, en la escuela y la región; además la exposición constante de los estudiantes y sus familias a amenazas, al desplazamiento forzado, al asesinato de familiares y amigos, a hostigamientos, tomas armadas, reclutamiento forzado por grupos armados, etc., desencadena vulnerabilidades que afectan en diferentes formas su vida familiar y escolar. (Galvis, 2021, p. 307)

## **INGRESO Y FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

Las repercusiones sociales, económicas y culturales de la violencia causada por el conflicto armado en Colombia que deben ser mitigadas, plantean un desafío para el Estado como, según Román et. al. (2021), otros países afectados por un prolongado conflicto armado han debido enfrentar, puesto que uno de los aspectos sociales que los estados más fallan en garantizar es el derecho a la educación, cuya imposibilidad de garantía plantea un rezago que prevalece en los países por muchas décadas. (p. 28)






Por este motivo es pertinente que el gobierno nacional propicie un ambiente de sensibilidad e inclusión en el entorno cultural en que viven las personas en edad escolar (NNA), en el sentido de que, como afirma Velsor et. al. (2015), el deber de entender y mitigar los desafíos a los que la violencia armada expone a la población genera necesidades educativas puntuales que el Estado pudiera resolver incorporando entre otros, programas flexibles que incluyan la perspectiva de los NNA y los adultos en relación con las consecuencias físicas y psicológicas de la exposición a la violencia. (p. 19)

La mayoría de personas que no terminaron su bachillerato en edad escolar, residían en entornos hostiles en zonas rurales, rurales dispersas o suburbanas, caracterizadas por el riesgo constante que les representaba el conflicto armado, donde se dio una lucha constante por la tierra, influenciada por economías ilegales, dominadas desde los años 70 por el fenómeno del narcotráfico que degeneró la dinámica sociopolítica, laboral y cultural de las regiones colombianas, así como las posibilidades de acceso y continuidad de los NNA en el sistema educativo y su rendimiento académico, vieron como la cultura de la violencia permeó las aulas de clase de sus escuelas. (Román et. al., 2021, p 32)

## **OBSTÁCULOS PARA TERMINAR EL BACHILLERATO Y PARA INVERTIR EN LA EDUCACIÓN**

La causa más sobresaliente de la pobreza extrema en que hoy se encuentra al menos una tercera parte de los habitantes del territorio nacional es el desplazamiento forzado, pues como afirma Castiblanco (2021), la guerra desencadenó el





desplazamiento de más de seis millones de campesinos con bajos niveles de escolaridad, desde zonas rurales, que debieron ocuparse en el trabajo informal, una miserable subsistencia y la falta de acceso a las instituciones educativas formales en zonas suburbanas. (p. 298)

Según Castiblanco (2020), en Colombia el 8% de las personas desplazadas por la violencia ingresan a la educación primaria, 5% acceden a la secundaria, mientras que sólo el 2% adelanta su educación superior, con lo que sólo el 15% de las personas en condición de desplazamiento (al menos 900.000, de aproximadamente 6.000.000 en total), acceden a la educación formal, evidenciando la grave condición de vulnerabilidad en que se encuentra este grupo poblacional, prologando la pobreza generacional que mantiene latente el escalamiento del malestar social. (p. 297)

Por ello, la mayoría de los países evitan desatar conflictos armados que, además de empobrecerlos socioeconómicamente, truncan el acceso de las futuras generaciones al saber, puesto que, como reseña Martínez (2021), de los problemas que desencadena el desplazamiento forzado, el impacto en la educación es de los más devastadores, reflejándose en la peligrosa incapacidad de reconocer que la educación puede avivar los sentimientos de injusticia, en la toma de algunas decisiones políticas que desatan guerras o en las pérdidas económicas que causan el despilfarro, que además impide aprovechar las posibilidades de la educación de actuar como factor de paz. (UNESCO, 2011, p. 208)





## CAUSAS DEL CONFLICTO ARMADO Y VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN

En contextos rurales y suburbanos en que, según Yepes & Giraldo (2023), las familias están dispersas, divididas o debilitadas por el conflicto armado, la educación se vincula significativamente con la experiencia de compartir con compañeros y profesores, transformando los valores éticos y sociales, instaurando los principios de participación, democracia, cultura política y pluralismo; contribuyendo a recuperar las competencias ciudadanas a través de metodologías flexibles, que conectan los aprendizajes recibidos con la vida cotidiana de los estudiantes, y fortaleciendo la noción de la escuela como lugar de refugio y como espacio para la edificación de la paz. (p. 20)

Las personas que en su edad escolar no terminaron su educación básica y media buscan volver a empezar, retomar o terminar su formación para adquirir conocimientos, habilidades, valores, aptitudes y actitudes para desempeñarse más eficazmente en el mundo laboral, alcanzar el reconocimiento social que les permita acceder a empleos mejor remunerados, aportar más al sostenimiento de sus familias y sus comunidades, y asegurar la continuidad de su educación hasta culminar algún programa profesional.

Además de ser un derecho fundamental y un servicio de urgente aplicación, la educación legitima las voces de los estudiantes, develando experiencias importantes en sus procesos educativos que sirven de base para fortalecer las propuestas formativas en contextos escolares hostiles, posibilitando el diálogo, la interacción, la participación y el diseño de políticas educativas más efectivas. (Yepes & Giraldo, 2023, p. 22)





## CONCLUSIONES


La mayoría de personas en edad escolar que viven en zonas del país afectadas por fenómenos sociales como la violencia intrafamiliar, la intolerancia, el microtráfico, el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia, el conflicto armado, etc., ni siquiera pueden acceder al sistema educativo nacional y, si lo hacen, probablemente no terminan su educación básica y media.

La mayoría de las personas jóvenes y adultas que no pudieron terminar su bachillerato corren el riesgo de abandonar su educación básica y media por la tendencia generalizada a dificultar su terminación en las zonas alejadas de los cascos urbanos y porque en la ruralidad la formación académica resulta poco significativa para quienes devengan sus ingresos de las labores del campo.

En las zonas de vocación agropecuaria, las personas en edad escolar son más proclives a trabajar desde muy jóvenes tanto para apoyar el sostenimiento de sus familias, como para sostener la vocación socioeconómica familiar o de la región, situación que es exacerbada por la precaria oferta educativa y la escasa presencia de escuelas en las zonas rurales y más aún en las rurales dispersas.

Pese a que las zonas rurales dispersas y urbano-marginales que no cuentan con tradición educacional y que, por lo general, adolecen de insuficiencia de instituciones educativas para garantizar este derecho a los ciudadanos, el presente estudio representa un valioso apoyo a la política educativa del gobierno nacional orientada a aumentar los establecimientos educativos





en las regiones del país, consolidando el cambio en el sector y la valoración de la educación en regiones tradicionalmente descuidadas por el Estado.

## Referencias Bibliográficas

Arias G., J.; Villasís K., M. A.; & Miranda N., M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Alergia México*, 63(2), 201-206 <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>


Arias O., F. (2019). Investigación teórica, investigación empírica e investigación generativa para la construcción de teoría: Precisiones conceptuales. [https://www.researchgate.net/publication/335927792\\_Investigacion\\_teorica\\_investigacion\\_empirica\\_e\\_investigacion\\_generativa\\_para\\_la\\_construccion\\_de\\_teoria\\_Precisiones\\_conceptuales\\_1](https://www.researchgate.net/publication/335927792_Investigacion_teorica_investigacion_empirica_e_investigacion_generativa_para_la_construccion_de_teoria_Precisiones_conceptuales_1)

Bastis Consultores. (agosto 22, 2021). The Universe in Statistics. <https://online-tesis.com/en/the-universe-in-statistics/>

Castiblanco C., C. (2020). Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia. *Investigación, desarrollo e innovación*. 10(2), 297-310. <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v10n2/2389-9417-ridi-10-02-297.pdf>

Cisterna C., F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Universidad del Bío-Bío. <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>





Decreto 3011, Art. 1-12. [Diario Oficial 43202]. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación para adultos. 19 de diciembre de 1997.

Donkoh, S. & Mensah, J. (2023). Application of triangulation in qualitative research. *Journal of Applied Biotechnology and Bioengineering*. 10(1), 6–9. <https://medcraveonline.com/JABB/JABB-10-00319.pdf>


Fuster, D. (2019). Qualitative Hermeneutical Phenomenological Research: Method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Galvis C., I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla: Publicación seriada de los semilleros de investigación de la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUOLA)*. *Conocimiento Semilla*, (6). [https://www.researchgate.net/publication/376707828\\_Incidencia\\_del\\_conflicto\\_armado\\_en\\_la\\_educacion\\_rural\\_en\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/376707828_Incidencia_del_conflicto_armado_en_la_educacion_rural_en_Colombia)

Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México D. F. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S. A. de C. V.

Iowa State University. (s. f.). *The Observation Process. On Teaching Observations and Consultations*. Center for Excellence in Learning and Teaching. <https://www.celt.iastate.edu/professional-development/toc/>





Kumar, A. & Priyadarsini, A. (2022). Organizing information obtained from literature reviews: A framework for information system area researchers. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, (25), 23-44. <https://doi.org/10.28945/4902>


Lombardini, S. (2019). Planning survey research. *Research Guidelines*. <https://oxfamibrary.openrepository.com/bitstream/10546/578973/6/ml-planning-survey-research.pdf.pdf>

Madrigal, J.; Marino, E.; Guijarro, M.; & Hernando, C. (2012). Aplicaciones de la regresión de mínimos cuadrados parciales (PLS) a la descripción de fenómenos de comportamiento del fuego estudiados en túnel de combustión. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Martín M., L.; Sánchez C., P.; & Benítez R., O. (2022). Una mirada a la educación rural colombiana y a las necesidades educativas de las comunidades rurales locales y de sus habitantes. De la formación del docente rural en Latinoamérica. Una revisión documental. Centro regional de formación docente e investigación educativa, CRESUR. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169982>

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>





Martínez R., J. G. (2021). Análisis de la atención en materia de educación a la población víctima de desplazamiento forzado del municipio de Fusagasugá-en el marco del conflicto armado en el periodo comprendido del 2016 al 2019. Universidad Jorge Tadeo Lozano. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/20786>


Meza S., G.; Rubio R., G. A.; Mesa, L. X.; & Blandón, A. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. *Información Tecnológica*. 31(5), 153-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153>

Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf)

Monroy, J.; Pineda P., J.; Betancur G., H.; & Olivera P., D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, (19), 74-90. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2707>

Román M., D.; Bermúdez B., L.; Córdoba R., R.; & Cardona, C. (2021). Acerca del conflicto armado y las concepciones de lo alterno y lo diverso en jóvenes estudiantes víctimas del conflicto armado en el Cauca. *Perspectivas*, 13(1). <https://revistas.unicomfaucauca.edu.co/ojs/index.php/Perspectives/article/view/383/311>





Rutledge, P. & Hogg J., L. (2020). In-Depth Interviewing. International Encyclopedia of Psychology. [https://www.researchgate.net/publication/345737833\\_In-Depth\\_Interviews](https://www.researchgate.net/publication/345737833_In-Depth_Interviews)

UNESCO. (2011). Una Crisis encubierta: conflictos armados y educación; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Capítulo 3 La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera, 146-207. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>


Velsor F., B., Richards, M., Militello, L., Deane, K., Scott, D., Gross, I., & Romero, E. (2015). The impact of community violence on school-based research. *The Journal of School Nursing*, 31(6), 397-401.

Vinzi V. E., Trinchera L., & Amato S. (2010). Modelado de ruta de PLS: desde los cimientos hasta los desarrollos recientes y problemas abiertos para la evaluación y mejora de modelos. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_3)

Walker J., W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v34n2/1669-2721-enfoques-34-02-13.pdf>

Wold, H. (1985). Partial least squares. En S. Kotz y NL Johnson, (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences*, (6), 581-591. Wiley.





Yepes C., S.; & Giraldo G., E. (2023). Narrativas escolares de estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. Universidad de Manizales. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 21(2), 1-25. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5414/1215>







El presente artículo, titulado “La evaluación como eje transformador de la práctica docente: revisión crítica del sistema institucional de evaluación en la Normal Superior Montes de María”, desarrolla un análisis interpretativo sobre las prácticas evaluativas en dicha institución, examinando la coherencia entre el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y las dinámicas reales de la praxis pedagógica. El propósito de la investigación radica en identificar las limitaciones, potencialidades y desafíos que presenta el sistema evaluativo para avanzar hacia un enfoque integral orientado al desarrollo de competencias. Bajo un paradigma cualitativo y un enfoque interpretativo, se aplicó el método de teoría fundamentada, recurriendo a técnicas como la observación participante, la entrevista semiestructurada y la revisión documental. La población estuvo conformada por cinco docentes de quinto grado, seleccionados por su vínculo directo con los procesos de evaluación de competencias básicas. Los hallazgos revelan una brecha entre el enfoque formativo que promueve el SIEE y las prácticas tradicionales aún dominadas por la medición cuantitativa. Se evidenció una escasa motivación estudiantil frente a las evaluaciones y una limitada formación docente en estrategias diversificadas de evaluación. Finalmente, se concluye que fortalecer la implementación del SIEE requiere avanzar hacia una cultura evaluativa reflexiva y participativa, sustentada en la retroalimentación como elemento central del aprendizaje, en aras de consolidar una educación más inclusiva, integral y significativa.





## **La Evaluación como Eje Transformador de la Práctica Docente: revisión crítica del sistema institucional de evaluación en la Normal Superior Montes de María**

**María Patricia Romero Rodríguez**

[marypatryrr98@gmail.com](mailto:marypatryrr98@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-9917-4212>

**Normal Superior Montes de María  
Colombia**

**Liliana Caro Pertuz**

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


<https://orcid.org/0009-0001-0149-1206>

**Normal Superior Montes de María  
Colombia**

## **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad, la evaluación educativa constituye un componente esencial para comprender, transformar y mejorar los procesos formativos que se desarrollan en las instituciones escolares. Más allá de su función tradicional de medición, la evaluación adquiere un sentido profundamente reflexivo y orientador del aprendizaje, al convertirse en un proceso continuo que acompaña, regula y resignifica las experiencias pedagógicas. Según Trinidad (2016), “la evaluación constituye uno de los campos de la investigación que más interés suscita en el ámbito socioeducativo, ocupando un destacado lugar en las sociedades más desarrolladas” (p. 26). Desde esta perspectiva, la evaluación no se limita a verificar logros, sino que se proyecta como un





instrumento diagnóstico y de transformación, fundamental para garantizar la pertinencia y calidad del proceso educativo.

En consecuencia, la evaluación institucional debe concebirse como un proceso que abarca tanto el reconocimiento de los avances como la identificación de los desafíos inherentes a la práctica pedagógica. Stufflebeam y Shinkfield (1995) sostienen que la evaluación es una actividad compleja pero necesaria, que se convierte en un motor positivo “cuando sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes dirigidos hacia una mejora” (p. 20). Así, la evaluación actúa como una herramienta que invita a la reflexión contextualizada de los actores educativos sobre sus propias acciones, posibilitando una comprensión integral de los procesos formativos.

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje implica asumir el compromiso docente desde una dimensión ética y profesional. En ella se articulan la responsabilidad de guiar, acompañar y retroalimentar de manera constante los avances y dificultades que emergen durante la experiencia educativa. Desde una mirada interpretativa, el acto evaluativo trasciende la verificación de resultados, al situarse en el ámbito de la comprensión y mejora del proceso, fortaleciendo la práctica pedagógica desde la autorreflexión crítica.

Desde este enfoque, la investigación que se presenta surge como una respuesta reflexiva ante la necesidad de comprender los procesos evaluativos institucionales desde la mirada de sus protagonistas. En este sentido, se reconoce la evaluación como un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica, entre la norma y la experiencia, que permite a los docentes repensar sus estrategias y fortalecer su labor. La toma de decisiones basada en





el análisis evaluativo, por tanto, se constituye en un mecanismo indispensable para avanzar hacia una educación más coherente, equitativa y de calidad.


Además, la pertinencia de este estudio se sustenta en la urgencia de analizar las prácticas evaluativas de los docentes, en función de los retos actuales que enfrenta el sistema educativo colombiano. Comprender cómo se materializan los principios de la evaluación formativa en la práctica cotidiana contribuye a identificar los vacíos, las resistencias y las oportunidades de transformación que subyacen en el contexto escolar.

Finalmente, promover una cultura evaluativa que responda a las exigencias del siglo XXI implica trascender la evaluación centrada en la calificación para avanzar hacia procesos que fomenten la comprensión, la metacognición y la participación activa de los estudiantes. De este modo, fortalecer los sistemas institucionales de evaluación no solo garantiza el cumplimiento de las políticas educativas, sino que posibilita la construcción de comunidades de aprendizaje más críticas, autónomas y comprometidas con la mejora continua.

## **LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ACCIÓN PEDAGÓGICA**

En el contexto educativo contemporáneo, la evaluación se configura como una práctica inherente al quehacer pedagógico y, por tanto, como un componente esencial de la formación integral. Todos los actores educativos (docentes, estudiantes, familias y directivos) participan de manera activa o pasiva en procesos evaluativos que determinan el rumbo de la enseñanza





y el aprendizaje. En este entramado, la evaluación no debe entenderse únicamente como una acción técnica o administrativa, sino como una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas, cuestionar los modelos tradicionales y reorientar las estrategias hacia la mejora continua.

Las instituciones educativas, en coherencia con su misión formativa, requieren consolidar una cultura de evaluación que supere los enfoques instrumentales y promueva la reflexión crítica. En este sentido, cobra relevancia la necesidad de responder a interrogantes fundamentales como: ¿qué aspectos del proceso educativo deben evaluarse?, ¿con qué propósito se realiza la evaluación?, ¿en qué momento es pertinente aplicarla? y ¿qué métodos garantizan su efectividad? Dar respuesta a estas preguntas permite trascender la visión punitiva de la evaluación y situarla como un proceso participativo, orientado al crecimiento profesional del docente y al aprendizaje significativo del estudiante.

Al respecto, Santos (2007) sostiene que comprender la evaluación como un camino para el aprendizaje implica recorrer un proceso de autoconocimiento y mejora, en el cual “nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica” (p. 3). De acuerdo con esta perspectiva, la evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio para fortalecer el sentido pedagógico de la enseñanza. Por ello, resulta imperativo que las instituciones realicen procesos de autoevaluación rigurosos que les permitan reconocer sus fortalezas y debilidades, diagnosticar el estado real de sus sistemas institucionales de evaluación y establecer líneas de acción coherentes con sus propósitos formativos.





En consecuencia, la evaluación adquiere un carácter transformador en la medida en que se concibe como una práctica permanente de reflexión y retroalimentación. A través de la recolección de evidencias, el análisis de resultados y la emisión de juicios fundamentados, los docentes pueden identificar los avances de sus estudiantes y, simultáneamente, revisar críticamente su propia práctica pedagógica. Este proceso de doble vía permite construir conocimiento institucional e individual, fortaleciendo la gestión educativa en sus dimensiones directiva, académica y comunitaria.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) resalta esta concepción formativa de la evaluación al señalar que “debe tener única y exclusivamente propósitos formativos, es decir, de aprendizaje para todos los sujetos que intervienen en ella” (p. 22). Bajo esta premisa, la evaluación no solo mide resultados, sino que fomenta la autorreflexión, el diálogo pedagógico y el desarrollo de competencias que integran los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje.

Desde esta mirada, las prácticas evaluativas surgen como construcciones singulares de cada docente, influenciadas por su experiencia, sus concepciones sobre la enseñanza y las normativas institucionales. Tales prácticas, lejos de ser homogéneas, reflejan la diversidad de contextos y realidades educativas, lo cual demanda un ejercicio de análisis crítico que permita comprender cómo la evaluación puede convertirse en un instrumento emancipador más que en una herramienta de control.





## EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN: FUNDAMENTOS PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

La Institución Educativa Normal Superior Montes de María (2009) concibe la evaluación como una práctica de reflexión crítica sobre el conocimiento y su aplicación en los distintos escenarios formativos. Este enfoque reconoce al estudiante como un sujeto activo de su proceso de aprendizaje, capaz de analizar, interpretar y resignificar sus acciones frente a situaciones complejas e inciertas. En esta concepción, la evaluación trasciende el plano de la medición para situarse en el campo del desarrollo humano, en tanto promueve la autorregulación, la autoconciencia y la autonomía del estudiante.

Así entendida, la evaluación se constituye en un espacio de encuentro entre la teoría y la praxis pedagógica. Permite al docente vincular los saberes conceptuales con las experiencias concretas del aula, y al estudiante, reconocerse como protagonista de su propio proceso formativo. Este vínculo entre el saber y el hacer es esencial para fortalecer la formación docente y consolidar una educación orientada a la integralidad.

Sin embargo, el escenario institucional evidencia tensiones entre el ideal formativo del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y las prácticas evaluativas reales. Los bajos resultados en las pruebas externas, junto con la desmotivación estudiantil frente a las evaluaciones, revelan la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas. Los docentes manifiestan dificultades para promover evaluaciones participativas y diversificadas, en tanto los estudiantes perciben las actividades evaluativas como monótonas y carentes de sentido. A su vez, los





directivos reconocen la falta de coherencia entre las directrices del SIEE y la práctica cotidiana en las aulas.

Este panorama invita a una revisión crítica del sistema institucional de evaluación como instrumento de gestión pedagógica. Analizar las concepciones que orientan la práctica docente permite comprender los significados que los educadores atribuyen a la evaluación y la manera como la traducen en sus acciones diarias. Asimismo, posibilita identificar los factores que limitan la apropiación del enfoque formativo, entre ellos la falta de formación específica, el predominio de prácticas tradicionales y la escasa integración de la retroalimentación como estrategia de mejora.

En este sentido, la evaluación institucional no debe reducirse a una exigencia administrativa, sino asumirse como un proceso dinámico, participativo y contextualizado. Su eficacia depende de la capacidad de los docentes para interpretar los resultados, resignificarlos pedagógicamente y transformarlos en oportunidades de aprendizaje. Por tanto, el fortalecimiento del SIEE requiere promover procesos de diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, en los cuales se reconozca la evaluación como una práctica ética y humanizadora.

De esta manera, el análisis de las prácticas evaluativas en la Normal Superior Montes de María busca establecer la coherencia entre el discurso teórico y la acción docente, proponiendo rutas para la mejora continua. La reflexión crítica sobre las experiencias institucionales no solo contribuye a la consolidación de una cultura evaluativa formativa, sino que se convierte en una vía para dignificar la labor del docente como profesional reflexivo, investigador y transformador de su realidad educativa.





## METODOLOGÍA

El presente estudio se sustentó en un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyen a los procesos evaluativos en su práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una construcción intersubjetiva, dinámica y situada, que emerge del diálogo entre el investigador y los participantes, en un contexto social y educativo concreto.

De acuerdo con Martínez (2008), este tipo de investigación se centra en “la realidad por conocer, entendida como una relación de intercambio y construcción intersubjetiva que va emergiendo entre el investigador y los investigados” (p. 45). Así, el conocimiento no se asume como un producto acabado, sino como una creación compartida que se configura en el encuentro entre las voces de quienes participan en el proceso educativo.

Este enfoque permitió abordar el fenómeno de estudio desde una comprensión interpretativa, reconociendo la subjetividad de los actores educativos y valorando las múltiples perspectivas que configuran la evaluación formativa en el contexto institucional. La intención no fue medir ni generalizar los resultados, sino describir, analizar e interpretar las experiencias docentes vinculadas al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), en su relación con la práctica pedagógica cotidiana.

En coherencia con el enfoque adoptado, se aplicó el método de la teoría fundamentada propuesto por Strauss y Corbin (2002), el cual posibilita la generación de conocimiento a partir






de los datos recogidos en el campo. Según estos autores, la teoría fundamentada “es un proceso de investigación que permite generar teoría que surge de los datos recogidos de manera sistemática y rigurosa” (p. 12). Este método resulta idóneo cuando se pretende comprender fenómenos sociales desde las voces de los sujetos que los experimentan, otorgando prioridad a la interpretación inductiva y al descubrimiento de categorías emergentes.

El proceso investigativo se estructuró en tres fases: recolección de información, categorización y análisis interpretativo. En la primera fase, se estableció un contacto cercano con el contexto institucional y los participantes, lo que permitió comprender la dinámica del escenario de estudio y construir relaciones de confianza. En la segunda, se realizó la codificación abierta, axial y selectiva, para identificar los conceptos y categorías que emergían del discurso de los docentes. Finalmente, en la fase interpretativa, se trianguló la información proveniente de las diferentes fuentes, integrando las perspectivas de los participantes, los referentes teóricos y la mirada reflexiva de la investigadora.

La aplicación de este método favoreció una lectura crítica y comprensiva del fenómeno investigado, permitiendo generar interpretaciones teóricas sólidas y contextualizadas sobre la evaluación formativa y su articulación con el SIEE.

El diseño metodológico se planteó como una investigación de campo con enfoque cualitativo, desarrollada en la Institución Educativa Normal Superior Montes de María, ubicada en la región norte de Colombia. Esta institución, reconocida por su trayectoria en la formación de maestros, se constituye en un escenario relevante para analizar los procesos evaluativos desde una perspectiva formativa y reflexiva.





De acuerdo con Martínez (2011), este tipo de diseño se caracteriza por ser “un sistema abierto y flexible de acciones técnico-específicas que dan cuenta de la ruta seguida por el investigador durante el proceso de investigación” (p. 45). En consonancia con ello, la presente investigación se estructuró de forma flexible, adaptándose a las particularidades del contexto y a las necesidades que fueron emergiendo durante el proceso de indagación.

El universo del estudio estuvo conformado por docentes de básica primaria pertenecientes a la institución, específicamente del grado quinto, ya que en este nivel se consolidan competencias básicas y se aplican evaluaciones externas estandarizadas como las pruebas Saber. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, tomando en cuenta criterios de pertinencia y experiencia profesional en la evaluación del aprendizaje. En total, participaron cinco docentes, considerados informantes clave por su vinculación directa con la aplicación del SIEE y su experiencia en la mediación de procesos evaluativos en el aula.

Para garantizar una comprensión profunda y múltiple del fenómeno, se emplearon tres técnicas principales de recolección de información: la observación participante, la entrevista semiestructurada y la revisión documental.

## **1. Observación participante.**

Esta técnica permitió la inmersión de la investigadora en el contexto natural de los docentes, propiciando la comprensión de las dinámicas reales de enseñanza y evaluación en el aula.





Martínez (2008) la define como “la técnica clásica, primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información” (p. 89). A través de la observación, se registraron comportamientos, interacciones y prácticas evaluativas, lo que permitió identificar tanto los procedimientos explícitos como las dinámicas implícitas del proceso de evaluación.


## **2. Entrevista semiestructurada.**

La entrevista fue utilizada como una herramienta clave para explorar las percepciones, significados y reflexiones de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes. Siguiendo a Martínez (2008), su propósito es “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p. 95). Se diseñó un guion flexible de preguntas abiertas que permitió el diálogo espontáneo y la profundización en los temas centrales del estudio.

## **3. Revisión documental.**

Esta técnica incluyó el análisis de documentos institucionales y normativos relacionados con la evaluación educativa, tales como el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), actas, planes de área y registros de seguimiento académico. Asimismo, se revisaron textos teóricos y documentos legales del Ministerio de Educación Nacional que sustentan la política evaluativa vigente. Esta revisión facilitó la triangulación teórica y contextual de la información obtenida en campo.





El proceso analítico se desarrolló mediante la técnica de triangulación de fuentes y métodos, entendida por Martínez (2006) como “una herramienta heurística que permite encontrar coincidencias y antagonismos entre las apreciaciones de un mismo fenómeno provenientes de diferentes fuentes o puntos de vista” (p. 143).

La información recolectada fue sometida a tres etapas de codificación, siguiendo las orientaciones de Strauss y Corbin (2002):


Codificación abierta, en la cual se identificaron los conceptos iniciales emergentes de los testimonios docentes y de las observaciones de aula.

Codificación axial, que permitió agrupar las categorías en torno a relaciones conceptuales más amplias, vinculadas con la práctica evaluativa, las percepciones docentes y la implementación del SIEE.

Codificación selectiva, fase en la que se integraron las categorías principales para construir una interpretación global del fenómeno, fundamentada teóricamente y contrastada con las evidencias empíricas.

El análisis se orientó por un proceso de indagación inductiva, mediante el cual las categorías surgieron directamente de los datos y no de supuestos teóricos previos. Esta lógica permitió construir una comprensión emergente y situada de la realidad, revelando los significados atribuidos por los docentes a sus experiencias evaluativas.





El proceso finalizó con la teorización de los hallazgos, articulando las perspectivas de los participantes con las posturas teóricas de autores especializados en evaluación formativa y teoría fundamentada. De esta manera, se garantizó la validez interna del estudio y la coherencia epistemológica entre los objetivos, el enfoque y los resultados alcanzados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas, observaciones y revisión documental permitió estructurar los resultados entorno a dos grandes categorías sustantivas: la práctica evaluativa docente y el sistema institucional de evaluación de los estudiantes (SIEE). A continuación, se exponen los resultados organizados de acuerdo con el orden de las preguntas que estructuran el instrumento aplicado (Cuadro 1), permitiendo así una presentación clara y secuencial de las respuestas obtenidas en relación con cada uno de los interrogantes planteados. Este enfoque facilita la comprensión de los hallazgos al mantener una alineación directa entre las preguntas y los datos recopilados.

### Cuadro 1: Guión de entrevista

Buenos días _____ como ya le informé previamente, quiero invitarle a explicar, profundizar o aclarar en el marco de su experiencia vivencial, aspectos relevantes que me permitirán cumplir el propósito del estudio que llevo a cabo actualmente, con el tema: LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE: ANÁLISIS DEL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR MONTES DE MARÍA. Para ello, someto a su consideración los aspectos que orientan la investigación, y de antemano agradecerle su valiosa colaboración.	
<b>Fecha:</b>	
<b>Lugar:</b>	
<b>Nivel educativo donde trabaja: Básica Primaria: 5º grado</b>	
<b>Constructo: Práctica Evaluativa Docente</b>	
<b>P1.</b>	¿Cuáles han sido los tipos de evaluaciones desarrolladas en el aula, en función del sistema institucional de evaluación (SIEE)?
<b>P2.</b>	Como docente: ¿Qué sentido le otorgas a la evaluación de los aprendizajes en tus alumnos de 5 grado?
<b>P3.</b>	Háblame sobre los componentes de las prácticas evaluativas de aprendizajes desarrolladas en tu aula de clase.
<b>Constructo: Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)</b>	
<b>P4.</b>	Desde tu perspectiva: ¿Cuál es el estado actual del SIEE y su relevancia en el desarrollo de las prácticas evaluativas de aprendizaje?





## PRÁCTICA EVALUATIVA DOCENTE (PED)

### **Pregunta 1: ¿Cuáles han sido los tipos de evaluaciones desarrolladas en el aula en función del sistema institucional de evaluación (SIEE)?**

En este primer descriptor, denominado Práctica Evaluativa Docente (PED), se analiza la manera en que los docentes de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María llevan a cabo los procesos evaluativos dentro del marco del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), conforme a las orientaciones del Decreto 1290 de 2009.

Los hallazgos derivados de la codificación abierta revelan que los participantes conciben la evaluación como un proceso cualitativo, reflexivo y orientado al desarrollo de competencias, lo cual la vincula con los principios de la evaluación formativa. De acuerdo con sus testimonios, la práctica evaluativa se centra en el proceso de aprendizaje más que en el resultado final, buscando valorar la integralidad del estudiante a través de dimensiones cognitivas, actitudinales y valorativas. En este sentido, la evaluación trasciende su función meramente calificativa para convertirse en un mecanismo de comprensión y acompañamiento pedagógico, coherente con el espíritu formativo del SIEE, el cual propende por una evaluación inclusiva, participativa y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes.

Durante la codificación axial se identificaron dos modalidades predominantes de evaluación implementadas por los docentes: la evaluación por competencias y la evaluación formativa. La primera se caracteriza por su énfasis





en el saber hacer, articulando el desarrollo cognitivo con las habilidades socioemocionales, comunicativas e investigativas de los estudiantes. Este enfoque busca minimizar las relaciones verticales de poder en el aula y promover la participación activa y consciente del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Por su parte, la evaluación formativa se describe como un ejercicio permanente, motivador y flexible, ajustado a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje. En ella, el seguimiento continuo del progreso individual y la retroalimentación se constituyen en pilares esenciales del proceso educativo.

En la fase de codificación selectiva se consolidó la idea de que el tipo de evaluación más pertinente y acorde con las necesidades actuales es la evaluación cualitativa con enfoque formativo. Los docentes reconocen en ella un medio eficaz para promover la reflexión, la autonomía y la autoconfianza de los estudiantes. Se enfatiza además la importancia de la autoevaluación y la retroalimentación asertiva como estrategias para superar las inseguridades y potenciar el aprendizaje significativo. Esta práctica, coherente con los postulados del Decreto 1290, evidencia un tránsito progresivo hacia modelos de evaluación que privilegian la comprensión, la mejora continua y la formación integral por encima de la simple medición de resultados.

## **Pregunta 2: Como docente, ¿qué sentido le otorgas a la evaluación de los aprendizajes en tus alumnos de 5 grado?**

La segunda pregunta invitó a los docentes a reflexionar sobre el significado que atribuyen a la evaluación de los aprendizajes en el nivel de quinto grado. En la codificación abierta se evidenció una convergencia en las respuestas: todos





los informantes reconocen la evaluación como un proceso esencial para interpretar el avance de los estudiantes, orientar la enseñanza y redefinir las estrategias pedagógicas. Los docentes conciben la evaluación como una herramienta que les permite recopilar información relevante sobre los logros, las dificultades y las necesidades formativas de sus alumnos. Para tal fin, recurren a una amplia gama de instrumentos (como exposiciones orales, producciones artísticas, observaciones de desempeño o trabajos colaborativos), lo que refuerza la idea de una evaluación continua, procesual y contextualizada, alineada con los principios del SIEE.

Durante la codificación axial emergieron tres categorías centrales que definen la concepción docente sobre la evaluación:

Evaluación diagnóstica, orientada a detectar fortalezas y debilidades en los aprendizajes, permitiendo la adaptación de las estrategias de enseñanza a las particularidades del grupo.

Evaluación como retroalimentación, entendida como un medio pedagógico para reorientar los procesos, establecer apoyos diferenciados y fortalecer la cultura del mejoramiento continuo.

Evaluación como reflexión, en la que los docentes no solo valoran el progreso de los estudiantes, sino que también examinan su propia práctica profesional, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje y los contextos individuales.

En la codificación selectiva, los participantes coincidieron en que la evaluación adquiere un valor profundamente formativo y autorreflexivo, en tanto posibilita la toma de decisiones






pedagógicas oportunas y fundamentadas. Esta concepción sitúa la evaluación como un proceso dialógico y bidireccional, en el que tanto el docente como el estudiante se reconocen como aprendices. La heterogeneidad de ritmos y estilos de aprendizaje, así como las condiciones socioculturales de los educandos, demandan estrategias flexibles y diferenciadas que garanticen la equidad educativa. En coherencia con el Decreto 1290 de 2009, los docentes asumen que la evaluación debe promover la comprensión, la contextualización y el desarrollo de competencias, configurándose como una práctica reflexiva y transformadora.

### **Pregunta 3: Háblame sobre los componentes de las prácticas evaluativas de aprendizajes desarrolladas en tu aula de clase.**

En esta tercera pregunta, los docentes describieron los elementos estructurales que conforman sus prácticas evaluativas cotidianas. Los datos obtenidos en la codificación abierta muestran una concepción dialógica y participativa de la evaluación, en la que se combinan tanto estrategias tradicionales como innovadoras. Los docentes mencionan el uso de instrumentos como pruebas escritas, rúbricas, portafolios, entrevistas y observaciones directas, complementados con estrategias más dinámicas como debates, foros, proyectos integradores y actividades lúdicas. Estas prácticas reflejan la intención de construir una evaluación que integre la valoración del conocimiento con la formación del pensamiento crítico y la autonomía.





En la codificación axial se identificaron patrones consistentes entre los participantes. El primero de ellos es la consideración de la evaluación como un proceso reflexivo y continuo, que incluye instancias de autoevaluación y heteroevaluación. Estas permiten no solo valorar los aprendizajes del estudiante, sino también estimular la reflexión docente sobre la pertinencia de sus estrategias pedagógicas. El segundo patrón alude a la implementación de prácticas evaluativas participativas, que fomentan la corresponsabilidad del estudiante en su propio proceso formativo. La inclusión de estrategias como la evaluación entre pares, los paneles y los juegos de roles evidencia un esfuerzo por dinamizar el aula y consolidar una cultura de evaluación constructiva.

En la codificación selectiva se reafirma la necesidad de promover una evaluación flexible, inclusiva y diversificada, que trascienda el paradigma de la calificación numérica. Los docentes reconocen que la evaluación debe considerar tanto los resultados académicos como las potencialidades, intereses y contextos personales de los estudiantes. Pese a las dificultades de implementación, existe una creciente conciencia sobre la importancia de compartir los criterios de evaluación y construirlos de manera colectiva, fortaleciendo así la transparencia y la participación. En síntesis, las prácticas evaluativas descritas reflejan un tránsito hacia un modelo más humano, colaborativo y formativo, coherente con los lineamientos del SIEE y con la visión de una educación centrada en el desarrollo integral.





## SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN (SIEE)

### **Pregunta 4: Desde tu perspectiva, ¿cuál es el estado actual del SIEE y su relevancia en el desarrollo de las prácticas evaluativas de aprendizaje?**

El segundo descriptor, centrado en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), permitió identificar tanto los avances como los desafíos que enfrenta su implementación dentro del contexto institucional. En la codificación abierta se reconocen expresiones que evidencian el valor otorgado por los docentes al SIEE como marco orientador del proceso evaluativo, aunque también se señalan inconsistencias en su aplicación práctica. Los informantes destacan la necesidad de una mayor articulación entre el SIEE, el modelo pedagógico institucional y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), subrayando la importancia de un enfoque socio-humanista e integral, en el que la evaluación se conciba como un proceso colaborativo, contextualizado y participativo.

Durante la codificación axial emergieron tensiones significativas en la interpretación y aplicación del SIEE. Si bien los docentes reconocen su relevancia, admiten que la implementación efectiva enfrenta obstáculos estructurales y culturales. Algunos informantes señalan la persistencia de prácticas centradas en la calificación cuantitativa, lo que contradice el propósito formativo establecido por el sistema. Otros resaltan la necesidad de adecuar el SIEE a las particularidades del contexto local, de modo que responda a las necesidades reales de los estudiantes y no se limite a cumplir con exigencias normativas. Estas tensiones reflejan una brecha entre el discurso institucional y la práctica pedagógica, alimentada por la resistencia al cambio y la insuficiente capacitación en evaluación cualitativa.





En la codificación selectiva se destaca la urgencia de revisar críticamente la implementación del SIEE, con el fin de fortalecer su coherencia interna y su impacto en la práctica docente. Los informantes coinciden en que el sistema debe concebir al estudiante como un sujeto en permanente proceso de formación y evolución, lo que implica asumir la evaluación como un medio para el aprendizaje, la autorregulación y el desarrollo integral. Asimismo, se subraya la necesidad de un acompañamiento institucional sostenido que oriente a los docentes en el diseño de estrategias de retroalimentación y en la creación de instrumentos evaluativos contextualizados.

Este análisis encuentra correspondencia con lo planteado por el Documento 11 del MEN (2009), en el cual se establece que la evaluación debe proporcionar “información significativa y clara sobre el avance de los educandos en su proceso formativo, describiendo y valorando las fortalezas y debilidades que ellos vayan registrando” (p. 38). En consecuencia, el estado actual del SIEE se caracteriza por su potencial formativo y su riqueza conceptual, aunque aún requiere consolidarse en la práctica cotidiana. Lograr esta articulación entre teoría y praxis constituye el principal desafío para avanzar hacia un modelo evaluativo verdaderamente integral, inclusivo y coherente con los propósitos de una educación de calidad.

## CONCLUSIONES

A la luz de los hallazgos obtenidos, se comprende que la evaluación, más que un procedimiento técnico, constituye un acto pedagógico, ético y transformador que orienta el sentido mismo del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se constituye como el eje articulador de la





práctica docente, en tanto permite comprender el aprendizaje como una construcción dinámica y situada. Los resultados del estudio evidencian que los docentes participantes han avanzado en la adopción de una mirada más reflexiva y cualitativa de la evaluación; sin embargo, todavía se perciben tensiones entre los propósitos declarados en el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) y las prácticas reales que se desarrollan en el aula.

En efecto, aunque los actores reconocen la importancia de promover una evaluación centrada en los procesos y en el desarrollo de competencias, las rutinas escolares continúan condicionadas por modelos tradicionales que privilegian la calificación sobre la comprensión. Esta dualidad entre lo normativo y lo práctico revela que el tránsito hacia una cultura evaluativa formativa requiere no solo de lineamientos técnicos, sino de una transformación cultural profunda dentro de las instituciones. Dicha transformación implica repensar la evaluación como un espacio de diálogo, autorregulación y construcción conjunta del saber.

Asimismo, los resultados destacan la necesidad de consolidar la autoevaluación y la meta reflexión docente como dimensiones indispensables para el mejoramiento de la enseñanza. Evaluar no solo a los estudiantes, sino también las propias prácticas, representa una vía para avanzar hacia un ejercicio pedagógico más consciente, coherente y comprometido con la mejora continua. Esta mirada introspectiva fortalece el papel del docente como mediador del aprendizaje y como sujeto que también aprende y se transforma a partir de la experiencia evaluativa.





Otro aspecto relevante es la retroalimentación, entendida no como un momento aislado, sino como una práctica constante de acompañamiento y orientación. Los docentes reconocen que la calidad del proceso formativo depende, en gran medida, de la oportunidad y pertinencia de la retroalimentación ofrecida. Por tanto, se requiere institucionalizar espacios de reflexión colectiva que permitan compartir experiencias, construir criterios comunes y potenciar el aprendizaje colaborativo entre pares.

Del mismo modo, la investigación confirma que el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) constituye una herramienta estratégica para favorecer la coherencia y la transparencia del proceso evaluativo. No obstante, su efectividad depende del grado de apropiación que logren los docentes y de la pertinencia con la que se articule a las realidades pedagógicas locales. El desafío consiste en pasar de la mera aplicación normativa a la vivencia del SIEE como un sistema flexible, contextualizado y verdaderamente formativo.

En consecuencia, se plantea la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y acompañamiento institucional, orientados al desarrollo de competencias evaluativas críticas, reflexivas y éticas. Solo a través de la construcción de una cultura evaluativa compartida será posible que la evaluación se convierta en un instrumento de equidad, inclusión y transformación educativa.

Finalmente, este estudio reafirma que la evaluación formativa es una vía privilegiada para la mejora educativa, siempre que se asuma como una práctica social dialogante y humanizadora. Evaluar implica comprender, acompañar y transformar, y solo desde esa concepción es posible consolidar





un sistema educativo que promueva aprendizajes significativos, respeto por la diversidad y compromiso con la justicia social.

## Referencias Bibliográficas

Institución Educativa Normal Superior Montes de María (2009). Propuesta sistema institucional de evaluación de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María.

Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Trillas. México.

Martínez, M. (2011). El proceso de investigación científica. Trillas.


Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento 11 Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (abril 16 de 2009). Decreto 1290. Evaluación del Aprendizaje y Promoción. Bogotá, Colombia.

Santos, M. (2007). La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana. Buenos Aires: Ed. Bonum. Santibáñez Riquelme (2001) Evaluación del aprendizaje estudiantil.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.





Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica. Volumen 4, Número 2, Año 2004.

Trinidad, Y. (2016). Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos del 2do ciclo de tanda extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02. Tesis Doctoral en Didáctica Y Organización De Instituciones Educativas Universidad De Sevilla. España.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2025). Manual de trabajos de grado, de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: FEDUPEL







El propósito del estudio fue, “Analizar las habilidades socioemocionales en el aula, como estrategia para el aprendizaje y la convivencia escolar”. En años recientes, la capacitación en habilidades socioemocionales ha adquirido una importancia cada vez mayor en entornos educativos, al reconocerse su influencia en el desarrollo integral del alumno, su bienestar personal y su habilidad para interactuar de forma constructiva con los demás. Estas competencias, se han transformado en un pilar esencial para la consolidación de una educación inclusiva, equitativa y centrada en el ser humano. Mediante un enfoque cualitativo, se examinaron las estrategias socioemocionales en el contexto escolar, examinando las prácticas, limitaciones y oportunidades asociadas a su integración efectiva. Se utilizó una metodología cualitativa/revisión de documentos, ello en definitiva, para impulsar las habilidades socioemocionales, favorecer un mejor clima escolar, y también transformar los entornos educativos en espacios de desarrollo integral. Así, se alcanzó el objetivo central del estudio; aportar a la construcción de una convivencia equilibrada, reforzando la educación holística de los alumnos, preparándolos para desafíos que impliquen vivir en comunidad.





## **Fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales en el Aula: impacto en el Aprendizaje y la Convivencia Escolar**

**Marley Gómez Martínez**

<https://orcid.org/0009-0007-0656-9029>

### **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, la educación ha transformado su perspectiva al entender que el rendimiento académico no se basa solo en capacidades intelectuales, sino también en la formación de habilidades socioemocionales en los alumnos. Cultivar destrezas como la empatía, el autocontrol, el trabajo en equipo y la superación de adversidades se ha vuelto esencial para potenciar tanto el proceso de aprendizaje como la armonía en las instituciones educativas. Ante un escenario marcado por la diversidad, los retos globales y las exigencias actuales que requieren mayor flexibilidad, la incorporación de herramientas socioemocionales en la enseñanza se presenta como un elemento indispensable para educar personas equilibradas y preparadas.

Numerosas investigaciones evidencian que los alumnos con capacidades socioemocionales fortalecidas presentan un desempeño académico más alto, una motivación incrementada y vínculos sociales más armónicos (Durlak et al., 2011). Además, estas habilidades ayudan a disminuir problemas conductuales en las instituciones educativas, promoviendo ambientes basados en el respeto mutuo y el trabajo en equipo. No obstante, para su aplicación exitosa, es esencial contar con educadores formados en el área, planes de estudio diseñados para este fin y





medidas institucionales que coloquen el bienestar emocional de estudiantes y docentes en el centro de las prioridades.

En este contexto, entidades como la UNESCO (2021) y el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL-2020) han destacado la necesidad urgente de incorporar de manera sistemática la educación socioemocional en los planes de estudio, particularmente en la educación básica, como un medio para reforzar la ciudadanía, la convivencia y la resiliencia en los alumnos. Considerando lo mencionado, de acuerdo con el modelo sugerido por CASEL (2020), las competencias socioemocionales incluyen habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades interpersonales y la toma de decisiones de manera responsable.

En ese sentido puede señalarse que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno educativo favorece tanto el aprendizaje como la convivencia, ya que crea un ambiente escolar más armónico, disminuye los problemas de conducta, eleva la motivación y la confianza personal de los alumnos, y optimiza su desempeño académico. Esto se consigue mediante técnicas como el aprendizaje en la identificación y regulación emocional, el estímulo de la comprensión hacia los demás, y la promoción de decisiones reflexivas y la colaboración grupal. Por tanto, el reconocimiento ha impulsado a varias instituciones educativas a reconsiderar sus enfoques pedagógicos, particularmente en lo que se refiere a la convivencia escolar y al desarrollo de competencias blandas.

De acuerdo a Maridueña Jiménez et al. (2025), el cultivo de competencias socioemocionales resulta clave para promover un ambiente escolar positivo y equilibrado, sobre todo en





las etapas de educación primaria, secundaria y preparatoria. Este texto analiza la relevancia de dichas habilidades como recursos fundamentales para establecer interacciones personales constructivas y gestionar conflictos de manera asertiva en el ámbito educativo. El aprendizaje socioemocional es un componente esencial para promover la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, según los registros institucionales más recientes, en el año 2024 se observó un aumento del 5% en los casos de conflictos escolares y comportamientos disruptivos en comparación con el año anterior. Aunque este incremento puede parecer numéricamente pequeño, tiene repercusiones significativas en el ambiente escolar, ya que impacta directamente en la habilidad de los estudiantes para colaborar, compartir responsabilidades y construir relaciones de confianza con sus compañeros y docentes. Es así como, la creciente inclinación hacia el individualismo, el aislamiento y la reactividad emocional representa un peligro para la cohesión del grupo y para los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales dependen en gran medida de la creación de un ambiente colaborativo y seguro.

Esta introducción resalta la importancia de estudiar cómo las habilidades socioemocionales influyen en el aprendizaje y la convivencia, subrayando su capacidad para impulsar una educación más humanizada e inclusiva. El análisis invita a reconsiderar enfoques pedagógicos innovadores, orientados a formar estudiantes no solo en el ámbito académico, sino también en su desarrollo como miembros activos de la sociedad. Tomando en cuenta lo expuesto, el autor de este artículo plantea que el propósito de la investigación es: “Analizar las habilidades socioemocionales en el aula, como estrategia para el aprendizaje y la convivencia escolar”.





## BASES TEÓRICAS

Este marco teórico proporciona el fundamento conceptual para los ejes centrales de la investigación. En el mismo, se examinan las nociones de habilidades socioemocionales en el aula, su impacto en el aprendizaje y la convivencia escolar, lo que hace urgente la promoción de propuestas pedagógicas que vayan más allá de lo académico y que contribuyan a la construcción de ciudadanía, la autorregulación emocional y a fomentar relaciones positivas en la convivencia.

De allí que la falta de estrategias efectivas en el ámbito educativo resalta la urgencia de adoptar métodos pedagógicos creativos que respondan a esta situación (Calderón, 2024); ello considerando que, contexto latinoamericano, el bullying afecta a un tercio de los estudiantes, según la UNESCO (2023), impactando negativamente tanto en su desarrollo académico como emocional.

Este tema cobra importancia por su potencial para enriquecer las relaciones dentro del entorno escolar, beneficiando tanto la salud emocional de los estudiantes como su rendimiento académico. Estudios como los de Canaza y Canaza (2024) evidencian que la aplicación de iniciativas socioemocionales contribuye a disminuir los casos de violencia en las escuelas y fortalece los vínculos entre la comunidad educativa. Asimismo, los datos reflejan que los centros que integran la educación emocional en sus programas logran unas mayores armonías sociales y mejores resultados académicos.





## HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA

De acuerdo con Zarache (2024), estas competencias no solo favorecen la comunicación entre los estudiantes, sino que también promueven su desarrollo personal en todos los aspectos, creando entornos caracterizados por la empatía, la comprensión y el respeto mutuo. Tomando en cuenta lo mencionado por Proaño et al. (2024), se resalta que las competencias socioemocionales, incluyendo la empatía, la habilidad de comunicarse con confianza y el control de las propias emociones, son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Estas destrezas facilitan la adecuada gestión de los sentimientos, la comprensión de los demás y la creación de relaciones positivas, impactando así directamente en el ambiente escolar.

Las competencias socioemocionales según el modelo propuesto por CASEL (2020), incluyen habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades interpersonales y la toma de decisiones responsable. En este mismo marco, autores como Peña García (2020) y Raimundo y Pinto (2016), subrayan que su fortalecimiento contribuye a la prevención de conductas disruptivas, fomenta la autoestima y refuerza la ciudadanía escolar. Sin embargo, su enseñanza no debe dejarse al azar: requiere intervenciones planificadas que aseguren entornos emocionalmente seguros y colaborativos.

Según Goleman (1995), estas competencias Socioemocionales son elementos fundamentales de la inteligencia emocional, que se define como la capacidad de identificar y manejar tanto las propias emociones como las de los demás, fomentando así interacciones sociales saludables. Esta visión ha sido respaldada por Bisquerra (2007, citado en Buitrago et al., 2023), quien





subraya la importancia de desarrollarlas en el ámbito educativo para mejorar no solo el equilibrio emocional, sino también los resultados académicos.

Un aspecto clave es diferenciar las habilidades socioemocionales de las competencias académicas. Mientras que las académicas se centran en el desarrollo cognitivo y técnico, las socioemocionales priorizan la interacción social y la gestión emocional, convirtiéndose así en un componente indispensable para una formación holística.

La relevancia de estas competencias en el ámbito educativo se encuentra en su efecto positivo sobre el bienestar emocional y académico de los alumnos. Investigaciones como la de Retto et al. (2024) han evidenciado que los programas enfocados en el desarrollo socioemocional no solo elevan la calidad de la convivencia escolar, sino que también favorecen el éxito académico. Estos programas han mostrado una correlación significativa entre el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y un entorno de aprendizaje más armonioso y eficaz.

Considerando lo anteriormente expuesto, la investigadora destaca que, las competencias socioemocionales son fundamentales para una convivencia escolar saludable y un aprendizaje efectivo. Su desarrollo no solo refuerza la formación integral de los estudiantes, sino que también mejora el clima escolar, lo que resalta la necesidad de incluirlas de manera explícita y sistemática en las políticas educativas y en los currículos escolares. Este enfoque integral asegura no solo el éxito académico, sino también el bienestar personal y social de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida.





## Aprendizaje cooperativo

En este contexto, la teórica Márquez Talamantes (2025) señala que el ambiente cultural se refiere al ecosistema artificial que ha sido creado. Es decir, el entorno que la humanidad ha adaptado para su propio beneficio, modificando los paisajes o el ambiente natural, transformándolo en espacios agrícolas, silvícolas, asentamientos humanos u otros ecosistemas donde el ser humano interviene. La autora mencionada también resalta que un ambiente cultural puede ser una intervención pequeña, como la construcción de una vivienda de bahareque o barro, la instalación de un sistema fotovoltaico, o cualquier leve alteración del complejo ecosistema natural en un ecosistema artificial simplificado.

El aprendizaje cooperativo, de acuerdo a (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 2014), se define como una metodología activa que organiza a los estudiantes en grupos heterogéneos con metas comunes, promoviendo la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora. Este enfoque, sustentado en la teoría socioconstructivista del teórico clásico Vygotsky (1934/1995), reconoce que el conocimiento se construye en comunidad, a través del diálogo, la mediación y la interacción social significativa.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo no solo se limita a una estrategia didáctica, sino que representa un modelo pedagógico integral orientado a la formación de sujetos críticos, empáticos y corresponsables. De acuerdo con Gillies (2016), la cooperación en el aula fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la resolución de problemas, el





pensamiento crítico y la toma de decisiones compartidas, al tiempo que fortalece competencias emocionales y sociales.

Uno de los aspectos fundamentales del aprendizaje cooperativo es la estructuración deliberada de la interdependencia positiva, lo que implica que los estudiantes deben colaborar para lograr metas comunes, de modo que el éxito de uno dependa del éxito de los demás. Este elemento, junto con la responsabilidad individual y las habilidades interpersonales, constituye la base que permite el funcionamiento efectivo de los grupos cooperativos.

Como investigadora, es importante señalar que la inclusión del aprendizaje cooperativo como enfoque metodológico en las propuestas educativas no solo facilita el cumplimiento de objetivos académicos, sino que también fomenta una cultura escolar enfocada en la cooperación, el reconocimiento del otro y el desarrollo integral de los estudiantes. Estos principios son consistentes con los objetivos de la presente investigación, que tiene como finalidad fortalecer las habilidades socioemocionales a través de una práctica pedagógica situada, reflexiva y colaborativa.

## **RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES**

Numerosas investigaciones evidencian que el aprendizaje cooperativo influye de manera notable en el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la vida escolar, tales como la empatía, la tolerancia, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva. Este vínculo adquiere





especial importancia en entornos educativos donde existen desafíos en la convivencia escolar y una escasa disponibilidad de programas enfocados en el bienestar psicoemocional.

En este contexto, la UNESCO (s.f.) destaca que las metodologías colaborativas son esenciales para formar ciudadanos éticos y solidarios, comprometidos con la responsabilidad social. Así, el aprendizaje cooperativo se presenta como una herramienta que integra el conocimiento académico con la capacidad de convivir, impulsando el crecimiento integral de los estudiantes.

Este enfoque permite entender que la conexión entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales no es casual, sino que forma parte de una estructura fundamental. La colaboración en el aula crea espacios genuinos para la interacción, la resolución de conflictos, la escucha activa y el fomento de la empatía. Estas prácticas no solo promueven el bienestar emocional de los alumnos, sino que también mejoran el ambiente escolar y fortalecen los vínculos comunitarios, contribuyendo a la formación de individuos más reflexivos, autónomos y comprometidos con los demás.

El fomento de habilidades socioemocionales y la implementación del aprendizaje cooperativo son elementos fundamentales en la educación integral del alumno, particularmente en entornos rurales que enfrentan diversos retos educativos. Esta afirmación se basa en la realidad de que tales contextos a menudo se caracterizan por situaciones de desigualdad, infraestructura escolar insuficiente, baja cobertura de programas psicosociales y reducidos niveles de participación estudiantil (UNESCO, 2021; Murillo & Duk, 2019).





Las competencias socioemocionales, tales como la empatía, la autorregulación, la comunicación asertiva y la cooperación, son esenciales para que los estudiantes puedan desenvolverse de forma saludable, autónoma y colaborativa, superando obstáculos contextuales y favoreciendo la creación de una comunidad escolar unida (CASEL, 2023; Zych et al., 2020). Asimismo, el aprendizaje cooperativo se considera una estrategia pedagógica efectiva para promover estos aprendizajes fundamentales, al fomentar entornos de respeto, corresponsabilidad y diálogo (Slavin, 2014; Pujolàs, 2012).

Se puede concluir, como investigadora que las categorías analizadas, habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo, no solo han sido definidas, en lo anteriormente mostrado, sino que también se han proyectado en el análisis pedagógico implementado. En lo que respecta a las habilidades socioemocionales, su desarrollo se entiende a partir de cinco dimensiones fundamentales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable (Bisquerra, 2011, citado en CASEL, 2023).

## CONVIVENCIA ESCOLAR Y SUS DESAFÍOS

La convivencia escolar se refiere a la interacción armoniosa y constructiva entre los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias), fundamentada en el respeto, la participación y la resolución pacífica de conflictos. Su promoción es esencial para el desarrollo socioemocional de los estudiantes y el clima escolar. No obstante, enfrenta diversos retos en los contextos educativos actuales. La convivencia escolar constituye un eje transversal en la calidad educativa, pero requiere políticas integrales, compromiso comunitario y adaptación a los nuevos desafíos sociales.





De acuerdo con la UNESCO (2019), se enfatiza que “una buena convivencia escolar es fundamental para la formación integral de los estudiantes y la prevención de la violencia”. Por su parte, Ortega (2010) indica que la convivencia escolar implica “el desarrollo de habilidades sociales que permiten una interacción pacífica y constructiva en el ámbito educativo.

A pesar de su relevancia, la convivencia escolar enfrenta múltiples desafíos en el contexto actual:

*Violencia y acoso escolar (bullying):* Según Olweus (1993, citado en OECD (2023), y estudios recientes, el acoso sigue siendo un problema global que afecta el bienestar estudiantil.

*Diversidad cultural e inclusión:* Según Essomba (2017), la creciente multiculturalidad en las aulas demanda estrategias de convivencia intercultural.

*Impacto de las tecnologías:* El ciberacoso y el mal uso de redes sociales, considerando lo expuesto por Garaigordobil (2020), presentan nuevos retos.

*Participación estudiantil:* Según Trianes (2012), faltan mecanismos efectivos para la toma de decisiones compartidas.

*Formación docente:* Díaz-Aguado (2016) expone que los profesores requieren más herramientas para gestionar conflictos.





De acuerdo a (Cedeño et al., 2022), la falta de empatía, el déficit en la regulación emocional y las dinámicas familiares disfuncionales son algunos de los aspectos que contribuyen a este escenario. Además, las desigualdades socioeconómicas y el acceso limitado a recursos educativos acentúan las disparidades en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, estos elementos no solo perpetúan los conflictos dentro de las aulas, sino que también dificultan la creación de un ambiente de aprendizaje positivo.

Por su parte, Vílchez (2018) señala que los estudiantes expuestos a ambientes escolares desfavorables suelen manifestar mayores índices de ansiedad, depresión y un bajo rendimiento académico. Estadísticas respaldan esta observación, indicando que aproximadamente el 30% de quienes sufren bullying experimentan un deterioro evidente en su desempeño académico y social. En contraste, entornos educativos positivos, basados en relaciones colaborativas y respetuosas, favorecen el progreso emocional y educativo de los alumnos (Correal & Vega, 2024).

Considerando lo expuesto, la investigadora del actual artículo, destaca que los desafíos en la convivencia escolar demandan un enfoque multidimensional, que incluya capacitación docente, recursos pertinentes y una transformación cultural que priorice las competencias socioemocionales. Implementar estas medidas no solo modificará las dinámicas dentro de las escuelas, sino que también garantizará un crecimiento integral y duradero en los estudiantes. Los hallazgos reafirman la urgencia de promover estrategias innovadoras para crear aulas inclusivas, respetuosas y cooperativas.





## ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los entornos educativos demanda estrategias pedagógicas elaboradas en función de necesidades específicas, integrando elementos que fomenten la empatía, el manejo del estrés y la resolución de conflictos. Según Valencia y Flórez (2024), los programas socioemocionales deben integrarse en el currículo a través de actividades dinámicas que faciliten el aprendizaje significativo, e incluyen el uso de metodologías participativas y gamificadas, las cuales estimulan la interacción y el compromiso activo de los estudiantes.

Por ejemplo, la implementación de simulaciones y juegos didácticos no solo contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales, sino que también mejora la convivencia escolar y refuerza los valores de respeto y colaboración.

En este contexto, el papel del docente y de la familia es crucial en este proceso; los docentes no son únicamente facilitadores del aprendizaje académico, sino también mediadores emocionales. Por lo tanto, es esencial la formación continua en estrategias que integren habilidades socioemocionales en las dinámicas del aula.

Para Villanueva et al. (2024), estrategias como talleres y reuniones periódicas fomentan la colaboración entre la escuela y el hogar, promoviendo un enfoque integral en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Es importante destacar que la evaluación y el seguimiento de estas estrategias son fundamentales para asegurar su efectividad.





Autores como, Correal y Vega (2024) indican que la implementación de programas efectivos requiere una planificación minuciosa que tenga en cuenta tanto el contexto escolar como las características específicas de los estudiantes. Por ejemplo, actividades como círculos de diálogo y proyectos colaborativos pueden facilitar el desarrollo de la empatía y la gestión de conflictos, mientras que las dinámicas de juego pueden ser útiles para enseñar la regulación emocional. Estas estrategias, alineadas con objetivos claros y respaldados por un seguimiento constante, aseguran resultados significativos en la convivencia escolar.

Para concluir este apartado, como investigadora, es importante resaltar que las estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales deben centrarse en la creación de programas inclusivos, participativos y evaluados con rigor. La formación del profesorado y la participación de las familias son pilares fundamentales para el éxito de estas iniciativas. De este modo, es posible fomentar una educación integral que no solo mejore el rendimiento académico, sino que también fortalezca las relaciones interpersonales y el bienestar emocional en los entornos escolares. Este enfoque integral responde a las demandas actuales de la educación, priorizando el desarrollo de habilidades esenciales para la vida en sociedad.

## **METODOLOGÍA**

Para lograr el objetivo principal de la actual investigación, el cual fue: “Analizar las habilidades socioemocionales en el aula, como estrategia para el aprendizaje y la convivencia escolar”, la investigación se centró en los desafíos y oportunidades relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales






para mejorar la convivencia en las escuelas. Todo ello se desarrolló considerando un enfoque cualitativo, donde se buscó entender a fondo las experiencias sobre la aplicación de estrategias socioemocionales en el ámbito escolar, analizando para ello, las prácticas, limitaciones y oportunidades vinculadas a su integración efectiva, tal como lo expresa (Carazas et al., 2024). Se empleó una metodología cualitativa que incluyó una revisión de documentos.

El enfoque cualitativo permite acceder a los significados construidos por los sujetos en su experiencia cotidiana, reconociendo el valor del conocimiento situado. Resulta pertinente para este estudio porque facilita el análisis de la convivencia escolar, la comunicación y la gestión emocional en contextos reales (Sandín, 2003, citado en Salamanca Dimate, 2025).

En el ámbito de las metodologías mixtas, el diseño de investigación cualitativa puede integrar el análisis documental como una estrategia complementaria para enriquecer el estudio de un fenómeno. Este método combinado articula enfoques cualitativos y cuantitativos, brindando una visión más integral del tema investigado. Dentro de esta perspectiva, el análisis de documentos sirve para explorar contextos, decodificar significados y contrastar la información con otros datos obtenidos en la investigación.

La investigación cualitativa representa un enfoque metodológico que tiene como objetivo entender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, empleando técnicas como entrevistas, observación y análisis de documentos (Creswell & Poth, 2018). Al integrarse en metodologías mixtas,





combina datos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una comprensión más integral del problema de estudio (Tashakkori & Teddlie, 2021).

Para la recopilación de datos, se aplicaron técnicas de observación y análisis documental, revisando estudios y artículos publicados en los últimos años en español, seleccionados de revistas científicas indexadas, lo que aseguró la calidad y relevancia de la información obtenida sobre habilidades socioemocionales y convivencia escolar en el contexto ecuatoriano, redactados en español e inglés. Los criterios de búsqueda incluyeron palabras clave como “habilidades socioemocionales”, “convivencia escolar”, así como, “educación”, garantizando que la información utilizada fuera actual y académicamente sólida (Vizcaíno et al., 2023).

Respecto a los criterios de exclusión, se eliminaron documentos en otros idiomas y aquellos que no proporcionaran datos relevantes para el análisis de la implementación de habilidades socioemocionales en el contexto escolar ecuatoriano, asegurando que los hallazgos fueran pertinentes y aplicables a las realidades educativas locales.

Por su parte, Cázares Hernández y Christen (2017), destacar que las técnicas actuales de investigación documental, enfatizan el uso de tecnologías digitales y bases de datos para optimizar la búsqueda y análisis de documentos. Por su parte, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2023), definen la investigación documental como un proceso que utiliza fuentes secundarias para analizar fenómenos desde una perspectiva teórica o histórica.





De esta manera, se resalta que la investigación documental representa un enfoque sistemático basado en el examen de fuentes escritas, audiovisuales o digitales (como libros, artículos, informes, leyes, entre otros), con el objetivo de recopilar, evaluar e interpretar información relacionada con un tema en particular, sin generar nuevos datos empíricos. Su finalidad principal es sintetizar, contrastar o profundizar en los conocimientos previamente existentes.

En este sentido, Hernández Sampieri et al. (2023), destacan la importancia de la sistematicidad y el uso de fuentes secundarias en la investigación documental. Asimismo, los autores mencionados, definen la investigación documental como un proceso riguroso de búsqueda en fuentes secundarias para construir marcos teóricos o antecedentes. A continuación, se presenta un desarrollo teórico sobre las características clave de una investigación académica, incluyendo fuentes, enfoques y técnicas, de acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2018):

**Fuentes de Investigación:** Las fuentes son la base para construir conocimiento riguroso. Según su naturaleza, se clasifican en:

*Libros:* Proporcionan fundamentos teóricos y marcos conceptuales.

*Artículos científicos:* Ofrecen hallazgos actualizados y revisión por pares.





*Tesis:* Contribuyen con investigaciones originales.

*Archivos:* Fuentes primarias para estudios históricos.

*Leyes:* Documentos normativos para análisis jurídicos.

*Medios digitales:* Datos en tiempo real, pero requieren validación.

El autor Sánchez Gómez (2020) expone que, los diseños que privilegian el análisis de textos académicos para identificar patrones, vacíos o tendencias en la literatura científica, útiles para fundamentar investigaciones posteriores. Igualmente, Hernández Sampieri et al. (2023), exponen que los diseños bibliográficos son estrategias de investigación que se basan en la revisión sistemática de literatura existente para analizar, sintetizar y evaluar el conocimiento sobre un tema, sin recolectar datos empíricos directamente.

Según Sánchez Gómez (2020), los diseños centrados en el análisis de textos académicos permiten identificar patrones, vacíos o tendencias en la literatura científica, lo que resulta útil para sustentar futuras investigaciones. Por su parte, Hernández Sampieri et al. (2023) señalan que los diseños bibliográficos son estrategias de investigación fundamentadas en la revisión sistemática de la literatura existente, cuyo objetivo es analizar, sintetizar y evaluar el conocimiento sobre un tema sin requerir la recolección directa de datos empíricos.





Las etapas de una investigación documental pueden diferir según diferentes autores, pero generalmente comparten una estructura común. A continuación, se resumen las fases principales con sus referencias bibliográficas:

***Elección y Definición del Tema:*** Establecer con precisión el objeto de estudio, evaluando su pertinencia y factibilidad (Hernández Sampieri et al., 2023).

***Exploración Bibliográfica y Base Teórica:*** Consulta de fuentes académicas (libros, artículos, tesis) y construcción del marco teórico y estado de la cuestión (Polit & Beck, 2021).

***Planeación Metodológica:*** Decidir el método (cualitativo, cuantitativo o mixto) y las técnicas para el análisis documental (Sampieri & Mendoza, 2022).

***Recolección y Procesamiento de Información:*** Acceso a repositorios especializados (Scopus, SciELO, Google Scholar) y aplicación de herramientas de análisis cualitativo/cuantitativo (Bardin, 2020).

***Elaboración y Difusión del Informe:*** Organización del documento (introducción, cuerpo, conclusiones) y uso de estándares de citación (APA, MLA, etc.) (Day & Gastel, 2022).

Finalmente, como investigadora destaco que el estudio cualitativo basado en documentos, es un enfoque clave para analizar fenómenos sociales, culturales o históricos con profundidad y contexto. Mediante el examen de materiales





como textos, archivos o grabaciones, este método facilita la interpretación de significados, la detección de tendencias en el discurso y el estudio de múltiples visiones, sin requerir contacto directo con los participantes del estudio.


## CONCLUSIONES

Una vez se analizaron las habilidades socioemocionales en el aula, como estrategia para el aprendizaje y la convivencia escolar, que es el objetivo principal de la presente investigación, se puede afirmar que los hallazgos demuestran que al fortalecer competencias se crea un ambiente educativo más inclusivo y colaborativo, lo que reduce las dinámicas conflictivas y potencia relaciones interpersonales saludables. El diseño e implementación de estrategias pedagógicas específicas, como talleres de autorregulación emocional, círculos de diálogo y proyectos colaborativos, pueden ser herramientas efectivas para integrar el aprendizaje socioemocional en el currículo escolar.

Igualmente, como investigadora, puedo señalar que estas iniciativas no solo podrían impactar en el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también podrían mejorar el rendimiento académico al favorecer un entorno que promueve el respeto mutuo y el trabajo en equipo. Además, la inclusión de la familia y la capacitación docente han sido identificadas como factores clave para asegurar el éxito de estas intervenciones, subrayando la importancia de un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa.

Para concluir, se podría destacar que el desarrollo de habilidades socioemocionales no solo podría mejorar la





convivencia escolar, sino que también puede transformar los espacios educativos en entornos de aprendizaje integral, cumpliendo así con el objetivo del presente estudio, que podría contribuir a la construcción de una convivencia armónica, potenciando la formación integral de los estudiantes y preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad.

## Referencias Bibliográficas

Bardin (2020) – Análisis de contenido (4<sup>a</sup> ed.).


Buitrago, E., Camacho, N. y Cardona, E. (2023). Las habilidades socioemocionales y su relación con la convivencia escolar en escuelas de básica primarias. <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/7094beb5-75db-48f2-a3e6-d8639efa1d23/content>

Canaza, S. y Canaza, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación, 8(32), 497–510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>

Cázares Hernández, L. Christen, M. (2017). Técnicas actuales de investigación documental. Trillas.

Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J., & Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. Revista Universidad y Sociedad, 14(4), 466–474





Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). Framework for systemic social and emotional learning. <https://casel.org>

Correal, M. y Vega, R. (2024). Habilidades Emocionales y Convivencia Escolar: Un Análisis en Estudiantes de Tercero a Quinto de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1444-1467. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10580](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580)

Creswell, JW. & Poth, CN. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design* (5ª ed.). Sage.

Day & Gastel (2022) - *How to Write and Publish a Scientific Paper* (9ª ed.).


Díaz-Aguado, MJ. (2016). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación.

Durlak, JA., Weissberg, RP., Dymnicki, AB., Taylor, RD. & Schellinger, KB. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Essomba, MA. (2017). *Construir la interculturalidad: Políticas educativas y estrategias escolares*. Narcea.

Garaigordobil, M. (2020). *Ciberacoso: Estrategias de prevención en la escuela*. Pirámide.





Gillies, RM. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona: Kairós. (Obra fundacional que introduce el concepto y las competencias clave).


Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2023). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Johnson, DW. & Johnson, RT. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Maridueña Jiménez, MR., López Oleas, GK., Fiallos Quinto, KJ., Medina Vera, EY., Vinueza Moran, EE., Maridueña Jiménez, JA. (2025). Desarrollo de habilidades Socioemocionales para mejorar la Convivencia escolar en educación Básica y bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, Ciudad de México, México. ISSN 2707-2207 / ISSN 2007-2215 (en línea). Enero-febrero 2015. Volúmen 9, número 1. <file:///C:/Users/holmes/Downloads/Dialnet-DesarrolloDeHabilidadesSocioemocionalesParaMejorar-10104178.pdf>

Murillo, FJ. & Duk, C. (2019). Segregación escolar por nivel socioeconómico: Un análisis comparado entre países de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 33-49. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100033>





OECD. (2023). PISA 2022 Results: Bullying and Student Well-being.

Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Alianza.

Peña García, A. (2020). El fortalecimiento de la convivencia escolar: Prevención de conductas disruptivas y promoción de la autoestima. Editorial XYZ.

Proaño, M. M., Silva, P., Villavicencio, S., & Zambrano, H. (2024). Habilidades socioemocionales para la convivencia armónica en el aula de clase. *Cienciometría*, 10(1), 4-17. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1194>

Polit & Beck (2021) – Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice (11<sup>a</sup> ed.).

Pujolàs, P. (2012). La cooperación como instrumento para la inclusión: El aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 211, 12-17.

Raimundo, J., & Pinto, M. (2016). Ciudadanía escolar y prevención de conductas disruptivas: Estrategias para el fortalecimiento de la convivencia. Editorial ABC.

Retto, S., Abrigo, B., Luna, E. y Martínez, R. (2024). El desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de sexto grado y su impacto en la convivencia escolar. *Sinergia*





Académica, 7(Especial), 312-342.

Sánchez Gómez, A. (2020). [Título completo del libro o artículo].  
Editorial o nombre de la revista. [DOI o URL si es acceso  
abierto].

Salamanca Dimate, GA. (2025). Fortalecimiento de las habilidades  
socioemocionales a través del aprendizaje cooperativo: una  
propuesta didáctica para estudiantes de grado 5° primaria,  
de la Institución Educativa Hernando Llorente Arroyo,  
Sede José María Córdoba, Riofrío, Valle del cauca.

Slavin, RE. (2014). Cooperative Learning: Theory, Research, and  
Practice (2nd ed.). Pearson.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2021). SAGE Handbook of Mixed  
Methods in Social & Behavioral Research (3<sup>a</sup> ed.). Sage.

Trianes, MV. (2012). Violencia en contextos escolares. Aljibe.

UNESCO (s.f.)

UNESCO. (2019). Behind the Numbers: Ending School Violence  
and Bullying.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo  
contrato social para la





educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO (2023).

Valencia, L. y Flórez, Lady. (2024). Las Habilidades Socioemocionales en los Entornos de la Escuela. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7927-7945. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10115](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115)


Vílchez, R. (2018). Habilidades sociales para mejorar el aprendizaje en el área de personal social. *Hacedor*, 2(2), 50-65. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/983>

Villanueva Chávez, M. L., Ayala Corzo, C. R., Álvarez Núñez, E. A., Vega Vilca, C. S., & Carpio Mendoza, J. (2024). Habilidades sociales para la convivencia de los estudiantes de secundaria. *Impulso, Revista de Administración*, 4(7), 121-137. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.4i7.39>

Vizcaíno, P. I., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. In *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* (Vol. 7, Issue 4). [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7658](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658)

Vygotsky, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y habla. Obras Escogidas, Vol. 2.* Visor. (Edición en español de su obra clave sobre lenguaje y cognición).





Zarache, I. (2024). Habilidades Socioemocionales y su relación con la resolución de conflictos para la promoción de un ambiente escolar positivo. *Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología - Revencyt*, 67, 67-82. [www.grupocieg.org](http://www.grupocieg.org)

Zych, I., Farrington, DP. & Ttofi, MM. (2020). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>





La comprensión lectora supone un conjunto de habilidades comunicativas y cognitivas que se desarrollan en la interacción autor-texto-lector-contexto. Articulada con el pensamiento crítico, permite formar sujetos autónomos, capaces de interpretar la realidad, cuestionarla y tomar decisiones fundamentadas. El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre lectura comprensiva y pensamiento crítico en estudiantes de educación básica secundaria, a partir de una revisión documental sistematizada de investigaciones publicadas entre 2017 y 2023. Se consultaron bases de datos y repositorios académicos (SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios institucionales) siguiendo lineamientos del modelo PRISMA. Se identificaron 86 documentos, se depuraron duplicados y, tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 21 estudios que abordan explícitamente ambas variables. Mediante un análisis de contenido temático se identificaron cuatro categorías: (a) estrategias de comprensión lectora y pensamiento crítico; (b) procesos cognitivos; (c) factores que influyen en la lectura comprensiva y el pensamiento crítico; y (d) relación entre ambas categorías. Los resultados muestran una relación consistente y significativa entre comprensión lectora y pensamiento crítico, mediada por estrategias didácticas basadas en la activación de conocimientos previos, la lectura guiada, la reflexión crítica y el uso pedagógico de las TIC. Se concluye que el desarrollo articulado de ambas competencias es fundamental para la formación de estudiantes críticos y autónomos, y se plantean recomendaciones para la práctica docente y futuras investigaciones.





Comprensión de la Lectura para el pensamiento crítico de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria: Una Revisión documental Sistemática (2017 - 2023)

**Omar Alberto Méndez Fuentes**

[omendezaf@unimagdalena.edu.co](mailto:omendezaf@unimagdalena.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-7615-6066>

**Julián Alfonso Campo Parodis**


[Valuco15@gmail.com](mailto:Valuco15@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0070-7391>

## INTRODUCCIÓN

La educación se concibe como eje fundamental de la transformación social, la sociedad demanda una comunicación intelectual, afectiva entre dos o más sujetos para afrontar los retos que los nuevos tiempos presentan a las comunidades y al individuo. La comprensión lectora constituye uno de estos ejes fundamentales del aprendizaje en la educación básica secundaria, en tanto posibilita que los estudiantes construyan significados, relacionen información nueva con sus saberes previos y se posicionen críticamente frente a los discursos que circulan en la escuela y en la sociedad. A partir de esto, se requieren de metodologías de enseñanza que proporcionen momentos activos y significativos para aprender. Esta premisa se basa en el diseño universal del aprendizaje (DUA), presentado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2011) que se refiere a “aprendices expertos-individuos que saben cómo aprender, que quieren aprender, y quienes, a su manera, están preparados para una vida de aprendizaje” (p.3).





En ese escenario, organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), reflejan nuevos paradigmas mundiales, que resaltan la importancia de la lectura, al considerarla un instrumento de aprendizaje, través de ella es posible aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2018, ha destacado la lectura como un dominio clave para evaluar la preparación de los estudiantes ante los retos del siglo XXI, al ser un instrumento transversal para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento.

No obstante, diversos informes e investigaciones evidencian bajos niveles de comprensión lectora y limitadas habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de secundaria en América Latina. Estas dificultades se relacionan con factores como la escasa práctica de lectura, el limitado acceso a recursos bibliográficos, la ausencia de acompañamiento lector en el hogar, la desigualdad en la conectividad y la prevalencia de prácticas pedagógicas centradas en la memorización y la reproducción literal de la información (Rello, 2017; Castillo, 2020; Jara, 2022). En el VI Encuentro de la Red Iberoamericana con los Responsables de las Políticas y Planes de Lectura (Redplanes, 2017), se reconoció que, pese a los esfuerzos institucionales, persisten brechas en la capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar y debatir críticamente lo que leen.

La lectura constituye un proceso lingüístico fundamental en el desarrollo cognitivo del individuo y, dentro del aprendizaje escolar, adquiere una relevancia central al posibilitar la






comprensión de lo escrito y la identificación de las ideas subyacentes en un texto. Este acto implica un esfuerzo consciente y articulado tanto por parte del docente como de los estudiantes. En esta línea, González (2019) sostiene que la lectura “establece un vínculo que conecta al estudiante con el nuevo conocimiento durante la acción misma de leer” (p. 25). Por ello, resulta imprescindible orientar la formación hacia el fortalecimiento de habilidades y saberes que permitan interpretar, comprender y producir mensajes lingüísticos en diversos contextos y disciplinas.

Ante este planteamiento se reconoce la acción de leer y escribir en la escuela como experiencias, como lo plantea el Ministerio de Cultura Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), en la “formación académica y el desarrollo personal en lo psíquico, afectivo, cognitivo y la vida comunitaria en sus dimensiones culturales, sociales, políticas y económicas” (p. 10). Dentro de este marco, destaca lo que indicaba Cassany (2013), sobre la forma de abordar la lectura crítica, por cuanto considera que la misma no es posible asumirla literalmente, se debe tomar en cuenta el contexto sociocultural del momento, las características de la comunidad donde hace vida el lector, del conocimiento previo y sus incidencias; en palabras del autor “en las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto” (p. 23).

Sobre esa base, el aprendizaje de la lectura implica un proceso complejo de pensamiento, que se articula con habilidades comunicativas, en la relación autor-texto-lector-contexto mediante la palabra escrita, hablada y escuchada. Además, requiere habilidades cognitivas de inducción, deducción e inferencia, las cuales apoyan las acciones de carácter crítico (Vásquez. 2014). En tal sentido, cobran relevancia las





actividades realizadas para la comprensión de textos que supone procedimientos, técnicas para animar al alumno en actividad, en la que él, es el protagonista.

Para Vegas (2015), consta de diversos subniveles: *la comprensión* o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la *lectura crítica* o habilidad, para evaluar la calidad de textos, ideas y el propósito del autor, orientada a un pensamiento crítico donde se inicie y promueva. Según Avendaño (2016), la capacidad de pensar, discernir y tomar posturas críticas frente a cualquier texto u obra escrita; es decir, leer parte de la acción de identificar los elementos presentes en la lectura, manteniendo una actitud proactiva para el análisis lógico, ordenado y evaluador de lo que contiene el texto.

Rivas (2015), considera la comprensión lectora como “el vínculo ligado al aprendizaje del estudiante, el desarrollo de la inteligencia personal, el conocimiento de cultura; además de nuevos hábitos, reflexiones, se requiere de esfuerzo mental, ya que, se requiere de atención, de análisis” (p. 25). (2017), dicen que es un proceso complejo, que implica interpretar las palabras relacionadas con contextos importantes; García et al. (2018), opinan que es “la capacidad de entender y dar significado a palabras, oraciones, textos cortos y largos, aprehendiendo la información relevante, recordando con rapidez y facilidad lo que se leyó” (p. 74).

Así mismo, Bautista (2018), afirma que lleva implícito la capacidad de comprender, analizar e interpretar el texto y Cortés (2018), dice que entender un texto es explicar, tener la capacidad de decodificar determinados hechos, textos o acciones






para entender y poder verlos críticamente; de allí que el docente, debe pensar en estrategias y elaborar recursos didácticos que proporcionen información y motiven a sus estudiantes; por ello, los ambientes de aprendizaje deben estar inmersos en un proceso constructivo para los procesos de comparación, clasificación, análisis y síntesis, para entrelazar los conocimientos previos y formar nuevos.

Ibáñez y Pajares (2018), dicen que es necesario partir de: (a) *Antes de la lectura*: saber por qué vamos a leer, activar el conocimiento previo, plantear hipótesis, explorar variedad de lectura y formular preguntas; (b) *Durante la lectura*: consultar con sus pares, hacer predicciones, distinguir hechos y opiniones, parafrasea el contenido; y (c) *Después de la lectura*: para incorporar nueva información a los conocimientos previos, analizar y aprender sobre el tema, sus personajes, hechos y acontecimientos, para sintetizar, resumir, hacer esquemas, mapas conceptuales.

Autores como Coronel (2019), mencionan que la lectura posee: (a) nivel literal, para la comprensión general de la información, aprender las ideas principales, percibir la secuencia y la interrelación; sin agregarle ningún valor; (b) Reorganización de la información, al ordenar las ideas e informaciones con la clasificación y síntesis, reconocer las ideas principales de un párrafo, y el orden de las acciones; (c) Comprensión inferencial-crítico, implica unir al texto y experiencia personal, emitir juicio, desarrollar la capacidad crítica y dominio sobre lo que lee; y (d) Nivel analógico, permite la reflexión sobre el texto, relacionando con los conocimientos de otras fuentes.





Ante esta aseveración, cobra relevancia, el desarrollo del pensamiento reflexivo, para la formación de individuos más autónomos, capaces de entender la realidad a través de explicaciones, argumentaciones e interpretaciones; al involucrar el razonamiento, la búsqueda de aclaraciones y justificaciones de la realidad. Prats, Molina, Ruiz y Molina (2017), dicen que está orientado a la transformación social por los procesos de reflexión-acción, para el desarrollo de un pensamiento autónomo, con capacidad de interpretar y analizar su propia historia. Así mismo, Cervantes, Pérez y Alanís (2017), la visualizan como una actividad constructiva de carácter estratégico, que involucra la interacción del lector y del texto, en un contexto determinado.

En 1987 Dewey, hablaba del pensamiento reflexivo, como un proceso en el cual uno piensa por sí mismo, formula preguntas y encuentra información relevante. Actualmente Lara y Olivares (2017), refieren que “permite procesar y reelaborar la información que recibe, basado en la sustentación de sus propias creencias, ... y la actividad intelectual” (p. 25), de manera eficaz, tanto en el ámbito académico como en la vida diaria. Estos argumentos, conllevan a que el pensamiento crítico contribuye, a la construcción de criterios, para la formación de la conciencia y la autonomía de los estudiantes; por eso se requiere de una enseñanza en ambientes de aprendizaje contextualizados a la realidad social y educativa.

Al respecto Alejo (2017), menciona que es necesario un cambio social por una nueva forma de aprender, creando una comunidad global sostenible que apoye el aprendizaje continuo, con competencias y capacidad de un pensamiento crítico, que lleve a formar a los docentes y sus estudiantes. Tarchi y Mason






(2019), afirman que, en la sociedad del conocimiento, se deben tomar decisiones y participar de un discurso democrático, para comprender críticamente la información a través de varias fuentes.

En el VI Encuentro de la Red Iberoamericana con los Responsables de las Políticas y Planes de Lectura (Redplanes), realizado en 2017, se destacaron las acciones a favor de la lectura, y el apropiarse de ella para la sostenibilidad. Sin embargo, aún persisten situaciones que no permiten la comprensión de la lectura para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, como lo expreso un docente en ese momento, al decir, que existe un débil hábito lector, limitado acceso a bibliotecas por encontrarse muy retirados de las zonas que prestan el servicio; la falta de internet en los hogares; ausencia de libros o de obras para leer; los padres en algunas ocasiones son iletrados y dedican poco tiempo a incentivar la lectura en el hogar.

De estos indicios, emergen elementos y habilidades mentales del pensamiento crítico, entremezclada con el devenir de la vida cotidiana, para motivar, indagar y definir algunos lineamientos teóricos e investigativos, realizados sobre la comprensión de la lectura para el desarrollo del pensamiento. Así mismo, García (2020), dice que el pensamiento crítico requiere “autodirigirse, autocontrol, autorregulación y autocorregirse” (p. 151). A la vez Villalba (2023), menciona que es “un proceso complejo, que requiere del individuo, disposición y capacidad en la dimensión lógica, criterial y pragmática” (p. 42.). Ante estos argumentos, se plantea en este artículo partir de una revisión teórica y documental, con el objetivo de reflexionar sobre la comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico, en las instituciones educativas.





Por lo tanto y en respuesta a esta brecha, el presente artículo desarrolla una revisión documental sistematizada con los siguientes objetivos: a) describir las concepciones teóricas de comprensión lectora y pensamiento crítico utilizadas en los estudios revisados; b) identificar las estrategias didácticas y procesos cognitivos vinculados al desarrollo simultáneo de ambas competencias; c) analizar los factores institucionales, académicos y personales que influyen en la lectura comprensiva y el pensamiento crítico; y d) sintetizar la evidencia acerca de la relación entre comprensión lectora y pensamiento crítico en la educación básica secundaria.

## METODOLOGÍA

Se realizó una revisión documental sistematizada orientada a identificar, seleccionar analizar, sintetizar evidencia de autores e investigaciones, sobre la relación entre lectura comprensiva y pensamiento crítico en educación básica secundaria. Se consultaron las siguientes bases de datos y repositorios: SciELO, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios institucionales de universidades latinoamericanas. Las ecuaciones de búsqueda empleadas incluyeron términos en español e inglés, combinados con operadores booleanos, tales como: ('comprensión lectora' OR 'lectura comprensiva') AND ('pensamiento crítico') y ('reading comprehension') AND ('critical thinking') y que cumplieran con los criterios de: poseer información sobre lectura comprensiva y pensamiento crítico, publicaciones entre 2017 y 2023, escritos en español o inglés, e información sobre las categorías; excluyendo los artículos menos relevantes, que no ofrecían información de ambas categorías.





La búsqueda se realizó entre diciembre de 2023 y enero de 2024, restringida a documentos publicados entre 2017 y 2023. Los criterios de inclusión consideraron estudios en español o inglés, artículos científicos, tesis de maestría o doctorado y trabajos de alto nivel que abordaran explícitamente ambas categorías en contextos de educación básica secundaria.

Se excluyeron documentos que abordaran solo una de las categorías, ensayos sin respaldo metodológico, estudios centrados exclusivamente en educación superior y publicaciones duplicadas o no disponibles en texto completo. El proceso de selección siguió cuatro fases: identificación, depuración de duplicados, cribado de títulos y resúmenes, y revisión de textos completos, hasta obtener una muestra final de 21 estudios.

Para el análisis de la información se aplicó un análisis de contenido temático. Se elaboró una matriz en la que se registró información sobre autor, año, país, nivel educativo, diseño metodológico, estrategias de lectura, procesos cognitivos, factores contextuales y hallazgos principales. Posteriormente, los estudios se agruparon en cuatro categorías: estrategias de comprensión lectora y pensamiento crítico, procesos cognitivos, factores que influyen en la lectura comprensiva y el pensamiento crítico, y relación entre ambas variables. Finalmente, se realizó una síntesis narrativa que integró los resultados con el marco teórico y los objetivos del estudio.

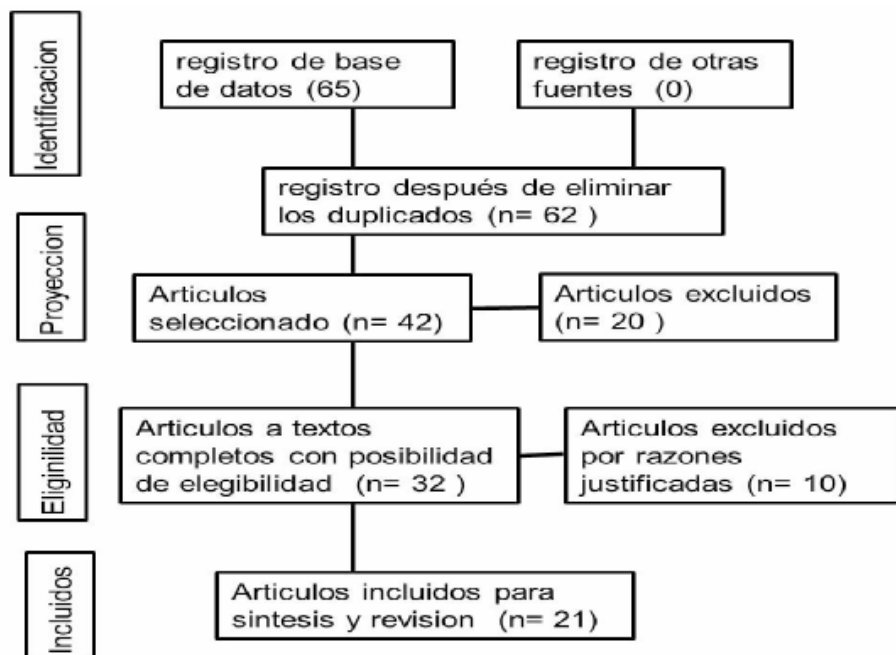
Para sintetizar, se describen los pasos: usando el modelo PRISMA (ver figura 1), se tomaron en cuenta: ¿Concepción que existe sobre ambas categorías?; ¿Si existe relación entre las categorías?; ¿Población a quien está dirigida?; ¿Papel de los docentes y estudiantes?; ¿Función de las estrategias y el uso



de las TIC en la comprensión lectura y el pensamiento crítico?; ¿Niveles de comprensión lectora?; ¿Consecuencia de la lectura comprensiva?

**Figura 1**

*Diagrama de flujo Prisma*



## RESULTADOS

Los 21 estudios analizados se distribuyen en países como Perú, Colombia, Ecuador, Guatemala, España y Venezuela, y abarcan principalmente tesis de posgrado y artículos científicos centrados en población de educación básica y secundaria.



En cuanto a la relación de las estrategias de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, se encontró que los estudios muestran que el empleo de estrategias antes, durante y después de la lectura, la diversidad de textos, la formulación de preguntas, la discusión guiada y el trabajo colaborativo contribuyen significativamente al desarrollo de ambas competencias. Los autores Rello (2017), Guerra (2020), Madrid (2023), Muñoz y Clemenza (2023), Vicente, et al (2023), coinciden al indicar que la comprensión de la lectura mejora el rendimiento académico y proporciona beneficios, al producir la inteligencia y habilidades para formar un sujeto crítico (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Relación de las Estrategias, la Comprensión Lectura y Pensamiento Crítico*

Autor	Año	País	Revelación
Rello	2017	España	El rendimiento académico mejoró significativamente por la lectura constante de diversos textos favoreciendo la comprensión lectora
Guerra	2020	Guatemala	Es necesario considerar actividades de lectura en sus vidas, ya que estas producirán inteligencia y habilidades que benefician el desempeño académico
Madrid	2023	Colombia	La presentación y delimitación a pruebas escritas, es poco probable formar un sujeto crítico
Muñoz y Clemenza	2023	Venezuela	Se requiere fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, a través de la incorporación de estrategias y metodologías que coadyuven al fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita
Vicente, et al	2023	Perú	Desarrollar estrategias encaminadas a fortalecer el pensamiento crítico, para mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora

En referencia a los procesos cognitivos, comprensión de la lectura y pensamiento crítico se observó que Villalobos (2018), Campos (2021), Vargas (2023), Zambrano y Chancay (2022), Gaibor y et al (2023), se evidencia que la inferencia, los procesos mentales implicados en el conocimiento, la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico y la metacognición, se relacionan con el aprendizaje significativo, y que se deben considerar estrategias didácticas y el uso de las TIC, como medios para lograr un pensamiento crítico (Tabla 2).





## Tabla 2

### *Procesos Cognitivos, Comprensión de la Lectura y Pensamiento Crítico*

Autor	Año	País	Revelación
Villalobos	2018	Perú	Existe relación directa significativa en el nivel inferencial y el aprendizaje significativo
Campos	2021	Perú	Transmitir ideas importantes a partir del texto, toma en cuenta los procesos cognitivos y el razonamiento
Vargas	2023	Colombia	Las estrategias didácticas (uso de TIC), desarrollan las habilidades de comprensión lectora, aumenta la lectura crítica, capta su atención
Zambrano y Chancay	2022	Ecuador	Formar estudiantes críticos es una labor docente, se debe de aplicar estrategia para el logro del aprendizaje
Gaibor y et al	2023	Ecuador	La persona que logra desarrollar la comprensión de textos, tiene potencialidades para desarrollar el pensamiento crítico

Con respecto a los factores que intervienen en la lectura comprensiva y el pensamiento crítico Rello (2017), Castillo (2020), Carvajal (2021), Jara (2022) y Vicente y et al (2023), reafirman en sus opiniones que para la lectura comprensiva y el pensamiento crítico, existen algunos factores que influyen en su desarrollo en forma positiva o negativa: diversidad de textos, los factores institucionales, académicos y personales, las posturas ideológicas personales, escasos hábitos de lectura, problemas y deficiencias en el aprendizaje (Tabla 3).

## Tabla 3

### *Factores que Intervienen en la Lectura Comprensiva y el Pensamiento Crítico*

Autor	Año	País	Revelación
Castillo	2020	Colombia	Los factores institucionales, académicos y personales, influyen en el desarrollo del pensamiento crítico.
Carvajal	2021	Venezuela	El desarrollo del pensamiento crítico y autónomo procede de las posturas ideológicas personales del estudiante y su cuestionamiento de la realidad
Jara	2023	Ecuador	Ante escasos hábitos de lectura, el desarrollo pensamiento crítico requiere mayor atención
Vicente y et al	2023	Perú	La dificultad en la manifestación de un adecuado pensamiento crítico se debe a los problemas y deficiencias en el aprendizaje de la capacidad de comprensión

Con respecto a la relación entre la lectura comprensiva y el pensamiento crítico se observó que Fuentes (2018), Castillo (2020), Vásquez (2022), Villalba (2023), Castillo et al (2023), Jara (2023) y Rodríguez (2023), coinciden en que existe correspondencia significativa, lo cual resalta su reciprocidad, la cual apoya y fortalece el proceso enseñanza y aprendizaje en las estudiantes, en las diferentes disciplinas del saber. (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Relación entre la Lectura Comprensiva y el Pensamiento Crítico*

Autor	Año	País	Revelación
Fuentes	2018	Perú	Existe relación significativa entre la variable comprensión lectora y la variable pensamiento crítico
Castillo	2020	Colombia	La lectura inferencial permitirá fortalecer su pensamiento crítico.
Vásquez	2022	Perú	El pensamiento crítico y la comprensión lectora se denota la influencia del pensamiento crítico en las habilidades lectoras, y viceversa
Villalba	2023	Ecuador	Existe una correlación altamente significativa entre comprensión lectora y el pensamiento crítico
Castillo y et al	2023	Perú	Existe relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en tiempos de pandemia
Jara	2023	Ecuador	Existe una relación entre hábitos de lectura y pensamiento crítico; la lectura, y el desarrollo pensamiento crítico requiere mayor atención
Rodríguez	2023	Ecuador	El pensamiento crítico es la base fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora

## DISCUSIÓN

Recrear los aspectos relevantes a partir de los trabajos de otros investigadores, refuerza los conocimientos, a través de un proceso generador en la apropiación de experiencias vividas por los pares, en sus investigaciones. En cuanto a la relación de las estrategias con la comprensión lectura y el pensamiento crítico, lo observado, permite inferir en la necesidad de explorar la conexión entre la acción de leer y el pensamiento crítico. Ibáñez y Pajares (2018), González (2019) y Cortés (2018), cuando plantea que el decodificar un texto conlleva a explicar y verlos críticamente, de allí que el docente, debe pensar en estrategias y elaborar recursos didácticos que motiven a sus estudiantes, en



los tres momentos antes, durante y después de la lectura, esto puede lograrse, en forma gradual aprehendiendo la información relevante, para recordar con rapidez y facilidad lo que se leyó, al considerar el nivel literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial-crítico, y el nivel analógico que menciona Vegas (2015), García et al. (2018) y Coronel (2019).

En referencia a los procesos cognitivos, comprensión de la lectura y pensamiento crítico, los resultados coinciden con Cassany (2013), Bautista (2018), Alejo (2017), Tarchi y Mason (2019), quienes plantean que la capacidad de comprender, analizar e interpretar el texto, lleva implícito la necesidad de un cambio social, una nueva forma de aprender, un aprendizaje continuo y un pensamiento crítico, para tomar decisiones, lo cual conlleva a reconstruir lo escenario sociales del entorno. En tal sentido, desde el momento en que se inicia la reflexión, se gesta un aprendizaje producto de un proceso mental de razonamiento, que involucra aprender a pensar por sí mismo, mantener su posición, emitir juicios, relacionar la nueva información con los conocimientos previos; como refieren Lara y Olivares (2017) y Rivas (2015), procesar y reelaborar la información que recibe y requiere esfuerzo mental, atención, análisis, razonamiento e interpretación.

Con respecto a los factores que intervienen en la lectura comprensiva y el pensamiento crítico, entre las revelaciones, resalta que las debilidades que poseen los estudiantes y los factores institucionales, académicos y personales, son determinantes para fortalecer la comprensión en la lectura y lograr un pensamiento crítico, ya que ello va a influir en su transformación como individuos, autónomos, críticos y reflexivos, lo cual se respalda con la opinión de Prats, Molina, Ruiz y Molina (2017) y Villalba






(2023), al mantener sus posturas ideológicas y tomar decisiones ante los diferentes escenarios que enfrentan.

Así mismo, en cuanto a la relación entre la lectura comprensiva y el pensamiento crítico, se observó que pensar que su correspondencia y concordancia para la formación de los estudiantes como individuos críticos es relevante para la transformación de la sociedad; estas revelaciones coinciden con Tarchi y Mason (2019), Alejo (2017) y García (2020). Aunado a ello, involucran experiencias que forman parte de su formación académica y desarrollo personal, cuando lo relaciona con su entorno cultural, social, político y económico, interpretando su vivencia de la realidad, en lo que él considera contextos importantes (MEN, 2021; Hoyos y Gallego, 2017; Cervantes, Pérez y Alanís, 2017).

## CONCLUSIONES

La revisión documental sistematizada muestra que existe una relación consistente y positiva entre la lectura comprensiva y el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica secundaria. La lectura comprensiva para el desarrollo del pensamiento crítico es respaldada por postulados de diferentes autores e investigadores, interesados en esta área del conocimiento, como elemento valioso en el quehacer educativo, en todos los niveles y modalidades de la educación. En los resultados se refleja que, ambas categorías se complementan y relacionan entre sí, lo cual permite inferir que la persona que logra desarrollar una adecuada comprensión de los textos tiene potencialidades para desarrollar un adecuado pensamiento crítico.





Al considerar estos resultados podemos decir que el estudiante genera un proceso de aprendizaje metacognitivo, establecer elementos de emancipación consciente, desarrollando una conciencia educativa y social, que le permitirá, ser un sujeto con una actitud crítica, capaz de no ser flagelo de manipulación o enajenación presentes en los discursos demagógicos, escritos y orales. Las revelaciones de estas investigaciones, muestran una relación altamente significativa que afecta positivamente estas dos habilidades, lo cual respalda que, en las actividades pedagógicas de comprensión de textos, ayuda a los alumnos a fortalecer su pensamiento crítico y mejorar su desempeño académico, sus procesos cognitivos, su capacidad de razonamiento, interpretación y reflexión.

Asumir, que el COVID 19 y la pandemia hasta esta fecha, llevó a las instituciones educativas, a implementar acciones en la praxis pedagógica, donde las tecnologías de la información y la comunicación estuvieron presentes para afrontar los retos y tomar decisiones, de trabajar de forma colaborativa con otros y encontrar soluciones adecuadas. En este escenario, los docentes consideraron necesario desarrollar competencias comunicativas en los alumnos, que implicaron destrezas, conocimientos y actitudes, que se interrelacionen y se apoyen mutuamente, en la adquisición de habilidades que les permiten hablar, escuchar e interactuar con los otros, comprender diversos discursos y formular ideas propias, dándoles algunos indicios sobre las debilidades de ellos y sus estudiantes.

En tal sentido, para solventar las debilidades y los factores institucionales, académicos y personales, que puedan afectar el logro de la lectura comprensiva y un pensamiento crítico, para potencializar las habilidades del pensamiento crítico, se deben





abrir espacios que incentiven a la discusión, y el razonar sobre las problemáticas presentadas, a través de la lectura de textos y la socialización, que les permita hacer asociaciones con la realidad y aportar ideas ante los nuevos escenarios.

Los factores institucionales, académicos y personales influyen de manera decisiva en el logro de una lectura comprensiva y un pensamiento crítico sólido. Su abordaje requiere políticas educativas integrales y acciones contextualizadas en cada institución.


Se recomienda a los docentes de educación básica secundaria integrar explícitamente la enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento crítico en sus prácticas de aula, mediante estrategias didácticas que promuevan la problematización de la realidad, el análisis de múltiples fuentes, la argumentación y la reflexión sobre los propios procesos de pensamiento.

Futuras investigaciones podrían profundizar en diseños de intervención que articulen lectura comprensiva, pensamiento crítico y uso de TIC, así como explorar el impacto de estas prácticas en contextos rurales o altamente vulnerables.

## REFERENCIAS

Alejo L. (2017). El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales [Tesis doctoral. Universidad De Málaga]. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD\\_ALEJO\\_LOZANO\\_Laura.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_LOZANO_Laura.pdf?sequence=1)





Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 28, 207-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322246463011>

Bautista, N. (2018). Estrategia de lectura cooperativa y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Educativa N° 86275 de Carhuaz, Ancash, 2015 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y valle.] <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2037/TD%20PE%201875%20B1%20>

Carva, G. (2021) Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020 [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/62970>

Carvajal E. (2021). Saber y práctica pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico. Hacia un Modelo Pedagógico para la enseñanza de la Filosofía. [Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador] file:///F:/RIOH/martin%20%20maria/3%20antecedentes%20Tesis-doctoral\_Emiro\_Carvajal.pdf

Cassany, D. (2013). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.





Castillo, L. (2020). La lectura inferencial como estrategia para fortalecer el pensamiento crítico. *Revista Neuronum*, 6(3) 187- 194 <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/280/311>

CAST. (2011). Directrices de diseño universal para el aprendizaje, versión 2.0. Recuperado de <http://www.udlcenter.org/>


Castillo L., Gatillón H., Quiñones, H. y Rojas, Y. (2023). Pensamiento crítico y comprensión lectora en tiempos de pandemia en estudiantes de Inglés, 2022 *Delectus* 6(1):18-27. DOI:10.36996/delectus.v6i1.204

Cervantes. R, Pérez. J y Alanís. M, (2017) “niveles de comprensión lectora. en alumnos del quinto semestre” .*Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXVII (2). <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf> [Consulta:2020,mayo5]

Coronel, H. (2019). La comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. Jaen - Perú. [Trabajo Segunda Especialidad Profesional. Universidad Nacional de Tumbes] <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/UNITUMBES/1704/Hualter%20Coronel%20Gonz%c3%a1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cortés, Y. (2018) La comprensión lectora como medio para la incorporación de los niños a la ciudadanía [Tesis de Maestría, Universidad ICEI]. [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/83983/1/T01505.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83983/1/T01505.pdf)





Correa, L. (2023). Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de una universidad de Lima, 2022. [Tesis de Maestra. Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/107532>


Fuentes, A. (2018). Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la IE Simón Bolívar, Oyón, 2018. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo.] [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22477/Fuentes\\_RAJDD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22477/Fuentes_RAJDD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gaïbor, C., Sánchez, A. Enríquez, B. , Guajan, Y. y Bonilla, M. (2023). La comprensión lectora como fundamento del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8756-8776. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5985](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5985)

García, M. Arevalo, M y Hernández, C, (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 1 (32). 155-174. <https://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>.

García, M., Acosta, D., Atencia, A., y Rodríguez, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 133-147. <https://web-bebscohost-com.ezproxy.uninorte.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9eb0bb42-591e4554-b593-9f931b14076d%40pdc-v-sessmgr02>





González, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12 (36). 13 <https://orcid.org/0000-0002-4000-647X>


Guerra, A. (2020). Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Revista Académica CUNZAC* 3(1) 15-24. DOI: <https://doi.org/10.46780/cunzac.v1i1.15>

Hoyos, A. y Gallego, T. (2017), Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de básica primaria, *Revista virtual universidad católica del Norte*. 1 (51), p. 23-45

Ibáñez, A. y Pajares, S. (2018). Influencia del Programa de fabulas en la mejora de la comprensión lectora de los niños de 4 años del C.E.E “Rafael Narvaez Cadenillas” de la ciudad de Trujillo en el 2017. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/10891/IBA%C3%91EZ%20HUAMANPAJARES%20HOYOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jara L (2022). Hábito lector y pensamiento crítico en estudiantes de la Unidad Educativa Juan de Velasco de la ciudad de Riobamba. [Trabajo de investigación. Universidad Nacional De Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/9886/1/UNACH-EC-FCEHT-PLL-0020-2022.pdf>





Lara Q. y Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en problemas. *Psicología Escolar e Educacional*, 21 (1). 1-14 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282351997008>

Madrid, J. (2023). Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio e Urrao. (Antioquia). *Actualidades Pedagógicas*, (80):e1664.

<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.3>

Ministerio de Cultura Ministerio de Educación Nacional (2021). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022 [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450\\_recurso\\_01.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2011). Programa Nacional de Lectura Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá. Colombia.

Muñoz, S. y Clemenza, C. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita. *Aproximaciones teóricas desde las instituciones educativas colombianas*, *Impacto Científico*, 18(2), 309-337. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/41280>





Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). Marco teórico de lectura PISA 2018. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018\\_esp\\_ESP.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf)


Prats, J., Molina, J., Ruiz, A., y Molina, F. (2017). Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methodology desde y para la Investigación Transdisciplinar. *International Journal of Sociology of Education*, 6 (1), 1-25. DOI:10.17583/rise.2017.2479

Rello, J. (2017). La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.158372>

Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*. 1 (1), 47-61

Rodríguez, M. (2023). Comprensión lectora y su contribución en el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la lengua. [Trabajo de alto nivel. Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24188/1/UPS-CT010305.pdf>





Tarchi, C. y Mason, L. (2019). Effects of critical thinking on multiple-document comprehension. Electronic supplementary material The online version of this article <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00426-8>

Vargas, Y. (2023). Estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora de los educandos de los grados décimo y once de la institución educativa Henry Daniels Castilla la Nueva mediante la herramienta tecnológica Canva durante el año lectivo 2022. [Tesis de maestría. Universidad de Cartagena]. [https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/16873/TGF\\_Yudy%20Vargas%20Sepulveda.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/16873/TGF_Yudy%20Vargas%20Sepulveda.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vásquez, F. (2014). La Lectura Crítica. Propuestas Para el Aula Derivadas de Proyectos de Investigación Educativa. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Universidad de la Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Vásquez, S. (2022) Pensamiento crítico y comprensión lectora: análisis de su relación. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5666>

Vegas, A. (2015). Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora dirigido a Docentes (Caso: Estatal “U.E. Fundación 5 de Julio). [Tesis de Maestría en Lectura y Escritura. Universidad de Carabobo. Venezuela].





Villalobos, M. (2018). La comprensión de textos escritos en el nivel inferencial en educación primaria. [Tesis de especialización, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Perú <https://hdl.handle.net/20.500.12893/2452>

Villalba M (2023). Análisis de la comprensión lectora y su contribución al pensamiento crítico. [Tesis de maestría. Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24163/1/UPS-CT010301.pdf>

Vicente, N., Yangali, Y., Rivas, A., Malpartida, E., Briceño, E., y Salas, K. (2023). El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3622-3633. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6430](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6430)

Zambrano J. y Chancay C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Ciencias de la Educación*. 8 (2).pp. 635-647 DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2775>





Actualmente existe un número creciente de personas inmersas en escándalos de corrupción y comportamiento antiético, lo cual deja entrever una posible incapacidad de la escuela para cimentar valores en el individuo que se está formando. Esta revisión documental, tiene como objetivo comprender el papel que está desempeñando la cátedra de ética dentro del sistema educativo colombiano y su influencia para la construcción de ciudadanía, con miras a propiciar una educación integral. Los aspectos desarrollados incluyen, una introducción que destaca el contraste entre las capacidades académicas y comportamientos éticos cuestionables, tres tópicos que abordan: definiciones y análisis, antecedentes y marco normativo, tanto internacionales como nacionales, y finalmente varias consideraciones que deben tenerse en cuenta al momento de realizar investigación científica. Para cerrar, se concluye que la cátedra de ética en Colombia requiere una actualización urgente en términos normativos, debe estar alineada con el contexto escolar y ser asignada a docentes especializados.

**Palabras clave:** educación, ética, construcción de ciudadanía y sociedad.

Currently, there is a growing number of individuals involved in corruption scandals and unethical behavior, which suggests a possible inability of schools to instill values in the developing individual. This documentary review aims to understand the role that ethics courses play within the Colombian educational system and its influence on citizenship building, with a view to promoting a comprehensive education. The aspects developed include an introduction that highlights the contrast between academic abilities and questionable ethical behaviors; three topics addressed: definitions and analysis; background and regulatory framework, both international and national; and finally, several considerations that must be taken into account when conducting scientific research. In conclusion, it is concluded that ethics teaching in Colombia urgently require regulatory updates; they must be aligned with the school context and assigned to specialized teachers.

**Keywords:** education, ethics, citizenship building, and society.





# LA CÁTEDRA DE ÉTICA COMO PILAR FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

THE ETHICS CHAIR AS A FUNDAMENTAL PILLAR FOR INTEGRAL EDUCATION

**Jorge Eliecer Espitia Baena<sup>1</sup>**

[je2b1986@yahoo.com.mx](mailto:je2b1986@yahoo.com.mx)

<https://orcid.org/0009-0002-6987-1405>

Secretaría de Educación Departamental de Bolívar (Colombia)

**Harriette del Rosario Duran Sandoval<sup>2</sup>**

[harrietedelrosa@yahoo.com.mx](mailto:harrietedelrosa@yahoo.com.mx)

<https://orcid.org/0009-0000-1257-2178>

Secretaría de Educación Departamental de Bolívar (Colombia)

## Introducción


La formación en valores éticos y morales en Iberoamérica debe reconocer el peso y las dinámicas de nuestros propios contextos sociales, económicos, políticos y culturales, de nuestras naciones y de nuestro continente latinoamericano (MEN, 1998). Es por ello, que en Colombia se hace necesario que la educación ética y moral sea concebida como aquella capaz de formar y preparar a la persona para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo.

---

<sup>1</sup>Estudiante Doctorado en Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Magíster en Ciencias Farmacéuticas de la Universidad de Cartagena (Colombia) y Químico Farmacéutico de la Universidad de Cartagena (Colombia). Directivo docente -Coordinador- del magisterio de Bolívar.

<sup>2</sup>Estudiante Doctorado en Educación Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Magíster en Biología Molecular y Biotecnología de la Universidad de Pamplona (Colombia). Especialista en Microbiología Clínica de la Universidad San Buenaventura seccional Cartagena (Colombia) y Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena (Colombia). Docente de Aula del magisterio de Bolívar





Hoy en día es común encontrar individuos que presumen habilidades excepcionales relacionadas con la fácil aprehensión de datos e información académica y su aplicación en contexto (saber y saber hacer); sin embargo, los mismos sujetos al ser colocados en una situación que implique la puesta en marcha de valores y principios éticos (ser), actúan de modo cuestionable, por decir lo menos. Según Fuguet (2015), una manera de contrarrestar lo anterior y formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos es fomentar en las escuelas, valores como la libertad, la igualdad y la justicia, mediante una educación académica que tenga un papel protagónico.

Aunque la cátedra de ética constituye un requisito sine qua non de cualquier plan de estudio, es necesario comprender que algunos estudiantes, e incluso profesores, no otorgan a dicha asignatura la importancia que tiene para la formación integral, muchas veces porque su enseñanza ha sido delegada a profesionales no idóneos. Lo anterior, inexorablemente se traduce en la pérdida gradual y sistemática de habilidades blandas en la sociedad y por ende los valores.

Teniendo en cuenta que Ronquillo (2018), en su definición de los niveles de responsabilidad profesional enuncia que:

....La responsabilidad en el plano de la ética profesional, a diferencia de la responsabilidad legal, no está escrita ni codificada, pues equivaldría a formular recetas para pensar. No existen recetas que enseñen a pensar, la ética es el pensar donde tiene origen el hacer práctico del hombre en la dimensión de la moral. (p. 199)






Resultaría sorprendente e inexplicable para el autor que hoy por hoy encontremos médicos, ingenieros, docentes, políticos, abogados, entre otros profesionales, que aun cuando obtenían excelentes calificaciones en su época de estudio; llegado el momento de la graduación y tras obtener el título que los acredita para ejercer su oficio, suelen desviar el camino hacia actividades ilícitas como: robos, malversación de recursos y/o engaño a sus empleados o empleadores para sacar algún tipo de provecho, generalmente económico, por medio de conductas no éticas.

Para Fuguet (2016), es menester que la educación se alinee con los postulados de John Dewey en el sentido de consolidar la escuela como una comunidad democrática -sociedad en miniatura-, donde los estudiantes aprendan a vivir, trabajar juntos y desarrollar habilidades cooperativas, esenciales para la vida adulta, en un entorno que promueva los valores. Sin embargo, cuando se deja la cátedra de ética en manos de un profesional no apto, es posible que sea orientada de manera equívoca o esté supeditada a las voluntades personales de quien quede al frente.

El creciente número de personas inmersas en escándalos de corrupción y comportamiento antiético deja entrever la posible incapacidad del sistema educativo para cimentar valores en el individuo que se está formando. Además, resulta paradójico que durante toda la vida académica (básica primaria, secundaria, media, estudios técnicos, tecnológicos, pregrado y postgrado) los estudiantes reciban cátedras de ética como parte de la política del sistema educativo nacional colombiano; no obstante, tantos años de formación no evita que algunas personas desvíen su camino hacia conductas controvertibles (González & Sánchez, 2021).





Se debe reconocer que el detrimento social derivado de la falta de ética es cada vez más inminente y requiere la intervención inmediata de todos los actores educativos, a fin de rescatar los principios más nobles inherentes a la humanidad. La enseñanza de la ética es fundamental para el desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y cohesionada; por ello, tanto los educadores como los educandos son responsables de la formación en valores. Asignar la ética a docentes especializados en el tema y hacer seguimiento al cumplimiento del currículum, prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos éticos en sus futuras profesiones y les proporciona una base sólida para actuar con integridad, ya sea en el ámbito laboral, social o personal (Quijada, 2019).

Según Rojas et al. (2023) el fortalecimiento ético del docente se adquiere con la redefinición de su pensamiento, para que realice su labor en un orden superior, donde prevalezca la mística de trabajo, para que el comportamiento sea de facilitador, que renueve su actuar desde los principios y códigos de la ética. La idea es que pueda proyectar un comportamiento profesional desde su manera de pensar, al tiempo que promueva la reflexión del estudiante mientras adquiere los saberes, se relaciona con sus pares, se relaciona con los contenidos y con la sociedad.

En función de todo lo expuesto, el propósito fundamental de la presente revisión documental es comprender el papel que está desempeñando la cátedra de ética dentro del sistema educativo colombiano y su influencia para la construcción de ciudadanía. La estructura y organización del review ofrece una breve descripción y análisis de conceptos relacionados con el tema central (ética y educación), referentes legales internacionales y nacionales, tesis doctorales y artículos científicos que sirven para validar y/o refutar algunas ideas propuestas a manera de aproximaciones conclusivas.





## Ética y educación: concepto y análisis

Es bien sabido que todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no solo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias (MEN, 1998). Lo anterior, sugiere que la educación debe ser reconocida como un proceso en el cual el propio sujeto crea y recrea los sentidos del conocimiento, al tiempo que autocrítica el acto pedagógico y la práctica del educador.

Según el diccionario de la lengua española (RAE, 2025), la ética representa un conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida, y la educación se define como crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes; así como también, instrucción por medio de la acción docente.

Para Novoa & Pirela (2020), la educación juega un papel fundamental en la construcción de ciudadanía, pues a través de ella se fomentan valores, principios éticos y competencias necesarias para formar individuos comprometidos con su entorno y capaces de participar activamente en una sociedad democrática. Es por ello, que el artículo 1° de la Ley General de Educación de Colombia, conocida comúnmente como Ley 115 de 1994, define la educación en el territorio nacional como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (MEN, 1994).





Según Luengo (2004), el ser humano desde su nacimiento está sometido a procesos de enseñanza-aprendizaje que, a lo largo del tiempo, van moldeando sus comportamientos y determinando el tipo de persona que será en la sociedad. No obstante, dado que existen diversos contextos que pueden influir de manera negativa en la construcción del concepto de bien y mal por parte de niños, niñas y adolescentes, se hace necesario que los sistemas educativos locales, regionales, nacionales e internacionales ofrezcan a los estudiantes espacios para debatir y analizar situaciones morales complejas, permitiéndoles desarrollar habilidades críticas y de razonamiento ético.

La cátedra de ética, orientada por profesionales cualificados, enseña a respetar la diversidad, promueve la empatía y desarrolla la comprensión hacia los demás (Rojas et al., 2023). Al enfrentar dentro de un salón de clases dilemas éticos, se aprende a tomar decisiones basadas en principios de justicia, equidad y respeto por los derechos humanos. De esta manera, una buena educación ética contribuiría a la creación de sociedades más justas, equitativas y con ciudadanos capaces de aportar positivamente a la sociedad, al tiempo que actúen con un sentido de responsabilidad hacia el bien común.

## **Referentes legales que soportan la cátedra de ética**

### **Referentes legales internacionales**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismo internacional que tiene como misión contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo





intercultural, ha señalado la importancia e influencia de la educación para la construcción de ciudadanía global, dado que promueve principios como la igualdad, la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural en los currículos escolares (UNESCO, 2025). En nuestro país, las orientaciones de la UNESCO son fundamentales para lograr nutrir el sistema educativo y poder pasar de los marcos normativos a transformaciones concretas en el aula, a fin de potenciar el desarrollo integral de la persona en una sociedad democrática, participativa y pluralista.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su misión de abordar desafíos globales y promover un futuro sostenible, estableció desde el 25 de septiembre de 2015 una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que permitirán mejorar las condiciones de vida de la humanidad para 2030 (ODS, 2025). Cada objetivo tiene metas específicas que deberán alcanzarse en ese lapso de 15 años, y que demandan el concurso activo de los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y personas del común. De manera particular, el ODS 4 titulado “Educación de calidad” invita a todos los actores educativos a trabajar enérgicamente en pro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al tiempo que se promuevan oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. No obstante, aun cuando existe el ODS 4 como referente legal internacional para garantizar una educación integral, para todos durante toda la vida, actualmente hay grandes desafíos que sortear si queremos colocar la educación como una prioridad en las políticas públicas colombianas y en el ejercicio práctico.





## Referentes legales nacionales (Colombia)

Desde una perspectiva nacional, se encuentran el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, el cual establece la educación como un derecho fundamental y un medio para promover valores democráticos y la paz, enfatizando la importancia de una formación integral que incluya aspectos éticos y ciudadanos (CPC, 1991). Sumado a la norma anterior, está la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, y en la que se establece en su artículo 1° que, la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (SNIES, 2021). Además, el artículo 129° de esta última Ley indica que, la formación ética profesional debe ser un elemento fundamental obligatorio de todos los programas de formación en las instituciones de educación superior y el artículo 97° cita que los particulares que pretendan fundar una institución de educación superior, deberán acreditar ante el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que están en capacidad de cumplir la función que a aquéllas corresponde y que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética, académica, científica y pedagógica. En virtud de lo antes expuesto, se puede observar que, aunque para la legislación colombiana siempre ha sido una preocupación la formación ética y en valores de su ciudadanía, eso no ha impedido la generación de actos de corrupción en un sinnúmero de profesionales.

Por otro lado, la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- destaca la enseñanza de la ética como un componente





fundamental para desarrollar competencias ciudadanas y fortalecer el tejido social (MEN, 1994). Dicha Ley, es una carta de navegación muy valiosa porque señala las normas generales para regular el servicio público de la educación. Además, se fundamenta en el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público, al tiempo que indica que la educación tiene que cumplir una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

Los Lineamientos Curriculares para la educación ética y los valores humanos (MEN, 1998), constituyen puntos de apoyo y de orientación general que ponen de manifiesto el hecho de que la educación ética y moral, a todos los niveles, debe ser una apertura a la participación activa y a la implicación desde la convicción personal, lo cual, es un faro que debería direccionar el quehacer pedagógico en torno a la formación ética de estudiantes. Por su parte, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (EBCC, 2006), representan la posibilidad de mirar la formación ciudadana como un proceso que se puede diseñar, con base en principios claros, implementar, con persistencia y rigor, evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución. Lo anterior, dado que la institución educativa es un escenario privilegiado, pues allí se aprende a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos.

La apuesta por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural, plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia para el período 2022-2026, titulado





“Colombia, Potencia Mundial de la Vida” (PND, 2024), intenta garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos tengan acceso a un sistema educativo de calidad, desde la primera infancia hasta la educación superior, para reducir la desigualdad en todo el territorio nacional, por lo que es imperativo entender que estamos llamados a ver la educación como un medio fundamental para superar inequidades y hacer de nuestro país una sociedad del conocimiento y de los saberes propios, al tiempo que la escuela, más que un lugar físico, tiene que constituir un escenario alrededor del cual se organizan las comunidades.

Aunque el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) de Colombia 2016-2026, se propuso involucrar a todos los sectores de la sociedad en la construcción de una educación inclusiva y transformadora, mediante el establecimiento de lineamientos estratégicos para mejorar, desde la política pública, la calidad, equidad y pertinencia del sistema educativo en el país, aún queda mucho camino por recorrer a fin de alcanzar el séptimo desafío estratégico propuesto por la comisión académica, el cual consiste en: construir una sociedad en paz sobre una base de la equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género (PNDE, 2019).

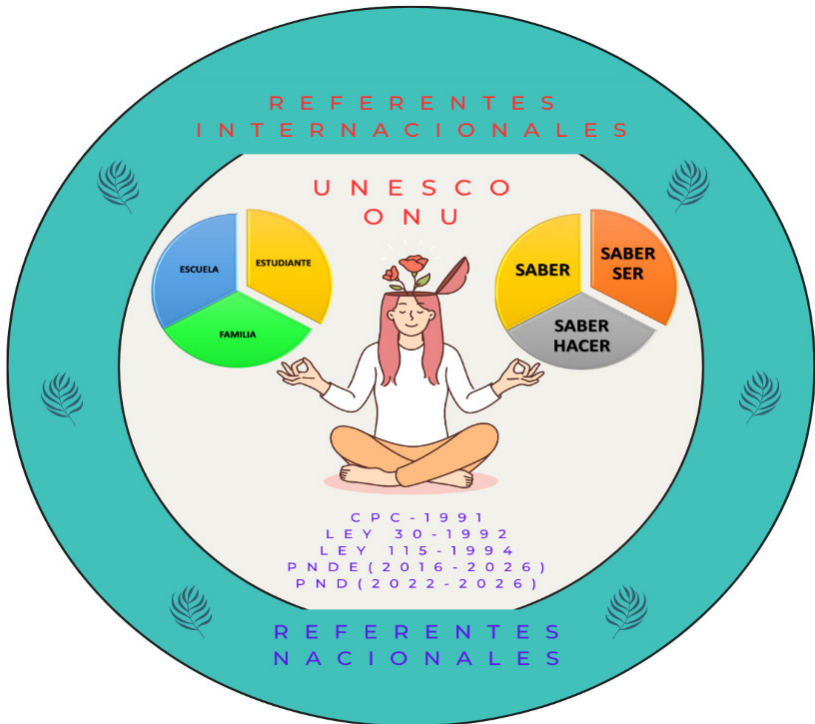
Según los referentes legales expuestos, la cátedra de ética en la actualidad habría que concebirla como un espacio para la transmisión de conocimientos, reflexión y diálogo crítico. En ese sentido, se hace necesaria la elaboración de un enfoque pedagógico capaz de fomentar la interacción activa de estudiantes y docentes, para construir aprendizajes significativos que trasciendan lo académico y se orienten hacia la formación de ciudadanos íntegros; razón por la cual, la implementación de programas de educación ética tiene que seguir los lineamientos establecidos por la legislación nacional y los compromisos internacionales,



garantizando que su desarrollo ofrezca un impacto real en la vida cotidiana de los individuos involucrados. No obstante, aunque es evidente la existencia de propósitos mundiales y nacionales en torno a la formación académica y la instrucción ética, hoy en día hay dificultades que se deben sortear para alcanzar una verdadera educación de calidad en Colombia y el mundo (Figura 1).

### Figura 1

*Elementos fundamentales para una educación integral.*



Fuente: elaboración propia



## Tesis doctorales que sustentan la revisión

### Antecedentes internacionales de la investigación

Guevara & Pérez (2024), en su reciente estudio titulado “la educación física y la convivencia escolar en la integración social de la comunidad educativa”, plantearon el objetivo de generar constructos sobre la función social de los docentes de educación física para la convivencia escolar en medio de situaciones de conflicto. Para ello, la investigación utilizó el paradigma pospositivista bajo un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, en el cual se aplicó entrevista a tres docentes especialista en el área de educación física, quienes se desempeñaban como docentes de planta de la institución educativa analizada. El aporte de este estudio a la presente revisión reside en que plantea la importancia de la educación física como una disciplina vital en la formación de valores ciudadanos, los cuales son útiles para la construcción de un entorno social apegados a los principios de inclusión, participación y tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa.

Otra investigación relevante es el trabajo realizado por Fernández & Fumero (2023), el cual lleva por título “educación de la consciencia humana como catalizador del equilibrio en el Más Acá” y cuyo objetivo fue generar una teoría educativa para despertar la consciencia humana como catalizador de equilibrio en el Más Acá, a fin de evitar la autodestrucción de la raza humana. En detalle, se realizó la aplicación del método de la investigación especulativa en el análisis cualitativo, encontrándose que para restablecer el equilibrio en el Más Acá, la consciencia nos invita a ser solidarios los unos con los otros, activando el bien radical que habita en nosotros y neutralizando el mal. Es por ello, que este






estudio contribuye como fundamento teórico importante para la presente revisión documental, dado que plantea que el problema de la humanidad no es intelectual, sino moral y educativo. Por tanto, sólo la educación de la consciencia como proyecto para la edificación humana nos puede ayudar a restablecer el equilibrio individual y colectivo.

Por último, se encuentra el estudio desarrollado por Escobar & Piña (2021), en el que se buscó teorizar acerca de la formación ética profesional, desde las cosmovisiones del docente formador de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Barquisimeto. En lo metodológico, se utilizó el paradigma interpretativo guiado por la fenomenología. La codificación y categorización se basó en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), y se utilizó la observación participante y la entrevista semiestructurada, para la recopilación de la información. Este estudio aporta elementos valiosos en términos teóricos y metodológicos, ya que muestra como la dinámica mundial requiere que el ser humano logre su propia autodeterminación como persona. Además, sugiere que el docente formador debe demostrar en su accionar pedagógico una vocación e inspiración por lo que hace y enseña para que, de esa forma, pueda cumplir el legado formador que nace de Dios, bajo los principios del amor, para llevar una vida auténtica y disciplinada.

## **Antecedentes nacionales de la investigación**

El estudio realizado por Narváez et al. (2024), cuyo título es “la bioética en el ámbito de la formación profesional de bacteriólogos: percepción de la comunidad académica y evolución de los planes de estudio, en una universidad privada





de la ciudad de Cartagena”, se planteó el objetivo de analizar la bioética en el ámbito de la formación profesional de bacteriólogos desde las miradas de los estudiantes, docentes, directivos docentes y desde la evolución de los planes de estudio. Para ello, utilizó el paradigma cualitativo, con una perspectiva teórica de la bioética con énfasis en lo social, siguiendo la técnica de análisis documental y trabajo de campo a través de técnicas cualitativas como la entrevista y grupo focal. Se hizo uso de la Teoría fundamentada propuesta por Strauss & Corbin (2002) y se tuvo en cuenta la participación voluntaria de estudiantes, docentes y directivos del programa de bacteriología de la Universidad de San Buenaventura seccional Cartagena. El estudio contribuye a esta revisión, ya que expone la necesidad de estructurar aspectos curriculares en la educación superior, a fin de mejorar las competencias éticas de los profesionales. Así mismo, sugiere que es necesario garantizar altas competencias éticas y valores humanos, para que los futuros profesionales sean capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios de manera integrada y humanística.

Por su parte, Rada & Moncada (2021) con el propósito de generar constructos teóricos para la formación deontológica de los estudiantes de psicología desde las representaciones sociales, realizaron una investigación cualitativa utilizando el método fenomenológico de Husserl, sobre cinco (5) estudiantes en proceso de formación, informantes clave del estudio, los cuales pertenecían al programa de psicología de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta (Colombia). El aporte del referido estudio a la presente revisión, se sustenta en su capacidad para proporcionar bases teóricas y metodológicas que permiten construir y contrastar los resultados obtenidos, pero en el contexto de la educación básica secundaria. Adicionalmente, los hallazgos revelaron la importancia de las representaciones






sociales en el proceso de formación del futuro psicólogo, desde una actitud favorable hacia la profesión y una sólida formación con base en la deontología que perfilará su desempeño eficiente.

Para terminar, se destaca la tesis doctoral de González & Sánchez (2021) cuyo objetivo fue generar un constructo de la ética profesional en la formación del estudiante de derecho desde las representaciones sociales de los actores involucrados, en atención a las prácticas cotidianas y educativas en una universidad colombiana. La metodología se sustentó epistemológicamente en el paradigma sistémico y el humanista, bajo el enfoque de investigación cualitativo y asumiendo el método fenomenológico. La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad a través de un guion de entrevista que se aplicó a cinco informantes clave pertenecientes y vinculantes con el contexto de la investigación. Este estudio, tiene relevancia ya que expone aspectos que servirían para entender la forma en que la cátedra de ética podría llegar a convertirse en un pilar fundamental para la educación integral. Además, un elemento importante a considerar es que los docentes asumen con interés las apreciaciones éticas de la profesión, a pesar de que en algunos casos se evidencian faltas a la misma, así como a la moral; mientras que los estudiantes, poseen un mayor espectro de acción en relación con definir situaciones inadecuadas que alteran la ética, cuyas representaciones se ubican desde lo inadecuado.

## Ética en investigaciones educativas

La educación académica en asuntos éticos, cobra vital importancia si consideramos que todo niño, en un futuro cercano, será un adulto y potencialmente podrá realizar investigaciones donde deba enfrentarse a dilemas éticos; en ese sentido, para





Valle et al. (2022) es indispensable que se enseñe con claridad sobre honestidad académica a fin de evitar plagio, se explique la importancia de garantizar la libertad de los participantes en los estudios científicos y se haga énfasis en el buen uso de la información recopilada en el marco de las investigaciones.

Según Espinoza & Calva (2020), la ética está omnipresente en cualquier ámbito de la vida humana, es el resultado de la praxis moral desde el inicio de la historia, está sujeta a las normas imperantes en la sociedad y por ello constituye un aspecto inherente a las obligaciones morales que nos atañen. En ese orden de ideas, la ética puede ser entendida como un constructo social que regula la conducta de los individuos en determinados contextos y épocas. El problema de la ética en la investigación científica, específicamente en el campo de la educación, se manifiesta en comportamientos humanos violatorios de códigos existentes para regular la actividad investigativa, como por ejemplo en la utilización de procedimientos o criterios que éticamente no serían los esperados, aunque no se encuentren explícitamente escritos en normativas específicas (López-Calva, 2019).

En la tabla 1, se presenta una serie de documentos relevantes obtenidos mediante una búsqueda exhaustiva, fundamentalmente en revistas indexadas, los cuales después de seleccionarlos, organizarlos, analizarlos y determinar sus principales hallazgos, sirvieron como base para la construcción de aproximaciones conclusivas en el marco de la presente revisión documental en torno a la ética.



## Tabla 1

### *Investigaciones y documentos de relevancia en torno a la ética.*

AUTOR	TÍTULO	CONCLUSIONES
MEN (1998)	Serie lineamientos curriculares: Educación Ética y Valores humanos	La educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo.
Ojeda (2018)	Ética como arte de vivir: reflexiones dialogadas en el Gimnasio Galileo Galilei	Colombia, en muchas ocasiones, se reconoce como un país que presenta estados de violencia constantes, y para contrarrestar esta problemática se ha propuesto la formación en valores, responsabilidad que recae primordialmente en la educación. Se considera que son directamente los maestros o docentes quienes necesitan poseer un carácter ético, para poder asumir posturas en la formación de sus estudiantes.
Vargas et al. (2019)	Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana	El estudio de la ética puede plantearse, fenomenológicamente, desde dos perspectivas. Una de ellas es la investigación de su dimensión formal, de corte objetivista, que pretende llegar a juicios con valor objetivo. La otra es el estudio de lo moral a partir del “tránsito del análisis intencional de los valores a la ética como asunto de personas responsables histórica y culturalmente, tanto desde el punto de vista individual como desde el punto de vista social y colectivo”.
Marulanda & Rojas (2019)	Ética en instituciones de educación superior para la construcción de relaciones de confianza con grupos de interés (Stakeholders)	El comportamiento ético en instituciones de educación superior depende de los valores individuales, profesionales y organizacionales. Dicho comportamiento pretende evaluar cómo los valores expresados por medio de la conducta de los individuos, tienen influencia en el desarrollo de la sociedad.
Zeledón & Aguilar (2020)	Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos	La ética del desarrollo humano busca dirigir la vida social, facilita una oportunidad para evaluar la conducta propia y la de los otros y posibilita la toma de decisiones que permite la armonía con el medio en el que se actúa. El papel de la ética en el ámbito de la educación superior resulta relevante, por cuanto “los procesos formativos de las universidades se orientarán hacia el desarrollo más integral de las personas, combinando de manera equilibrada los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que requieren los estudiantes y la sociedad”.
Hernández & Palacio (2022)	Apuntes para una reflexión en torno al currículo crítico octagonal. Caso: Mesa de Humanismos	El primer obstáculo que enfrentó la elaboración de la propuesta fue el temor que pudieron sentir los docentes al pensar en otras maneras de formar, y en este sentido, de la manera como estas nuevas formas pudieran ser tomadas por otros agentes de la comunidad académica como rectores, coordinadores y entes gubernamentales. Se da especial importancia a la ética, no solo como un campo que puede ser abordado en el aula a partir de componentes teóricos, sino más bien como una experiencia que se explicita en la convivencia, la participación democrática y el currículo oculto.
Villalta-Paucar et al. (2022)	Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase	Los esfuerzos de mejora de la educación en Latinoamérica llegan de modo poco auspicioso a las aulas, por problemas de gestión del tiempo para la instrucción, baja participación de los alumnos, poco uso de recursos interactivos de aprendizaje, entre otros. Los estudiantes son para las profesoras el nexo vivo entre el aula y el contexto sociocultural; en tal sentido, se observa que las profesoras de aulas urbanas, tienden a percibir a los niños como disruptivos, con un problema comportamental que se amplifica en un aula con alrededor de 30 participantes; en tanto que las profesoras de aulas rurales tienden a calificarlos mayormente como personas que sufren una realidad adversa que la educación les puede ayudar a superar.



## A modo de cierre

La enseñanza de valores y principios morales no puede ser un requisito secundario en los planes de estudio, sino que, por el contrario, debe estar integrada como un componente transversal en el currículo educativo. En ese sentido, es imperativo realizar una revisión y actualización de la normatividad colombiana existente al respecto.

La enseñanza de la ética tiene que vincularse activamente con la práctica y el contexto real, a fin de que no quede circunscrita a puros conceptos teóricos. Tanto así, que en la actualidad la educación está llamada a promover espacios de reflexión y análisis de dilemas morales, permitiendo a los estudiantes desarrollar una conciencia ética sólida y aplicable.

La formación ética y ciudadana requiere docentes capacitados que comprendan su papel como guías en la transmisión de valores. Es por ello, que el sistema educativo colombiano debe propender por la vinculación de profesionales idóneos que logren reforzar el pensamiento crítico y la deliberación moral, preparando a los estudiantes para enfrentar dilemas éticos con responsabilidad social y transparencia.

## Referencias

CPC (1991). Constitución Política de Colombia, Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Recuperado el 20 de marzo de 2025. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/>





[gestornormativo/norma.php?i=4125](https://gestornormativo/norma.php?i=4125)

EBCC (2006). Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: El desafío de formar para la ciudadanía. Serie guías N°6. Recuperado el 18 de marzo de 2025. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)

Escobar, A., Piña, E. (2021). Formación ética profesional del egresado, desde la mirada del docente formador de la universidad pedagógica experimental libertador. [Tesis Doctorado UPEL-IPB]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1047>


Espinoza, E., Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. Revista Universidad y Sociedad, 12(4): 333-340.

Fernández, G., Fumero, F. (2023). Educación de la consciencia humana como catalizador del equilibrio en el más acá. [Tesis Doctorado UPEL-IPM]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1628>

Fuguet, A. (2015). Las Revoluciones Emergentes: camino hacia una verdadera revolución. Editorial: Casa de las Togas.

Fuguet, A. (2016). Democracia y Educación de John Dewey: 1er. Centenario. Instituto Pedagógico de Caracas. Palabra y Realidad N° 12-13.





González, J., Sánchez, C. (2021). Hacia la construcción de una ética en la formación del estudiante de derecho: representaciones sociales de los actores en sus prácticas sociales y educativas. [Tesis Doctorado UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/272>


Guevara, H., Pérez, R. (2024). La educación física y la convivencia escolar en la integración social de la comunidad educativa. [Tesis Doctorado UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1132>

Hernández-Zuluaga, G., Palacio-Ríos, L. (2022). Apuntes para una reflexión en torno al currículo crítico octagonal. Caso: Mesa de Humanismos. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6(11): 148-165. Doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061111>

López-Calva, J. (2019). Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. Revista Colombiana de Educación, 76: 223-242. Doi: 10.17227/rce.num76-8556

Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento: El concepto de educación. En María Pozo, José Álvarez, Julián Luengo y Eugenio Otero (1ed). Teorías e instituciones contemporáneas de educación (p. 30). Editorial Biblioteca Nueva. <https://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>





Marulanda, N. Rojas, M. (2019). Ética en Instituciones de Educación Superior para la Construcción de Relaciones de Confianza con Grupos de Interés (Stakeholders). *Información Tecnológica*, 30(3): 269-276. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300269>


MEN (1994). Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 1994: Ley general de educación. Recuperado el 18 de marzo de 2025. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

MEN (1998). Ministerio de Educación Nacional, Serie lineamientos curriculares: Educación ética y Valores humanos. Recuperado el 18 de marzo de 2025. En <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Narváez, J., Gómez, E., Diaz, A. (2024). La bioética en el ámbito de la formación profesional de bacteriólogos: percepción de la comunidad académica y evolución de los planes de estudio, en una universidad privada de la ciudad de Cartagena. [Tesis Doctorado RUDECOLMBIA CADE: UNIVERSIDAD DE CARTAGENA]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/429df356-f687-4b85-a11c-12f799005cc3>

Novoa, A., Pirela, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida: Para educar en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4): 11-24. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3931040>





ODS (2025). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 12 de marzo de 2025. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Ojeda, F. (2018). Ética como arte de vivir: reflexiones dialogadas en el Gimnasio Galileo Galilei. *Educación y Ciencia*, 21: 231 - 244

PND (2024). Educación de Calidad para reducir la desigualdad. En: Plan Nacional de Desarrollo de Colombia 2022 – 2026. Pag 113. Recuperado el 12 de marzo de 2025. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>

PNDE (2019). Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. En: Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Pag 41. Recuperado el 12 de marzo de 2025. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)

Quijada, K. (2019). Los valores que caracterizan la ética profesional de los profesores de la Universidad de Colima. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 265-284. Doi: 10.17227/rce.num76-7494

Rada, M., Moncada, M. (2021). Fundamentos teóricos para la formación deontológica de los estudiantes de psicología desde las representaciones sociales. [Tesis Doctorado UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/231>





RAE (2025). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 15 de febrero de 2025. <https://dle.rae.es/>

Rojas, O., Doria, A., Vivas, A., Nicolas, Y. (2023). La ética docente en la transferibilidad de los saberes matemáticos. *Investigación y Postgrado*, 38(2): 9-22. <https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v38i2.1992>


Ronquillo, L. (2018). *Ética general y profesional*. (2ed). Editorial mar y trinchera. [https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/%C3%89tica-general-y-profesional-DIGITAL\\_0.pdf](https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/%C3%89tica-general-y-profesional-DIGITAL_0.pdf)

SNIES. (2021). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado el 05 de abril de 2025. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/EL-SNIES/Normativa/>

UNESCO (2025). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación para la ciudadanía mundial. Recuperado el 18 de marzo de 2025. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know?hub=87862>

Valle, A., Manrique, L., Revilla, D. (2022). Capítulo 1. Investigar en educación. En *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Facultad de Educación PUCP. Primera edición digital. páginas 9-10. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>





Vargas, G., Sesarego, E., Guerrero, M. (2019). Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, 76: 285-304. Doi: 10.17227/rce.num76-7951

Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana de Educación*, (86): 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>

Zeledón-Ruiz, M., Aguilar-Rojas, O. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 14(1): e1201. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>





**PROPUESTAS INNOVADORAS PARA MEJORAR  
LA EDUCACIÓN: RETOS Y DESAFÍOS**

**UP**

