

RIPIE

REVISTA INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Volumen 6 | Número 2 | Bogotá - Colombia | Julio - Diciembre 2026 | ISSN: 2745-0341 (En línea)



RIPIE

REVISTA INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Volumen 6 Número 2

Julio - Diciembre 2026

ISSN: 2745-0341 (En línea)

RIPIE

REVISTA INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Volumen 6 Número 2
Julio - Diciembre 2026

ISSN: 2745-0341 (En línea)

© 2026
Ed&TIC

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
sin la autorización expresa del editor.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución NoComercial CompartirIgual 4.0.

DIRECTOR / EDITOR

Oscar Yecid Aparicio Gómez

COMITÉ EDITORIAL

William Oswaldo Aparicio Gómez
Ed&TIC Research Center

Beatriz Peña Acuña
Universidad de Huelva

Hugo Heredia Ponce
Universidad de Cádiz

Abel Miró Comas
Universitat de Barcelona

COMITÉ CIENTÍFICO

Anna Forés Miravalles
Universitat de Barcelona

Miquel Àngel Prats Fernández
Universitat Ramon Llull

Ana Elena Schalk Quintanar
Technological University Dublin

Anna Maria Escofet Roig
Universitat de Barcelona

Cristina Alonso Cano
Universitat de Barcelona

Manuel Francisco Romero Oliva
Universidad de Cádiz

COMITÉ DE EDITORES ASOCIADOS

Jordi Quintana Albalat
Universitat de Barcelona

Magdalena Bosch Rabell
Universidad Internacional de Catalunya

Carlos Alfonso Aparicio Gómez
Universidad de Investigación e Innovación

David Pérez-Jorge
Universidad de La Laguna

CONTENIDO

Página

Editorial 9

Oscar-Yecid Aparicio-Gómez

Artículos producto de investigación

Sistematización de prácticas escolares que han posibilitado procesos educativos inclusivos en la institución educativa escuela normal superior de Neiva 23

Ruby González Bustos y Juan Esteban Quiñones Idárraga

Conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad 23

Franca Ruth Cabrera Ortega y Alexander Montalvo Morales

Relevancia del conocimiento cultural nicaragüense en estudiantes de undécimo grado 47

Luisa Deniss Falcón-Martínez, María Guadalupe Martínez-Olivas, Feliciana del Socorro Dávila-Matute y Cliffor Jerry Herrera-Castrillo

Caracterizando el modelo pedagógico: del PEI institucional al aula de clase en la escuela normal superior de san mateo 77

Juan Cepeda y Pablo Palencia

Necesidades formativas en materia pedagógica de docentes de danza de bachillerato

Lorena Ivonne López Aguado Urdapilleta y Jorge García Villanueva

La lectura como estrategia mediada por la docencia y la dirección de trabajos de titulación: un análisis sobre identidad profesional y constructo de desarrollo humano en estudiantes latinoamericanos 117

María de los Ángeles Aldana Hernández

Estudios sobre la práctica pastoral universitaria: una aproximación desde la metodología cualitativa de mapas de empatía 23
Juan Manuel Torres Serrano, Carlos Eduardo Ortega Peña y María Fernanda Peña Cárdenas
La sanación como proceso de subjetivación: Espiritualidad católica, sufrimiento y salud mental en escenarios contemporáneos 23
María del Pilar Buitrago Peña
La construcción social del territorio universitario y la inteligencia colectiva: hacia un marco integrador para analizar la Universidad Pedagógica Nacional 23
Luz Adriana Albornoz Rodríguez
Prácticas educativas sostenibles articuladas al PRAE: revisión documental desde enfoques curriculares, pedagógicos y ambientales 23
Cesia Inés García Hernández y Edison Ferney Castrillón Ángel
Diseño de un modelo de estimación de riesgos de deserción en programas de educación superior 23
Oscar Javier Rubiano Rodríguez y Efrén Danilo Ariza Ruiz
Curso electivo de alfabetización digital aplicado al estudio de la historia de Cuba para estudiantes de ciencias médicas 23
Luis Angel Zayas Massó, Amanda Ramírez Rojas, Caridad Hernández Álvarez, Branly Armando Planas Díaz, Fabian Alfredo Greenup Bell y Elianny Aldana

Artículos de reflexión

Educación socioemocional para la infancia y adolescencia en situación de institucionalización: ¿un derecho por cubrir? 235
Irais Chávez Lemus
La transdisciplinariedad en la escuela: una ética del cuidado frente a la complejidad 97
Mary González, Dollys Torres, Lorna Rodríguez y Giselle Fernández-Guayana
Inteligencias múltiples en la era de la inteligencia artificial 23
Faustino Antonio Mesa Martínez y Omar Rafael Arrieta Moya

EDITORIAL

Educar en el presente significa asumir una realidad que cambia con una velocidad que interpela nuestras formas tradicionales de comprender la enseñanza y el aprendizaje. La transformación tecnológica, la diversidad cultural, las desigualdades sociales, las nuevas configuraciones de las instituciones educativas y los desafíos ambientales obligan a reconsiderar no solo qué enseñamos, sino también para qué educamos y qué lugar ocupa la persona en medio de estas transformaciones. En este escenario, la innovación educativa no puede entenderse como la simple incorporación de nuevas herramientas o metodologías. Innovar supone, ante todo, desarrollar otras maneras de comprender los problemas educativos y de construir respuestas pertinentes, responsables y profundamente humanas.

El presente número de la Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa reúne investigaciones y reflexiones que, desde diferentes contextos, convergen precisamente en esta preocupación. Sus contribuciones permiten reconocer una educación atravesada por la diversidad, la inclusión, la identidad, el cuidado, la sostenibilidad, la tecnología y la necesidad de comprender al sujeto educativo en toda su complejidad. El conjunto ofrece, así, una oportunidad para pensar la educación no como un sistema cerrado, sino como una práctica social en permanente construcción.

La inclusión constituye uno de los primeros horizontes de este diálogo. Ruby González y Juan Esteban Quiñones, en “Sistematización de prácticas escolares que han posibilitado procesos educativos inclusivos en la institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva”, muestran cómo la inclusión se concreta mediante prácticas relacionadas con la lengua de señas, la flexibilidad curricular, el acompañamiento familiar y la gestión institucional. Su aporte recuerda que una institución inclusiva no se define únicamente por lo que declara, sino por su capacidad para transformar las barreras que afectan la participación y el aprendizaje.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Esta preocupación se amplía con Franca Ruth Cabrera y Alexander Montalvo, quienes, en "Conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad", reivindican la incorporación de los saberes culturales y étnicos como parte sustantiva de la experiencia educativa. En una dirección complementaria, Luisa Falcón-Martínez, María Martínez-Olivas, Feliciana Dávila-Matute y Cliffor Herrera-Castrillo, mediante "Relevancia del conocimiento cultural nicaragüense en estudiantes de undécimo grado", llaman la atención sobre la necesidad de fortalecer el vínculo de los jóvenes con su patrimonio cultural y de generar estrategias pedagógicas que favorezcan su reconocimiento y valoración.

La distancia entre el proyecto educativo y las prácticas concretas constituye otra cuestión fundamental. Juan Cepeda y Pablo Palencia, en "Caracterizando el modelo pedagógico: del PEI institucional al aula de clase en la Escuela Normal Superior de San Mateo", examinan precisamente la relación entre el modelo pedagógico institucional y aquello que ocurre cotidianamente en el aula. A ello se suma el trabajo de Lorena López y Jorge García Villanueva, "Necesidades formativas en materia pedagógica de docentes de danza de bachillerato", que sitúa la formación docente como condición indispensable para cualquier transformación pedagógica, particularmente en dimensiones como la didáctica, la planificación, la metodología y la formación integral.

La formación también aparece vinculada con la lectura en el trabajo de María de los Ángeles Aldana, "La lectura como estrategia mediada por la docencia y la dirección de trabajos de titulación: un análisis sobre identidad profesional y constructo de desarrollo humano en estudiantes latinoamericanos". La autora sitúa la lectura como una práctica capaz de fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía investigativa y la construcción de la identidad.

Desde la universidad como espacio de encuentro, Juan Manuel Torres Serrano, Carlos Eduardo Ortega Peña y María Fernanda Peña Cárdenas, en "Estudios sobre la práctica pastoral universitaria: una aproximación desde la metodología cualitativa de mapas de empatía", proponen una aproximación que permite comprender las experiencias y necesidades de los actores universitarios.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En una dimensión igualmente centrada en la persona, María del Pilar Buitrago Peña, en "La sanación como proceso de subjetivación: Espiritualidad católica, sufrimiento y salud mental en escenarios contemporáneos", aborda la sanación desde dimensiones corporales, emocionales, espirituales, simbólicas y comunitarias.

Esta comprensión relacional de la universidad se profundiza con Luz Adriana Albornoz Rodríguez, autora de "La construcción social del territorio universitario y la inteligencia colectiva: hacia un marco integrador para analizar la Universidad Pedagógica Nacional". Su propuesta invita a comprender el territorio universitario como una construcción social configurada por prácticas, memorias, narrativas y formas de apropiación colectiva.

La responsabilidad frente al entorno encuentra expresión en "Prácticas educativas sostenibles articuladas al PRAE: revisión documental desde enfoques curriculares, pedagógicos y ambientales", de Cesia Inés García Hernández y Edison Ferney Castrillón Ángel, quienes sitúan la educación ambiental desde perspectivas críticas y transformadoras que articulan currículo, pedagogía, territorio y ciudadanía ambiental.

La tecnología aparece posteriormente como posibilidad, pero también como desafío. Oscar Javier Rubiano Rodríguez y Efrén Danilo Ariza Ruiz, en "Diseño de un modelo de estimación de riesgos de deserción en programas de educación superior", exploran el uso de datos y aprendizaje automático para identificar riesgos de abandono y favorecer acciones institucionales de acompañamiento. Por su parte, Luis Angel Zayas Massó, Amanda Ramírez Rojas, Caridad Hernández Álvarez, Branly Armando Planas Díaz, Fabian Alfredo Greenup Bell y Elianny Aldana, con "Curso electivo de alfabetización digital aplicado al estudio de la historia de Cuba para estudiantes de ciencias médicas", articulan competencias digitales y conocimiento histórico, destacando la importancia de formar capacidades críticas para gestionar y comunicar información.

Las reflexiones finales del número amplían este horizonte. Irais Chávez Lemus, en "Educación socioemocional para la infancia y adolescencia en situación de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

institucionalización: ¿un derecho por cubrir?", plantea la educación socioemocional desde una perspectiva de derechos y desarrollo integral. Mary González, Dollys Torres, Lorna Rodríguez y Giselle Fernández-Guayana, en "La transdisciplinariedad en la escuela: una ética del cuidado frente a la complejidad", proponen superar aproximaciones fragmentadas y comprender la educación desde relaciones interdependientes y dinámicas. Finalmente, Faustino Antonio Mesa Martínez y Omar Rafael Arrieta Moya, en "Inteligencias múltiples en la era de la inteligencia artificial", sitúan en el centro del debate la necesidad de aprovechar las posibilidades de la inteligencia artificial sin desplazar las dimensiones emocionales, creativas y humanas del aprendizaje.

Las contribuciones de este volumen permiten advertir que los grandes desafíos educativos contemporáneos no pueden abordarse desde respuestas aisladas. Inclusión, interculturalidad, formación docente, lectura, acompañamiento, territorio, sostenibilidad, permanencia estudiantil, alfabetización digital, educación socioemocional, transdisciplinariedad e inteligencia artificial forman parte de una misma conversación: cómo educar al ser humano en un mundo cada vez más complejo sin reducir aquello que lo hace singular.

Esta es, quizá, una de las principales responsabilidades de la investigación educativa: no limitarse a describir la realidad, sino contribuir a comprenderla para transformarla. La innovación adquiere entonces un sentido que trasciende la novedad. Innovar es también cuidar, incluir, reconocer, cuestionar y crear condiciones para que otras posibilidades educativas puedan emerger.

El Volumen 6, Número 2 de la Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa invita precisamente a continuar esta conversación. Porque educar no consiste únicamente en preparar para el futuro. Educar es intervenir en el presente y, mediante esa intervención, decidir qué futuro queremos hacer posible.

Dr. Oscar-Yecid Aparicio-Gómez
Editor

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Sistematización de prácticas escolares que han posibilitado procesos educativos inclusivos en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva

Systematization of school practices that have enabled inclusive educational processes at the Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva

Ruby González Bustos[1]
Juan Esteban Quiñones Idárraga[2]
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Recibido: 10.01.2026
Aceptado: 28.02.2026

Resumen

La inclusión educativa en Colombia se constituye en un desafío permanente, pese a los avances normativos que la respaldan, como a Ley 1618 (2013) y el Decreto 1421 (2017). En la Escuela Superior de Neiva, la atención a estudiantes con discapacidad auditiva ha planteado la necesidad de analizar qué prácticas pedagógicas han favorecido procesos inclusivos y sus limitaciones; el presente estudio propone la sistematización como estrategia para reconocer experiencias, comprender sus alcances y aportar a la construcción de políticas institucionales coherentes con la diversidad. La investigación adoptó un enfoque cualitativo descriptivo, empleando entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observaciones de aula; los resultados destacan la importancia de la lengua de señas, la flexibilización curricular y el acompañamiento familiar como prácticas inclusivas significativas; se identifican barreras

[1] rgonzalezbu@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0009-0006-7505-8233
[2] juan.quinones@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5169-0521

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

relacionadas con la formación docente, los recursos didácticos especializados y la gestión institucional. Concluyendo que estas experiencias fortalecen el PEI y constituyen referentes para avanzar hacia políticas educativas inclusivas. Asimismo, los hallazgos abren la posibilidad de profundizar en la formación docente y en el diseño de políticas escolares sostenibles que promuevan una educación inclusiva, equitativa y transformadora.

Palabras clave: inclusión educativa, sistematización, prácticas pedagógicas, discapacidad auditiva

Abstract

Educational inclusion in Colombia remains a permanent challenge, despite the regulatory advances that support it, such as Law 1618 (2013) and Decree 1421 (2017). At Neiva High School, the focus on serving students with hearing impairments has raised the need to analyze which pedagogical practices have favored inclusive processes and their limitations. This study proposes systematization as a strategy to recognize experiences, understand their scope, and contribute to the development of institutional policies consistent with diversity. The research adopted a descriptive qualitative approach, employing semi-structured interviews, document review, and classroom observations. The results highlight the importance of sign language, curricular flexibility, and family support as significant inclusive practices. Barriers related to teacher training, specialized teaching resources, and institutional management were identified. The conclusion is that these experiences strengthen the PEI and constitute benchmarks for moving toward inclusive educational policies. The findings also open the door to further research into teacher training and the design of sustainable school policies that promote inclusive, equitable, and transformative education.

Keywords: educational inclusión, systematization, pedagogical practices, hearing impairment

Introducción

La UNESCO (2023) pone en evidencia que desde las últimas décadas la educación inclusiva se ha destacado como una prioridad dentro de los sistemas educativos escolares, la cual está orientada a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales; de esta manera, se resalta que existe la necesidad de superar barreras que históricamente han limitado la participación de las personas con discapacidad en la escuela. Sin embargo, A pesar de los marcos normativos, la realidad educativa sigue marcada por brechas que dificultan el acceso, la permanencia y la participación efectiva de esta población en los contextos escolares.

En Colombia, la Ley 1918 de 2023 y el Decreto 1421 de 2017 constituyen avances significativos al establecer disposiciones claras para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, ya que dichas normas han impulsado a las instituciones educativas a implementar estrategias pedagógicas y organizacionales que fortalezcan la inclusión (Congreso de la República de Colombia, 2013; Presidencia de la República de Colombia, 2017). Para autores como Pinzón et al. (2024), enuncian que, aunque estas normas colocan las reglas claras para abordar esta consideración, persisten desafíos relacionados con la formación docente, los recursos especializados y la articulación institucional que limitan el alcance de los procesos inclusivos en los colegios del país.

La problemática planteada es analizada a nivel internacional, donde autores como González & Naranjo (2023) concuerdan en que la inclusión no puede reducirse solo a la integración de estudiantes con discapacidad, sino que exige transformar las culturas, políticas y prácticas escolares en beneficio de toda la comunidad educativa. Por ende, el reto de la inclusión implica cuestionar modelos pedagógicos tradicionales y avanzar hacia enfoques que reconozcan la diversidad como un valor y no como un obstáculo para el aprendizaje.

De igual manera, en Latinoamérica diversos estudios han mostrado que los avances normativos conviven con realidades escolares que dificultan su materialización; siendo esta

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

afirmación reforzada por Diez (2004), el cual además advierte que la estigmatización de la discapacidad genera barreras actitudinales y comunicativas que afectan la participación de los estudiantes en la vida escolar. Además, se reconoce que la falta de recursos humanos y materiales limita las oportunidades educativas de la población con discapacidad, lo que genera un círculo de exclusión y pobreza; siendo estas acciones lo que permite entender que la inclusión educativa debe analizarse como un proceso complejo, atravesado por factores sociales, económicos y culturales.

Ya en el ámbito colombiano, investigadores como Parra (2011) han identificado que muchas de las prácticas inclusivas emergen de manera espontánea en las instituciones, aunque esta acción no se nombre como tal. Además, se resalta que la cultura escolar, las concepciones de los docentes y la gestión institucional son factores decisivos para que estas experiencias se consoliden. Por otro lado, Cifuentes et al. (2021) indican que, aunque existen proyectos pedagógicos que promueven la participación, persisten prácticas homogeneizantes que restringen la diversidad en el aula. Siendo estos antecedentes claves, ya que enuncian la necesidad de sistematizar las experiencias para visibilizar tanto sus logros como sus limitaciones.

Debido a la consideración expuesta anteriormente, se estima que la sistematización constituye una estrategia fundamental para transformar la práctica educativa, al recuperar y analizar las experiencias de los actores escolares; en este sentido, la sistematización permite reconocer lo que se ha hecho, valorar los aprendizajes adquiridos y proyectar nuevas formas de acción (Soto, 2023). Igualmente, se expone que este tipo de investigaciones trasciende la descripción para convertirse en un proceso de reflexión crítica que fortalece la innovación pedagógica; siendo este un enfoque necesario para estudiar las prácticas inclusivas en contextos específicos como es el caso de la ciudad de Neiva.

De esta manera, para la sistematización educativa, se tiene en cuenta que la inclusión educativa demanda estrategias pedagógicas y comunicativas particulares que favorezcan el acceso a los aprendizajes, como es el caso de la población sorda de la ciudad de Neiva, la cual

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

es focalizada en una sola institución educativa. Sánchez et al. (2021) muestran que la incorporación de la lengua de señas y las adaptaciones curriculares son recursos esenciales para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva. No obstante, advierten que dichas medidas requieren del compromiso institucional y del acompañamiento docente constante para lograr resultados sostenibles. En este marco, se considera que la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva representa un escenario relevante para explorar estas dinámicas.

De este modo, el interés por estudiar las prácticas inclusivas en esta institución responde a la trayectoria de la misma en la atención a este tipo de población, ya que, según Alcaldía de Neiva (2023), desde el 2024, aunque varias instituciones fueron focalizadas para este proceso educativo, es esta la que ya tiene un prontuario al momento de desarrollar procesos educativos con esta población. De este modo, se considera que estas experiencias constituyen referentes valiosos, pero al mismo tiempo se evidencia la falta de documentación sistemática que permita comprender cómo se han desarrollado y qué aprendizajes ofrecen para otras instituciones.

De las diferentes consideraciones expuestas en este título, se coloca en evidencia la necesidad de sistematizar las prácticas pedagógicas que han posibilitado procesos inclusivos en la IE Escuela Normal Superior de Neiva. Este propósito se enmarca en un contexto normativo y pedagógico que reconoce la diversidad como un derecho, pero que enfrenta dificultades para garantizar su materialización.

1. Metodología

1.1. Diseño de la investigación

El estudio desarrollado fue bajo el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo, fundamentado en la sistematización de experiencias pedagógicas. Según Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa permite explorar fenómenos a partir de las percepciones de los actores sociales, otorgando sentido a las prácticas pedagógicas en su contexto real.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Además, el diseño descriptivo posibilita caracterizar las metodologías, estrategias y adaptaciones que han favorecido la inclusión en la IE Escuela Normal Superior de Neiva, sin pretender generalizar resultados con la finalidad de comprenderlos en la especialidad de la misma; siendo este enfoque pertinente, ya que las prácticas inclusivas emergen de dinámicas escolares particulares, influenciadas por factores institucionales, sociales y normativos.

1.2. Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en la IE Escuela Normal Superior de Neiva, debido a que esta es pionera en la atención a estudiantes con discapacidad auditiva desde el año 2004 (Espinosa, 2017). Por otro lado, la población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes sordos de educación primaria, docentes responsables de su formación, directivos docentes vinculados a los procesos institucionales de inclusión y familias de los estudiantes. La muestra focal comprendió 11 estudiantes sordos matriculados en los grados primero y segundo de la jornada de la tarde, junto a sus docentes titulares, coordinadores y padres de familia. La selección fue intencional, siguiendo criterios de participación directa en los procesos de inclusión, lo que permitió contar con voces diversas y representativas (Abad & Fernández, 2021).

1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

En la tabla 1, se evidencian las técnicas utilizadas para la recolección de información según el objetivo de cada una de estas.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de información

Objetivos	Instrumentos
Caracterizar las metodologías usadas que generan procesos de inclusión.	Entrevista a docentes, directivos y estudiantes.
Identificar en el modelo pedagógico los procesos que han permitido la inclusión.	Revisión documental del PEI y el plan de estudio.
Categorizar las estrategias, herramientas, metodologías pedagógicas y prácticas que	Guía de ordenamiento. Entrevistas a docentes.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

desarrollan los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase.	

Nota. Cada instrumento se relaciona con el objetivo a desarrollar en la investigación.

1.4. Procedimiento metodológico

El proceso de investigación se desarrolló en tres fases articuladas:

. Revisión documental: Se identificaron antecedentes institucionales y normativos, con el fin de reconocer las orientaciones oficiales en materia de inclusión educativa.
. Trabajo de campo: Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones de aula, registrando información mediante notas de campo y grabaciones transcritas.
. Sistematización y análisis: Se organizaron los datos de acuerdo con categorías predefinidas (estrategias pedagógicas, recursos, percepciones y barreras), integrando las distintas fuentes de información. De esta manera se contextualizaron los hallazgos con referentes teóricos y normativos.

1.5. Categorización y validación

Las categorías de análisis fueron definidas a partir del marco teórico y ajustadas con base en los hallazgos preliminares. Se establecieron cuatro categorías principales: prácticas pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares, estrategias institucionales y percepciones de los actores educativos. La validación de los instrumentos se realizó mediante juicio de expertos, quienes revisaron la pertinencia y claridad de las preguntas de las entrevistas y las guías de observación; este proceso garantizó la coherencia entre los objetivos del estudio y las herramientas de recolección.

1.6. Análisis de datos

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El análisis de la información se efectuó mediante la técnica de análisis de contenido, que permite identificar patrones y significados en los discursos y registros obtenidos (Arenas, 2018). Se utilizó la triangulación metodológica, confrontando los datos de entrevistas, observaciones y documentos institucionales para fortalecer la validez de los hallazgos. La interpretación se realizó de manera inductiva, extrayendo conclusiones a partir de la información empírica y contrastándolas con referentes teóricos; este proceso favoreció la construcción de una visión integral de las experiencias inclusivas, reconociendo tanto los logros alcanzados como las barreras persistentes en el contexto institucional.

2. Resultados

A continuación, se evidencian los resultados obtenidos del desarrollo de la metodología propuesta:

2.1. Prácticas pedagógicas inclusivas

El análisis de la información recogida permitió identificar un conjunto de prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en la IE Escuela Normal Superior de Neiva con estudiantes en condición de sordera. Entre estas sobresalen como dinámicas grupales el trabajo colaborativo y ejercicios de refuerzo con apoyo visual y la disposición de los docentes para adaptar sus métodos a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (ver tabla 2). Considerándose que estas acciones coinciden con los aportes desarrollados por Artunduaga (2021), quien resalta que la inclusión educativa requiere, además de ajustes metodológicos, la apertura pedagógica capaz de reconocer la diversidad como una oportunidad de aprendizaje; en este sentido, la experiencia de la institución muestra que la inclusión se materializa en la medida en que los docentes transformen sus prácticas en el aula.

Tabla 2. Metodologías usadas que generan procesos de inclusión en la Institución Educativa La Normal de Neiva

Metodología / Estrategia pedagógica	Frecuencia en documentos (%)	Frecuencia en entrevistas (%)	Total caracterización (%)

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Trabajo colaborativo / aprendizaje cooperativo	35%	40%	38%
Reconociendo saberes previos	20%	15%	18%
Actividades lúdicas y colectivas	25%	20%	23%
Proyectos de aula / socialización	15%	20%	18%
Uso de la lengua de señas	5%	5%	5%

Nota. Información recolectada antes del proceso investigativo.

Observándose de esta manera que los estudiantes y las familias reconocen avances significativos en la aplicación de estrategias inclusivas, lo que refleja un impacto positivo en la participación escolar y en la construcción de una cultura institucional orientada a la diversidad. De igual forma, se expone que persisten diferencias en la implementación de estas prácticas entre áreas y docentes, lo que limita la consolidación de un enfoque homogéneo. Siendo este hallazgo relacionado con lo expuesto por Flores et al. (2024), quienes señalan que la sistematización de experiencias permite evidenciar las tensiones que surgen cuando las prácticas inclusivas dependen más del compromiso individual que de una política institucional clara.

2.2. Adaptaciones curriculares

El análisis documental y las entrevistas a los docentes evidenciaron que las adaptaciones curriculares implementadas en la Escuela Normal Superior de Neiva se centran en la simplificación de contenidos, el ajuste del lenguaje empleado en las guías y la priorización de aprendizajes básicos. Estas medidas permiten que los estudiantes sordos accedan a los temas fundamentales sin que se pierda el sentido de la formación integral. También se identificaron adaptaciones en la evaluación, como la incorporación de apoyos visuales y la flexibilización

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

en el tiempo para desarrollar actividades. Según Artunduaga (2021), estas acciones reflejan la necesidad de una planeación pedagógica consciente de las características de la población y no únicamente de la aplicación de criterios homogéneos de enseñanza. En este sentido, se observa que las adaptaciones curriculares constituyen un recurso clave para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

Sin embargo, la información recogida mostró que no todas las áreas académicas cuentan con Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) actualizados, lo que limita la coherencia institucional de estas estrategias. Algunos docentes llevan a cabo ajustes de manera empírica, basándose en su experiencia, lo que genera diferencias en el nivel de inclusión alcanzado por los estudiantes. Vásquez (2024) destaca que la sistematización de experiencias educativas permite visibilizar estas tensiones y, al mismo tiempo, reconocer la importancia de documentar formalmente las adaptaciones para consolidarlas como prácticas institucionales.

2.3. Estrategias institucionales

En la tabla 3, se evidencian las diferentes categorías que se encontraron en la recolección de información en el estudio, ya que, mediante el análisis del PEI y de los testimonios docentes y directivos, este evidenció que la IE Escuela Normal Superior de Neiva ha incorporado lineamientos orientados a la inclusión, los cuales se materializan en programas de sensibilización, jornadas pedagógicas de reflexión y la vinculación de intérpretes de lengua de señas en actividades académicas y culturales. Estas estrategias institucionales buscan fortalecer la cultura inclusiva y promover el reconocimiento de la diversidad como principio formativo. De este modo, Diez (2004) expone que este tipo de acciones son fundamentales para que la inclusión se proyecte como un eje de la vida escolar.

Tabla 3. Categorización de las estrategias y recursos que usan los docentes en la Institución Educativa La Normal de Neiva

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Categoría	Elementos identificados	Evidencias en documentos (PEI, plan de estudios, guía)	Evidencias en entrevistas/estudiantes
Estrategias	- Proyectos de aula interdisciplinarios - Socialización de aprendizajes en comunidad - Adaptación curricular progresiva - Enfoque en diversidad como principio transversal	El PEI plantea los proyectos de aula como ejes de integración y visibilización de logros; menciona la diversidad como valor institucional.	"Los proyectos de aula son los espacios donde más logramos que los niños sordos y oyentes trabajen juntos" (entrevista Docente).
Herramientas	- PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) - Materiales visuales y gráficos (carteles, pictogramas, apoyos digitales) - Guías de trabajo estructuradas - Recursos tecnológicos (videos con subtítulos, aplicaciones de apoyo)	Documentos institucionales muestran esfuerzos iniciales en el diseño de PIAR y en la incorporación de recursos visuales.	"Estamos aprendiendo a elaborar los PIAR, pero necesitamos más formación" (entrevista docente). "Los videos con señas nos ayudan a entender mejor la clase" (entrevista Estudiante).
Metodologías	- Aprendizaje cooperativo - Reconocimiento de saberes previos - Enseñanza básica de lengua de señas - Aprendizaje basado	El plan de estudios enfatiza el trabajo en grupo y el reconocimiento de la lengua de señas como herramienta pedagógica.	"Cuando jugamos o hacemos trabajos en grupo, es más fácil que nos entiendan" (entrevista a estudiante).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	en proyectos (ABP) - Uso de metodologías lúdicas (gamificación)		
Prácticas	- Actividades lúdicas (juegos, dinámicas, dramatizaciones) - Trabajo en pequeños grupos colaborativos - Inclusión en áreas como Educación Física y Artística - Socialización de experiencias y logros - Creación de ambientes de aula bilingües (español – lengua de señas)	En Educación Física se evidencian actividades colectivas para integración; el PEI reconoce la lengua de señas como lengua propia de la comunidad sorda.	"En las clases de Educación Física nos reunimos sordos y oyentes, y así nos integramos mejor" (entrevista Estudiante).

Nota. La tabla es desarrollada mediante la sistematización llevada a cabo en el proceso investigativo.

La sistematización de la experiencia muestra que estas estrategias han tenido un impacto positivo en la construcción de una visión compartida sobre la inclusión en la comunidad educativa. Por otro lado, se evidencian limitaciones en la asignación de recursos financieros y humanos, lo que dificulta la continuidad de las acciones propuestas en el PEI; algunos programas de capacitación docente se realizan de manera puntual y no logran consolidarse como procesos permanentes de formación; de este modo, Vanegas et al. (2024) indican que estas discontinuidades reflejan la falta de una política institucional sostenida que garantice la coherencia entre las intenciones dichas y las efectuadas; por ende, la investigación pone en evidencia la necesidad de fortalecer la gestión institucional para dar continuidad a los esfuerzos incluidos y articulados con las políticas educativas locales.

2.4. Percepciones de los actores educativos

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Las percepciones recogidas a partir de entrevistas y encuestas muestran que los docentes conciben la inclusión como un espacio de crecimiento profesional, pero también como un reto que demanda mayor preparación. Ellos reconocen que trabajar con estudiantes sordos les ha permitido reflexionar sobre su práctica pedagógica, innovar en metodologías y recurrir a recursos visuales y tecnológicos que benefician a todo el grupo. Sin embargo, también expresan la necesidad de contar con formación continua en lengua de señas y estrategias inclusivas, pues consideran que su preparación es todavía insuficiente para atender las exigencias del aula diversa. Esta tensión confirma lo planteado por Mena (2024), quien resalta que la inclusión no puede depender exclusivamente de la motivación personal del docente, sino que debe estar respaldada por procesos institucionales de acompañamiento. Desde la perspectiva de los estudiantes sordos, la inclusión ha significado sentirse reconocidos y partícipes en la vida escolar, gracias a la lengua de señas y a la disposición de algunos maestros que adaptan sus clases. Mostrando, además, barreras comunicativas cuando no se dispone de intérpretes o cuando ciertos docentes no dominan la lengua. Por su parte, las familias valoran los esfuerzos de la institución, pero demandan mayor apoyo pedagógico y psicosocial para acompañar a sus hijos en el proceso formativo. Flores et al. (2024) afirman que la sistematización de experiencias permite visibilizar estas percepciones y reconocer que la inclusión solo es posible cuando todos los actores participan activamente en su construcción. En este sentido, las percepciones no solo describen logros, sino que orientan ajustes y mejoras en la práctica educativa.

2.5. Barreras persistentes

Mediante la sistematización, se evidenció que, a pesar de los avances en la implementación de estrategias inclusivas, aún persisten barreras que limitan la plena participación de los estudiantes sordos en la IE Escuela Normal Superior de Neiva. Entre las más relevantes se encuentra la falta de formación especializada de los docentes en lenguas de señas y en didácticas inclusivas, lo que genera diferencias significativas en la calidad de la atención recibida por los estudiantes. De igual modo, la insuficiencia de recursos pedagógicos y tecnológicos dificulta el desarrollo de prácticas sostenidas, ya que no siempre se cuenta con

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

material adaptado para todos los grados; autores como Cortés (2022) exponen que la inclusión no puede reducirse a iniciativas aisladas, sino a un esfuerzo de planeación institucional que pueda responder a demandas reales de la comunidad educativa.

Otra barrera identificada corresponde a la débil articulación institucional y administrativa para garantizar la continuidad de los procesos inclusivos. Si bien el PEI incorpora principios de equidad y diversidad, la gestión educativa aún presenta vacíos en la actualización de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y en la asignación de recursos humanos como intérpretes o apoyos pedagógicos permanentes. Las familias señalaron que la falta de seguimiento individualizado limita los avances alcanzados y genera frustración en los estudiantes. Flores et al. (2024) sostienen que la sistematización de experiencias educativas permite reconocer estas tensiones y advertir que la inclusión se logra con acciones coordinadas y sostenibles. Así, las barreras persisten y constituyen un llamado a fortalecer las políticas escolares y a promover mayor compromiso por parte de las entidades gubernamentales.

3. Discusión

La investigación permitió reconocer logros institucionales significativos en la construcción de la cultura inclusiva en la IE Escuela Normal Superior de Neiva; entre ellos se destacan la vinculación de intérpretes en algunos espacios académicos, la organización de jornadas de sensibilización para la comunidad educativa y el uso de recursos visuales en diversas áreas.

Estas acciones han favorecido la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva y han generado un cambio progresivo en la percepción de la diversidad. De acuerdo con Artunduaga (2021), tales avances constituyen un ejemplo de cómo las instituciones pueden fortalecer sus procesos pedagógicos cuando integran la inclusión como parte de su identidad formativa.

Un aspecto fundamental identificado es que los logros alcanzados no se limitan al aula, sino que trascienden a la estructura institucional. La inclusión ha impactado directamente en la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que en su versión más reciente incorpora principios de equidad, diversidad y respeto por las diferencias. Esto ha permitido que la inclusión se reconozca como un eje transversal del proceso educativo, orientando la planeación curricular y el diseño de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Según Flores et al. (2024), la sistematización de experiencias posibilita evidencias de cómo estos cambios se institucionalizan y se proyectan en las políticas internas, garantizando continuidad en el tiempo.

El análisis del presente estudio sugiere que el impacto en el PEI ha fortalecido el sentido de corresponsabilidad entre docentes, directivos y familias, consolidando un compromiso colectivo hacia la atención de la diversidad. Este avance demuestra que la inclusión no solo transforma las prácticas del aula, sino que también redefine la visión institucional de la escuela como espacio abierto a todos. Por otro lado, se expone que la sostenibilidad de estos logros requiere políticas claras, recursos permanentes y procesos de formación docente continua. En este sentido, la experiencia de la Escuela Normal Superior de Neiva se constituye en un referente local que puede aportar a otras instituciones en la construcción de proyectos educativos más inclusivos y coherentes con la realidad del país.

Conclusiones

La investigación permitió sistematizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en la Escuela Normal Superior de Neiva con estudiantes en condición de discapacidad auditiva; el análisis evidenció que, pese a las limitaciones, la institución ha construido un camino significativo hacia la inclusión, incorporando estrategias como la lengua de señas, las adaptaciones curriculares y el acompañamiento familiar. Estas prácticas han favorecido la participación de los estudiantes sordos y han generado transformaciones en la cultura institucional, mostrando que la inclusión es posible cuando se combina la voluntad pedagógica con la reflexión crítica de la experiencia.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Además, se reconocen barreras persistentes que impiden el alcance pleno de los objetivos inclusivos; entre estas se destacan la falta de formación docente especializada, la insuficiencia de recursos didácticos y tecnológicos, así como la débil articulación institucional en la implementación de los ajustes razonables. Estas limitaciones coinciden con lo señalado por investigaciones previas y evidencian que la inclusión no puede depender únicamente del esfuerzo individual de los docentes, sino que requiere de un compromiso estructural de las instituciones y del respaldo sostenido de las políticas públicas.

Los logros alcanzados en la institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva muestran que la inclusión tiene un impacto positivo en el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI); de este modo, la incorporación de principios de equidad y diversidad en este documento orientador ha permitido institucionalizar la inclusión como un eje transversal del proceso formativo, garantizando que las prácticas pedagógicas inclusivas no sean acciones aisladas, sino parte de una política educativa interna con proyección a largo plazo.

En cuanto a las recomendaciones producto del proceso investigativo, se inicia hablando de que es necesaria la profundización en la evaluación de la eficacia de las metodologías colaborativas y de los productos de aula en contextos inclusivos, con el fin de identificar cuáles estrategias generan mayor impacto en la integración de estudiantes sordos y cuáles requieren ser ajustadas.

Esto permitirá fortalecer las prácticas pedagógicas desde evidencias concretas. Subsecuentemente, resulta pertinente llevar a cabo estudios comparativos entre instituciones educativas que cuenten con programas consolidados de inclusión y aquellas que apenas inician este proceso.

Dichos estudios podrían evidenciar buenas prácticas replicables y señalar brechas comunes, contribuyendo a la construcción de lineamientos nacionales que fortalezcan la educación inclusiva en el país. De igual forma, se sugiere llevar a cabo estudios sobre la implementación de herramientas pedagógicas como los PIAR, recursos visuales, pictogramas y materiales

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

tecnológicos, evaluando su impacto real en la inclusión y proponiendo estrategias de mejora. Este tipo de investigaciones permitirá avanzar en la construcción de recursos estandarizados y adaptados a las necesidades de los estudiantes sordos.

Se expone además que otra línea de investigación necesaria es el análisis del papel de los apoyos externos y las redes interinstitucionales en los procesos de inclusión, evaluando cómo estas alianzas contribuyen a la sostenibilidad de los proyectos y qué estrategias pueden adoptarse para que la inclusión no dependa exclusivamente de actores externos, sino que se consolide en la estructura pedagógica de las instituciones. De igual manera, se recomienda profundizar en estudios longitudinales que permitan observar el impacto a largo plazo de las prácticas inclusivas en la trayectoria académica y social de los estudiantes sordos. Este tipo de investigaciones contribuirían a valorar de manera integral los avances, las limitaciones y los desafíos que aún persisten en la construcción de una educación inclusiva y equitativa.

Referencias

Abad, G., & Fernández, K. L. (2021). *La investigación educativa: Teoría y práctica.* Editorial Tecnocientífica Americana. https://elibro.net/es/ereader/ucuauhtemoc/187903?page=6

Alcaldía de Neiva. (2023). *Informe diagnóstico instituciones educativas Neiva.* https://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/Informe%20Diagn%C3%B3stico%20Cobertura%20Sector%20Educativo%202022.pdf

Arenas, M. E. R. (2018). *La sistematización de experiencias otra forma de investigación.* Hexágono Pedagógico, 9(1), 137-148. https://doi.org/10.22519/2145888X.1266

Artunduaga, M. C. O. (2021). *Sistematización De La Práctica Pedagógica Inclusiva En Época De la COVID-19* [Maestría En Educación, Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia]. https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/097bfe35-33ba-492c-af39-665e6ad787a9/content

Cifuentes, L. A., Londoño, J. D., Moyano, Y. P., & Padilla, E. (2021). *Reconocimiento de saberes y prácticas pedagógicas inclusivas.* http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13575

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618 de 2013—Gestor Normativo.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081

Cortés, P. A. (2022). *Sistematización de experiencias de la práctica profesional, aprendiendo en un aula inclusiva.* [Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://hdl.handle.net/10656/14809

Diez, A. C. (2004). *Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad.* Cuadernos de antropología social, 19. https://doi.org/10.34096/cas.i19.4574

Espinosa, J. A. (2017). *Concepción del Concepto de Educación Inclusiva de Docentes con Estudiantes en Condición de Discapacidad Visual en el Municipio de Neiva-Huila* [Maestria, Universidad Surcolombiana]. https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/8.pdf

Flores, M. D., González, M. V., & Pesántez, L. C. (2024). *Estrategias didácticas inclusivas en la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación: Sistematización de experiencias.* Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas, 22, 8-21.

González, A. A., & Naranjo, G. (2023). *Presentación del dossier. Investigar la educación inclusiva en el mundo actual: Tensiones, opacidades y contingencias.* Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 16, 1-13.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). México Mc Graw-Hill. https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1M7BV0046-FSY1Y8-1PHY/Yarliz%20Mora.pdf

Mena, C. V. Q. (2024). *Sistematización de experiencias Institución Educativa Obonuco* [Pregrado, Universidad Mariana]. https://repositorio.umariana.edu.co/server/api/core/bitstreams/521fe7e8-6b04-461b-9aaa-5c7ff49388f8/content

Parra, C. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana.* Revista Educación y Desarrollo Social, 5(1), 139-150. https://doi.org/10.18359/reds.897

Pinzón, A., Angarita, C., & Armenta, N. (2024). *De víctimas y excombatientes, una revisión de los esfuerzos de las IES de Neiva-Huila por la inclusión de cara al posconflicto.* Desafíos, 36(2). https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.13928

Presidencia de la Republica de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017—Gestor Normativo.* Gestor normativo. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040&utm_source=chatgpt.com

Sánchez, L. K., Piedrahita, C., & Herrera, J. A. (2021). *Sistematización de experiencias de la práctica III. La diversidad e inclusion una estudiante autista en el grado tercero del colegio Comfatolima.* [Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://hdl.handle.net/10656/14120

Soto, H. K. (2023). *Sistematización de experiencias en actividades recreativas para personas con discapacidad visual en la Parroquia de Calacalí* [Pregrado, Tecnológico Universitario Pichincha]. http://repositorio.tecnologicopichincha.edu.ec/handle/123456789/512

UNESCO, O. de las N. U. para la E., la Ciencia y la Cultura. (2023). *La inclusión y la igualdad de género: Informe sobre inclusión y educación* [Gubernamental]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387889_spa

Vanegas, P. A. M., Ríos, K. L. Q., Vargas, E. J. G., & Vanegas, C. T. (2024). *Sistematización de una experiencia del Plan Individual de Ajustes Razonables para promover prácticas pedagógicas inclusivas.* Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 15(2), 44-64. https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.13

Vásquez, D. (2024). *Inclusión y trabajo colaborativo: Sistematización de una experiencia dentro de una institución de educación inicial.* Revista Realidad Educativa, 4(2), 40-62. https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.406

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad

Ethnic cultural knowledge in primary education: an intercultural perspective

Franca Ruth Cabrera Ortega[1]
Alexander Montalvo Morales[2]
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Recibido: 21.01.2026
Aceptado: 15.03.2026

Resumen

El objetivo de este artículo de revisión teórica fue analizar el conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad. La metodología corresponde a una revisión sistemática de literatura, utilizando el enfoque PRISMA; estrategia de búsqueda del modelo PICO (Población, Intervención, Comparación, Resultados); cuya fuente de información secundaria son bases de datos, usando la cadena de búsqueda de palabras clave, a través del método de análisis-síntesis, empleando los criterios de inclusión y exclusión de la Universidad de Melbourne. Los hallazgos evidenciaron que enseñar desde la identidad y los saberes étnicos en educación primaria fortalece el aprendizaje, la justicia epistémica y el vínculo escuela-comunidad. La formación docente con enfoque intercultural emerge como clave para superar prácticas homogeneizantes y construir aulas inclusivas. No obstante,

[1] francaruth0110@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-7041-6435
[2] alexandermontalvo1978@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-4219-9897

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

persisten barreras estructurales que requieren reformas institucionales y políticas flexibles para legitimar la diversidad como principio pedagógico.

Palabras clave: conocimiento, conocimientos indígenas, conocimientos tradicionales, educación intercultural, educación básica

Abstract

The objective of this theoretical review article was to analyze ethnic cultural knowledge in primary education: an intercultural perspective. The methodology corresponds to a systematic literature review, using the PRISMA approach; search strategy of the PICO model (Population, Intervention, Comparison, Results); whose source of secondary information are databases, using the keyword search string, through the analysis-synthesis method, using the inclusion and exclusion criteria of the University of Melbourne. The findings showed that teaching from identity and ethnic knowledge in primary education strengthens learning, epistemic justice and the school-community link. Teacher training with an intercultural approach emerges as a key to overcome homogenizing practices and build inclusive classrooms. However, structural barriers persist that require institutional reforms and flexible policies to legitimize diversity as a pedagogical principle.

Keywords: knowledge, indigenous knowledge, traditional knowledge, intercultural education, basic education

Introducción

Las dinámicas contemporáneas que configuran la vida social en distintas latitudes del mundo se ven influenciadas por procesos de cambio acelerado, marcados por hitos como la cuarta revolución industrial y la globalización en la versión 4.0. Estos fenómenos han ido modelando nuevos escenarios de desarrollo en diversas esferas: económica, educativa, política, cultural y

tecnológica, con el objetivo de mejorar las condiciones de las poblaciones dentro del quehacer cotidiano diario.

En este entramado de transformaciones, se hace imprescindible reconocer e integrar los saberes tradicionales, manifestaciones culturales, valores ancestrales y modos de vida de los pueblos étnicos como elementos constitutivos del tejido social de numerosos países. La inclusión activa en los sistemas escolares y en las propuestas curriculares resulta vital para consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan la equidad, diversidad y sostenibilidad educativa desde una perspectiva intercultural.

La inclusión de saberes ancestrales en el currículo de educación primaria no puede seguir siendo una excepción institucional ni un gesto de representación simbólica. Es una necesidad que responde a la urgencia de superar las desigualdades estructurales que afectan a los pueblos indígenas y afrodescendientes, como advierte el Banco Mundial (BM, 2023). Con relación a la implementación de normativas de protección cultural en los sistemas educativos, donde el reconocimiento del conocimiento cultural étnico es un componente legítimo del saber académico, representa un paso crucial hacia una formación más inclusiva y sostenible.

Desde esta perspectiva, el Foro Económico Mundial (FEM, 2024) advierte que la vulneración de derechos humanos y la exclusión de servicios básicos continúan ubicando a comunidades étnicas en condiciones de alta vulnerabilidad social. La supresión incide directamente en el acceso a una educación de calidad y en el desarrollo de competencias étnicas, lo cual refuerza la urgencia de adoptar modelos educativos interculturales que promuevan el respeto a la diversidad y la justicia colectiva.

Aquí, la etnoeducación surge como una estrategia transformadora desde la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), específicamente en el objetivo 4, que impulsa una educación equitativa y de calidad (ONU, 2018). La postura del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) resalta que los programas educativos con enfoque intercultural deben articular la formación de docentes, la investigación contextualizada y la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

promoción activa de las culturas originarias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo no solo estimula el desarrollo cognitivo, sino también el sentido de pertenencia, identidad y comunidad entre los estudiantes de grupos étnicos.

En este marco, la educación intercultural en primaria se convierte en un espacio para la construcción de ciudadanía desde una característica del reconocimiento. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) subraya que las políticas educativas, por sí solas, no bastan para atender las múltiples formas de exclusión cultural y lingüística; se requiere una visión sistémica que integre lo educativo con lo económico, social y territorial. De esta manera, el conocimiento cultural étnico pasa a ocupar un lugar central en la arquitectura curricular como herramienta para combatir la pobreza educativa y la exclusión.

Además, los estudios latinoamericanos indican que muchas comunidades étnicas enfrentan discriminación racial y marginación institucional (Comunidad Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2020). Esta situación exige que los modelos educativos se ajusten a una perspectiva holística, interdisciplinaria y multidisciplinaria, capaz de integrar prácticas pedagógicas basadas en los saberes propios de cada cultura. Así lo propone Tordecilla (2023), quien sostiene que la exclusión histórica de los pueblos indígenas en la educación ha consolidado estructuras de desigualdad que deben ser desmontadas a través de estrategias de formación culturalmente relevantes.

Por su parte, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC, 2021) develó que, en muchos países de la región, no se ha iniciado una discusión real sobre los programas educativos dirigidos a comunidades étnicas. Estas deben integrar, de forma prioritaria, el fortalecimiento de la identidad histórica. La enseñanza del conocimiento cultural desde las propias cosmovisiones; y el desarrollo de prácticas educativas libres de discriminación. Tales iniciativas son cruciales para formar estudiantes con capacidades para dialogar, convivir y aprender.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Entonces, el conocimiento cultural étnico en educación primaria, visto desde una mirada intercultural, implica una reconfiguración de los sistemas escolares. Se trata de asumir la enseñanza como un acto ético de reconocimiento mutuo, donde el conocimiento no es neutro ni universal, sino situado, contextual y profundamente vinculado a la experiencia de los pueblos que históricamente han sido marginados.

Por ende, este artículo tuvo como objetivo analizar el conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad, desarrollado con una revisión sistemática de literatura, aplicando los criterios de inclusión y exclusión de la Universidad de Melbourne (2024), que permitió responder a la pregunta: ¿cuáles son los avances actuales del conocimiento cultural étnico dentro de las instituciones de educación primaria a partir de una mirada de la interculturalidad?

1. Metodología

Este artículo se fundamenta en un diseño bibliográfico, mediante una revisión sistemática de literatura de nivel descriptivo, siguiendo la declaración PRISMA 2020 y criterios de elegibilidad aplicados a fuentes secundarias. El estudio llevó a cabo un análisis riguroso de publicaciones arbitradas para extraer información pertinente del fenómeno problemático (Arévalo et al., 2020; Sandoval, 2024).

También, se adoptaron las directrices establecidas por el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), recomendaciones reconocidas ampliamente en la comunidad científica, que ofrece una estructura clara para la selección y análisis riguroso, permitiendo una valoración crítica y fundamentada de la evidencia disponible (Urrútia et al., 2021; Page et al., 2021).

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo entre mayo y junio de 2025, con una actualización en julio del mismo año, priorizando fuentes académicas de acceso abierto como MDPI (Multidisciplinary Digital Publishing Institute), Dialnet, Google Scholar y ERIC (Education

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Resources Information Center). La elección de los repositorios responde a criterios de transparencia, reproducibilidad y cobertura especializada en estudios sobre interculturalidad, etnoeducación y saberes indígenas. Estos ámbitos, por la especificidad y baja representación en repositorios de acceso restringido, demandan fuentes que no solo sean verificables, sino también accesibles e inclusivas para investigadores diversos.

Se adoptó un enfoque inclusivo y actualizado mediante una estrategia de búsqueda basada en un bloque conceptual y el uso de operadores booleanos (OR, AND) y truncamientos (*), permitiendo ampliar la recuperación de literatura relevante.

Bloque 1 – conocimiento cultural: “cultural knowledge” OR, “ethnic cultural knowledge”; (el bloque fue buscado en cada revista)

Bloque 2 - Abordaje: “Interculturality*” OR "Ethnoeducation*";

Bloque 3 - contexto: “ethnic cultural knowledge” OR “interculturality” OR “primary education*";

Bloque 4 - resultados: “cultural knowledge”* “ethnic cultural knowledge” OR “interculturality” OR “primary education”.

Las palabras clave y el idioma se ajustaron según las necesidades específicas de cada base de datos de la Tabla 1.

Tabla 1. Tabla de resultados efectuada a finales de junio de 2025

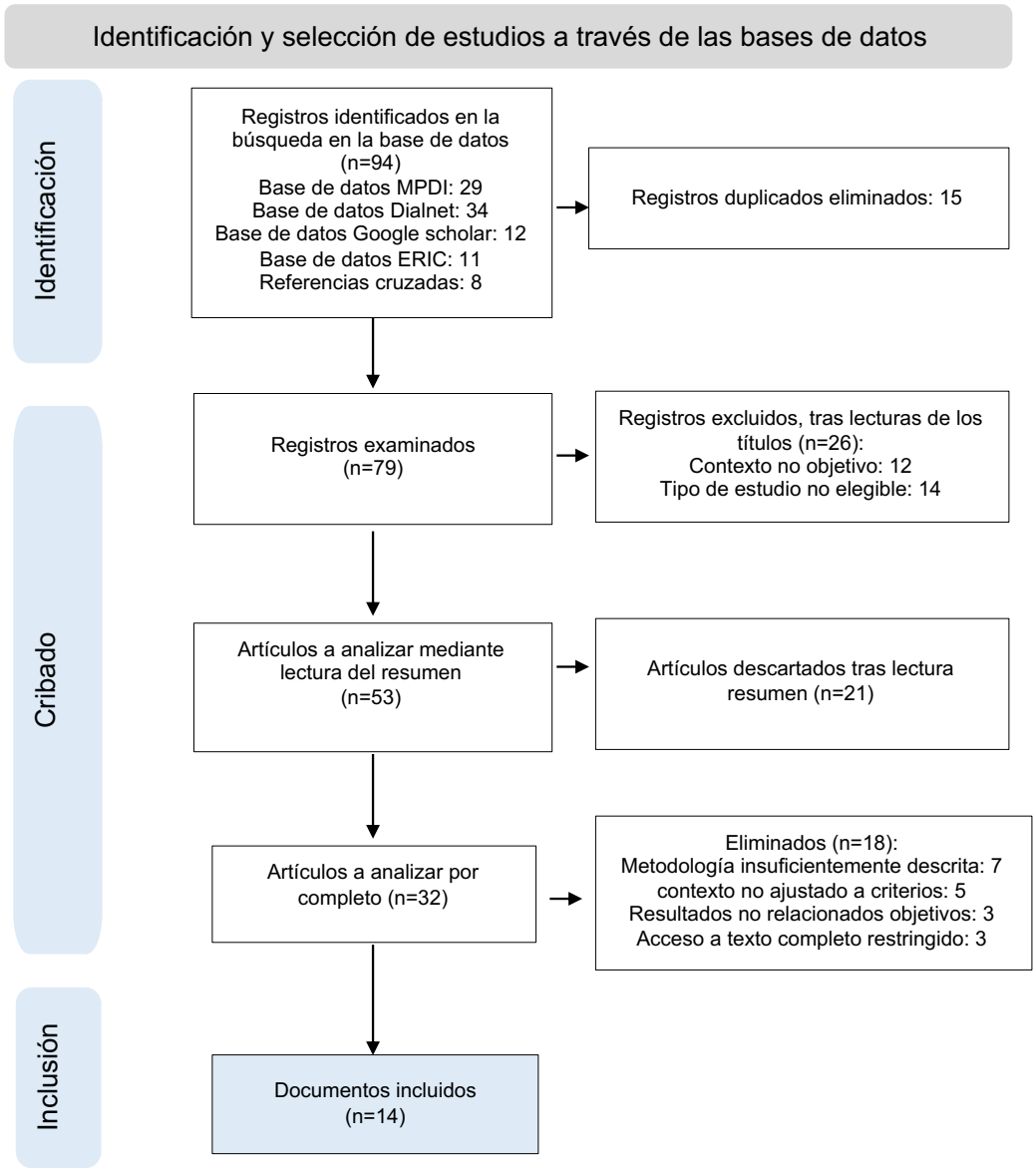
Base de datos	Combinaciones de búsqueda	1	2	3
MDPI	(“cultural knowledge” OR “ethnic cultural knowledge” OR “interculturality”) AND (“ethnoeducation*” OR “primary education*”) AND (teachers * OR School OR Students* OR “ethno-educational institutions”)	29	11	3
Dialnet	—	34	7	3
Google Scholar	—	12	6	3
ERIC	—	11	5	4
Referencias cruzadas	—	8	3	1
Total	—	94	32	14

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Nota. 1: Resultados iniciales; 2: Resultados tras límites o criterios de elegibilidad; 3: Resultados finales.

Para mayor detalle del proceso, en la Figura 1 se muestran las fases de identificación, cribado e inclusión empleadas para la selección de los artículos objeto de análisis.

Figura 1. Diagrama de flujo de selección de artículos



Fuente: Elaboración propia basada en el protocolo PRISMA (2020).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Una vez aplicados de forma rigurosa los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, se depuraron los 94 registros obtenidos en la fase inicial de búsqueda. Del resultado de este proceso de selección, se identificaron 14 estudios que cumplían con los requisitos metodológicos y temáticos necesarios para conformar el cuerpo de evidencia analizado sobre conocimiento cultural étnico en educación primaria: una mirada desde la interculturalidad, tal como se visualiza en la Figura 1.

Con el objetivo de fortalecer la rigurosidad científica del estudio para asegurar la validez del proceso de revisión, se establecieron y aplicaron criterios claros de inclusión y exclusión de fuentes. Para ello, se tomaron las directrices metodológicas propuestas por la Universidad de Melbourne (2024), así como las recomendaciones desarrolladas por Page et al. (2021) en el marco del protocolo PRISMA.

Estas orientaciones comprenden una serie de aspectos clave como la relevancia temática, el tipo de publicación, la calidad metodológica, el idioma, la cobertura temporal, el acceso al texto completo, entre otros, que permitieron filtrar los artículos científicos utilizados. Los detalles específicos de estos criterios se resumen en la Tabla 2, donde se expone de forma ordenada el conjunto de parámetros aplicados.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión para los estudios analizados

Dimensión	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipo de estudio	Estudios empíricos, con aplicación de instrumentos de fuente de datos e información primaria.	Publicaciones sin respaldo empírico como opiniones, cartas, editoriales, revisiones, metaanálisis o artículos reflexivos, ya que no permiten contrastar hallazgos ni evaluar resultados verificables.
Unidad de análisis	Contextos escolares de educación primaria.	Contextos universitarios.
Metodología	Enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo.	Revisión sistemática de literatura, reflexiones y ensayos.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Periodo	Publicaciones entre 2020 y 2025.	Estudios previos a 2020 que no aborden avances recientes o normativas actualizadas para asegurar que el corpus refleje la evolución reciente del discurso intercultural en educación primaria.
Idioma	Inglés y español.	Textos en otros idiomas o traducciones automáticas que comprometan la fidelidad conceptual del contenido.
Accesibilidad	Texto completo disponible.	Documentos con acceso restringido, bajo suscripción o que solo ofrezcan resumen o extracto del contenido.
Evaluación del sesgo	Estudios que hayan sido sometidos a evaluación explícita del riesgo de sesgo, señalando métodos o herramientas empleadas.	Publicaciones que omiten cualquier valoración de la calidad metodológica o posibles sesgos que afecten los resultados.
Certeza en la evidencia	Investigaciones que incluyan reflexiones sobre la confianza o robustez de sus hallazgos, en función del diseño, muestreo y análisis aplicado.	Artículos que no contemplen limitaciones de sus datos, ni expresen el grado de certeza frente a los resultados obtenidos.
Resultados estructurados	Publicaciones que presenten resultados organizados por categorías temáticas (saber étnico, educación primaria, interculturalidad) y permitan interpretación significativa.	Artículos que presenten hallazgos de manera dispersa o sin conexión directa entre las categorías centrales de análisis.

Fuente: Adaptado de la Universidad de Melbourne (2024) y Page et al. (2021).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

2. Resultados

Tras aplicar con precisión los parámetros metodológicos de inclusión y exclusión definidos previamente, se llevó a cabo un proceso de filtrado documental orientado a garantizar la pertinencia y calidad de los estudios considerados. De los 94 registros iniciales obtenidos en la búsqueda bibliográfica, se seleccionaron 14 investigaciones que demostraron cumplir con los estándares exigidos en cuanto al enfoque empírico, relevancia temática y contribución al marco analítico de esta revisión.

Conocimiento cultural étnico: revalorizando saberes ancestrales

En la Tabla 3, se presentan los principales hallazgos identificados en los artículos seleccionados a partir de la categoría del conocimiento cultural étnico, donde se identifica la metodología, muestra, resultados y conclusiones, que se ubicaron fundamentalmente en Iberoamérica, específicamente en Colombia, España y Chile.

Tabla 3. Principales hallazgos de los estudios analizados inherentes al conocimiento cultural étnico

Referencia / país / base de datos	Metodología y muestra	Resultados	Conclusiones
Ramírez & Pic (2024). Colombia Dialnet	El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método de investigación-creación para explorar la diversidad de saberes en torno al concepto de paz. Se implementaron diálogos interculturales con comunidades	El proyecto Sanaduría culminó en una exposición museográfica, la cual sirvió como insumo para reflexionar sobre las políticas públicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Se identificó que las políticas	El Estado colombiano ha promovido políticas científicas con un enfoque monocultural, lo que ha limitado el reconocimiento y la integración de saberes indígenas en los programas de ciencia y tecnología. Se destaca la importancia de crear espacios de diálogo

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	indígenas, analizando sus cosmovisiones, vocabularios y prácticas.	científicas colombianas han estado estructuradas bajo conceptos que no integran adecuadamente la diversidad epistemológica presente en el país. Asimismo, se evidenció la necesidad de reformular los programas de apropiación social del conocimiento para incluir enfoques interculturales.	intercultural que permitan la coexistencia de distintas epistemologías dentro de un mismo territorio. Además, se resalta la necesidad de revisar y ajustar las políticas públicas para garantizar una apropiación social del conocimiento más inclusiva.
Prada (2020). Colombia Google Scholar	Estrategia de aprendizaje desde un enfoque etnoeducativo, apoyada en un modelo pedagógico. Además, aplicó la sistematización de experiencias pedagógicas.	Se destaca que la implementación de su propuesta generó avances significativos en su formación como futura docente etnoeducadora, al promover la construcción de aprendizajes significativos en los niños vinculados a su identidad cultural. También se evidencian logros concretos en la aplicación de estrategias pedagógicas que responden a la	El documento subraya que enseñar desde la identidad cultural de cada niño fortalece su competencia en su entorno y permite visibilizar otros enfoques de enseñanza más motivadores e inclusivos. La experiencia reafirma la importancia de integrar contenidos etnoeducativos en el currículo escolar como una vía para construir igualdad social desde la educación.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

		diversidad étnica y cultural del aula.	
Álvarez (2020). España Dialnet	Diseño experimental con tres estudios consecutivos integrados en la tesis doctoral, mediante una metodología participativa y activa, centrada en el aprendizaje cooperativo y la interacción del alumnado.	Las etnomatemáticas resultaron efectivas para mejorar la comprensión de las matemáticas y fomentar el conocimiento intercultural. Se observó mayor motivación y conexión de los estudiantes entre el contenido matemático y su realidad cultural. Hubo mejoras significativas en el rendimiento, incluso en alumnos repetidores, reduciendo las diferencias en la implementación.	Las matemáticas contextualizadas culturalmente permiten aprendizajes más significativos y fomentan el reconocimiento de la diversidad. El enfoque es válido para todos los géneros, y su efectividad demuestra que algunos fracasos escolares pueden deberse a una desconexión cultural del contenido.
Fuentes et al. (2025). Chile MDPI	Enfoque cualitativo, diseño no experimental y emergente. Se utilizó una guía de entrevistas semiestructuradas. Aplicó la metodología de Grounded Theory para el análisis y categorización.	Se identificaron tres categorías principales: cultura y diversidad, educación y comunidad. Aunque están interrelacionadas por el aprendizaje como eje central, se observó que actúan de forma aislada entre sí.	Se concluye que es necesario adoptar estrategias inclusivas que valoren la diversidad cultural y fomenten la educación intercultural como medio para una participación activa de todos los actores del proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Se está generando un giro epistemológico que interpela los fundamentos monoculturales del sistema educativo y de las políticas contemporáneas, donde el conocimiento cultural étnico, tradicionalmente relegado, emerge como modelo crítico que desestabiliza las lógicas hegemónicas para plantear nuevas formas de apropiación del saber, más equitativas y contextualizadas.

Aquí, las prácticas etnoeducativas y metodologías participativas muestran que enseñar desde la identidad no solo potencia el rendimiento académico, sino que activa procesos de reafirmación cultural, justicia epistémica y transformación pedagógica, reconfigurando una educación transmisiva a una educación dialógica, cuyos contenidos, lenguajes y referencias culturales del alumnado dejan de estar en los márgenes que se convierten en puntos de partida para resignificar el currículo escolar.

Por ende, el conocimiento cultural étnico no solo debe enseñarse, sino vivenciarse desde una categoría transversal que articule el sentido social de la escuela con la diversidad del plano ontológico de los pueblos. En este horizonte, el aula se redefine como espacio de encuentro entre saberes, donde la innovación pedagógica implica también una relectura crítica de las estructuras de poder que han invisibilizado históricamente las voces del sur global en el marco de las epistemologías del sur.

La interculturalidad como motor de equidad educativa

En lo inherente a la categoría de interculturalidad, la Tabla 4 muestra un sinnúmero de investigaciones desarrolladas en el continente europeo, asiático y americano, particularmente en Noruega, Kosovo, China y Chile.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 4. Principales hallazgos de los estudios analizados inherentes a la interculturalidad

Referencia / país / base de datos	Metodología y muestra	Resultados	Conclusiones
Bravo (2022). Chile Dialnet	El diseño fue un estudio de caso de tipo instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las que se codificaron de modo abierto y axial con el software cualitativo Atlas ti 8.0.	Los principales hallazgos evidencian que la educación intercultural inclusiva requiere la movilización de competencias interculturales vinculadas al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y, principalmente, al aprender a vivir juntos con la finalidad de responder a las demandas de una sociedad diversa.	La educación intercultural e inclusiva requiere competencias específicas que permitan atender la diversidad del alumnado y transformar las escuelas en espacios que realmente acojan a todos. Para ello, es clave la formación de docentes en habilidades interculturales, contribuyendo a desmontar la lógica homogeneizadora del currículo.
Lohaj (2020). Kosovo Google Scholar	El estudio empleó un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo. Se aplicaron cuestionarios. Se utilizó una prueba diagnóstica para medir el nivel actual de conocimiento del idioma inglés. La muestra fueron estudiantes de quinto	El estudio identificó los niveles de interculturalismo de directores, docentes y estudiantes, así como sus actitudes hacia la educación intercultural. También reflejó la opinión de los estudiantes sobre la prioridad del aprendizaje del inglés frente a otras lenguas	La investigación confirmó que la educación intercultural en el aula puede mejorar el aprendizaje del idioma inglés, además de fomentar relaciones más positivas entre grupos étnicos. El inglés se posiciona como una herramienta de comunicación neutral

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	grado (10–11 años) de tres escuelas primarias en Kosovo.	étnicas. Se evidenció que la aplicación de la educación intercultural mejora el desempeño en el aprendizaje del inglés y favorece el entendimiento entre grupos que tradicionalmente viven aislados.	entre comunidades con poca interacción previa.
Domínguez et al. (2020). España MDPI	Se empleó una metodología integrada y cualitativa basada en un estudio transversal de datos provenientes de tres fuentes principales: grupos focales, entrevistas y cuestionarios.	Impacto significativo del diálogo y entendimiento intercultural en los patrones educativos hacia un desarrollo sostenible. Los docentes mostraron un mayor interés y demanda por la competencia intercultural tras mejorar en otras áreas como la identidad profesional, ética-axiología y metodología. Se confirmó que la mejora en la competencia intercultural potencia la identidad profesional y fomenta investigaciones	Generar modelos de formación docente basados en competencias, validando el aporte del diálogo intercultural. Se comprobó una alta aceptación del modelo (con puntuaciones de 5 y 6 sobre 6 en la mayoría de los ítems). La varianza explicada del 79.3% para las competencias seleccionadas refuerza la necesidad de desarrollar modelos enfocados en el desarrollo profesional docente. La competencia intercultural se plantea como una prioridad en

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

		permanentes. Las estrategias metodológicas activas y colaborativas mostraron ser eficaces para comprenderse entre culturas.	el mundo contemporáneo.
Steele & Leming (2022). Noruega ERIC	Estudio exploratorio sobre la práctica docente en contextos culturales diversos. Participantes: Estudiantes de formación docente noruegos con experiencia de prácticas en el extranjero. Procedimiento: Observación de experiencias de prácticas, supervisión docente y análisis reflexivo de procesos de cambio profesional.	Las prácticas en contextos culturales distintos permiten a los futuros docentes: Cuestionar el etnocentrismo y acercarse a una postura más relativista cultural. Reconocer sus propios sesgos y valorar la diversidad de sistemas educativos. Desarrollar una mayor conciencia profesional respecto a la influencia cultural en su formación. Adquirir aprendizajes transformadores, gracias a encuentros con dilemas desorientadores y experiencias en el "tercer espacio".	La experiencia auténtica en contextos culturales diferentes ofrece condiciones únicas para el desarrollo profesional e identitario del docente. Estas experiencias promueven una mayor competencia intercultural difícil de alcanzar en contextos locales homogéneos. El artículo plantea que los encuentros interculturales generan aprendizajes más profundos cuando incluyen momentos de disonancia cognitiva y reflexión crítica.
Wang et al. (2024). China Elsevier	Enfoque: Cualitativo, con entrevistas como principal técnica de recolección de datos.	Concepción esencialista de la cultura: La mayoría de los docentes entienden la cultura de	Existe una brecha entre la visión académica de la competencia intercultural y su

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	Participantes: Docentes de inglés como lengua extranjera (EFL) en escuelas primarias chinas. Procedimiento: Análisis temático de las transcripciones de entrevistas. Muestra: Reclutada a partir de respuestas a un cuestionario en línea.	manera fija y uniforme. Perspectiva sobre la IC: Se valora principalmente la dimensión actitudinal de la competencia intercultural, pero se tiende a simplificarla o considerarla inalcanzable en el nivel primario. Prácticas centradas en el docente: Enfoques didácticos basados en la transmisión de conocimientos culturales (festividades, alimentación), con escasa reflexión crítica. Relación entre creencias y prácticas: Las prácticas de enseñanza reproducen las concepciones esenciales sobre cultura e IC de los docentes.	aplicación docente. La visión estática de la cultura puede limitar la efectividad de la enseñanza intercultural en el aula. Fomentar la reflexión sobre la práctica diaria se considera un medio clave para avanzar hacia una enseñanza más intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis comparativo de los cinco estudios, en contextos como Chile y España, se observa una apuesta por la movilización de competencias interculturales que trascienden el plano cognitivo; se articulan con dimensiones éticas, metodológicas e identitarias. La formación docente basada en el "aprender a vivir juntos" y el diálogo intercultural se configura

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

como un eje transformador que permite desmontar la lógica homogeneizadora del currículo y construir espacios escolares más inclusivos. Aquí, la interculturalidad es motor de equidad educativa; no debe limitarse a contenidos temáticos, sino que se convierte en una categoría transversal que redefine el sentido de la enseñanza, profesión docente con justicia.

Por otro lado, los estudios en Kosovo, Noruega y China revelan tensiones y desafíos persistentes en la implementación de enfoques interculturales. Mientras en Kosovo se destaca el potencial del inglés, una herramienta neutral para el entendimiento entre grupos étnicos, en Noruega se hace hincapié en el valor de las experiencias en contextos diversos como catalizadores de aprendizajes transformadores y conciencia profesional. En contraste, el caso chino demuestra una visión esencialista de la cultura que restringe la efectividad de la enseñanza intercultural, reproduciendo prácticas centradas en la transmisión superficial de contenidos.

Esta brecha entre teoría y práctica amerita el fomento de procesos reflexivos que cuestionen los sesgos docentes y promuevan una comprensión dinámica de la cultura. En conjunto, estas investigaciones confirman que el avance de la interculturalidad en la educación primaria requiere no solo voluntad institucional, sino también una reconfiguración profunda de las creencias pedagógicas, experiencias formativas y prácticas escolares cotidianas.

Educación primaria como clave intercultural

Para la categoría contextual relativa con la educación primaria, en la Tabla 5, se visualizan cuatro estudios del continente europeo y uno del asiático, focalizados en Macedonia del Norte, España, Bulgaria, Finlandia y Tailandia, respectivamente.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 5. Principales hallazgos de los estudios analizados inherentes a la educación primaria

Referencia / país / base de datos	Metodología y muestra	Resultados	Conclusiones
Adili et al. (2022). Macedonia del Norte Google Scholar	Se aplicó un enfoque cuantitativo con encuestas a 217 docentes de primaria en Macedonia del Norte, utilizando una escala Likert de 5 puntos y 6 ítems para evaluar sus actitudes hacia la educación intercultural. Se analizaron variables como estructura cultural escolar, género, antigüedad y formación docente, empleando pruebas t-test y ANOVA.	Los docentes consideran necesaria otra forma de implementación de la educación intercultural, además de actividades extracurriculares. En escuelas multiculturales, prefieren un método distinto, mientras que, en escuelas monoculturales, proponen integrarla en la clase de tutoría. Docentes con formación combinada favorecen actividades extracurriculares, mientras que quienes estudiaron interculturalidad de manera independiente creen que se necesita un enfoque diferente.	El estudio evidencia que no existe un consenso único sobre la mejor forma de integrar la educación intercultural en el currículo de primaria. Factores como el contexto escolar y la formación de los docentes influyen en la percepción sobre su implementación. Se destaca la necesidad de adaptar los enfoques según el tipo de institución educativa.
Knight & Segura (2025). España MDPI	Enfoque cualitativo centrado en una escuela primaria en Cataluña. Utiliza un instrumento de	Se identificaron desajustes significativos entre las competencias lingüísticas e interculturales de los	El estudio concluye que existe una brecha entre lo que los estudiantes plurilingües pueden hacer y lo que el sistema

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	reflexión contextual con 18 preguntas relacionadas con la justicia social para identificar desigualdades y desajustes entre las prácticas lingüísticas reales de los niños plurilingües.	niños y las prácticas de evaluación, el currículo y las políticas educativas escolares y europeas. Los estudiantes plurilingües no ven reflejado su repertorio lingüístico completo en los sistemas educativos, lo que contribuye a desigualdades persistentes.	educativo reconoce y valora. Replantear las herramientas de evaluación puede contribuir a cerrar esta brecha y fomentar una mayor equidad.
Cheng et al. (2022). Tailandia ERIC	Modelo multidimensional. Se emplearon datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018, con una muestra de 7,411 estudiantes de 289 escuelas en Tailandia, con análisis estadístico modelado.	Los hallazgos revelaron que una mayor competencia intercultural se asocia positivamente con: Mayor resiliencia emocional frente a desafíos académicos y personales. Mejor bienestar general, incluyendo satisfacción con la vida escolar. Actitudes más positivas hacia la lectura, lo que sugiere un vínculo entre apertura cultural y disposición lectora.	Fomentar la competencia intercultural en contextos escolares no solo mejora la convivencia y la comunicación, sino que también fortalece habilidades socioemocionales clave y estimula el interés por la lectura. Esto refuerza la importancia de integrar contenidos y prácticas interculturales en los planes de estudio.
Damyanov (2024). Bulgaria ERIC	Enfoque de métodos mixtos que combinó: Datos cuantitativos	Estrategias más utilizadas: Instrucción diferenciada;	Las prácticas inclusivas están presentes, pero limitadas por barreras

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	recogidos mediante encuestas a 75 docentes noveles en tres ciudades de Bulgaria: Sofía, Stara Zagora y Pazardzhik.	aprendizaje cooperativo; enseñanza culturalmente sensible. Principales desafíos enfrentados por los docentes: Falta de recursos educativos adaptados culturalmente; capacitación insuficiente en educación inclusiva e intercultural; tamaños de clases grandes, que dificultan la personalización pedagógica; y se destacó el rol clave de apoyo (resource teachers) en el acompañamiento a noveles.	estructurales y formativas. El éxito de la inclusión educativa depende en gran medida de la disponibilidad de recursos, formación continua del profesorado y adecuación de los espacios educativos. Existe un fuerte compromiso del profesorado con la inclusión, lo cual brinda una base sólida para el cambio.
Roiha & Sommier (2021). Finlandia ERIC	Participantes: 11 docentes del Programa de la Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional (IB) en una escuela en Países Bajos. Métodos: Encuesta con preguntas cerradas y abiertas. Observación	Los docentes tienden a adoptar enfoques esencialistas o cultural-diferencialistas al definir la educación intercultural. Reconocen su importancia, pero se sienten inseguros en su implementación. La mayoría la aplica	Persiste una desconexión entre teoría y práctica en la enseñanza de la educación intercultural. La reflexividad surge como una herramienta clave para cuestionar prácticas docentes, desarrollar enfoques más transformativos y

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	etnográfica complementaria.	parcialmente, concentrándose en culturas y tradiciones nacionales. Algunos muestran una perspectiva crítica al incorporar nociones de "pequeñas culturas" y reflexividad. Existe una brecha entre la percepción de relevancia y la competencia autoevaluada.	enfrentar tensiones entre modelos tradicionales y críticos. El contexto del IB facilita la integración de enfoques reflexivos, pero sigue siendo necesaria una formación continua y contextualizada.

Fuente: Elaboración propia.

En territorios como Macedonia del Norte y Bulgaria, la ausencia de un enfoque consensuado sobre cómo integrar la interculturalidad en el currículo revela que las percepciones docentes dependen del tipo de institución escolar, de la experiencia profesional, del acceso a recursos formativos. Estrategias de instrucción diferenciada, el aprendizaje cooperativo y de enseñanza culturalmente sensible emergen como vías válidas, pero el impacto se ve limitado por barreras contextuales de masificación escolar y la escasa capacitación en pedagogías inclusivas.

En España, Tailandia y Finlandia ofrecen una lección crítica sobre las brechas en teoría y práctica en la educación primaria intercultural. En el caso español, se observa cómo los sistemas de evaluación académica invisibilizan los repertorios lingüísticos plurales del alumnado, perpetuando desigualdades y reduciendo las posibilidades de reconocimiento cultural. En Tailandia, se confirma que la competencia intercultural impacta positivamente en el bienestar socioemocional, motivación académica, especialmente en áreas como la lectura, lo que sugiere una relación entre apertura cultural y éxito escolar.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Adicionalmente, en Finlandia, las prácticas docentes evidencian tensiones entre concepciones estáticas de la cultura y enfoques críticos que promueven la reflexividad como herramienta pedagógica transformadora. Estos aportes configuran un marco interpretativo donde el conocimiento cultural étnico se presenta en categoría clave para resignificar las estructuras escolares, transitar hacia currículos más inclusivos para establecer la interculturalidad en un principio ético, metodológico y pedagógico central en la educación primaria contemporánea, lo que amerita el diseño de políticas flexibles y situadas, capaces de atender la diversidad territorial e impulsar programas de desarrollo profesional docente centrados en la interculturalidad.

3. Discusión

Los avances actuales del conocimiento cultural étnico en la educación primaria comienzan con el reconocimiento de la identidad como recurso pedagógico. Prada (2020) y Álvarez (2020) demuestran que enseñar desde la cultura de origen del alumnado permite aprendizajes significativos que vinculan saberes locales con contenidos escolares. De hecho, esto rompe la neutralidad curricular y responde a una urgencia epistémica, que es superar el silenciamiento de saberes ancestrales y contextualizar el proceso educativo en práctica situada.

A partir del accionar docente, Bravo (2022) y Domínguez et al. (2020) plantean que el conocimiento étnico debe estar articulado a la formación profesional mediante competencias interculturales. Con lo cual, el educador ya no transmite contenidos ajenos a la realidad del estudiante, sino que dialoga con él desde el respeto y la sensibilidad cultural. Esta transformación exige asumir una postura ética que cuestione la homogeneización escolar y habilite procesos formativos que reconozcan la pluralidad como base epistemológica.

Estos estudios convergen en la necesidad de desmontar enfoques homogeneizantes en la educación, proponiendo que el reconocimiento del conocimiento cultural étnico no solo valida las identidades de las comunidades, sino que también enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la falta de integración de los saberes perpetúa desigualdades estructurales,

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

lo que exige un replanteamiento de los currículos para que sean culturalmente relevantes y equitativos.

En el plano de la interculturalidad, Lohaj (2020) y Cheng et al. (2022) evidencian que las relaciones en grupos étnicos se fortalecen cuando se implementan enfoques inclusivos en la enseñanza de lenguas y contenidos culturales. Los resultados muestran mejoras en rendimiento, bienestar emocional y convivencia escolar. Por tanto, es necesario que el aprendizaje dialógico funcione como un engranaje para desactivar prejuicios y permitir el encuentro entre saberes, posicionando la interculturalidad en una estrategia de justicia relacional y cohesión participativa.

No obstante, Ramírez & Pic (2024), Knight & Segura (2025) y Wang et al. (2024) advierten que los marcos institucionales aún reproducen modelos monoculturales, invisibilizando los repertorios plurilingües, las epistemologías indígenas y reduciendo la cultura a una celebración superficial. Esta mirada de la programación instruccional en los planes de estudios limita los alcances reales del conocimiento cultural étnico. Entonces, las prácticas educativas requieren un giro crítico que conecte saberes con las directrices académicas para que la inclusión deje de ser retórica y se convierta en realidad.

La interculturalidad no debe limitarse a la inclusión superficial de elementos culturales, sino promover un diálogo crítico que reconozca la diversidad como un recurso educativo. Los estudios analizados destacan la necesidad de formación docente continua y contextualizada para implementar enfoques interculturales efectivos, lo que implica superar barreras estructurales de currículos rígidos y visiones esencialistas de la cultura.

Una respuesta sólida frente a esta limitación emerge desde la reflexividad docente, tal como muestran Steele & Leming (2022) y Roiha & Sommier (2021). La experiencia intercultural auténtica, vivida en contextos diversos, activa rupturas epistémicas que cuestionan el etnocentrismo y promueven pedagogías situadas que se alimenten de las epistemologías del sur, el enfoque de la interculturalidad y otras corrientes del pensamiento constructivista.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Conviene agregar que, aunque hay avances en metodologías culturalmente sensibles, las barreras estructurales de recursos limitados, falta de formación docente y burocracia estatal frenan el potencial transformador de la interculturalidad en los centros escolares, aspecto que sustentaron Fuentes et al. (2025) y Damyanov (2024), cuya articulación entre escuela, comunidad y política es indispensable para sostener prácticas inclusivas.

Es así que la educación primaria es un espacio privilegiado para sembrar las bases de una enseñanza inclusiva e intercultural. Los estudios convergen en que las prácticas pedagógicas deben adaptarse a la diversidad cultural y lingüística del alumnado, lo que requiere no solo formación docente, sino recursos adecuados y políticas educativas que prioricen la equidad. La integración de la interculturalidad en esta etapa fomenta no solo el aprendizaje académico, el desarrollo socioemocional y la convivencia.

En conjunto, se observa que el conocimiento cultural étnico está dejando de ser un contenido periférico para posicionarse como eje estructural de la educación primaria, fomentando aprendizajes contextualizados, bienestar emocional y vínculos interétnicos significativos. Sin embargo, estos avances requieren ser institucionalizados, trascendiendo experiencias aisladas, mediante reformas que legitimen la pluralidad de principio pedagógico y no en una variable contingente.

En definitiva, la interculturalidad debe asumirse como estrategia ética, epistémica y pedagógica que transforma el modelo escolar desde los cimientos. Las investigaciones aquí revisadas confirman que avanzar en el conocimiento étnico implica desmantelar lógicas excluyentes, impulsar prácticas reflexivas y fortalecer estructuras integradoras que reconozcan la diversidad no como un problema a gestionar, sino en el fundamento legítimo de la escuela contemporánea.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Conclusiones

Los avances actuales del conocimiento cultural étnico en educación primaria evidencian un giro epistemológico que interpela la lógica monocultural de los sistemas escolares. Enseñar desde la identidad permite reconfigurar el currículo y activar procesos de justicia epistémica, que demuestran las experiencias en Chile, Tailandia y España. La etnoeducación se posiciona como modelo pedagógico transformador, capaz de vincular el aprendizaje escolar con las realidades comunitarias. Este enfoque resignifica la relación entre saberes ancestrales y prácticas docentes, superando la visión neutral e instrumental del conocimiento.

Por otro lado, la formación docente emerge como eje estratégico para implementar una interculturalidad reflexiva y situada, destacando la necesidad de integrar competencias interculturales que cuestionen las prácticas homogeneizantes y promuevan el diálogo permanente de saberes ancestrales. El caso de Finlandia ejemplifica cómo el posicionamiento ético de los docentes permite revalorizar los repertorios culturales del alumnado para superar la inclusión superficial y se construyen espacios educativos sensibles a la diversidad, donde la justicia relacional se convierta en horizonte pedagógico para una educación más equitativa. A pesar de estos avances, persisten obstáculos estructurales que limitan el alcance de la interculturalidad escolar, que se ven reflejados en marcos curriculares rígidos; la escasa formación docente y las visiones esencialistas perpetúan desigualdades, como se observa en China y Macedonia del Norte. Esta brecha entre teoría y práctica exige el diseño de políticas públicas flexibles, contextualizadas y comprometidas con las realidades territoriales.

En suma, el conocimiento cultural étnico debe asumirse en un eje transversal de los sistemas educativos, no como contenido periférico. La educación primaria representa un terreno fértil para consolidar una interculturalidad crítica que articule saberes locales, formación docente continua y estructuras escolares inclusivas para enriquecer el aprendizaje, promoviendo el bienestar socioemocional y la convivencia democrática.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Referencias

Adili, B., Petrovska, S., & Gzim, X. (2022). Integrating intercultural education in the primary school curriculum. Pedagogika-Pedagogy, 94(8), 1032-1043. https://eprints.ugd.edu.mk/30370/

Álvarez, P. (2020). La etnomatemática como método de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia intercultural en educación primaria. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=294034

Arévalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Maldonado, A., Bonilla, S., Bastidas, A., Lanas, G., Zapata, J., Arias, H., & Ramos, C. (2020). Actualización en metodología de la investigación científica. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.

Banco Mundial. (2023). Entendiendo la pobreza: Pueblos indígenas. BM. https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples#1

Bravo, N. (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, 16(2), 209-218. http://doi.org/10.5281/zenodo.6914785

Cheng, C., Bangsri, A., Jabioon, C., & Pakdeewong, U. (2022). Effect of Thai junior high student intercultural competence on resilience, well-being, and reading attitudes. International Journal of Educational Methodology, 8(2), 211-219. https://doi.org/10.12973/ijem.8.2.211

Comunidad Económica para América Latina y el Caribe. (2020). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago: ONU. https://goo.su/8EEwEX7

Damyanov, K. (2024). Strategies for inclusive education and intercultural communication in primary school. International Online Journal of Primary Education, 13(3), 175-184. https://doi.org/10.55020/iojpe.1355332

Domínguez, M., Dueñas, L., Pérez, E., & Rivilla, M. (2020). Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development. Sustainability, 12(23), 9934. https://doi.org/10.3390/su12239934

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). Estrategias de etnoeducación. UNICEF. https://n9.cl/zmzqw

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. (2021). Aportes para un nuevo diálogo intercultural 2021–2023. FILAC. https://filac.net/biblioteca/2024/informe2021_2023.pdf

Foro Económico Mundial. (2024). Riesgos Globales 2024: 3 riesgos de los que no se habla lo suficiente. FEM. https://n9.cl/z6an92

Fuentes, G., Sandoval, E., Landeros, D., Pérez, E., Arriagada, C., Caamaño, F., Etchegaray, P., del Val Martín, P., Jara L., Muñoz, G., & Muñoz, F. (2025). Linking Education, Culture and Community: A Proposal for an Intercultural Educational Triad. Education Sciences, 15(6), 705. https://doi.org/10.3390/educsci15060705

Knight, J., & Segura, M. (2025). Reflections on Addressing Educational Inequalities Through the Co-Creation of a Rubric for Assessing Children's Plurilingual and Intercultural Competence. Education Sciences, 15(6), 762. https://doi.org/10.3390/educsci15060762

Lohaj, F. (2020). The Intercultural Approach in the Teaching Materials in Primary Albanian Schools in Ferizaj and Serbian Schools in Shteprce. International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR), 47(1), 202-211. http://gssrr.org/index.php?journal=JournalOfBasicAndApplied

Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. Santiago de Chile. https://acortar.link/N7fI77

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la

publicación de revisiones sistemáticas. Revista española de cardiología, 74(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Prada, E. (2020). Propuesta Etnoeducativa que Fomenten Mayor Conocimientos Culturales, Sociales y Étnicos a los Estudiantes de Primaria. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, 1-25. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/38400/eypradava.pdf?sequence=1

Ramírez, E., & Pic, É. (2024). Apropiación social del conocimiento intercultural: la política científica colombiana analizada. Administración & Desarrollo, 54(1), 1-982. https://doi.org/10.22431/25005227.vol54n1.982

Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. Intercultural Education. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986

Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G., & Saldarriaga, G. (2021). Metodología de la Investigación. Edicumbre Editorial Corporativa.

Sandoval, E. (2024). Metodología para la revisión sistemática de literatura crítica sobre los desarrollos. Ciencia Latina Internacional, 8(2), 1007-1025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10546

Steele, A., & Leming, T. (2022). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. Journal of Peace Education, 19(1), 47-66. https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/25992/article.pdf?sequence=2

Tordecilla, D. (2023). Estrategia Etnoeducativa: Una oportunidad para mejorar la convivencia escolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 8635-8653. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7581

Urrútia, G., Yepes, J., Romero, M., & Alonso, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Revista española de cardiología, 74(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Wang, H., Xu, T., & Zhong, Z. (2024). A qualitative study on Chinese primary school EFL teachers' beliefs about incorporating intercultural competence into foreign language teaching. Heliyon, 10, e32635. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32635

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Relevancia del conocimiento cultural nicaragüense en estudiantes de undécimo grado

Relevance of Nicaraguan cultural knowledge in eleventh grade students

Luisa Deniss Falcón-Martínez[1]
María Guadalupe Martínez-Olivas[2]
Feliciana del Socorro Dávila-Matute[3]
Cliffor Jerry Herrera-Castrillo[4]
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

Recibido: 15.01.2026
Aceptado: 10.03.2026

Resumen

Introducción: El conocimiento de la cultura nicaragüense es un componente esencial en la formación integral de los estudiantes de educación secundaria; sin embargo, se ha evidenciado un limitado dominio de tradiciones, costumbres e identidad cultural en el estudiantado, lo que afecta el sentido de pertenencia y valoración del patrimonio nacional. Métodos: La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, aplicada a estudiantes de undécimo, en la ciudad de Estelí, durante el primer semestre del año lectivo 2024. La muestra estuvo conformada por 19 estudiantes seleccionados con base en características comunes relacionadas con la baja participación en actividades culturales. Se emplearon como técnicas de recolección de datos la entrevista escrita y oral, la observación y

[1] denissfalcon03@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-8859-6199
[2] gm345888@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-5628-2536
[3] felidavila66@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-5535-9220
[4] cliffor.herrera@unan.edu.ni
https://orcid.org/0000-0002-7663-2499

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

el grupo focal, cuyos resultados fueron organizados y analizados mediante categorización temática y triangulación de la información. Resultados: Los hallazgos revelaron que la mayoría de los estudiantes posee un conocimiento limitado sobre la cultura nicaragüense, asociándola a elementos aislados y superficiales. Se identificaron como factores influyentes la escasa transmisión cultural en el entorno familiar, la limitada promoción escolar y el bajo aprovechamiento de medios de comunicación y plataformas digitales con fines culturales. Conclusiones: Se concluye que es necesario fortalecer estrategias pedagógicas activas que integren la cultura como eje transversal del proceso educativo, promoviendo la participación estudiantil y el rescate de la identidad cultural, lo cual tiene implicaciones directas para la práctica docente y futuras investigaciones en el ámbito de la educación secundaria.

Palabras clave: identidad, cultura, multiculturalidad, tradiciones

Abstract

Introduction: Knowledge of Nicaraguan culture is an essential component in the comprehensive education of secondary school students; however, there has been evidence of limited mastery of traditions, customs, and cultural identity among students, which affects their sense of belonging and appreciation of national heritage. Methods: The research was conducted using a qualitative and descriptive approach, applied to eleventh-grade students in the city of Estelí during the first semester of the 2024 academic year. The sample consisted of 19 students selected based on common characteristics related to low participation in cultural activities. Data collection techniques included written and oral interviews, observation, and focus groups, the results of which were organized and analyzed through thematic categorization and triangulation of information. Results: The findings revealed that most students have limited knowledge of Nicaraguan culture, associating it with isolated and superficial elements. Influential factors identified include limited cultural transmission in the family environment, limited promotion in schools, and low use of media and digital platforms for cultural purposes. Conclusions: It is concluded that it is necessary to strengthen active pedagogical strategies that integrate culture as a cross-cutting theme in the educational

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

process, promoting student participation and the recovery of cultural identity, which has direct implications for teaching practice and future research in the field of secondary education.

Keywords: identity, culture, multiculturalism, traditions

Introducción

La cultura nicaragüense constituye un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, ya que en ella se concentran los valores, tradiciones, costumbres y expresiones que definen la identidad nacional. A través del conocimiento cultural, los individuos desarrollan sentido de pertenencia, respeto por su historia y compromiso con la preservación del patrimonio que caracteriza a la nación. En el contexto educativo, el abordaje de la cultura permite fortalecer la identidad desde edades tempranas y propicia una formación más consciente y crítica frente a los procesos sociales que influyen en la construcción del ser nicaragüense.

En este marco, se llevó a cabo un estudio con el propósito de analizar la importancia del conocimiento de la cultura nicaragüense en estudiantes de undécimo grado “C” del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza, ubicado en la ciudad de Estelí, durante el primer semestre del año lectivo 2024. La investigación surge a partir de la necesidad de comprender el nivel de apropiación cultural que poseen los estudiantes de educación secundaria, considerando que esta etapa resulta clave para consolidar valores identitarios que influyen en su comportamiento social y académico.

Diversos factores sociales y culturales han incidido en el debilitamiento del conocimiento cultural entre los jóvenes, lo cual se refleja en la limitada valoración de las tradiciones y costumbres nacionales. Esta situación puede derivar en una pérdida progresiva de la identidad cultural, afectando la continuidad de prácticas y saberes que históricamente han sido transmitidos de generación en generación. Ante este escenario, resulta pertinente analizar

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

cómo los estudiantes perciben y conocen la cultura nicaragüense dentro de su entorno educativo.

Un antecedente relevante lo constituye el estudio realizado por Pérez y Varela (2022) en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua, Recinto Universitario Rubén Darío, quienes analizaron la construcción de la identidad nacional de jóvenes universitarios, destacando la influencia del fenómeno de la transculturación en el debilitamiento de la identidad cultural. Los autores evidencian que la exposición a patrones culturales externos, sin una base sólida de conocimiento cultural propio, incide negativamente en el sentido de pertenencia nacional.

Los hallazgos de Pérez y Varela (2022) ponen de manifiesto la necesidad de abordar la identidad cultural desde etapas educativas previas a la universidad, como la educación secundaria, donde los estudiantes aún se encuentran en un proceso formativo decisivo. En este sentido, investigar el conocimiento cultural en estudiantes de undécimo grado permite identificar posibles vacíos que, de no ser atendidos oportunamente, pueden profundizarse en niveles educativos superiores.

El estudio de la cultura nicaragüense resulta fundamental para garantizar que las tradiciones, costumbres y valores propios del país continúen transmitiéndose de generación en generación. El conocimiento cultural no solo fortalece la identidad individual y colectiva, sino que también fomenta el amor por el territorio que vio nacer a los estudiantes, promoviendo actitudes de respeto, valoración y compromiso con su entorno social y cultural.

No obstante, durante el desarrollo de la investigación se presentaron diversas limitaciones que incidieron en su ejecución. Entre ellas se encuentran las restricciones de tiempo para hacer visitas de campo, observar, aplicar instrumentos y ejecutar estrategias, debido a compromisos laborales y limitaciones administrativas. Asimismo, la falta de recursos tecnológicos, como una computadora portátil propia, dificultó la organización y entrega oportuna de los productos investigativos.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Adicionalmente, factores externos como actividades institucionales imprevistas, condiciones climáticas adversas que provocaron la ausencia temporal de estudiantes y la dificultad para coordinar reuniones entre los investigadores —debido a que residen en diferentes ciudades— obligaron a reprogramar actividades previstas en el cronograma inicial. A pesar de estas limitaciones, la investigación logró desarrollarse y aportar información relevante sobre la importancia del conocimiento de la cultura nicaragüense en estudiantes de educación secundaria, sentando bases para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural.

1. Metodología

Esta investigación es de carácter descriptivo, ya que no se ha elaborado un trabajo de investigación de este tipo; por esto se pretende dar a conocer la importancia del conocimiento cultural nicaragüense en los adolescentes de undécimo grado, quedando este como antecedente para nuevas investigaciones.

Según Stewart (2024), una investigación descriptiva ofrece a los investigadores una forma de presentar los fenómenos tal y como ocurren de forma natural. Enraizada en una naturaleza abierta y no experimental. Este tipo de investigación se centra en retratar los detalles de fenómenos o contextos específicos, ayudando a los lectores a obtener una comprensión más clara de los temas de interés.

Unidad de análisis

Esta investigación va dirigida a los estudiantes de undécimo grado C de secundaria, modalidad regular, turno vespertino, del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza de Estelí. La línea de investigación es cualitativa.

Población

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

López (2004) plantea que la población es un grupo o un conjunto de elementos sobre el que se hará un estudio o investigación. La población que fue elegida para esta investigación son los 125 estudiantes de las cuatro secciones del turno vespertino del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza de la ciudad de Estelí.

Muestra

Según López (2004), la muestra es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. Se aplicó la entrevista a los 19 estudiantes de muestra de manera escrita; después, una a una, se fueron escribiendo las respuestas tal y como ellos dijeron; luego se hizo un consolidado de las respuestas para hacer análisis de resultado. La muestra es una parte representativa de la población. En este caso, la muestra son 19 estudiantes a los que se les aplicó la entrevista; estos se escogieron con ciertas características similares entre ellos, como por ejemplo, estudiantes que no se interesan por acudir o participar en las actividades culturales que se presentan en el centro, estudiantes a los que se les nota la falta de respeto con la cultura ajena ni por la de ellos, estudiantes que en momentos de conversaciones han expresado su poco o nulo conocimiento de su cultura.

Métodos y técnicas de recolección de datos

Según Narváez (2023), el método inductivo es un proceso de razonamiento que se basa en la observación y la experimentación para llegar a una conclusión general a partir de casos específicos. A partir de estos patrones o tendencias, se llega a una conclusión general o una teoría que se considera válida para todos los casos similares. Es importante tener en cuenta que la conclusión general a la que se llega mediante el método inductivo es tentativa y puede ser revisada en función de nuevas observaciones y experimentos.

La observación: Es la técnica que permite observar atentamente el fenómeno, hechos o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis (Díaz, 2011). Esta se aplicó en el

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

primer momento de la investigación, especialmente a los estudiantes del undécimo grado C del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza.

La entrevista: Una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar (Díaz, 2013). Es un instrumento de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos. Este se aplicará a los estudiantes de manera escrita y una entrevista abierta de manera verbal en la que se pueda conversar con ellos del tema a tratar.
Fuentes de investigación:

Se han considerado las fuentes claves: Estudiantes del undécimo grado del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza, para obtener información y entender la problemática, documentos existentes, artículos y material facilitado por la docente.

Fuentes secundarias: Este tipo de fuentes suelen ofrecer estrategias y enfoques metodológicos específicos, como lo son los libros, artículos, tesis y trabajos de investigación ya escritos en internet.

Fases de Investigación

Fase Inicial

En esta fase se seleccionó el tema más relevante en el campo de estudio de Licenciatura en Ciencias Sociales, la delimitación del tema, planteamiento del problema y siguió la redacción de los objetivos; se hicieron investigaciones de trabajos previos relacionados con el tema con el objetivo de elaborar los antecedentes, se elaboró el bosquejo para realizar el marco teórico; se estructuró el diseño metodológico, se elaboró la matriz de categorías y subcategorías, se seleccionaron las técnicas de investigación, las cuales fueron entrevista abierta, grupo focal y observación, las cuales fueron validadas por expertos para poder aplicar en el terreno.

Fase Metodología

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Para la aplicación de los instrumentos se pidió permiso a la directora del centro y a la tutora su apoyo para aplicar los instrumentos a los estudiantes de Undécimo grado "C". Se recogieron los datos que los estudiantes brindaron por medio de la entrevista y el grupo focal, se procesaron para extraer la información y analizar y discutir los resultados.

Fase de trabajo de campo (análisis de resultados)

Con la información que se recogió como resultado de las entrevistas realizadas a los estudiantes de undécimo grado "C", se tabuló la información para concretizar y organizar la respuesta; luego se procedió al análisis de resultado y a la triangulación de dicha información.

Fase del informe final

Este trabajo se está realizando, así mismo revisando para su última corrección y entregarlo a la docente tutora que lo revise, se dé el pase para la predefensa y la defensa consecutivamente.

Consideraciones éticas

Se tomó en cuenta y se utilizaron las recomendaciones de la maestra para la ejecución de la investigación. Antes de la investigación se presentó un consentimiento informado para los participantes en el estudio. Se solicitó la autorización de una carta avalada por la universidad que certifica la veracidad de la realización del estudio y la institución en la que está inscrito. Se ha protegido la imagen del informante, es decir, su rostro no será expuesto en esta investigación. La confiabilidad de la identidad de los estudiantes al llevar a cabo las entrevistas y al dar resultados. Se brindó explicación clara sobre los objetivos del estudio.

2. Resultados

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

A partir de la aplicación de las entrevistas escritas y orales, la observación directa y el grupo focal a los estudiantes de undécimo grado “C” del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza, se obtuvieron diversos resultados que permitieron identificar el nivel de conocimiento y percepción sobre la cultura nicaragüense.

En relación con el concepto de identidad, los estudiantes manifestaron ideas diversas y fragmentadas. Algunos asociaron la identidad con documentos oficiales como la cédula, mientras que otros la relacionaron con características personales, elementos del país o expresiones culturales como los bailes tradicionales. Estas respuestas evidencian una comprensión limitada y poco integrada del concepto de identidad cultural.

Respecto a las tradiciones familiares, los estudiantes señalaron principalmente prácticas vinculadas a la alimentación, como el consumo de comidas típicas (nacatamal, cacao), así como celebraciones religiosas y familiares, entre ellas la Purísima, la Navidad y reuniones dominicales. No obstante, un grupo reducido indicó no conservar tradiciones culturales en su entorno familiar.

En cuanto a las costumbres heredadas de abuelos y padres, se mencionaron valores y prácticas como el respeto, la humildad, la responsabilidad, la asistencia a la iglesia, el uso de dichos populares y las reuniones familiares. Sin embargo, algunos estudiantes afirmaron no identificar costumbres transmitidas en sus familias.

Sobre la participación en ferias y actividades culturales, la mayoría expresó que estas resultan llamativas e interesantes, aunque varios estudiantes reconocieron no poseer información suficiente o no recordar contenidos culturales abordados previamente. En relación con el conocimiento musical, se evidenció un dominio limitado de la música típica nicaragüense, mencionándose únicamente expresiones como el folclore, el Palo de Mayo, El Güegüense y, en algunos casos, la música de Carlos Mejía Godoy.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En cuanto a los medios de comunicación, los resultados indican un bajo consumo de contenidos culturales a través de la radio y la televisión. En contraste, las redes sociales —especialmente TikTok— fueron identificadas como el principal medio donde los estudiantes acceden a información cultural, aunque de forma superficial y no sistemática.

Finalmente, los estudiantes reconocieron que factores como la familia, la escuela, las instituciones sociales, las expresiones artísticas, las prácticas cotidianas y la migración influyen en el conocimiento de la cultura nicaragüense, señalando que la falta de diálogo cultural en el hogar y la participación repetitiva de los mismos estudiantes en actividades escolares limita el aprendizaje cultural.

3. Discusión

Los resultados obtenidos evidencian una debilidad significativa en el conocimiento cultural nicaragüense entre los estudiantes de undécimo grado, lo cual se manifiesta en la comprensión fragmentada de conceptos clave como identidad, cultura, tradiciones y costumbres. Esta situación refleja una limitada apropiación cultural, donde los estudiantes reconocen elementos aislados sin lograr integrarlos como parte de una identidad nacional consciente.

La escasa transmisión cultural en el entorno familiar emerge como uno de los principales factores que influyen en esta problemática. Aunque algunos estudiantes conservan prácticas tradicionales, estas se reducen mayoritariamente a celebraciones religiosas o gastronómicas, sin una reflexión profunda sobre su significado cultural. Esto sugiere que la cultura se vive de manera cotidiana, pero no se reflexiona ni se valora como un componente identitario esencial. Asimismo, la escuela, pese a ser un espacio clave para la formación cultural, presenta limitaciones en la promoción equitativa de actividades culturales. El hecho de que siempre participen los mismos estudiantes en eventos culturales restringe la oportunidad de involucrar al resto del grupo y de fortalecer el sentido de pertenencia colectiva.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El predominio de las redes sociales como principal medio de acceso a contenidos culturales representa tanto una debilidad como una oportunidad. Si bien los estudiantes acceden a información cultural mediante plataformas digitales, esta suele ser fragmentada, descontextualizada y poco profundizada, lo que limita su impacto formativo. No obstante, estos espacios pueden ser aprovechados estratégicamente para fortalecer el aprendizaje cultural de manera atractiva y contextualizada.

La propuesta metodológica desarrollada a partir de la investigación, como la actividad "Creando un árbol del conocimiento cultural", se perfila como una alternativa pertinente para estimular la participación estudiantil, promover la indagación y fortalecer la identidad cultural. En este sentido, los resultados analizados evidencian la necesidad de implementar metodologías activas que integren la cultura como eje transversal del proceso educativo, contribuyendo así a una formación integral y consciente de la identidad nicaragüense.

Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar que los estudiantes de undécimo grado "C" del Instituto Nacional Francisco Luis Espinoza poseen un conocimiento limitado y fragmentado sobre la cultura nicaragüense, lo cual se refleja en una comprensión superficial de conceptos fundamentales como identidad, tradiciones y costumbres. Esta situación confirma la hipótesis planteada, al demostrarse que una parte significativa del estudiantado tiene poco o nulo dominio de los elementos culturales que conforman la identidad nacional.

Se constató que la familia desempeña un papel determinante en la transmisión del conocimiento cultural; sin embargo, en muchos casos dicha transmisión es insuficiente o inexistente, lo que debilita el proceso de apropiación cultural desde edades tempranas. Aunque algunos estudiantes conservan prácticas tradicionales, estas se limitan principalmente a celebraciones religiosas o gastronómicas, sin una reflexión consciente sobre su valor histórico y cultural.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Asimismo, la escuela, pese a ser un espacio clave para el fortalecimiento de la identidad cultural, presenta limitaciones en la promoción sistemática e inclusiva de actividades culturales. La participación reiterada de los mismos estudiantes en eventos escolares y la escasa integración de la cultura como eje transversal del currículo reducen las oportunidades de aprendizaje cultural significativo para todo el grupo.

Los resultados también evidencian que los medios de comunicación tradicionales tienen poca incidencia en la difusión cultural entre los estudiantes, mientras que las redes sociales, especialmente TikTok, se constituyen como el principal medio de acceso a contenidos culturales, aunque de manera superficial. Esto representa un desafío, pero también una oportunidad para integrar estratégicamente estas plataformas en el proceso educativo.

Se concluye que la implementación de estrategias metodológicas activas, como la propuesta "Creando un árbol del conocimiento cultural", contribuye de manera positiva a despertar el interés, la participación y el sentido de identidad cultural en los estudiantes. Por tanto, se recomienda fortalecer la articulación entre familia, escuela e instituciones sociales, así como promover metodologías innovadoras que garanticen la preservación, valoración y transmisión de la cultura nicaragüense en la educación secundaria.

Referencias

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2(7), 162–167. https://bibbase.org/network/publication/dazbravo-torrucogarcamartnezhernndezvarelaruizlaentrevistarecursoflexibleydinmico2013dialnet.unirioja.es+12bibbase.org+12academia.edu+12

Díaz Sanjuán, L. (2011). La observación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2714

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. Punto Cero: Revista de Investigación Científica, 9(8), 69–74. https://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012 dialnet.unirioja.es+3scielo.org.bo+3es.scribd.com+3

Narváez, M. (2023). El método inductivo en la investigación cualitativa. [Documento académico].

Pérez Medal, C. K., & Varela López, J. E. (2022). Construcción de la identidad nacional de los jóvenes universitarios en el segundo semestre 2021, UNANManagua, RURD [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio UNANManagua. https://repositorio.unan.edu.ni/17467/

SalusPlay. (s. f.). Análisis y discusión de los resultados. https://www.salusplay.com/apuntes/apuntes-metodologia-de-la-investigacion/tema-10-analisis-y-discusion-de-los-resultados/resumen

Stewart, R. (2024). Investigación descriptiva en ciencias sociales.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Caracterizando el Modelo Pedagógico: del PEI institucional al aula de clase en la Escuela Normal Superior de San Mateo

Characterizing the Pedagogical Model: from the Institutional PEI to the Classroom at the Escuela Normal Superior de San Mateo

Juan Cepeda[1]
Universidad Santo Tomás

Pablo Palencia[2]
Escuela Normal Superior de San Mateo

Recibido: 10.01.2026
Aceptado: 28.02.2026

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue caracterizar el modelo pedagógico que predomina en la Escuela Normal Superior de San Mateo. A través de un enfoque cualitativo abierto, se emplearon técnicas como la observación participante en el aula, una entrevista semiestructurada y encuestas aplicadas a estudiantes, lo que permitió obtener una comprensión amplia y directa de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución. El análisis de la información recopilada permitió identificar la prevalencia de un modelo pedagógico de tendencia magistral activa, en el cual el docente ejerce un rol central en la conducción de la clase. Se constató que, en la mayoría de los casos, es el profesor quien define los contenidos, organiza las actividades y regula los tiempos de participación,

[1] juancepedah@usantotomas.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-6993-7729
[2] pablopalenciad@iesens.edu.co
https://orcid.org/ 0009-0004-1671-9551

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

marcando así un ritmo uniforme para todo el grupo. Sin embargo, también se evidenciaron momentos puntuales en los que se incorpora la participación del estudiante, mediante preguntas, dinámicas o recursos audiovisuales, lo que sugiere la presencia de elementos propios de un modelo activo, aunque subordinados a una estructura principalmente directiva. La caracterización permitió comprender cómo se concretan los procesos de enseñanza en la práctica cotidiana, revelando una configuración metodológica que articula lo tradicional con ciertos recursos actuales, sin perder de vista la autoridad pedagógica del maestro como eje del aula.

Palabras clave: modelos pedagógicos, pedagogía magistral activa, pedagogía constructivista

Abstract

This article presents the results of a study whose purpose was to characterize the predominant pedagogical model at the Escuela Normal Superior de San Mateo. Using an open qualitative approach, techniques such as participant observation in the classroom, semi-structured interviews, and student surveys were employed, providing a broad and direct understanding of the pedagogical practices developed at the institution. Analysis of the information collected identified the prevalence of an active lecture-based pedagogical model, in which the teacher plays a central role in conducting the class. It was found that, in most cases, it is the teacher who defines the content, organizes the activities, and regulates participation times, thus setting a uniform pace for the entire group. However, there were also specific moments in which student participation was incorporated through questions, dynamics, or audiovisual resources, suggesting the presence of elements characteristic of an active model, although subordinate to a mainly directive structure. The characterization allowed us to understand how teaching processes are carried out in everyday practice, revealing a methodological configuration that combines traditional methods with certain current resources, without losing sight of the teacher's pedagogical authority as the center of the classroom.

Keywords: pedagogical models, active direct teaching, constructivist pedagogy

Introducción

En el contexto de las prácticas pedagógicas actuales, el análisis de los modelos de enseñanza implementados en instituciones educativas cobra especial relevancia, sobre todo cuando se busca comprender cómo se perciben, apropian y experimentan desde las voces más jóvenes del sistema escolar. La Escuela Normal Superior de San Mateo, como institución formadora de maestros, representa un escenario privilegiado para indagar sobre las dinámicas educativas que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la educación básica. Comprender cómo los estudiantes interpretan la figura docente, las metodologías empleadas y los recursos didácticos que median su experiencia escolar permite no solo identificar tendencias en la aplicación de modelos pedagógicos, sino también visibilizar los alcances y limitaciones de los enfoques institucionales actuales.

Este proyecto de investigación se enmarca en una reflexión sobre las prácticas de aula y la apropiación de modelos pedagógicos desde la mirada estudiantil, con el objetivo de aportar elementos significativos al debate sobre la calidad educativa, la participación del estudiante en el proceso formativo y la necesidad de una enseñanza que combine directividad docente con apertura a la creatividad infantil.

1. Metodología

En el proceso de investigación se desarrolló un enfoque cualitativo abierto, que, como lo indica Hurtado (2012), ‘‘constituye una ayuda porque permite saber cuáles procedimientos han sido útiles a otros investigadores y cuáles técnicas han sido probadas y mejoradas’’ (p.15), siendo una valiosa estrategia en la investigación por sumergirse profundamente en los fenómenos sociales y humanos, ya que no se limita a números, porque busca comprender

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

significados y experiencias, buscando construir teorías desde los datos, enriqueciendo el análisis desde los datos y no de teorías preexistentes.

La esencia de la investigación es que el investigador se aventura en un camino para encontrar lo que él no sabe y lo que nadie más sabe. Cada tipo de investigación tiene sus propios procedimientos, pero más aún, dos investigaciones del mismo tipo, pero con eventos diferentes, o en contextos diferentes, pueden variar notablemente en lo que respecta a los pasos a seguir (Hurtado, 2012, p. 15).

Esta investigación exploró una problemática no evidente, velada por el marco teórico del PEI institucional que se casa con el constructivismo, pero que no se evidencia en la práctica cotidiana del acto educativo en el aula de clase. Así que, como lo propone el enfoque cualitativo, se partió de un diagnóstico por medio de una entrevista realizada a una pequeña muestra de estudiantes de la Básica Primaria; se planteó en seguida una hipótesis a la luz de la que se idearon siete talleres aplicados a la comunidad estudiantil de la Escuela Normal Superior de San Mateo, y finalmente se analizaron los resultados obtenidos, desde los cuales se propone la conclusión alcanzada, también en un equipo de investigadores constituido por los estudiantes de 4.º semestre del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal.

La metodología de investigación-acción combina teoría y práctica para resolver problemas de forma colaborativa, como una puesta en ejercicio del enfoque cualitativo. En la medida en que se investiga una problemática, tanto la comunidad objeto de investigación como los investigadores vamos mejorando la comprensión de la situación y el contexto propios de la investigación.

La investigación-acción es como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas, siendo una metodología para la mejora de la práctica educativa (Latorre, 2005, p. 5).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Como se ve, es un enfoque dinámico y participativo que involucra a los docentes en la reflexión y transformación de su práctica educativa, siendo a la vez un diálogo constante entre el profesorado, los estudiantes y su propia práctica, cuestionándose, analizando y ajustando acciones en busca de mejoras. La metodología se basa en situaciones concretas y en la evaluación crítica, siendo un puente entre el saber académico y la realidad vivida, empoderando a la comunidad educativa, haciéndola protagonista activa de su propio desarrollo profesional, tanto en la comprensión teórica como en la práctica docente e investigativa.

La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional, donde los centros educativos deben institucionalizar la cultura investigadora del profesorado, considerando la investigación como una actividad que debe cristalizar en la cultura de las instituciones (Latorre, 2005, p. 8).

Al abordar situaciones problemáticas reales, se reconoce que la investigación no es un lujo, sino una necesidad educativa. El proceso de investigación generalmente sigue un ciclo constante: planificación, acción, observación y reflexión; no se basa en suposiciones, ya que se recolectan datos, se analizan resultados y se toman decisiones informadas, ya que los investigadores son detectives que siguen pistas para resolver un caso, lo que normalmente se realiza en cada taller aplicado, y siempre como la actitud general que motiva la investigación. En verdad, este es el horizonte propio de las Escuelas Normales Superiores, por lo menos aquí en Colombia, y así se ha avanzado en este proyecto de investigación cuyos resultados se evidencian en el artículo aquí presentado.

1.1 Estado de la cuestión

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

La revisión de antecedentes orientó la lectura del contexto, permitió delimitar la pregunta de investigación y ofreció referentes analíticos para comprender los resultados obtenidos. Así, el estudio se inscribe en una línea de reflexión que busca comprender la relación entre discurso pedagógico, práctica docente y la formación de los futuros educadores. Deisy Correa y Francisco Pérez (2022) en su artículo de investigación ‘‘Los modelos pedagógicos: trayectos históricos’’ presentan algunos planteamientos sobre los modelos pedagógicos y la descripción de sus trayectos históricos, recreando lo que podría considerarse el espíritu pedagógico de una época, su saber y su cultura. Estos autores plantean que ‘‘un modelo posee una existencia teórica y formal; se organiza sobre estructuras simulando una realidad descrita a través de conceptos’’ (p.21). Los modelos pedagógicos no son solo ideas vagas, ya que están organizados de manera estructurada. Por ejemplo, un mapa es una representación formal de un territorio, con sus límites, carreteras y accidentes geográficos; no es el terreno real, pero su estructura nos ayuda a navegar y comprender la geografía.

El modelo pedagógico puede entenderse como una representación orientadora que funciona a manera de mapa conceptual y práctico, en la medida en que guía a los docentes en la organización de sus clases; este no se limita a ser una descripción teórica, sino que se articula con el currículo institucional para ofrecer lineamientos claros sobre el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza. En otras palabras, constituye un marco de referencia que permite a los maestros comprender la lógica del proceso educativo y ajustar sus estrategias metodológicas de acuerdo con los fines formativos definidos por la institución, donde el modelo pedagógico trasciende la simple transmisión de contenidos y se convierte en la herramienta que estructura y da coherencia al acto educativo dentro de un contexto escolar específico. Yenny Beltrán (2019) en su artículo de investigación ‘‘De los modelos pedagógicos a la praxis en la educación media’’ aprecia el modelo pedagógico en cuanto documento que cumple con un requerimiento exigido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para consolidar un Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Definir un modelo pedagógico y socializarlo con la comunidad educativa en un plan de mejoramiento a la gestión académica se convierte en el primer paso para cerrar la brecha entre la teoría y la praxis (Beltrán, 2019, p.2).

El PEI va más allá de la teoría; es una declaración de intenciones y define cómo la institución transformará la educación en su contexto particular, considerando las necesidades y aspiraciones de la comunidad. El PEI no se crea en aislamiento; involucra a docentes, estudiantes, padres de familia y directivos, siendo un compromiso colectivo que abre el horizonte de la práctica como modelo pedagógico institucional.

En su artículo de investigación ‘‘Comprensión y formas de apropiación de los modelos pedagógicos desde la implementación de la Ley General de Educación en Colombia’’, César Jiménez (2020) abordó las formas de apropiación que tienen los maestros, quienes se convierten en investigadores sobre los modelos pedagógicos a partir de la implementación de la Ley General de Educación en 1994, enfocados en tres aspectos: identificar los marcos teóricos, determinar los conceptos de los modelos pedagógicos y reconocer las relaciones que establecen los maestros con estos modelos.

El modelo pedagógico debe formar parte esencial del PEI, a fin de definir la misión y visión de cada institución, pero este debe ser consensuado en el Consejo Académico, pues conviene cubrir las expectativas relacionadas fundamentalmente con la enseñanza de las diferentes áreas, determinando el rol del docente en el rendimiento académico estudiantil. Así, la experiencia de comprensión, apropiación y puesta en funcionamiento de un modelo pedagógico puede reproducir su reflexión en otras instituciones y tendría efectos en la calidad del sistema educativo (Jiménez, 2020, p.12).

Los modelos pedagógicos constituyen un marco orientador que permite organizar la enseñanza en todas las áreas del currículo, estableciendo criterios claros para la práctica docente. A través de ellos se definen las estrategias más adecuadas para favorecer el aprendizaje y potenciar el desempeño académico de los estudiantes, al tiempo que se precisa

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

la función del maestro dentro del proceso formativo; su carácter normativo y estructurante no solo incide en la manera en que se desarrollan las clases, sino que también influye en la formación integral de los estudiantes y en la dinámica de la comunidad educativa.

En su artículo de investigación ‘‘La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias’’, Mariela Gatica y Patricia Rubí han generado la búsqueda de metodologías que permitan la participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. La clase magistral tiene como propósito ‘‘presentar un tema mediante la revisión general de diferentes perspectivas, actualizar el conocimiento y describir los resultados, incluyendo la experiencia, para provocar en el estudiante la motivación a explorar el contenido en mayor profundidad’’ (Gatica y Rubí, 2020, p. 3). La clase magistral sintetiza información relevante; al revisar diferentes perspectivas, actualiza el conocimiento existente, siendo un mapa que orienta al estudiante en un terreno complejo para un aprendizaje más profundo, sirviendo como una introducción que despierta el apetito por el conocimiento.

Andrés Cano, Claudia Carretero, Irene Sánchez y Manuel Iglesias (2022) en ‘‘Lección magistral interactiva: una metodología universitaria asequible y eficiente’’ han mencionado que un docente unidireccional y con mínima interacción con los estudiantes transmite sus conocimientos, precisamente en lo que se identifica como clase magistral.

Una de las formas básicas de aprender es probablemente aquella que se apoya en la comunicación oral, en la que una persona con más conocimientos transmite de forma hablada un contenido a otra persona, donde se escucha para finalmente hacer preguntas, cuestionar y, por último, desarrollarse como individuo (Cano, Carretero, Iglesias y Sánchez, 2022, p.285). La comunicación oral, como vehículo de aprendizaje, desempeña un papel fundamental; la persona con más sabiduría comparte su experiencia verbalmente, puesto que esto va más allá de los libros o materiales escritos, siendo una transferencia directa de conocimientos; el receptor no solo escucha pasivamente, sino que también formula preguntas, creando un diálogo que enriquece el aprendizaje.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En ‘‘Cómo impartir una clase magistral según la neurociencia’’, Alejandra Barba y Fermín Sánchez (2019) manifestaron que las clases magistrales han sido una de las técnicas fundamentales de enseñanza desde tiempos de la civilización griega. De todas maneras, cuando la clase magistral no se abre a las nuevas posibilidades de aprendizaje significativo o de apropiación de las TIC, ella se reduce a una práctica monótona y de monólogo que poco ayuda al aprendizaje:

La adopción del tradicional método expositivo como método predominante de enseñanza hace que el estudiante sea un receptor pasivo de información, afectando negativamente a su aprendizaje. Es preciso mejorar los sistemas actuales de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las necesidades de los tiempos actuales e incidiendo en un aprendizaje que permita a los estudiantes capacitarse para la vida (Barba y Sánchez, 2019, p. 87).

El aprendizaje no se limita a lo cognitivo; la pasividad no estimula la creatividad ni el pensamiento crítico, ya que la educación no solo se trata de conocimientos académicos, sino de formar ciudadanos responsables y comprometidos, promoviendo un aprendizaje activo, significativo y adaptable a las demandas del siglo XXI. La clase magistral tradicional, según Roberto Vernengo en su artículo de investigación ‘‘Estructura y función de la clase magistral’’, es una técnica corriente y anticuada de aprendizaje, principalmente en los niveles terciarios, con características paradójicas. “La clase magistral es aquella técnica que permite trasladar el contenido de las notas del profesor a los cuadernos de los alumnos, sin necesidad de pasar por la cabeza pensante de nadie” (Vernengo, 2021, p. 15). Es un modelo de comunicación unidireccional: el profesor transmite conocimiento sin un diálogo activo con los estudiantes, siendo eficiente para cubrir contenido extenso, limitando la interacción y la comprensión profunda.

Cristian Tigse (2019) en su artículo ‘‘El constructivismo, según bases teóricas de Cesar Coll’’ afirmó que el constructivismo es una teoría educativa donde el estudiante adquiere el conocimiento de manera activa, propiciando un aprendizaje significativo a través de enfoques que reconocen la importancia de emplear y cuestionar los modelos mentales presentes en los estudiantes para así mejorar su comprensión y rendimiento.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Los profesores proporcionan a los estudiantes las estrategias necesarias para promover un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico, despertando la curiosidad del estudiante por la investigación; en la educación tradicional se enfoca en enseñar, memorizar e imponer contenidos, dando como resultado estudiantes pasivos. La finalidad del docente debe ser enfatizar los procesos de construcción de conocimiento, promoviendo la metacognición y un aprendizaje activo (Tigse, 2019, p. 26).

El docente constructivista es un facilitador de aprendizaje; se enfoca en diseñar experiencias que permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento y que reflexionen sobre cómo aprenden y pueden mejorar su comprensión. En este sentido, Lady Tamayo en ‘‘Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI’’ analiza las implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI mediante un proceso dinámico e interactivo en el cual se alcanza el aprendizaje significativo.

El constructivismo es una teoría donde el entorno de aprendizaje debe sustentar múltiples visiones o interpretaciones de la realidad, mejorando el sentido crítico, analítico y sintético, la construcción de conocimiento y actividades basadas en una rica experiencia previa, donde el propósito final es instruir a los estudiantes a adquirir conceptos, destrezas y aptitudes de manera práctica, natural y duradera (Tamayo, 2021, p.366).

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen significado a partir de sus experiencias y conocimientos previos; no solo son receptores de información, los estudiantes participan activamente en la creación de su propio entendimiento.

‘‘Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista’’, de Yanedis Miranda, evidenció algunos principios teóricos para una praxis educativa constructivista como generadora del aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes de Educación

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Básica Primaria, sobre la base de que en nuestros días no hay un único constructivismo, sino que más bien se presenta como una tendencia pedagógica:

No existe una única teoría constructivista, por lo cual se puede definir el constructivismo como el conjunto de teorías psicológicas que conciben el conocimiento como una construcción activa del sujeto, resultado de su interacción con el ambiente, con los demás y consigo mismo. De este modo, el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos (Miranda, 2022, p.80).

1.2 Caracterización del Modelo Pedagógico

En el contexto de este proceso de investigación, resultó fundamental identificar y caracterizar el modelo pedagógico que se implementa en las clases de la Escuela Normal Superior de San Mateo.

La caracterización en general consiste en un tipo de estudio de índole esencialmente descriptiva, la cual puede recurrir a la consecución de datos cuantitativos y cualitativos con el objeto de aproximarse al conocimiento y comprensión de las estructuras, características, dinámicas, acontecimientos y experiencias asociadas a un objeto de interés (Sánchez Upegui, 2010; Strauss & Corbin, 2002).

La caracterización, desde una perspectiva investigativa, implica un análisis descriptivo profundo, recopilando tanto datos cuantitativos como cualitativos con el propósito de comprender y aproximarse al conocimiento de las estructuras, características, dinámicas, eventos y vivencias relacionadas con un objeto de estudio especifico.

Un aspecto fundamental para la elaboración de los estudios de caracterización es el diseño del tipo de investigación que se desea realizar, puesto que esta decisión determina los medios y los recursos a utilizar: el tipo de encuesta y el tipo de entrevista, el diseño de los cuestionarios,

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

etc., así como la manera en la que será analizada la información recopilada (SENA, 2008, p. 8).

Partiendo de una observación del acto educativo en las aulas de clase y del diagnóstico elaborado en 2024, se evidenció que del modelo pedagógico defendido en el PEI no se daba cuenta real en los salones de clase. Ganado este horizonte inicial para la investigación, se idearon, a inicios de 2025, los primeros tres talleres que buscaban identificar y caracterizar, de manera general, el modelo pedagógico de la Escuela Normal Superior de San Mateo, lo que confirmó que efectivamente las clases son más magistrales y menos constructivistas, debido a que los estudiantes expresaron prácticas docentes en las que ellos son los sabedores y dispensadores de los conocimientos académicos y los estudiantes son quienes deben aprenderlos y dar cuenta de ellos en evaluaciones generalmente individuales y escritas. A partir de este momento, se idean nuevos talleres que buscarán más en concreto la caracterización del modelo pedagógico real y efectivo en los salones de clase, acorde con el objetivo general de la investigación.

1.3 Fases de la Investigación

1.3.1 Fase diagnóstica

El proceso investigativo se desarrolló de manera gradual, avanzando desde una comprensión inicial del contexto institucional hasta la consolidación de interpretaciones más amplias sobre la práctica pedagógica observada. En un primer momento, se llevó a cabo una lectura minuciosa de la realidad educativa, lo que permitió reconocer las particularidades del ambiente escolar y las percepciones que los estudiantes tienen respecto a la forma en que se conducen las clases. Este acercamiento preliminar dio lugar a la formulación de los primeros planteamientos interpretativos sobre la dinámica pedagógica real en aulas de clase, y quedó concretizado en el anteproyecto evaluado públicamente por pares internos y externos a la Institución Educativa, que avalaron el desarrollo del proyecto.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

1.3.2 Fase analítica

En una etapa posterior, se elaboraron los talleres y las encuestas aplicadas durante el primer semestre de 2025; con este ejercicio, la atención se centró en el análisis detallado de la información obtenida, procurando establecer vínculos entre las prácticas descritas por los estudiantes y los referentes conceptuales revisados. Este proceso de interpretación posibilitó comprender con mayor claridad la coherencia o distancia entre lo institucionalmente declarado y lo que ocurre en el aula. Se visualizó, entonces, que el modelo pedagógico podría ser el magistral, pero no en su línea tradicional, sino adaptado a las nuevas tendencias de la didáctica y la educación de nuestro tiempo: un modelo magistral no tradicional y, al contrario, abierto al pensamiento significativo, con apoyo de las TICs.

1.3.3 Fase confirmatoria

En esta etapa de la investigación, se busca organizar de forma gradual el proceso y los resultados del trabajo investigativo. Para ello, se parte de una estructura preliminar que se denomina ‘cierre preliminar inicial’. Este cierre se realiza justo después de concluir el primer análisis basado en la información recopilada o generada. En esta fase, se confirma el modelo identificado a partir de todos los datos observados, que se considera pueda ser caracterizado como Modelo Pedagógico Magistral Activo, del que se encuentra también bastante literatura publicada en revistas científicas, que da cuenta de una apuesta también contemporánea, propia de contextos escolares (y universitarios) como la Escuela Normal en la que se ha adelantado este proyecto de investigación.

1.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas de recopilación de datos son los procedimientos y herramientas que se emplean de manera sistemática y organizada para obtener información. La observación es una herramienta ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, porque permite recopilar

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

datos detallados y, en su mayoría, precisos del contexto y de las prácticas que se habrán de evaluar.

La observación permite percibir el evento, no necesariamente de manera selectiva; se recoge en presencia del evento, observando o participando de él. El investigador tiene acceso al evento, experimentando en profundidad, captando lo sucedido, ampliando los sentidos, como el telescopio o microscopio (Hurtado, 2012, p.162).
La observación fue una herramienta que permitió percibir eventos y situaciones, sin mirar pasivamente, estando presente y experimentando lo que ocurre en el salón de clase, permitiendo tener la oportunidad de estar en el lugar donde se investiga, participando activamente en el contexto escolar, social y cotidiano de la investigación.

Las encuestas se emplean con gran frecuencia como herramientas versátiles en investigaciones, donde su objetivo principal es resolver incógnitas o explorar problemas específicos, diseñándose con cuidado para obtener resultados más precisos y confiables, siendo un método de investigación versátil que garantiza coherencia en las respuestas y alta representatividad y que posibilita presentar resultados de manera estructurada.

Los cuestionarios (los cuales corresponden a la técnica de encuesta) consisten en un conjunto de preguntas relacionadas con el evento de estudio. Su característica es que tales preguntas pueden ser dicotómicas, de selección, abiertas, tipo escala o tipo ensayo. Un mismo cuestionario puede albergar diversidad de preguntas según se requiera para obtener la información pertinente acerca del evento de estudio (Hurtado, 2012, p. 165).

Como ya se dijo, se aplicaron seis talleres: tres con un enfoque general acerca de la problemática investigada, y los otros tres más enfocados en la caracterización del modelo pedagógico. En ambas tandas de talleres, se aplicaron encuestas digitales a cada uno de los estudiantes participantes, tanto de Primaria como del Bachillerato. Dichas encuestas fueron debidamente tabuladas, organizadas y graficadas, para posibilitar su minucioso análisis al interior del grupo de investigadores: los maestros en formación del PFC (grados 12.° y 13.°)

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

de la Escuela Normal Superior. Bajo el liderazgo del investigador principal, finalmente, se llevó a cabo una entrevista a una muestra de estudiantes de todos los grados de la Institución Educativa, buscando confirmar que sí se hubiera caracterizado adecuadamente el modelo pedagógico institucional; inclusive este profesor entrevistó a cada uno de los estudiantes de 4.° semestre del PFC, quienes indudablemente éramos los más involucrados en la problemática investigada.

Las entrevistas son una herramienta de recolección de información que implica una conversación estructurada o semiestructurada entre el entrevistador y el entrevistado, ya que, durante este intercambio, se profundiza en temas relevantes y se comparten conocimientos, experiencias y perspectivas del entrevistado, logrando una charla fluida y sin presiones, siendo una técnica importante para la recopilación de información que va más a fondo en temas específicos, enriqueciendo la conversación, fomentando respuestas auténticas que son de gran utilidad para el investigador.

La guía de entrevista es el instrumento propio de la técnica de entrevista. En ella, el investigador señala los temas o aspectos en torno a los cuales va a preguntar. Según el grado de estructuración, puede tener preguntas ya formuladas o solo enunciados temáticos (Hurtado, 2012, p. 169).

La guía de entrevista fue debidamente organizada tanto en la fase diagnóstica como en la fase final de la investigación. Se hicieron los borradores en equipo, los corregía el profesor de investigación, se aplicaban, se grababan, se transcribían y se analizaban con el máximo cuidado, buscando no tergiversar la información allí presentada, todo bajo la supervisión del profesor asesor, quien lideró todo el proyecto.

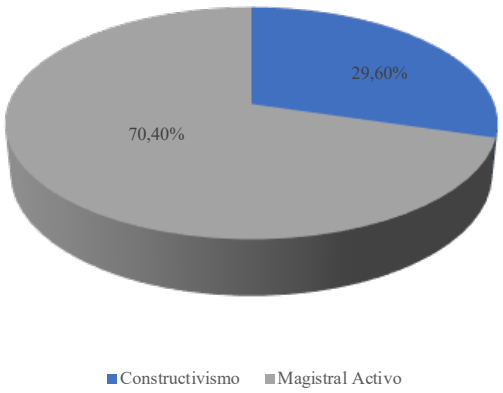
2. Resultados

Por su extensión, no se presenta un análisis detallado de las respuestas proporcionadas por los estudiantes de la Básica Primaria de primero a quinto grado, de sexto a once del nivel de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Básica Secundaria y Media Vocacional, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo. Reitérese que el propósito principal de esta iniciativa fue entender la percepción de los estudiantes sobre diversos aspectos de sus experiencias escolares, especialmente relacionados con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la participación en clase, el ambiente de aula y las prácticas de evaluación, como caracteres propios del modelo pedagógico institucional, lo que se llevó a cabo de la manera más objetiva y seria posible, escuchando a los actores del proceso educativo escolar, datando sus respuestas, analizando el contexto y la realidad propios del acto educativo en aula de clase, y buscando unos resultados imparciales aunque cuestionantes de lo afirmado en los documentos institucionales, lo que resultó siendo un reto que se asumió con respeto por la Institución Educativa, lo que ofrece una posibilidad de resignificación del PEI, a la luz del cual se podrán actualizar los demás documentos oficiales y se podrán mejorar las prácticas pedagógicas de nuestra Escuela Normal Superior.

Figura 1. Percepción estudiantil sobre el modelo pedagógico en la Escuela Normal Superior de San Mateo.



Fuente: Elaboración propia (2025).

El gráfico muestra que la percepción de los estudiantes se orienta principalmente hacia un modelo pedagógico de tendencia magistral activa, en el cual el docente conserva el rol central en la organización y conducción de la clase. De manera complementaria, también se identifican apreciaciones que reflejan prácticas cercanas al constructivismo, asociadas a la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

participación y al uso de recursos diversos que favorecen la construcción de aprendizaje significativo. La gráfica permite evidenciar cómo conviven en la institución dos formas de enseñanza, una de carácter predominante y otra menor, ofreciendo una visión clara de la dinámica pedagógica experimentada en el aula de clase. Además de las encuestas, la investigación incluyó una entrevista individual que permitió profundizar en la manera en que los estudiantes perciben sus clases y describen sus experiencias de aprendizaje. Este recurso aportó matices significativos al análisis, ofreciendo una mirada cercana que complementa la información obtenida en la caracterización del modelo pedagógico. El 70.40% de los estudiantes encuestados se inclinan por evidenciar prácticas magistrales, ya sean un tanto tradicionales como expresando también la apertura a didácticas de aprendizaje significativo y al uso de herramientas TIC, aunque no con suficiente impacto. La observación diagnóstica y el 29,60% de encuestados dan cuenta de que no es el constructivismo el modelo pedagógico que caracteriza la Escuela Normal Superior de San Mateo.

3. Discusión

La caracterización lograda ofrece un panorama claro y detallado de la práctica pedagógica institucional, mostrando que el Modelo Magistral Activo es el que predomina en el contexto escolar, según la percepción de los estudiantes protagonistas del acto educativo en la Escuela Normal Superior. Este resultado aporta elementos para comprender cómo se materializan las orientaciones pedagógicas en la vida cotidiana del aula y contribuye a una visión más precisa de la formación que reciben los estudiantes de la institución. Se hace necesaria una mirada autocrítica del cuerpo docente y directivo docente institucional: aunque los documentos institucionales buscan argumentar un modelo pedagógico, por demás muy de moda en nuestra época, y se citan los autores referentes de dicho paradigma pedagógico, pareciera que no va más allá de un marco teórico que se aspira aplicar y desarrollar institucionalmente, pero que en la práctica, en el acto educativo del aula de clase, no se evidencia (como se observó ya desde el diagnóstico aplicado al inicio de esta investigación) y los estudiantes saben dar cuenta de ello, a decir por el alto porcentaje que señala más bien prácticas de aula propias del Modelo Pedagógico Magistral Activo.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Si bien se identificaron actividades que fomentan la participación, como la formulación de preguntas, el uso de videos como de celular y la realización de ejercicios prácticos, estas se encuentran integradas a una planeación previa y dirigida por el maestro, lo que confirma que se trata de un modelo magistral con componentes activos y no de un enfoque puramente tradicional. Esta combinación permite que, sin perder la directividad propia del docente, se abran espacios de interacción que enriquecen el proceso de aprendizaje. No hay que equivocarse identificando al modelo magistral con el modelo tradicional, sin más, con simpleza e ingenuidad. Los estudiantes, como actores protagonistas del ejercicio educativo, dan cuenta de ello, pues han sabido apreciar los esfuerzos dinámicos, activos y significativos de sus maestros y de los maestros en formación, pero también han señalado una verdad que se evidencia en cualquier aula de clase de la institución educativa, por la que se da cuenta de la ausencia de didácticas emergentes y disruptivas que los lleven a construir su propio conocimiento. Aulas de clase con las filas siempre bien dispuestas, estudiantes disciplinadamente distribuidos en el salón, cátedra del profesor, quien inicia, da las indicaciones y concluye las clases, con dictados, talleres que exigen formatos fijos, sin exigencias particulares que promuevan la creatividad cognitiva; son elementos propios del modelo pedagógico magistral y no del constructivista. Las didácticas del constructivismo rompen con estas estructuras tradicionales. No es suficiente hablar de aprendizaje significativo, inteligencias múltiples, impacto socioafectivo, etcétera, para considerar la práctica pedagógica como constructivista; es necesario transformar la mentalidad y con ella cambiar las prácticas al interior del salón de clase, o mejor aún: salir del salón de clase, para llevar a los estudiantes a la construcción de su conocimiento. Tampoco hay que mirar despectivamente al modelo magistral: es un modelo pedagógico clásico, que pareciera va con la misma naturaleza del ser humano: quien más sabe, enseña; quien menos sabe, aprende. Con este modelo se han hecho sabios muchos seres humanos a través de la historia, y se seguirán haciendo muchos más. Debemos enriquecerlo con los aportes didácticos y pedagógicos que las nuevas tecnologías, las nuevas tendencias y los nuevos saberes disciplinares van ofreciendo, buscando que el aprendizaje sea significativo e impacte en la vida de los estudiantes, de tal manera que la educación cumpla su misión fundamental: enseñar a vivir.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran de manera consistente que la práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior se desarrolla predominantemente bajo el modelo magistral activo. El análisis de las encuestas y de la entrevista realizada permitió evidenciar que los estudiantes reconocen que es el docente quien orienta de manera clara el desarrollo de la clase, organiza los contenidos, establece el orden de las actividades y regula el tiempo destinado a cada momento de aprendizaje. Este hallazgo pone de manifiesto que la figura del profesor continúa siendo fundamental, alrededor de la cual se articula la dinámica del aula, desempeñando un papel fundamental en la conducción del proceso educativo. Se propone avanzar un proceso de resignificación del PEI acorde con lo avanzado en este proyecto de investigación, pero será la comunidad educativa la que confirme los resultados alcanzados, o la que nos ignore. A fin de cuentas, la educación es un ejercicio vivo, dinámico y transformador, solamente si los sujetos del acto educativo asumen los retos que la época y el contexto les demandan; de lo contrario, no seremos más que repetidores de nociones, conceptos, teorías o modas sin un impacto trascendental en nuestra vida.

Referencias

Barba, A. y Sánchez, F. (2019). Cómo impartir una clase magistral según la neurociencia. Actas de las Jenui, 4, 87-94. Tepatitlán, México: Departamento de Estudios Jurídicos, Sociales y de la Cultura. https://aenui.org/actas/fichas/JENUI_2019_055.html

Beltrán, P. (2019). De los modelos pedagógicos a la praxis en la educación básica y media. Bucaramanga, Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2250/2017_Articulo_Beltran_Paez_Yenny_Paola.pdf?sequence=2

Cano-Maganto, A., Iglesias-Soilán, M., Sánchez-San-José, I., y Carretero-Peinado, C. (2022). Lección magistral interactiva: una metodología universitaria asequible y eficiente. Revista Colombiana de Educación, (90), 283-303. https://doi.org/10.17227/rce.num90-15889

Correa, D. y Pérez, F. (diciembre de 2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. Debates históricos, 10 (2). https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860

Gatica, M. y Rubí, P. (abril de 2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. Revista electrónica Educare, 25 (1), 1-12. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.17

Hurtado, J. (mayo de 2012). El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación. Sypal 1-191. Caracas, Venezuela. https://www.calameo.com/read/006205653257b9f45c09d

Jiménez, C. (octubre de 2020). Comprensión y formas de apropiación de los modelos pedagógicos desde la implementación de la Ley General de Educación en Colombia. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12642/comprension_y_formas_de_apropiacion_de_los_modelos_pedagogicos.pdf?sequence=1

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Graó, de IRIF, S.L. C/ Francesc Tàrrega 1-137. Barcelona, España. https://1library.co/document/zkeo9emz-la-investigacion-accion-conocer-cambiar-practica-educativa-libro.html#google_vignette

Miranda, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonia, 7 (13), 78-87. https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643

Sánchez Upegui, A. (2010). Introducción: ¿Qué es caracterizar? Medellín, Fundación Universitaria Católica del Norte. Disponible en https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlaneacionMunicipal/observatorio/Shared%20Content/Documentos/2019/Pautas%20metodol%C3%B3gicas%20caracterizaciones%20poblacionales%20Agosto%202019.pdf

SENA. (2008). Guía metodológica para la elaboración de estudios de caracterización. Bogotá, Colombia: Dirección General del SENA. https://1library.co/document/qvle1nwr-

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

gu%C3%ADa-metodol%C3%B3gica-elaboraci%C3%B3n-estudio-caracterizaci%C3%B3n-residuos-s%C3%B3lidos-municipales.html#google_vignette

Tamayo, L., Tinitana, A. y Castillo, J. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. Revista Sociedad y Tecnología, 4 (2), 364-376. https://www.mendeley.com/catalogue/8052e8b3-ba55-322a-996e-cc09baba32ad/

Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Revista Andina de Educación, 2 (1), 25-28. https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4

Vernengo, R. (2021). Estructura y función de la clase magistral. Enseñanza del derecho, 41, 15-35. Buenos Aires: Argentina. https://www.bing.com/search?pglt=299&q=Estructura+y+funci%C3%B3n+de+la+clase+magistral&cvid=8996c581251447578fa712dd673c0dd8&gs_lcrp=EgRlZGdlKgYIABBFGDkyBggAEEUYOdIBBzM2M2owajGoAgCwAgA&FORM=ANNTA1&PC=ASTS

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Necesidades formativas en materia pedagógica de docentes de danza de bachillerato

Training needs in pedagogical matters in high school dance teachers

Lorena Ivonne López Aguado Urdapilleta[1]
Universidad La Salle

Jorge García Villanueva[2]
Universidad Anáhuac

Recibido: 05.01.2026
Aceptado: 28.02.2026

Resumen

Introducción: Este tema de investigación surge a partir de una necesidad personal al reconocer y reflexionar un proceso desde dos enfoques: mi campo formativo (Lic. en Danza Contemporánea) y el campo laboral (enseñanza de la danza dentro del Sistema Nacional de Educación); como Licenciada en Danza Contemporánea, mi objetivo fue desarrollar mi carrera artística, principalmente como ejecutante escénica y coreógrafa, y, por otro lado, la situación de una economía precaria e inestable como bailarina me llevó a buscar en la docencia de la danza un equilibrio. En mi experiencia, la docencia de la danza se volvió un espacio para identificar mis carencias de conocimiento en materia de educación, de enseñanza y de comprensión de lo que debía hacer, estructurar o ajustar para enseñar mi asignatura, recurriendo así al estudio de una segunda carrera, en Pedagogía, que me permitiera identificar recursos teórico-metodológicos sustentados y basados en enfoques teóricos para que así

[1] lorena.laurdapilleta@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-3977-8096
[2] jvillanueva@upn.mx
https://orcid.org/0000-0003-4994-6756

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

lograra involucrarme con el fenómeno educativo, no nada más como docente frente a un grupo de estudiantes, sino como la profesional de danza que alcanza a comprender, analizar, evaluar, diagnosticar e investigar los procesos educativos. Métodos: Este estudio ha sido efectuado desde el paradigma interpretativo, trabajado con metodología cualitativa y tuvo como objetivo el análisis para identificar categorías sobre las necesidades pedagógicas que un grupo de docentes de danza de educación media superior en México tiene en su ejercicio práctico, utilizando la entrevista como técnica de aproximación. Resultados: Como resultado se obtuvieron siete categorías: capacitación o actualización del perfil docente, vacíos curriculares en la formación docente para ejercer la docencia en danza, conocimiento y aplicación de conceptos pedagógicos, formación relacionada con el perfil profesiográfico, respeto y valoración a la asignatura. Educación estética y artística, danza, vocación docente y ética profesional y, por último, formación integral a los adolescentes. Conclusiones: Se concluyó que, esta problemática, al estar dentro de las revisiones educativas, será importante solventar esta situación atendiendo puntualmente la formación de bailarines que cuenten con un perfil de contratación formal en el Sistema Educativo mexicano, con el aporte de conocimiento y herramientas pedagógicas como la didáctica, planeación, estructuración, metodología, entre otras, para prevenir una situación de simulación, mala praxis o espacios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: artes, danza, formación docente, actualización profesional, educación permanente

Abstract

Introducción: This research topic arises from a personal need to recognize and reflect on a process from two perspectives: my educational field (Bachelor's Degree in Contemporary Dance) and the professional field (teaching dance within the National Education System); as a Bachelor's Degree in Contemporary Dance, my objective was to develop my artistic career, mainly as a stage performer and choreographer, and, on the other hand, a precarious and unstable economy as a dancer led me to seek a balance in dance teaching. In my experience,

teaching dance became a space to identify my gaps in knowledge regarding education, teaching, and understanding of what I should do, structure, or adjust to teach my subject. This led me to pursue a second degree in pedagogy, which allowed me to identify theoretical and methodological resources supported by theoretical approaches. This enabled me to engage with the educational phenomenon not only as a teacher in front of a group of students but also as a dance professional who can understand, analyze, evaluate, diagnose, and investigate educational processes. Methods: This study was conducted from an interpretive paradigm, using qualitative methodology, and aimed to analyze and identify categories of pedagogical needs that a group of upper secondary school dance teachers in Mexico have in their practical work, using interviews as the approach technique. Results: As a result, seven categories were obtained: training and/or updating of the teaching profile, gaps in the curriculum for teacher training in dance, knowledge and application of pedagogical concepts, training related to the professional profile, respect, and appreciation for the subject. Aesthetic and artistic education, dance, teaching vocation and professional ethics, and, finally, comprehensive training for adolescents. Conclusions: It was concluded that, as this is an educational issue, it would be important to solve it by addressing the teacher updating for those dancers who count with a formal professional hiring profile in the Mexican education system, with the contribution of knowledge and pedagogical tools such as teaching, planning, structuring, methodology, etc., to prevent a situation of simulation, bad practice, or gaps in the teaching-learning process.

Keywords: arts, dance, teacher training, professional development, continuing education

Introducción

Para lograr el objetivo de la presente tesis, fue importante definir: ¿qué es la formación docente? De tal manera que se pudiera desarrollar de lo general a lo particular, hasta llegar a comprender el proceso de la formación de bailarinas y bailarines dentro del campo de la educación en el nivel medio superior en México.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Se entiende que la formación docente implica, entre otras cosas, la actualización, capacitación y formación constante, para que los conocimientos por verter en la cátedra se mantengan a disposición del contexto y población que se atiende (Ibernón, 2001; Díaz, 2018). La iniciativa de la formación docente surge en 1966, por recomendación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), colaborando con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

A continuación, de manera resumida, se abordan los elementos para llegar al objeto de estudio: docentes de danza de nivel medio superior del Sistema Educativo Nacional.

Educación continua en docentes del Sistema Educativo Nacional de Nivel Medio Superior

Al estar en búsqueda de incorporar la Agenda 20/30 a nivel educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló en 2022 el Plan Educativo con el proyecto: La Nueva Escuela Mexicana, que radica, como eje principal, en el enfoque humanista, un trabajo que transforme la individualidad y la competencia a aprendizajes y saberes comunitarios y colectivos (SEP, 2022, Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico, 2025).

El proyecto busca que tanto maestras como maestros, en todas sus funciones, asuman voluntaria y conscientemente la reflexión y el análisis del quehacer docente y las necesidades formativas; de tal manera que identifiquen su actualización y capacitación como herramientas para fortalecer su perfil y profesionalización docente y, por lo tanto, su trato con la población adolescente (Gobierno de México, 2025).

De esa forma, se fortalece la actualización de los docentes que laboran en ese nivel educativo, conformando desde 2019, producto de la pandemia, la plataforma SI-MEJOREDU, proyectada como un sistema en constante crecimiento y evolución, que considera actualizaciones permanentes de información, la inclusión de nuevos módulos, revisión permanente para mejorar las herramientas de búsqueda y la presentación de información.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Para tal enfoque, se publicó el Programa de Formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación Media Superior del Sistema Educativo Nacional, regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual constituye un instrumento de planeación que plantea a los docentes avanzar hacia el enfoque de formación situada y recuperar los conocimientos y saberes que han construido durante su trayectoria profesional, así como reconocer las problemáticas y los contextos en los que ejercen su práctica para contribuir al logro de mejores aprendizajes en los estudiantes (MEJOREDU, 2025).

Comprendiendo esa información, es importante entender la población a la que este nivel educativo atiende, adolescentes, que, sumado a los conflictos para enseñar correctamente, se encuentran las complicaciones que nuestros estudiantes pueden tener en su momento académico, como menciona González (2024), se debe atender situaciones a atender y observar cómo docentes frente al trabajo con adolescentes sería: la problemática del consumismo y acceptance social, subestimación del conocimiento y las habilidades profesionales, falta de tiempo y atención relacionadas con sobreexposición a estímulos visuales y auditivos, y la exposición mediática en general, incremento del trabajo de madres de familia, impactando en el rol materno, crecimiento de familias monoparentales e incremento de violencia doméstica, brecha generacional y falta de comunicación interpersonal con sus padres, limitaciones económicas.

Por su parte, la Escuela Nacional Preparatoria cuenta con diferentes departamentos enfocados en la educación continua de su población docente; entre ellos se encuentran:

. La Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico.
. Programa Institucional de Formación Docente.
. Programa de Formación de Nuevo Ingreso (PROFORNI).
. Coordinación de Evaluación Educativa (CEE).
. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) (UNAM, 2022, 31-33)

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Educación continua en docentes del sistema incorporado al plan de Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México

En su Informe de Gestión de la Escuela Nacional Preparatoria (2022) comparte que la situación que muchos especialistas profesionales viven, en relación con el campo docente, radica en una falta de formación específica enfocada a la docencia, sin elementos pedagógicos para transmitir un conocimiento aprendido de una manera metodológica, estructurada y fundamentada; es una problemática a la que constantemente se ve enfrentado el sistema educativo de nivel medio superior, por lo que la docencia se encuentra en un espacio comprometido.

Sánchez y Martínez (2019) enfatizan la necesidad de mantener vigente la formación profesional, como catedráticos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los autores comentan que, en tanto que los estudiantes son la razón de ser de la universidad, es indispensable mantener una buena calidad en los docentes para que los alumnos alcancen sus metas académicas. Para ello, además de contar con los conocimientos y habilidades disciplinarias, los docentes deben estar formados y actualizados en aspectos específicos para la enseñanza en la disciplina que encabezan frente al alumnado (p. 17)

Ellos realizan un exhaustivo análisis y revisión de lo que implica la formación docente desde, incluso, el punto de vista de su profesorado.

Por su parte, la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), con apoyo del Departamento de Educación Continua, planea anualmente una plantilla de cursos que apoyen al profesorado del Sistema Incorporado a cubrir necesidades dentro del aula.
En la siguiente tabla, se comparte un acercamiento a los cursos propuestos en el ciclo escolar 2024-2025 (ver tabla 1)

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 1. Algunos cursos ofertados en el ciclo escolar 2024-2025, por parte de la DGIRE.

Mes	Curso
Septiembre	Desarrolla tu propuesta de ABP con integración de tecnologías digitales
Octubre	Estrategias didácticas para las modalidades híbridas
Noviembre	Herramientas de Google para el Aprendizaje
Diciembre	Medios digitales en el aula: Imagen, podcast, video y YouTube
Enero	La pregunta como recurso pedagógico
Febrero	Inclusión y apoyo para estudiantes con trastornos de salud mental
Marzo	Inteligencia artificial en la práctica docente: Herramientas y estrategias básicas
Abril	Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y uso de tecnologías asistidas
Mayo	Evaluación del aprendizaje mediante el uso de rúbricas
Junio	Trabajo colaborativo en redes sociales para la educación
Agosto	Estrategias y modelos para la personalización del aprendizaje a través de Inteligencia Artificial

Fuente: DGIRE UNAM.

Formación docente de bailarinas y bailarines

Abordando el caso particular del estudio, es bien sabido que el objetivo de bailarinas y bailarines que estudian una carrera profesional, en principio, será el de bailar, ser ejecutantes, intérpretes en el escenario, desarrollando una carrera artística y bajo un esquema que, aparentemente, es prometedor, situación que no se ha abordado desde el conflicto de la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

estabilidad económica y permanencia laboral como un asunto importante a resolver. Entendiendo estas complicaciones a nivel social, partiendo desde algunas experiencias personales en donde se logró desarrollar consistente y de manera consolidada la carrera artística, con los respectivos beneficios económicos gubernamentales (becas artísticas), experimentando la realidad en la que no existe una contratación formal con los beneficios laborales para quien es bailarina o bailarín dentro de una compañía independiente, de manera estable, como lo es el caso de la danza contemporánea en México. Se aborda por periodos o temporadas específicas para el proyecto artístico en cuestión o durante el tiempo que aplique la beca artística.

Si bien Data México (2025) devela lo que coreógrafos y bailarines perciben como salario en un año, aproximadamente, no desglosa quiénes son aquellos que se dedican al área del entretenimiento, entorno completamente diferente del campo cultural. La información comenta que del primer trimestre de 2025 la población se enfoca en los 15 a 24 años, concentrando 2.28k trabajadores; 51.4% corresponde a empleo formal (1.17k) y 48.6% a empleo informal (1.11k).

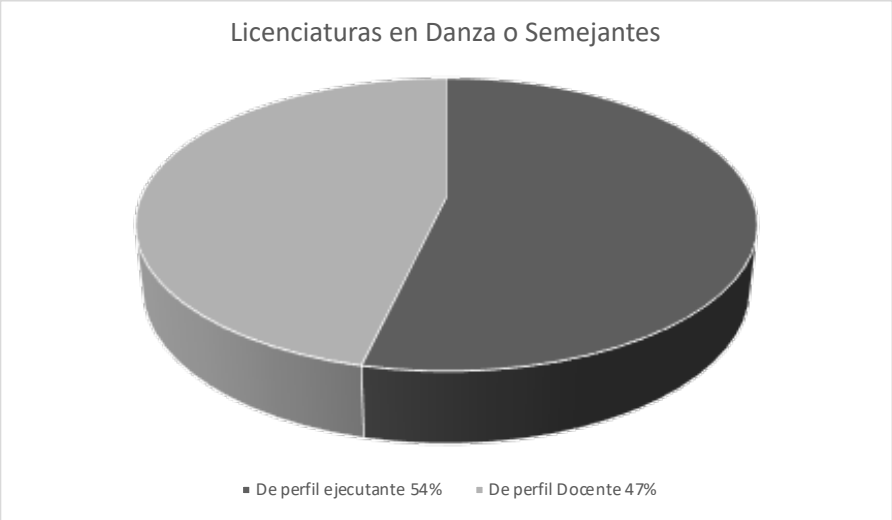
Desde esta situación, el estudiante profesional de danza no cuenta con las herramientas planteadas desde el currículum para abordar un área de enseñanza pedagógica que le permita desarrollar la docencia como una opción laboral.

Por otro lado, existen carreras específicamente en Docencia de la Danza, que establecen el conocimiento sobre metodología, procesos de enseñanza de la técnica dancística y desarrollan proyectos en atención a población específica.

En el estudio se investigaron 24 escuelas y universidades, las cuales contaban con 41 licenciaturas en danza o sus semejantes, y resultó que únicamente 19 de ellas están relacionadas con elementos para abordar pedagógicamente la enseñanza de la danza, ya fuera con perfil ejecutante o docente (ver gráfico 1)

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Gráfico 1. Porcentaje de licenciaturas de perfil ejecutante vs. licenciaturas de perfil docente.



Fuente: Gráfico basado en la información recuperada sobre las licenciaturas en Danza ofertadas dentro de la República Mexicana.

Así, un licenciado en Danza no tiene conocimientos concretos de la enseñanza dancística, tanto práctico-técnico como teórico; es probable que muchos profesionales ejerzan la docencia, regularmente informal o no formal, bajo la intuición y desarrollo empírico y por recursos aprendidos por quienes nos enseñan, mas no la formalización de una metodología, la regulación conceptual de conocimientos, aplicación de enfoques y teorías pedagógicas, así como el desarrollo educativo concreto del campo.

Es decir, no se cuenta en realidad con una capacitación, aunque sea corta, del campo docente y, para ingresar al Sistema Educativo Formal, es un requisito de contratación contar con un perfil profesiográfico que te acredite como experto en el área de conocimiento a impartir, en este caso, dentro de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Sistema Incorporado (SI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para impartir la asignatura: Educación estética y artística: Danza: Deberás tener la Lic. en Danza y la especialidad dancística correspondiente (Ver tabla 2).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 2. Perfil profesiográfico de contratación, ENP.

Área Académica	Asignaturas	Grado	Perfil profesional (licenciatura, posgrado o formación)
Educación estética y artística: Danza	Danza Regional Mexicana IV (1409) Danza regional mexicana V (1514) Danza Española IV (1409) Danza española V (1514) Danza Contemporánea IV (1409) Danza contemporánea V (1514) Danza Clásica IV (1409) Danza Clásica V (1514)	4° 5° 4° 5° 4° 5° 4° 5°	Licenciatura en: Danza clásica, danza contemporánea, danza española o danza folclórica mexicana (de acuerdo con la danza que se vaya a impartir).

Fuente: ENP.

Aunado a esta situación, la contratación en el campo educativo laboral exige realizar capacitaciones, actualizaciones o formación docente, de manera obligatoria y anual, que la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) facilita, y con opciones de cursos, talleres, diplomados, refuerzan nuestras herramientas docentes o pretenden aportar nuevos elementos de apoyo para el trabajo docente. Este proceso es posible gracias al Departamento de Educación Continua, elaborando las plantillas de cursos y talleres para el personal docente del Sistema Incorporado (DGIRE, 2025).

1. Metodología

Para desarrollar la metodología desde el enfoque cualitativo, comenta López (2013) el decir de Valle (2009), quien propone enfrentarnos a una narración desde la óptica de Ricoeur para comprendernos a uno mismo y mirar de manera diferente nuestro ser “en” y “con” el mundo” (p. 61). Como agente incorporado a la problemática de estudio, la metodología desde este enfoque me permitió fungir tanto como investigadora como docente, reconociendo las experiencias que los participantes lograron compartir.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Se determinó trabajar con entrevistas semiestructuradas, como parte del método, en función de que la información obtenida desde los participantes fuera fluida, libre y sin limitantes o condicionantes en la estructura del diseño de instrumentación (Kvale, 2011).

Este estudio requirió de la participación de docentes de danza (clásica, contemporánea o regional mexicana) que estuvieran trabajando activamente en el Sistema Educativo Nacional en el nivel medio superior, ya fuera dentro de la Escuela Nacional Preparatoria o dentro de alguna institución privada en el Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Entendiendo que, desde el contenido de la asignatura, el perfil profesiográfico y las capacidades que el experto debe tener para su contratación, somos muy pocos los docentes que podemos aspirar al puesto docente, ya que la titulación de las escuelas profesionales de danza, sin existir el dato estadístico, no es alta; son pocas las instituciones privadas que ofertan la asignatura de danza dentro de los planes de estudios incorporados al Sistema UNAM, por la formalización.

En la Escuela Nacional Preparatoria, se sigue fortaleciendo la educación artística y los planteles cuentan con al menos un docente de danza por turno (Colegio de E.E.Y.A.: DANZA, 2023).

Los resultados se elaboraron a partir de la participación voluntaria de siete docentes, tanto pertenecientes a la Escuela Nacional Preparatoria como de diferentes instituciones del Sistema Incorporado. Se entrevistaron docentes especialistas en danza contemporánea y en danza regional mexicana (Ver tabla 3).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 3. Características de los participantes

Nombre (seudónimo)	Años de trayectoria docente	Asignatura impartida	Sistema educativo
Participante 1	7	Ed. Estética y Artística IV y V Danza Contemporánea	Sistema Incorporado UNAM
Participante 2	40	Ed. Estética y Artística IV y V Danza Tradicional Mexicana	Sistema Incorporado UNAM
Participante 3	3	Ed. Estética y Artística IV y V Danza Contemporánea	Sistema Incorporado UNAM
Participante 4	8	Ed. Estética y Artística IV y V Danza Contemporánea	Escuela Nacional Preparatoria UNAM
Participante 5	32	Ed. Estética y Artística IV y V Danza Tradicional Mexicana	Escuela Nacional Preparatoria UNAM
Participante 6	35	Ed. Estética y Artística IV y V Danza Tradicional Mexicana	Escuela Nacional Preparatoria UNAM
Participante 7	6	Ed. Estética y Artística IV y V Danza Contemporánea	Escuela Nacional Preparatoria UNAM

Fuente: Elaboración propia, basada en el trabajo de entrevistas a los docentes participantes.

El instrumento fue un guion de preguntas y temáticas formuladas como documento orientador de conducción de la entrevista en cuestión para que las y los participantes entrevistados lograran narrar con libertad y comodidad sus experiencias, opiniones y relatos de índole personal (Kvale, 2011:104, 124).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

La guía de entrevista se conformó, en un inicio, con cinco categorías que, durante los trabajos de análisis e interpretación de las entrevistas, aumentaron a siete, gracias a su constancia en la aparición de la información analizada.

Estas fueron: Capacitación o actualización del perfil docente, vacíos curriculares en la formación docente para ejercer la docencia, conocimiento y aplicación de conceptos pedagógicos, formación relacionada con el perfil profesiográfico, respeto y valoración a la asignatura: Educación estética y artística, danza, vocación docente y ética profesional, formación integral a los adolescentes.

La actual información fue analizada y trabajada para el análisis por categoría, por participante entrevistado, la cual fue basada en las técnicas y estrategias propuestas por Kvale (1996).

2. Resultados

Los resultados se organizaron con base en las siete categorías de análisis propuestas: Capacitación o actualización del perfil docente, vacíos curriculares en la formación docente para ejercer la docencia, conocimiento y aplicación de conceptos pedagógicos, formación relacionada con el perfil profesiográfico, respeto y valoración a la asignatura: Educación estética y artística, danza, vocación docente y ética profesional, formación integral a los adolescentes.

Capacitación o actualización del perfil docente

Como menciona Díaz (2018) y comentan los participantes, la actualización en materia de formación docente es una necesidad de seguir y buscar una formación óptima y de calidad para lograr transmitir de manera adecuada conocimientos, conceptos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Conformar un perfil docente permite una consolidación del conocimiento aplicado, mucho más allá de la especialidad artística que identificamos en los docentes participantes.

“He estado como, o sea, en el ejercicio docente he estado desarrollando como esa, pues, esa reflexión, ¿no?, como de ¿qué hago aquí?, ¿cuál es mi lugar docente?, ¿no? Pero, pues eso, como viene arrastrado de mi propia experiencia como, como creadora.” (Participante 1, comunicación personal, 2025).

Como comparte Ibernón (2001), esta capacitación o actualización surge de los cuestionamientos que los participantes compartieron también: ¿qué estamos haciendo como docentes?, ¿en qué nos estamos fortaleciendo o debilitando en nuestra enseñanza?, ¿qué será lo verdaderamente significativo para los estudiantes? Desde este punto de vista, se reitera que el compromiso del ejercicio profesional como docente y el bien hacer generan reflexiones profundas a las que muchas veces vamos a responder con una mejor preparación profesional. “Uno tiene que aprender, ¿pero sabes qué? Curiosamente, este es un trabajo individual, este es un trabajo individual, no es un trabajo de colegio, ni es un trabajo de la Escuela Nacional Preparatoria; eso lo busca el maestro.” (Participante 5, comunicación personal, 2025).

Recuperando a Freire (1997), que la verdadera educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

“Entonces es estar preparado para ello todo el tiempo; no puedes ir, así que bajar el nivel de una continua, de calidad sería, sí, claro, ¿no?, en este, en esta continua forma de prepararte, estar al día en lo que está sucediendo, ¿no?, sobre todo porque los adolescentes viven eso, ellos sí están marcados por algo que está sucediendo día a día y que se está transformando día a día, entonces uno tiene que actualizarse constantemente, actualizarse, actualizarse, ¿no?, saber qué está sucediendo dentro en este momento, tecnológicamente, para poder estar entendiendo qué está pasando en el mundo en general.” (Participante 7, comunicación personal, 2025).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Vacíos curriculares en la formación docente para ejercer la docencia

Dado que la postura de los docentes entrevistados es inconforme respecto a la actualización y capacitación que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) requiere anualmente, tanto para la Escuela Nacional Preparatoria como en el Sistema Incorporado, a pesar de contar con una amplia cartera de cursos liberada por la Universidad, o por el Departamento de Educación Continua de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) (ver tabla 2, López Aguado, 2025), existe una situación también mencionada por los docentes entrevistados: un tanto de apatía por capacitarse, molestia por tener que cubrir el requisito laboral y hacerlo con esa finalidad de cubrir, más que de lograr aprender y fortalecer un Perfil Docente.

"Yo, ahora, por ejemplo, estudio mucho con los de Licenciatura; no estoy estudiando ya casi con mis compañeros de, de Nivel Medio Superior, porque hay muchas cosas muy repetidas y porque la verdad, sinceramente, la apatía a estudiar es muy grande." (Participante 6, comunicación personal, 2025).

En el caso de los docentes del Sistema Incorporado, mantienen una inconformidad por no contar con cursos especializados en artes o en danza, específicamente para facilitarnos y profundizar en el trabajo y atención a los programas de trabajo con los estudiantes.

"Y ahí voy: ¡no, no sirven! Porque está bien padre tener toda una plataforma en los diplomados de educación, enseñanza y no sé qué, está bien padre tener una cuestión general, pero no se enfoca en lo que nosotros damos de clases; o sea, sí nos dan herramientas metodológicas de aplicación de clases, o nos hacen entender el tipo de inteligencia que pueda tener un alumno u otro, pero hay una brecha muy importante en cómo lo podemos aplicar en la enseñanza de la danza." (Participante 3, comunicación personal, 2025).

Por otro lado, en el Informe de Gestión de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que fue compartido en el periodo 2018-2022, el cual destacó que, si bien los docentes son especialistas

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

de su campo, no están del todo capacitados para el ejercicio de la práctica docente, y en relación a ello, se han implementado varias estrategias que focalizan y atienden la problemática, como el Programa de Formación de Nuevo Ingreso (PROFORNI), que únicamente una maestra comentó en su entrevista y el cual consideró relevante y de excelente introducción al campo laboral institucional (ENP, 2022).

"Pues te dan un contexto general de lo que es la institución, el modelo educativo, el mapa curricular, etcétera, y también, pues, cursos sobre los programas de estudios específicos; lo debes ver en qué, qué contenido temático, ¿cómo está? Había módulos teóricos, o sea, no solamente impartir la práctica, sino también formar en la parte teórica: historia del arte, evolución, historia de la danza." (Participante 6, comunicación personal).

Conocimiento y aplicación de conceptos pedagógicos

Los entrevistados, al tener un trabajo cotidiano con los estudiantes, comienzan a dominar ciertos conceptos e información pedagógica; si bien la mayoría se ha especializado y ha encontrado en los posgrados otra manera de abordar su asignatura, es cierto que es notoria la diferencia de manejo de conocimientos entre aquellos que cuentan con otro acercamiento de aprendizaje y aquellos que no lo han llevado a cabo.

Ciertamente, los docentes han mencionado una necesidad, a partir de una decisión del buen y bien hacer docente, y ello llevará a la búsqueda y asimilación de cursos, diplomados, etcétera, para profundizar el trabajo docente.

"He conocido muchos profesores de, en cualquier área, ¿eh?, no ni siquiera en el área artística, pues, que tienen todos los títulos inmobiliarios y digamos que son pésimos. Profesores, ¡pésimos enseñantes! ¿No? Y a la inversa, maestros que probablemente no tengan todas las credenciales, pero que son amorosos y que sus alumnos aprenden y que transmiten y se cumple la finalidad de ese programa educativo" (Participante 6, comunicación personal, 2025).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Reforzando esta información, destaco lo que Saramona, Noguera y Vera (1998) mencionan en su libro: primero que nada, se debe comprender que toda profesión es trabajo, pero, solamente entendiendo el trabajo y su correspondiente especialización, se logra la profesionalización (p. 98) Es aquí y en este sustento que tomarse en serio el ser docente implicaría asumir jerga de aplicación correspondiente y vinculada con la educación y su funcionalidad dentro del aula.

"Pues encontré como esta cuestión de que me llaman esos temas, en cuanto a la mente, la cuestión de las emociones, la psicología; yo sí tengo como, pues, expectativa de vida, en algún momento, hacer la Licenciatura en Psicología, porque creo que es importante, ¿no?, para poder complementar. Creo que se complementa muy bien con lo que realiza la Nacional Preparatoria." (Participante 4, comunicación personal, 2025).

"No sabía ni de cuestiones pedagógicas, ni de procesos de adquisición del pensamiento, ni del conocimiento, ni de nada de eso, y la UNAM tiene una enorme virtud, pero al mismo tiempo, es su mayor defecto, este asunto de la libertad de cátedra. Porque la libertad de cátedra bien ejecutada te permite mover a las actividades, a la programación en beneficio de la adquisición del conocimiento, de que el alumno aprenda; de eso se trata, pero escudado en la libertad de cátedra, pues hay maestros que ¡hacen lo que se les da la gana!" (Participante 5, comunicación personal, 2025).

Este ejemplo permite reconocer en el ejercicio ético las posibilidades y áreas de oportunidad en relación con el dominio de la enseñanza; si bien ya se ha establecido que somos expertos en nuestro techné y episteme dancístico, debemos ser muy responsables con la transmisión del conocimiento, su evaluación y su refuerzo en el entorno educativo.

Formación relacionada al perfil profesiográfico

Los resultados obtenidos con relación a los participantes entrevistados del Sistema Incorporado, y su formación académica ajena al área dancística, me sorprendieron bastante,

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

dado que el manual de Incorporación, en su apartado no. 3.8.2, que habla sobre el perfil de contratación del profesorado, y en donde especifica el perfil profesiográfico, no considera casos a evaluar o alguna cláusula al respecto (DGIRE, 2024, 30-31), con lo que me surge la inquietud de la calidad de los docentes en las escuelas particulares que buscan cubrir una matrícula sin realmente conformar la planta docente desde los especialistas correspondientes, así como la vigilancia y exigencia de parte de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, aparato que se encuentra designado para hacer las revisiones pertinentes al respecto (Suárez, Guillén, 1996, 3).

“Primero, mi formación; yo estudié Literatura Dramática y Teatro en la UNAM, y al mismo tiempo, hice la formación para bailarín de danza contemporánea en ContempoDanza; eso, digamos, a nivel profesional, no es que yo me asumiera como docente, sino que en ese momento te representaba una manera de tener ingresos; se me atravesó la Maestría en Investigación de la Danza que hice en el CENART; después de la maestría, hice un doctorado en Artes, también en la especialidad de danza, en el que desarrollé unos talleres de danza y escritura” (Participante 1, comunicación personal, 2025).

“Que los que descubren que quieren ser docentes, que sí hay maneras de ver cuando alguien va a llegar a esa necesidad, pero sí hay que ponerle ganas con, con hacer análisis de la gente que se contrata, ¿no?, en el, no agarrar y dar las pruebas, y así, sino verdaderamente intentar” (Participante 7, comunicación personal, 2025).

Por otro lado, me parece muy atinado el perfil con el que la mayoría de los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria cuentan; varios ingresaron al campo docente con una segunda carrera que fortalecía sus conocimientos artísticos, otros, en el transcurso del trabajo docente, nivelaron sus conocimientos de especialidad, así como se han especializado en posgrados y, ciertamente, las capacitaciones continúan, tanto con los cursos, diplomados y estudios de interés personales, por establecer una relación con la decisión y compromiso del trabajo docente (ENP, 2022).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

"Estaba yo muy gratamente satisfecha de que el grupo de profesores de danza de la Escuela Nacional Preparatoria en estos últimos años ha buscado la profesionalización; antes pasaba mucho tiempo, bueno, y porque no lo había, ¿no?, que dicen: venimos de diferentes áreas formativas, nadie da licenciatura; de hecho, fíjate que por esa razón teníamos que buscar licenciaturas en otras áreas para poder justificar nuestro ingreso a la Nacional Preparatoria." (Participante 6, comunicación personal, 2025).

Citando a Ibernón (2001): "La formación ha de pasar a ser parte intrínseca de la profesión si el profesorado quiere ser protagonista de su desarrollo profesional. Y ese protagonismo es necesario, e incluso imprescindible, para poder realizar innovaciones y cambios en la práctica educativa" (p. 64).

Respeto y valoración a la asignatura: educación estética y artística, danza

Tanto en el Sistema Incorporado como en la Escuela Nacional Preparatoria, los docentes entrevistados manifiestan inconformidad, enojo y molestia ante la falta de respeto y valor a nivel social que las mismas instituciones establecen ante la asignatura. Es bien sabido que es un espacio creativo y de producción escénica; sin embargo, no puede, ni debe fundamentarse el trabajo de la asignatura en los requisitos institucionales o de festejos de calendario escolar. Claro que se puede colaborar, mas no se debe perder de vista la importancia y relevancia de los programas formativos, que constan de unidades, de contenidos y conceptos prestablecidos y estudiados por especialistas para fomentar y estimular el trabajo y desarrollo del estudiante de Nivel Medio Superior.

"O sea, es un factor que pareciera obvio, pero no lo es, o sea, ¿tener un espacio para la clase de danza? Creo que no debería ser negociable. Otra situación, siempre el conflicto entre: cubro el programa, o hago el número que me están pidiendo para presentar, y otra cosa, pues creo que también el, como el carácter de la clase, que es, o sea, por una parte, es una materia curricular que se tiene que evaluar, que tienes que cumplir con todos los requisitos que cumple cualquier otra materia" (Participante 1, comunicación personal, 2025).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Dado que ya se encuentra incluida la asignatura en la malla curricular y, por tanto, se puede ver afectado el promedio, así como la condicionante para poder obtener el certificado de estudios, si se llegara a adeudar la asignatura en 4.º o 5.º año, es por ello por lo que, desde la información y educación, se debe atender la valía de nuestra asignatura.

Como Sánchez y Martínez (2023) mencionan: es importante reflexionar cómo hacemos formación docente y cómo debemos reestructurar los sistemas involucrados en su planeación, diseño, implementación y evaluación como una necesidad obligatoria a estas alturas del siglo XXI.

Es una relación de calidad y orgullo del trabajo artístico, para así mejorar la práctica docente y, en consecuencia, lograr un impacto importante en la calidad de la educación y en el aprendizaje del estudiantado (UNAM, 2023, 12).

“Me entregan un plan de trabajo o un plan de lo que deberíamos enseñar en el ideal de la danza, pero hay cosas que, para el tiempo que están diseñados los cursos, ¡es imposible! El cuerpo necesita, para que algo esté realmente procesado y entendido, 6 meses, o sea, ¡6 meses! ¿Cómo pretendo que los niños lleguen a tener una aproximación? Yo, como maestra, docente, en preparatoria, bachillerato, me encuentro con cuerpos que ni siquiera, ¡ni siquiera los puedo tocar!, no los puedo corregir, porque les da miedo, y ni siquiera es un asunto de que se sientan violentados, acosados; o sea, se sienten incómodos porque en el día a día no existe esa aproximación con la que otras generaciones crecimos.” (Participante 3, comunicación personal, 2025)

“Una de las cosas que he intentado en la UNAM, ¿no?, como, como decir, hacerles saber que nuestra nuestra labor tiene muchísima responsabilidad, tiene muchísima valía en cuanto a la formación de un estudiante, me encuentro, es una acción integral que muchas de las herramientas que ellos adquieren en nuestros, en nuestros talleres, en nuestros espacios

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

artísticos, no se las da ninguna otra área, ¿no?, y se ha demostrado, lo han tenido, ¿no?" (Participante 7, comunicación personal, 2025).

Vocación docente y ética profesional

Varios docentes entrevistados comentan que, después de necesitar un trabajo estable y constante, es decir, sin haber elegido con claridad y conciencia el trabajo docente, sí se debe asumir, desde lo profesional y ético, el compromiso y determinación de trabajar bien y correctamente.

"Que muchas veces uno termina estando en la docencia por necesidad, pero eso no significa que por necesidad no; al contrario, hay un nivel de correspondencia con lo que estás haciendo en cuanto a la enseñanza, y pues así es como yo terminé dando clases." (Participante 3, comunicación personal, 2025).

Esta situación ha llevado y orientado a los profesores a mejorar sus conocimientos, ya sean cognitivos, conceptuales, pedagógicos, didácticos, psicológicos, etc., para, así, cuidar y acompañar de manera puntual, prudente y cuidada a los adolescentes de Preparatoria.

"Pero te dejan a ti esa responsabilidad, de ser honesto, de ser derecho, de ser cabal y cumplir, porque, porque, pues, porque eres universitario." (Participante 5, comunicación personal, 2025).

Así también, Valtierra (2023) comenta que, en el mejor de los casos, somos expertos en nuestro campo e idealmente llevamos a cabo una parte de nuestra trayectoria profesional, y debemos atender con urgencia aquellos que, de una u otra manera, son necesarios estando ya insertos en el sistema docente:

. Formación pedagógica.
. Dificultades en la comunicación educativa.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Falta de estrategias didácticas.
. Adaptación al rol educador
. Formación integral a los adolescentes

En la búsqueda y estimulación institucional del trabajo por colegios, como comentaron varios maestros entrevistados de la Escuela Nacional Preparatoria, así como algunos docentes del Sistema Incorporado, es crucial atender situaciones que rebasan muchas veces el aula, temáticas como primeros auxilios psicológicos, correcto lenguaje inclusivo, manejo de situaciones emocionales, etc., en tanto que son situaciones que pueden permear nuestra clase y contamos con pocos recursos y en donde el protocolo institucional puede llegar tarde.

“para poder entrar, porque yo hice, pues, un examen de admisión para tener una una asignatura, ¿no? que que fue la la que yo paso, tengo ya la asignat, o sea, la asignatura, ya me la dieron desde el principio ¿no?, entonces en este examen, pues yo me pongo a estudiar un poco este, pero, este, esta etapa de la de la adolescencia ¿no? y pues me encuentro con muchos autores que me hablan de muchas definiciones que igualmente yo aprendo que en esta etapa principalmente, y bueno, yo creo que en todas en la vida está está este momento en el, crucial en el cual necesitamos pertenecer a algo, entonces bueno, es estos adolescentes y en esta necesidad de de bueno, sabemos que se se despierta todo lo que es la se, la adolescencia, no la sexualidad, la identidad ¿no? buscar una identidad, encontrar esta identidad” (Participante 7, comunicación personal, 2025).

“Entonces, cuando enseñas a jóvenes o adolescentes, pues es algo para mí muy importante de transmitir, ¿no? Cómo decirles, o sea, es de lo más importante, en realidad, cómo decirles, bueno, tú, lo primero que busca una persona es el respeto a sí mismo, ¿no?, no tienes por qué pasar esos límites, porque nadie te lo pida, ni porque yo misma, ¿no?, porque a veces, pues la misma inercia te va llevando así, a la mejor, pues algunos límites ya se pasan, ¿no?” (Participante 5, comunicación personal, 2025).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Dado que la asignatura es un espacio exploratorio y de expresión emocional, puede abrir espacios de emociones que, como especialistas de las artes y bajo la manera en la que nos fue instruida la disciplina, muchos de nosotros aprendimos a trabajar con el rigor y poca empatía de los maestros; sin embargo, debemos comprender 2 cosas:

Los adolescentes de preparatoria, en principio, no pretenden ser bailarines profesionales; por lo tanto, el enfoque de la materia se concentra más hacia la consolidación de la personalidad, la identidad, la autoestima y la sensibilidad de las artes como alimento humano (DGENP, s/f) Debemos tener el conocimiento claro de la etapa de desarrollo en la que se encuentran, en tanto que viven cambios constantes y continuos. La asertividad y el acompañamiento son elementos claves para consolidar credibilidad y motivación y lograr que sus aprendizajes en cuanto a la asignatura y sus objetivos logren ser significativos (Oviedo, 2021).

3. Discusión

En los hallazgos de Esteves (2009), uno de los problemas a los que se enfrenta un profesor, en lo general, pero también y sobre todo, aquellos profesionistas que se aproximan a la docencia en búsqueda de un espacio laboral, en este caso, profesionales de la danza, donde muchos al no contar con la preparación teórica, práctica, e incluso institucional para aproximar conocimientos en materia educativa, más allá de la trayectoria y formación artística, se vuelve una problemática de corte institucional al no consolidar los objetivos del plan de estudios con los recursos y estrategias adecuados, como en el aspecto individual y emocional del docente, que puede llegar a sufrir crisis de tensión, ansiedad, hasta burnout debido al enfrentamiento al aula y a la situaciones cambiantes que dentro de ella y su contexto se llegan a presentar.

En Danza, la docencia es una opción sólida de trabajo y productividad; además de los espacios de educación no formales o informales, el Sistema Nacional de Educación solicita especialistas en su área de conocimiento que se encuentren capacitados para cubrir un perfil profesiográfico, en el que algunas licenciaturas en Danza todavía no han considerado dentro de su desarrollo curricular que la problemática laboral y económica debe ser abordada también

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

en esa área formativa, de tal manera que se logre un fortalecimiento del campo pedagógico. Si bien esta investigación no se encauza en atender esa circunstancia, me parece relevante comentarla para un posible estudio en el futuro.

Además, las problemáticas expresadas en este estudio, desde el campo docente, se podrían solucionar desde el acercamiento a la contratación, ya sea con cursos, programas propedéuticos, diplomados, etcétera, que, de hecho, la Escuela Nacional Preparatoria reporta en su informe de trabajo revisada en 2022 (ENP, 2022), y que, sin embargo, únicamente una maestra participante en el estudio de mi investigación compartió haberlo llevado a cabo, sumando a la relevancia en su proceso formativo como docente; ningún otro participante comentó su relevancia o su existencia; esto, como opción a la posible solución de las carencias de conocimiento educativo al asumir y llevar a cabo el rol docente, en lugar de la solución concreta que establece la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en dirección a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), o la revisión que realiza la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) en dirección y control a las Instituciones del Sistema Incorporado (SI) proponen, generando un acercamiento, de menos decir, superficial, o de simulación, en materia pedagógica general, de un corte prácticamente remedial que cumple más con un requisito de aprobaciones y correspondencia a perfiles de contratación y permanencia laboral dentro de la empresa en cuestión, ya sea pública o privada, más que en sí mismo el interés formativo al perfil docente, sin mencionar la necesidad que también cada Colegio de conocimiento y de disciplina artística, en este caso Danza, requiere en relación al enfoque de conocimiento pedagógico, así como de proceso de metacognición para lograr la descarga y aterrizaje de la información concreta y ser capaces de estructurar las sesiones desde la planeación para conseguir un aprendizaje puntual y significativo en sus aulas y con sus estudiantes.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Conclusiones

Bajo esta identificación de información, se abre un espacio para la creación y realización de un conjunto de talleres, o el diseño curricular propio de un diplomado para profesionalizar educativamente a los bailarines interesados, o aquellos que, por necesidad, deban, quieran o busquen integrarse al entorno docente de algún centro educativo, en el futuro. Con ello, existe la posibilidad de acercarse al reto docente con una adaptación cognitiva que suma la experticia, la episteme y la techné involucradas y asumidas en su trayectoria y experiencia en la especialidad dancística, vinculada a una correcta expresión, manifestación y práctica de los programas, conceptos, contenidos, etcétera, que una asignatura en Nivel Medio Superior pueda requerir en cuanto a metas y objetivos, así como el enfoque puntual a la población en cuestión: adolescentes, desde un planteamiento del campo de la Educación y, más ampliamente, desde la Pedagogía.

Todo este desarrollo sirva para identificar que si bien la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) quien funge como eje modelador y creador de los Planes de Estudio y Metodología para trabajar en Nivel Medio Superior de su propio planteamiento educativo, ésta debe considerar y validar en igualdad las asignaturas para que, entonces, en efecto, representen ese interés y aportación, como se menciona en las propuestas educativas, de manera integral al adolescente preparatoriano en formación, con la certeza de que la calidad que recibe en cada una de las asignaturas le aportará en su desarrollo y construcción rumbo a la adultez, por lo tanto, habría probablemente otro interés y atención del trabajo y respeto al profesional de la danza en cuanto a su especialización, capacitación, actualización o formación profesional, que, además, en algunos casos, nos convertimos en docentes dándole la valía y respeto, también a dicha profesión.

Para finalizar, la Materia de Educación Estética y Artística en Danza, no se reduce a la instrucción técnico-práctica, comprendiendo este concepto como la mera ejecución corporal de la(s) técnica(s) abordada(s), de hecho, ese sería uno de los últimos objetivo a alcanzar en el programa de estudios, cabe destacar que en esta materia es importante desglosar los

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

conocimientos desde la reflexión, desde el pensamiento crítico, desde la información de la danza, bajo el análisis, la investigación en relación a los conocimientos transversales de los distintos enfoques del Conocimiento, desde ese elemento, se incorpora el juego y la exploración como medio de reconocimiento y estimulación de la creatividad e imaginación como elementos de trabajo, de medios expresivos, se consolidan capacidades socio-afectivas, de comunicación, cognitivas y emotivas, además de reconocer una valía social y de formación individual como seres integrales en el Nivel Medio Superior, (DGENP, s/f, Read, 1999), esto, sin perder de vista la inmensa responsabilidad que se debe asumir al hacerse cargo de adolescentes en búsqueda de su identidad, de su autoestima, de su consolidación como seres humanos, diversos, vulnerables y volubles, por lo tanto, la asertividad en la comunicación y el diálogo abierto, con sus respectivas estructuras disciplinares, permitirán llevar un mejor control de grupo, considerando y empatizando su universo y su pensamiento adolescente (González, 2024).

Este trabajo concluye con una frase poderosa de Paulo Freire que, en sentido ideológico y en relación con la postura filosófica del quehacer pedagógico dentro del Sistema Educativo de la Danza en Nivel Medio Superior, resume en gran medida, desde lo profesional, a los que se encuentran dentro del entorno docente, en activo, bajo la responsabilidad de aportar a la formación de vidas humanas:

“Como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica y por eso necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede volver más seguro en mi próximo desempeño, como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento” (Freire, 2002).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Referencias

Colegio de E.E. y A.: DANZA (2023) Directorio. Recuperado de: https://danza.enp.unam.mx/inicio/directorio-del-colegio

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación media superior. PDF. En red: https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentesems/programa-docentes-servicio-ems.pdf

Data México (2025): Bailarines y coreógrafos. Recuperado de: https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/occupation/bailarines-y-coreografos

DGIRE (2024) Nosotros, Educación Continua. En red: https://educacioncontinua.dgire.unam.mx/cec/#nosotros

DGIRE (2024) Perfil profesiográfico para impartir las asignaturas del Plan y Programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (1996) (Contenidos Académicos Actualizados 2016). PDF. Recuperado de: https://share.google/rRopJ6nMqBqvoBojf

Esteves, J.M (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Recuperado en: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:294118f6-1c43-44d4-ad1c-a446a35a3261/re35001-pdf.pdf

Freire, P (1998) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. PDF. Recuperado de: https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P (2002) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. PDF. Recuperado de: https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/FREIRE-Paulo-PEDAGOGIA-DE-LA-AUTONOMIA.pdf

González, F (15 mayo 2024) La relación docente-alumno: Una mirada desde la realidad adolescente. Antesala de Educación. Recuperado de:

https://www.antesalaeducacion.com/post/la-relaci%C3%B3n-docente-alumno-una-mirada-desde-la-realidad-adolescente

Ibernón (2001) Claves para una nueva formación del profesorado. Investigación en la escuela. En red: https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7670

Kvale, S (2011) Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata. PDF

MEJOREDU (2025) Voces docentes: desafíos de la práctica y la formación continua. Gobierno de México. https://www.mejoredu.gob.mx/

Ramírez, N (2018). Técnicas de la metodología cualitativa. Unidades de apoyo para el aprendizaje. CUAIEED/Facultad de Medicina-UNAM. Consultado el 22 de octubre de 2023. En red: https://uapa.cuaed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/02414209-e634-4354-b751-5e811888e8e8/tecnicas%20metodologia/index.html

Sánchez, M., Martínez, A (2019) Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado. Universidad Autónoma Nacional. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. PDF. En red: https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf

Sandín, M (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Fareso.

Sánchez Valtierra, J (10 de agosto de 2023). El desafío del profesionista convertido en docente: ¿Por qué a veces parece que "el docente no sabe dar clase"? En red: https://www.linkedin.com/pulse/el-desaf%C3%ADo-del-profesionista-convertido-en-docente-s%C3%A1nchez-valtierra/

Saramona, J., Noguera, J., Vera, J (1998) ¿Qué es ser profesional docente? Ediciones Universidad de Salamanca. Revista Eusal. PDF. En red: https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/2812

Suárez, O., Guillen, J (septiembre 1996) Un perfil del sistema incorporado a la UNAM. Perfiles educativos. Universidad Nacional Autónoma de México. PDF. En red: https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1996-73-un-perfil-del-sistema-incorporado-a-la-unam.pdf

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2022) Fundamentos del Marco Curricular común de Educación Media Superior, 2022. PDF. En red: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf

Torres, E (2017) Identidades, experiencias y saberes de maestros de danza clásica y contemporánea en la Ciudad de México. En los márgenes del sistema educativo oficial. CENIDID. En red: https://cenididanza.inba.gob.mx/images/hechosMID/MID_2G/Titulacion/PDF/TMID_Torres_Elena_C1.pdf

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

La lectura como estrategia mediada por la docencia y la dirección de trabajos de titulación: Un análisis sobre identidad profesional y constructo de desarrollo humano en estudiantes latinoamericanos

Reading as a strategy mediated by teaching and the direction of thesis: An analysis of professional identity and the construct of human development in Latin American students

María de los Ángeles Aldana Hernández[1]
Universidad Internacional de la Rioja

Recibido: 20.01.2026
Aceptado: 15.03.2026

Resumen

Este artículo analiza el papel de la lectura académica como estrategia mediada por la docencia y la dirección de trabajos de titulación en la construcción de la identidad profesional y el desarrollo humano en estudiantes de posgrado en América Latina. La muestra incluye a 65 estudiantes de tres programas de maestría: Educación y Docencia, Administración de Instituciones de Salud y Gestión de Proyectos. La investigación adopta un enfoque cualitativo-descriptivo con técnicas de observación, análisis documental y encuestas abiertas. Los resultados muestran que la lectura, cuando es acompañada por una orientación pedagógica efectiva, potencia el pensamiento crítico, la autonomía investigativa y la consolidación del proyecto de vida profesional.

[1] maldana@unisalle.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8910-1112

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Palabras clave: lectura académica, identidad profesional, desarrollo humano, dirección de tesis, docencia mediadora, educación superior

Abstract

This article analyzes the role of academic reading as a strategy mediated by teaching and thesis supervision in the construction of professional identity and human development among graduate students in Latin America. The sample includes 65 students from three master's programs: Education and Teaching, Healthcare Institution Administration, and Project Management. The research adopts a qualitative-descriptive approach using observation techniques, documentary analysis, and open-ended surveys. The results show that reading, when accompanied by effective pedagogical guidance, enhances critical thinking, research autonomy, and the consolidation of professional life projects.

Keywords: academic reading, professional identity, human development, thesis supervision, mediating teaching

Introducción

En el contexto de la educación superior en América Latina, la lectura académica no solo constituye una herramienta instrumental para la adquisición de conocimientos, sino que representa un medio fundamental para la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de su realidad. Sin embargo, múltiples estudios coinciden en señalar que los estudiantes de posgrado presentan limitaciones en el desarrollo de habilidades de lectura crítica y en la apropiación de herramientas cognitivas necesarias para construir conocimiento riguroso, dialogar con teorías complejas y asumir posturas fundamentadas en sus trabajos de titulación.

Estas dificultades no solo responden a factores individuales o de tipo técnico, sino que están profundamente vinculadas con las condiciones estructurales de los sistemas educativos en la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

región, los cuales han privilegiado históricamente modelos reproductivos del saber, desatendiendo el desarrollo de competencias metacognitivas y reflexivas (UNESCO, 2022; Zabala & Arnau, 2007). En este sentido, la mediación docente adquiere un papel protagónico, pues constituye el puente entre el estudiante y los procesos de comprensión, interpretación y producción de conocimiento en contextos de alta exigencia académica, como lo son los procesos de titulación.

Además, el acompañamiento pedagógico durante la elaboración de trabajos de grado se configura como un espacio privilegiado para fomentar la identidad profesional, entendida no solo como el conjunto de saberes y prácticas disciplinares, sino como una construcción ética, social y política que articula la trayectoria formativa con un proyecto de vida comprometido con el desarrollo humano y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4: Educación de calidad.

Este estudio se propone analizar el papel de la lectura académica como estrategia mediada por la docencia y la dirección de trabajos de titulación en estudiantes de maestría de diversos países latinoamericanos. A partir de una muestra de 65 estudiantes pertenecientes a tres programas de posgrado —Educación y Docencia, Administración de Instituciones de Salud y Gestión de Proyectos— se busca comprender cómo se configuran sus procesos lectores, su conciencia metacognitiva y su proyección profesional, en diálogo con los desafíos sociales y formativos contemporáneos.

1. Fundamentación teórica

La lectura académica constituye una herramienta clave para la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación de saberes disciplinares. Según Solé (1992), leer implica un proceso activo en el que el lector interactúa con el texto, construyendo sentido a partir de sus conocimientos previos y las orientaciones del contexto educativo.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En este marco, la mediación docente es esencial para guiar a los estudiantes en procesos de lectura comprensiva y reflexiva, especialmente cuando se abordan textos científicos, metodológicos o teóricos vinculados a los trabajos de titulación. Vygotsky (1978) planteó que el aprendizaje se potencia a través de la mediación social y cultural, lo cual incluye la figura del docente como facilitador.

La lectura crítica y reflexiva permite a los estudiantes construir significados, identificar problemas de investigación y desarrollar marcos conceptuales sólidos. De acuerdo con Solé (1992), leer no es solo descifrar, sino comprender y transformar el texto en conocimiento significativo. Vygotsky (1978) señala que este proceso requiere mediación social, especialmente del docente como guía y facilitador.

La dirección de trabajos de titulación se presenta no solo como una evaluación final, sino como un proceso formativo en el que el estudiante articula teoría, práctica y reflexión crítica. Según Zabala y Arnau (2007), este acompañamiento permite afianzar competencias investigativas y profesionales, promoviendo autonomía y responsabilidad en el futuro egresado.

La lectura orientada por el tutor o director de tesis cumple aquí un rol clave para modelar criterios de rigurosidad académica, ética investigativa y dominio conceptual. De este modo, se potencia la consolidación de la identidad profesional. La dirección de tesis va más allá de la revisión técnica; es un proceso pedagógico en el que el tutor guía al estudiante en la articulación de teoría, metodología y praxis (Zabala & Arnau, 2007). A través de este acompañamiento, se desarrollan habilidades investigativas, sentido ético y compromiso profesional.

La identidad profesional puede definirse como el conjunto de significados, valores, actitudes y prácticas que un sujeto construye en relación con su profesión. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) indican que esta identidad es dinámica y se configura mediante procesos de socialización académica, experiencias prácticas y reflexión crítica. Durante el trabajo de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

titulación, el estudiante se enfrenta a situaciones que exigen tomar decisiones técnicas y éticas, lo que contribuye al fortalecimiento de su identidad como futuro profesional comprometido con su disciplina y contexto. La identidad profesional se construye en la intersección entre experiencias académicas, prácticas profesionales y reflexión crítica (Beijaard et al., 2004). En contextos de posgrado, esta identidad se fortalece mediante la elaboración de trabajos que responden a problemas reales del entorno.

Desde una perspectiva amplia, el desarrollo humano abarca no solo el crecimiento económico o cognitivo, sino también el desarrollo emocional, ético, social y espiritual de la persona (Sen, 1999). En contextos educativos, este constructo se relaciona con la capacidad del estudiante para tomar decisiones libres y responsables, desarrollar su agencia y proyectarse un futuro. El desarrollo humano, entendido como la ampliación de capacidades y libertades (Sen, 1999), se ve impulsado por prácticas educativas que favorecen la autonomía, la creatividad y la responsabilidad social. La lectura académica y la producción investigativa son medios para que el estudiante se proyecte como agente transformador de su contexto.

Autores como Delors (1996) señalan que la educación debe enfocarse en "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a conocer" y "aprender a convivir", lo cual se alinea con procesos como la titulación, en los que el estudiante articula su conocimiento con un propósito transformador.

Los estudiantes universitarios en América Latina enfrentan múltiples desafíos estructurales, entre los que están desigualdades sociales, limitaciones institucionales, escasa formación en investigación y fragmentación entre teoría y práctica. Sin embargo, también emergen como actores resilientes, creativos y comprometidos con la transformación de sus entornos (UNESCO, 2022).

En este contexto, los procesos de lectura, escritura académica y construcción de proyectos de titulación se convierten en oportunidades para desarrollar pensamiento crítico, conciencia social y sentido de pertenencia profesional.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

2. Metodología

2.1. Enfoque y tipo de estudio

La presente investigación se inscribe dentro de un enfoque cualitativo-descriptivo, con elementos de análisis mixto, orientado desde el paradigma crítico-interpretativo. Esta perspectiva permite comprender las representaciones, prácticas y significados que los estudiantes atribuyen a sus procesos de lectura, formación profesional y acompañamiento docente, dentro de un contexto educativo específico.

El estudio se caracteriza por su interés en profundizar en los aspectos subjetivos y formativos del fenómeno analizado, más que en su generalización estadística. Así, se priorizó el análisis comprensivo de las experiencias vividas por los estudiantes durante el proceso de elaboración de sus trabajos de titulación.

2.2. Participantes y contexto

La muestra estuvo compuesta por 65 estudiantes de maestría matriculados en programas de posgrado durante el año 2024: Maestría en Educación y Docencia, Maestría en Administración de Instituciones de Salud y Maestría en Gestión de Proyectos.

El perfil demográfico indica una mayoría de participantes provenientes de Colombia (80%), seguidos de Ecuador (10%), Perú (8%) y Argentina (2%). Se seleccionó una muestra intencional y no probabilística, considerando la disposición de los estudiantes a participar activamente en el proceso investigativo.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Los programas de maestría se desarrollan en modalidad a distancia y combinan sesiones sincrónicas con trabajo autónomo, enmarcados en una propuesta de formación por competencias y acompañamiento tutorial intensivo. Esta característica resultó clave para analizar cómo la mediación docente incide en el desarrollo lector y formativo del estudiante.

2.3. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos, se implementaron tres técnicas complementarias que permitieron triangular los hallazgos y fortalecer la validez del estudio:

. Observación participante: Se documentaron sesiones virtuales de acompañamiento docente en los procesos de titulación, con énfasis en las interacciones, orientaciones y estrategias pedagógicas aplicadas por los tutores.
. Encuestas abiertas y diagnósticas: Se aplicó un instrumento inicial para conocer el perfil lector, los hábitos académicos y las percepciones respecto a la lectura crítica. Al cierre del proceso, se aplicó una segunda encuesta enfocada en autoevaluación metacognitiva y percepción del desarrollo profesional.
. Análisis documental: Se revisaron los borradores, proyectos y productos finales de los trabajos de titulación para identificar el nivel de profundidad en el uso de fuentes académicas, capacidad argumentativa y articulación teórico-práctica.

Además, se mantuvo un diario de campo y se llevaron a cabo entrevistas informales con docentes y estudiantes que enriquecieron el análisis interpretativo de las categorías emergentes.

2.4. Procedimiento

La investigación se desarrolló en tres fases durante un periodo aproximado de seis meses:

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Fase diagnóstica: Aplicación de instrumentos iniciales y observación de las primeras sesiones tutoriales. Identificación preliminar de competencias lectoras y necesidades formativas.
. Fase de acompañamiento: Seguimiento sistemático a los procesos de tutoría, con especial atención al tipo de mediación docente implementada, las dificultades detectadas y las respuestas del estudiante ante los retos formativos.
. Fase evaluativa: Análisis de los productos finales, aplicación de encuestas de cierre y consolidación de categorías analíticas. En esta fase se generaron matrices comparativas entre variables cualitativas y cuantitativas.

La triangulación de técnicas e instrumentos permitió una comprensión holística del fenómeno estudiado, considerando tanto las dimensiones objetivas del proceso lector como las subjetivas asociadas a la identidad y el proyecto profesional del estudiante.

3. Resultados

El 87% de los estudiantes señalan que la lectura crítica orientada por el tutor fue clave para definir su problema de investigación. Muchos destacaron que aprendieron a diferenciar entre fuentes científicas y de opinión, y a construir marcos teóricos sólidos.

Un 92% valoró positivamente la mediación docente, especialmente en aspectos como guía bibliográfica, formulación de objetivos y estructura metodológica. Esto les permitió asumir un rol activo en la producción académica.

La mayoría de los participantes relacionaron la experiencia de titulación con un fortalecimiento de su identidad profesional, autoconfianza y visión de futuro. Se evidenciaron cambios en su lenguaje profesional, toma de decisiones y sentido de pertenencia con su campo.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 1. Perfil de la muestra y vinculación con indicadores internacionales (IDH y ODS 4 - Educación de Calidad)

País	% de la muestra	IDH 2023 (PNUD)	Nivel de desarrollo humano	Progreso en ODS 4[1]	Observaciones clave
Colombia	80%	0.747	Alto	Medio Alto	Mayor representación en la muestra.
Ecuador	10%	0.739	Alto	Medio	Desigualdades entre instituciones públicas y privadas. Limitado
Perú	8%	0.762	Alto	Medio	Progreso sostenido
Argentina	2%	0.849	Muy alto	Alto	Alto nivel de alfabetización académica
Promedio	—	—	—	—	Muestra reflejada diversidad

Fuente: Propuesta inicial generada por ChatGPT y ajustada por María de los Ángeles Aldana Hernández, con base en datos del PNUD (2023) y el informe global de la UNESCO (2022) sobre el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en educación superior.

Esta tabla 1 proporciona un panorama general de la composición de la muestra del estudio en términos de nacionalidad y su correspondencia con indicadores globales de desarrollo humano (IDH) y cumplimiento del ODS 4 (Educación de Calidad). Se observa que la mayoría de los participantes provienen de Colombia, país con un IDH alto, pero aún con desafíos significativos en calidad y equidad educativa. Países como Argentina presentan mejores indicadores en ambos aspectos, mientras que Ecuador y Perú reflejan condiciones intermedias.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

También permite contextualizar las condiciones de origen de los estudiantes y comprender cómo factores estructurales como el desarrollo humano y las políticas educativas influyen en sus procesos de formación, particularmente en lectura crítica, autonomía investigativa y conciencia profesional. Esta conexión con indicadores internacionales refuerza la dimensión regional y comparativa del estudio.

Tabla 2. Variables del estudio, hallazgos cualitativos y su impacto en la formación profesional y humana

Variable del estudio	Indicador observado	Evidencia/hallazgo cualitativo	Impacto en identidad profesional y desarrollo humano
Dominio de lectura académica	Nivel	El 78% de los estudiantes manifiestan dificultades para interpretar textos científicos.	Débil apropiación teórica, dificultad para fundamentar decisiones profesionales.
Conciencia metacognitiva	Ausencia de autorreflexión sobre limitaciones	El 70% no reconoce sus propias carencias lectoras ni identifica estrategias para superarlas.	Escaso desarrollo de autonomía intelectual.
Rol de la mediación docente	Valoración positiva del acompañamiento	92% destaca el papel del tutor como guía en la lectura y escritura académica.	Favorece confianza, seguridad y mejora de habilidades investigativas.
Enfoque contextual	Visión limitada al entorno inmediato	Proyectos centrados en experiencias personales, sin articulación teórica global.	Reducción del potencial innovador, identidad profesional poco proyectada
Desarrollo de competencias críticas	Escasa articulación con ODS y ciudadanía	Bajo nivel de conciencia crítica	Formación fragmentada,

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

		frente a los desafíos sociales y educativos regionales.	proyección limitada como agentes de cambio.

Fuente: Propuesta inicial generada por ChatGPT y enriquecida por María de los Ángeles Aldana Hernández, a partir de los hallazgos obtenidos en su investigación aplicada a estudiantes de posgrado durante 2024.

Esta tabla 2 sintetiza los principales hallazgos del estudio cualitativo, organizados por variable de análisis. Se destacan deficiencias notables en el dominio de la lectura académica, la ausencia de metacognición y una visión limitada del rol transformador de la formación. A su vez, se reconocen elementos positivos como la alta valoración del acompañamiento docente, que emergen como un factor clave para el desarrollo de competencias investigativas.

Y ofrece datos sobre cómo cada variable observada incide directamente en la construcción de la identidad profesional y en el desarrollo humano de los estudiantes. Además, revela la necesidad de reforzar el enfoque formativo en la educación de posgrado para que los estudiantes trasciendan la práctica profesional inmediata y asuman un rol más crítico, consciente y comprometido con los desafíos sociales actuales.

4. Discusión

Los hallazgos de este estudio reafirman la relevancia de la lectura académica como herramienta formativa en la educación de posgrado, tal como lo plantean Solé (1992) y Vygotsky (1978), quienes subrayan el papel activo del lector y la importancia de la mediación social en los procesos de comprensión y construcción del conocimiento. Sin embargo, los resultados también revelan una brecha significativa entre la teoría pedagógica y la práctica formativa, especialmente en lo relacionado con el desarrollo del pensamiento lector crítico.

Aunque los estudiantes reconocen la importancia de la lectura para sus proyectos de titulación, la mayoría no ha desarrollado las competencias necesarias para analizar, interpretar y relacionar críticamente los textos académicos. Esta limitación contradice los principios de la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

educación basada en el desarrollo de capacidades propuestos por Sen (1999) y la UNESCO (2022), en tanto que limita la autonomía intelectual y reduce el alcance formativo del posgrado a una función meramente instrumental o técnica.

Aún más preocupante resulta el hecho de que los estudiantes no son plenamente conscientes de estas carencias, lo cual plantea un desafío doble: por un lado, la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que fortalezcan la lectura crítica; y por otro, la urgencia de promover procesos metacognitivos que permitan a los estudiantes identificar, reflexionar y actuar sobre sus propias formas de aprender. Como plantean Zabala y Arnau (2007), la formación por competencias implica no solo saber hacer, sino también saber pensar, cuestionar y transformar.

Además, la tendencia a enfocar los trabajos de titulación exclusivamente desde la experiencia inmediata del contexto profesional sugiere una débil conexión con los marcos teóricos y las posibilidades de innovación disciplinar. Esta actitud puede interpretarse como una manifestación de lo que Beijaard et al. (2004) denominan una identidad profesional en construcción, aún anclada en lo operativo y carente de una visión crítica y propositiva de la profesión.

En consecuencia, la discusión apunta a la necesidad de fortalecer el rol del docente y director de tesis como agente mediador del pensamiento complejo, que no solo orienta la estructura formal de un trabajo académico, sino que también estimula el cuestionamiento, la proyección y la autorreflexión en el estudiante. Esto implica un giro pedagógico que supere lo técnico y apueste por lo formativo.

Finalmente, en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades estructurales y escaso acceso a recursos formativos, el papel de la universidad y sus programas de posgrado es aún más crucial. Debe garantizarse una formación que trascienda la práctica profesional inmediata y fomente el desarrollo humano integral, entendiendo a la lectura crítica como un acto de emancipación cognitiva y no solo como un requisito académico.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Conclusiones

Este estudio confirma que la lectura académica, cuando es mediada por la docencia en contextos de dirección de tesis, se convierte en una estrategia potente para el desarrollo humano y la consolidación de la identidad profesional. En el caso de estudiantes latinoamericanos, esta experiencia también representa una oportunidad de transformación personal y social frente a los retos del entorno.

La lectura académica, proceso que deberá fortalecerse a lo largo del curso académico continuo; cuando es mediada adecuadamente por la docencia y la dirección de trabajos de titulación, tiene un impacto significativo en la formación profesional y humana de los estudiantes de posgrado; también revela importantes brechas que deben ser atendidas con urgencia por las instituciones de educación superior, como es el caso de los seminarios de titulación, las asignaturas de metodología de investigación, entre otras.

Uno de los hallazgos más relevantes es que una parte considerable de los estudiantes de maestría no domina la lectura crítica ni el pensamiento lector de nivel superior, competencias fundamentales para la investigación, la argumentación académica y la toma de decisiones fundamentadas. Este déficit se agrava por una falta de conciencia metacognitiva: los estudiantes no solo presentan dificultades para analizar textos complejos, sino que no reconocen que carecen de estas habilidades ni identifican la necesidad de desarrollarlas.

Asimismo, se observa que muchos estudiantes mantienen un enfoque excesivamente pragmático y contextualizado de su formación, centrando sus ideas y propuestas en experiencias inmediatas o problemas locales, sin trascender hacia una perspectiva reflexiva, crítica o transformadora del conocimiento. Este fenómeno sugiere que aún persisten limitaciones en la capacidad de abstracción, análisis profundo y construcción de pensamiento complejo.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Frente a este panorama, es urgente replantear los procesos de acompañamiento docente, especialmente en la etapa de titulación, para que el rol del tutor no solo sea técnico, sino también formador y mediador cognitivo, capaz de estimular procesos de autoevaluación, pensamiento crítico y proyección profesional consciente. La dirección de tesis debe convertirse en un escenario privilegiado para promover el desarrollo de competencias lectoras de orden superior, la conciencia crítica y la autonomía investigativa.

Finalmente, si bien la lectura mediada y la dirección académica constituyen una estrategia efectiva para el desarrollo humano e identidad profesional, su impacto depende en gran medida del nivel de conciencia formativa del estudiante y del enfoque pedagógico del docente-director de tesis, quien además deberá ser experto en metodologías de investigación. Para avanzar hacia una educación de posgrado más integral y transformadora en América Latina, es necesario fortalecer los dispositivos didácticos, metacognitivos y reflexivos que permitan a los estudiantes no solo leer e investigar, sino reconocerse como sujetos capaces de transformar su pensamiento y su entorno.

Se identificaron cinco categorías emergentes:

. Bajo dominio de lectura crítica: El 78% presentó dificultades para interpretar textos académicos complejos.
. Escasa conciencia metacognitiva: El 70% no reconoce sus limitaciones lectoras ni estrategias para mejorar.
. Dependencia del contexto inmediato: Los trabajos de titulación tienden a limitarse a experiencias personales sin articulación teórica.
. Valoración positiva del acompañamiento docente: El 92% de los estudiantes reconoce el valor de la orientación recibida.
. Bajo nivel de conciencia transformadora: Los estudiantes no logran conectar su proceso formativo con los ODS o con un proyecto social amplio.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Referencias

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsiderando la investigación sobre la identidad profesional docente. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107-128.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO.

Sen, A. (1999). Desarrollo como libertad. Oxford University Press.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Graó.

UNESCO. (2022). Reimaginando juntos nuestros futuros. Informe sobre los futuros de la educación.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Graó.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Estudios sobre la práctica pastoral universitaria: una aproximación desde la metodología cualitativa de mapas de empatía

Studies on university pastoral practice:
an approach from the qualitative methodology of empathy maps

Juan Manuel Torres Serrano[1]
Carlos Eduardo Ortega Peña[2]
María Fernanda Peña Cárdenas[3]
Universidad de La Salle

Recibido: 10.02.2026
Aceptado: 30.03.2026

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad desarrollar dos aproximaciones: la primera, relacionada con la comprensión de los mapas de empatía como metodología de investigación cualitativa, y la segunda, una aproximación analítica concerniente a los resultados provenientes de los mismos. Estas aproximaciones permitirán identificar prospectivas y posibilidades para los estudios pastorales universitarios. El artículo se estructura en cuatro partes fundamentales que permiten una comprensión integral del estudio: los referentes teóricos y metodológicos de la investigación; la segunda parte se refiere a la relevancia en relación con la comprensión y alcance de los mapas de empatía como metodología de

[1] jmtorres@unisalle.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-1436-6487
[2] cortega@unisalle.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8101-0811
[3] mpena@unisalle.edu.co
https://orcid.org/0009-0002-0077-5714

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

investigación cualitativa; la tercera parte presenta los resultados, hallazgos y respectivos análisis de los mapas de empatía y, finalmente, en la cuarta parte se presentan las prospectivas en torno a las posibilidades que ofrecen los mapas de empatía para el estudio de las prácticas universitarias (laboratorio pastoral).

Palabras clave: pastoral universitaria, pastoral lasallista, investigación-acción, design thinking, mapas de empatía

Abstract

The purpose of this article is to develop two approaches: the first, related to the understanding of empathy maps as a qualitative research methodology, and the second, an analytical approach concerning the results derived from them. These approaches will allow us to identify prospects and possibilities for university pastoral studies. The article is structured in four fundamental parts that allow a comprehensive understanding of the study: the theoretical and methodological references of the research; the second part addresses the relevance in relation to the understanding and scope of empathy maps as a qualitative research methodology; the third part presents the results, findings, and respective analyses of the empathy maps; and finally, the fourth part presents prospects regarding the possibilities that empathy maps offer for the study of university practices (pastoral laboratory).

Keywords: campus ministry, action research, design thinking, empathy maps, lasallian pastoral model

Introducción

La educación universitaria, en el marco del pensamiento social del Papa Francisco, se erige como un espacio de transformación social, promoviendo la integración de los valores cristianos y la búsqueda del bien común. En sintonía con los postulados del Papa Francisco, el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) aboga por la construcción de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

comunidades educativas plurales que fomenten la inclusión, la solidaridad y el compromiso con los más vulnerables, reconociendo la dignidad intrínseca de cada persona y promoviendo el diálogo entre fe, ciencia, culturas y tecnologías.

El PEUL, inspirado en la tradición de la pedagogía cristiana y el pensamiento social de la Iglesia, constituye un referente ético y educativo que pone en el centro el respeto, la fraternidad, la honestidad y el cuidado de la casa común. En este contexto, este artículo presenta los resultados de la investigación "Diseño de un modelo de laboratorio de pastoral universitaria lasallista: Hacia la configuración de prácticas pastorales estratégicas, articuladoras, formativas y de agenciamiento", cuyo objetivo es diseñar un modelo de pastoral universitaria lasallista concebido como laboratorio configurador de prácticas pastorales estratégicas, articuladoras, formativas y de agenciamiento.

En este contexto, la pastoral universitaria se plantea como un espacio para la reflexión crítica y la acción transformadora, centrado en el desarrollo humano y la interacción reflexiva frente a los desafíos sociales y culturales actuales, en la búsqueda por fortalecer la misión educativa lasallista mediante la creación de ambientes de aprendizaje basados en el acompañamiento, el liderazgo fraternal y la promoción de valores éticos y espirituales.

1. Problematización y problema de investigación

La investigación se centró en abordar dos referentes problematizadores: el primero concerniente a la acción pastoral de la Iglesia y la respectiva insuficiencia de modelos pastorales que no están acordes con la renovación y recepción del Concilio Vaticano II y, por lo tanto, con los contextos históricos actuales. El segundo centrado en el contexto de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) y las insuficientes articulaciones entre la acción pastoral, las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, extensión) y los agentes educativos en el marco del diálogo ecuménico e interreligioso y del diálogo entre fe y razón.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El primer frente del problema se refiere al diseño de un modelo de pastoral universitaria lasallista que está intrínsecamente relacionado con la acción de la Iglesia Católica y su interacción con el mundo y la humanidad. Este diseño se enmarca en el concepto de "nueva evangelización", definido por la Conferencia Episcopal de Medellín en 1968 como fundamental para mantener actual la novedad del Evangelio frente a los nuevos contextos y realidades del mundo moderno. Proveniente de la tradición y del pensamiento de la Iglesia latinoamericana, se opone a los modelos de Iglesia y de pastoral de la cristiandad o neocristiandad, que son promotores de eclesiocentrismos, fundamentalismos e integrismos. En contraste, la nueva evangelización aboga por un nuevo modelo pastoral que responde a las exigencias y demandas históricas contemporáneas, renovando los modelos precedentes y adaptándose a los cambios sociales y culturales.

El segundo frente se enfocó en las dinámicas de la Universidad de La Salle y los desafíos que enfrenta en la integración de la acción pastoral con sus funciones sustantivas y la gestión universitaria, teniendo presente que las acciones pastorales actuales no configuran suficientemente una cultura pastoral que influya en las prácticas de gestión y administración universitaria. Estas acciones deben estar orientadas a producir saberes transformadores, necesitan mayor reflexión y deben concebirse como experiencias de fraternidad, servicio, interioridad y espiritualidad, influyendo en los procesos académicos, curriculares y pedagógicos, empoderando a los agentes educativos y promoviendo el diálogo entre fe y razón.

En este contexto, el trabajo pastoral debe adaptarse a las transformaciones identitarias del entorno universitario, siendo crucial formar jóvenes líderes en procesos de transformación social, integrando la diversidad cultural y colectiva para el desarrollo integral de la persona y el cuidado de la casa común. La pastoral universitaria debe responder a la diversidad social y cultural de los estudiantes, superando enfoques limitados a actos de fe y estableciendo una comunicación entre vida, carrera y nuevas corrientes sociales, permitiendo complementar la dignidad humana y las cuestiones de fe, siguiendo la orientación del papa Juan Pablo II sobre la inspiración del mensaje cristiano en las universidades católicas.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

1.1. Los objetivos de investigación

El proyecto de investigación que sustenta este artículo surge de la necesidad de comprender las relaciones entre la pastoral universitaria, el modelo pastoral y el concepto de laboratorio pastoral, en la búsqueda por diseñar un modelo universitario lasallista concebido como laboratorio, integrando fe y ciencia, y configurando prácticas pastorales estratégicas, articuladoras, formativas y de agenciamiento. Teniendo como punto de partida la pregunta: ¿Se puede crear un modelo-laboratorio de pastoral universitario en el que primen las diferentes categorías sociológicas y teológicas desde la perspectiva de investigación-acción, que configura prácticas pastorales estratégicas, articuladoras, formativas y de agenciamiento?
En consecuencia, el objetivo general de la investigación fue diseñar un modelo de pastoral universitaria lasallista concebido como laboratorio, que configure prácticas pastorales estratégicas, articuladoras, formativas y de agenciamiento. Con el fin de dimensionar nuevas alternativas itinerantes, que dieran fuerza a la creación de una antropología cristiana, permitiendo crear un modelo que dé respuesta al carácter religioso, propio de la universidad, y al deber de expresar la importancia de la ciencia en la fe.

1.2. Algunos referentes teóricos de la investigación

Las premisas teóricas parten de comprender el significado de los agentes, el agenciamiento y la práctica, en tanto que estos términos se han convertido en palabras claves que han cuestionado la importancia de originar un tipo de pastoral que permita unificar la fe y la ciencia, creando un nuevo ideal pastoral.

Entendiendo que el agente se comprende como el ser que se atestigua en sus capacidades y confía en sus poderes de decir, actuar, narrar y narrarse, asumiendo responsabilidad por sus acciones para asegurarse a sí mismo como actuante y sufriente. Este concepto abarca la relación entre agente y acción, acción y pasión, y poder hacer y decir, reflejando una pasión por lo posible, cuestionando qué se puede hacer y cómo es posible ese hacer, siendo responsable de las consecuencias de sus actos.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En cuanto al agenciamiento, se relaciona con conceptos como dispositivo, disposición, ensamblaje, composición, agrupamiento, red y collage; según Tonkonoff (2011), permite pensar que las individualidades y los colectivos no son puntos de partida, sino el resultado de procesos abiertos e imprevisibles de ensamblaje de flujos sociales que los exceden. En coherencia con esto, el concepto busca poner orden en el caos y comprender cómo el desorden produce orden y realidad (Heredia, 2014).

Según Jean-Guy Nadeau (2004), las prácticas son cadenas de acciones con estructuras lógicas, históricas y teleológicas, prescriptivas y éticas. Son un foco de comprensión y compromiso de los sujetos, de coexistencia entre los mismos y el sistema de la acción; es un acto de interpretación, un acto de comunicación, un poder actuar y una obra abierta.

2. El diseño metodológico de la investigación

La metodología se basó en un enfoque cualitativo de investigación-acción, integrando la reflexión y la formación durante la acción, bajo una dinámica cíclica de espiral: actuar, reflexionar, formar y transformar, para regresar nuevamente a la acción planificada. Según Latorre (2003), la investigación-acción es un estudio colaborativo y autorreflexivo que busca mejorar la calidad de las acciones en situaciones sociales, promoviendo una comprensión más profunda de los problemas prácticos y modificando las situaciones en consecuencia.

La investigación-acción es participativa y colaborativa, creando comunidades autocríticas y orientadas a la praxis; se trata de un proceso sistemático de aprendizaje teórico-práctico que se expande gradualmente, comenzando con pequeños ciclos y avanzando hacia problemas más complejos y colectivos más amplios (Latorre, 2003).

En este sentido, es menester resaltar que este diseño metodológico también se apoyó fundamentalmente en la metodología de innovación denominada Design Thinking (DT) debido a las interesantes y prometedoras miradas interdisciplinarias que han documentado desde la teología práctica autores como (Common, 2019). De tal suerte que esta investigación

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

se suma a esta mirada interdisciplinaria en donde se pretende utilizar algunas de las herramientas del DT, como los mapas de empatía, los cuales permiten adoptar la perspectiva del otro identificando sus comportamientos, así como sus deseos y necesidades tanto físicas como emocionales, y comprendiendo lo que consideran significativo (Connell and Tenkasi, 2015). Las fases del proyecto incluyen la identificación del problema, elaboración de un plan estratégico, reflexión crítica sobre lo sucedido y desarrollo de una teoría situacional y personal del proceso.

La primera fase se centró en la definición del problema y el análisis de los involucrados para identificar a todos aquellos que pudieran beneficiarse del proyecto, investigar sus roles, intereses, poder relativo y capacidad de participación, y diseñar estrategias frente a posibles conflictos. Para esto, se utilizó la técnica de grupo focal con el comité de pastoral universitaria y una lluvia de ideas como instrumento.

En la segunda fase, se identificaron los problemas principales a abordar, se estableció el problema central aplicando criterios de prioridad y selectividad, se definieron los efectos más importantes y se anotaron las causas mediante encuestas grupales con docentes, directivos, estudiantes de la Universidad de La Salle y el nodo pastoral del Distrito Lasallista de Bogotá.

Tabla 1. Participantes: Mapas de empatía

Mapas de Empatía	N.º de Participantes	Sede Chapinero	Sede Norte	Sede Centro	Sede Mosquera
Administrativos					4
Estudiantes		11	10	9	15
Docentes		12	11	10	6
Directivos		11	10	9	0
Total					131

Fuente: Elaboración propia (2024)

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

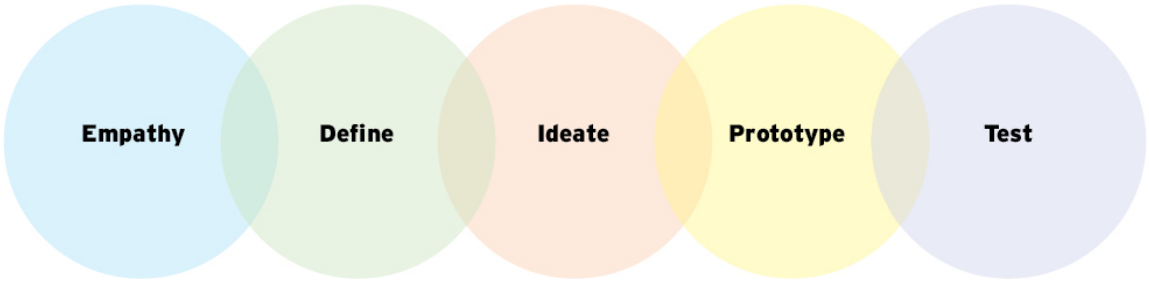
La tercera fase se dedicó al análisis de objetivos, describiendo la situación futura deseada una vez resueltos los problemas; para ello, se convirtieron los estados negativos en soluciones, expresadas en forma de estados positivos. Este ejercicio fue elaborado por los investigadores y co-investigadores del proyecto y validado con el comité de pastoral universitaria lasallista y el nodo pastoral del Distrito Lasallista de Bogotá.

Finalmente, a partir de los objetivos y resultados, se creó una matriz denominada Matriz de Diseño de Proyecto, que incluye un objetivo principal, objetivos específicos, resultados y actividades. Esta matriz permitió construir los indicadores de la pastoral universitaria lasallista y sirvió como insumo para la elaboración del modelo de pastoral universitaria lasallista.

3. La relevancia: Comprensiones y alcances de los mapas de empatía

Los mapas de empatía forman parte integral del proceso metodológico de Design Thinking (DT), como se ilustra en la figura 1.

Figura 1. IDEO Design Thinking Process



Fuente: Elaboración propia (2024)

Según Dorst (2011), el DT es un enfoque innovador para la resolución de problemas que, en lugar de centrarse exclusivamente en las soluciones, redefine los problemas para generar nuevas perspectivas y contextos. Este enfoque fomenta la creatividad y es especialmente útil para abordar problemas complejos y mal definidos. Autores como Brown (2009), Martin (2011) y Liedtka (2015) han destacado que una de las características esenciales del DT es su enfoque centrado en lo humano, un valor fundamental en el corazón del proceso innovador.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Con este contexto, se puede profundizar en la primera etapa del proceso, denominada "empatía", cuya principal herramienta son los mapas de empatía. La empatía se percibe como el motor clave que activa el principio de centrarse en lo humano. Muchos practicantes del DT consideran la empatía como el valor central de la orientación hacia lo humano (Carlgren et al., 2016). Los mapas de empatía, como señala Lewrick et al. (2020), son herramientas diseñadas para el análisis empático de un grupo objetivo. Su función es identificar los sentimientos, pensamientos y actitudes de usuarios existentes o potenciales, así como comprender sus necesidades.

4. Los resultados: Un análisis de los mapas de empatía

El diseño del mapa de empatía de la Universidad de La Salle se realizó mediante un ejercicio investigativo que incluyó la aplicación de talleres con estudiantes, docentes, directivos y administrativos de las diferentes sedes y modalidades de la universidad. El proceso comenzó con un acercamiento a cada rol dentro de la comunidad universitaria, una síntesis de las experiencias vividas y las reflexiones surgidas en los encuentros, y una transición por los diferentes momentos del mapa de empatía basados en las percepciones, necesidades y expectativas de los actores. El mapa está construido a partir de 6 categorías fundamentales, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Estructura del taller del mapa de empatía

Categoría	Preguntas
Esfuerzos	¿Cuáles son las tres cosas que más le angustian o le preocupan en la vida cotidiana (personales, laborales, estudiantiles, relaciones) y en la universidad?
Qué oye	¿Qué dicen y qué ha escuchado sobre la pastoral en la universidad? ¿De quiénes lo ha escuchado?

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	¿Qué ha escuchado sobre la pastoral en su experiencia como universitario?
Siente y piensa	¿Qué idea o imagen se le viene a la cabeza cuando escucha pastoral en la universidad? ¿Qué emoción –el sentimiento que se relaciona con pastoral en lo que vive en la universidad? Mencione un sinónimo de la palabra pastoral que no es pastoral. ¿Qué entiende por la palabra pastoral universitaria, con qué la pondría en relación?
Qué ve	Qué ha visto en las redes sociales (página web) de la universidad sobre la pastoral. ¿Qué imágenes hay?, ¿qué le llama la atención?, ¿qué palabras ha visto? ¿En qué otros lugares o espacios usted ha visto la palabra pastoral en el contexto de la universidad?
Qué dice y hace	¿En qué acciones piensa usted cuando escucha la palabra pastoral universitaria? ¿Cuál de esas acciones ha visto en la universidad? ¿Con quiénes ustedes relacionan la palabra pastoral (roles – lugares)?
Resultados	¿De acuerdo con las tres cosas que más le angustian y preocupan, qué buscaría o desearía le ofreciera la pastoral en la universidad? ¿Qué le pediría usted a los que lideran la pastoral en la universidad?

Fuente: Elaboración propia (2024)

El mapa de empatía no solo da cuenta de las preocupaciones de cada grupo, sino también de cómo la pastoral es percibida y experimentada en la vida universitaria, identificando tanto lo

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

que se dice y se oye sobre ella como las acciones concretas que se relacionan con ella y los resultados esperados. El análisis producto de este mapa proporciona un punto de partida para construir estrategias de mejora en relación a la pastoral, asegurando que estas sean pertinentes y efectivas para todos los miembros de la comunidad educativa.

Este proceso permitió recoger y analizar las percepciones, necesidades y expectativas de estos actores respecto a la pastoral universitaria a partir de lo dialogado y compartido durante los talleres, sintetizando las experiencias vividas y las reflexiones surgidas en estos encuentros. Los actores involucrados en el diseño del mapa de empatía fueron:

. Los estudiantes, quienes proporcionaron perspectivas sobre sus experiencias académicas y personales.

. Los docentes, que compartieron sus observaciones sobre el impacto de la pastoral en el ambiente académico y su interacción con los estudiantes.

. Los directivos, quienes ofrecieron una visión estratégica sobre cómo la pastoral se integra en la misión y visión institucional.

. Los administrativos, que expresaron sus experiencias y cómo la pastoral influye en su bienestar laboral y personal.

Los perfiles resultantes constituyen un reflejo de cómo los distintos miembros de la comunidad universitaria perciben la pastoral, revelando no solo las necesidades particulares de cada grupo, sino también proporcionando ideas para la formulación de estrategias que fortalezcan la labor pastoral y las iniciativas universitarias.

4.1. Administrativos

Los administrativos de la Universidad de La Salle desempeñan un papel crucial en la gestión y optimización de resultados dentro del entorno académico; sus esfuerzos están dirigidos a mantener un equilibrio entre la eficiencia operativa y la realización de la misión lasallista. Lo anterior implica desde la gestión de recursos humanos y financieros hasta la planificación

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

estratégica y de políticas institucionales, todo ello con el objetivo de sostener y fortalecer la estructura académica.

En medio de los esfuerzos por forjar una pastoral, identifican la pertinencia de acciones concretas que respondan a las "necesidades específicas de cada contexto", además de reconocer la importancia de adoptar un "enfoque adecuado para llegar eficazmente a los jóvenes" y fomentar su participación en iniciativas de servicio y solidaridad. Así, reconocen que la "escucha activa" es una habilidad para "comprender las realidades y demandas" de los diferentes grupos y promover la "colaboración efectiva" entre las diversas áreas de la universidad.

En su cotidianidad, oyen que la pastoral se asume desde diferentes escenarios como las eucaristías, eventos de grados, visitas a comunidades y encuentros de oración, que representan actividades que sirven para "multiplicar valores y conocimientos". Además, identifican la formación lasallista como un pilar fundamental en la labor de la pastoral, proporcionando herramientas necesarias para comprender y vivir los valores del carisma lasallista en su día a día.

En cuanto a lo que piensan y sienten, perciben la pastoral como más que una actividad religiosa; para ellos representa una construcción social que fortalece la identidad lasallista y promueve una "cultura de bienestar y crecimiento espiritual" en la comunidad educativa. Sienten que la pastoral ofrece "acompañamiento y refugio" en medio de las demandas diarias, proporcionando consuelo y orientación en momentos de dificultad.

En la categoría de qué ven, los administrativos visualizan la pastoral como un componente esencial de la vida universitaria, observando su manifestación en actividades como eucaristías, eventos de grados, visitas a comunidades y encuentros de oración. Estas actividades no solo replican valores lasallistas, sino que también proporcionan un espacio para la reflexión y la integración comunitaria.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

De acuerdo con los administrativos de la universidad, lo que se hace y se dice sobre la pastoral se centra en actividades como retiros, eucaristías, misiones, voluntariados y momentos de oración. Se menciona la necesidad de darle un "propósito más profundo" a las eucaristías, vinculándolas con momentos significativos de la vida como cumpleaños o duelos, para que los participantes se sientan profundamente acompañados.

Por último, recuerdan que dentro del modelo educativo existen competencias lasallistas que pueden guiar y fortalecer las acciones pastorales, lo cual debería ser considerado para impulsar un ejercicio integral y efectivo. Principalmente, enfatizan la necesidad de concebir la pastoral más allá de una perspectiva religiosa, convirtiéndola en un vehículo para una "cultura de bienestar y crecimiento espiritual" en el contexto educativo, fomentando la responsabilidad social, la capacidad de liderazgo y el compromiso con el servicio a los demás.

Tabla 3. Resultados de administrativos

Actores	Esfuerzos	¿Qué oyen?	¿Qué ven?	¿Qué piensan y sienten?	¿Qué se hace?	Resultados
Administrativos	Optimizar resultados académicos. Gestión y planificación institucional. Compromiso ético lasallista.	Pastoral en eventos y oraciones. Críticas por falta de espíritu y difusión. Necesidad de profundizar en las eucaristías.	Contenidos en correos, redes y web. Formación lasallista fundamental.	Pastoral como apoyo y refugio. Bienestar colectivo. Espiritualidad de ayuda y solidaridad.	Retiros, eucaristías, misiones, voluntariados. Acompañamiento del capellán. Actividades de impacto.	Promoción de espiritualidad e identidad. Comunidad sólida y dirigida. Adaptación regional.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

4.2. Docentes

Los docentes de la universidad, al pensar en la pastoral, evocan la figura de "un pastor que guía a sus ovejas", reflejando su labor en la educación de los estudiantes no solo en el ámbito académico, sino también en su desarrollo personal, abordando una serie de esfuerzos que vayan más allá de la mera organización de actividades. En los esfuerzos reconocen la necesidad de superar la "deshumanización en las relaciones interpersonales" y fomentar la colaboración y solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Lo que han escuchado sobre la pastoral refleja una diversidad de percepciones y experiencias; algunos la relacionan con la "responsabilidad social" y actividades como misiones en zonas vulnerables, retiros espirituales y encuentros de espiritualidad e interioridad. Sin embargo, otros mencionan no haber escuchado "casi nada" sobre la pastoral, sintiendo su ausencia en la vida cotidiana de la universidad.

Lo que los docentes sienten y piensan sobre la pastoral está relacionado con la "orientación espiritual" y "liderazgo compasivo", mientras que otros la consideran una “acción transversal” que impregna la dinámica universitaria, promoviendo valores como la compasión y el reconocimiento del otro. Sin embargo, también perciben una falta de conocimiento y comprensión sobre el papel de la pastoral y sienten la necesidad de un enfoque más ecuménico y diverso que respete las diversas confesiones y experiencias espirituales de la comunidad.

Lo que observan se materializa principalmente en medios de comunicación que buscan involucrar a la comunidad universitaria; destacan la presencia del capellán universitario y la “oficina de pastoral” como puntos de referencia. Además, hay quienes señalan haber participado en "encuentros" sobre proyectos pastorales y recibido "correos electrónicos" invitándolos a eventos como eucaristías, conferencias y actividades solidarias.

Lo que dicen sobre la pastoral incluye compromiso con el servicio, acompañamiento espiritual y acción social. Sin embargo, existen críticas sobre una “desconexión con la realidad”, una

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

“ritualización monótona” y una “falta de comprensión de las diversas espiritualidades”. Algunas voces sugieren la necesidad de revitalizar y repensar las estrategias pastorales para promover una mayor participación y una visión más amplia de la labor pastoral en la comunidad universitaria.

En cuanto a los resultados, los docentes desean didácticas que promuevan la espiritualidad, orientación vocacional y, a su vez, más talleres sobre estos temas; enfatizan la creación de espacios para la reflexión diaria y recursos que fortalezcan la espiritualidad e interioridad. Buscan una "articulación real con la razón de ser de la universidad" para conectar con sus compañeros y desarrollar el crecimiento espiritual en función de la misión lasallista. Quieren una “mayor presencia pastoral” que abarque encuentros presenciales y virtuales, con orientación, escucha activa y “que estén desconectadas del entorno académico y el discurso religioso”.

Finalmente, los docentes identifican la necesidad de revitalizar y “repensar las estrategias pastorales”, fomentando una mayor participación y una visión más inclusiva de la espiritualidad. Enfatizan la importancia de “didácticas para la interioridad y la espiritualidad” en línea con la misión lasallista, enriqueciendo la experiencia educativa de todos los involucrados.

Tabla 4. Resultados de docentes

Actores	Esfuerzos	¿Qué oyen?	¿Qué ven?	¿Qué piensan y sienten?	¿Qué se hace?	Resultados
Docentes	Guía en desarrollo personal y académico. Promover colaboración y	Responsabilidad social, retiros, misiones. Falta de presencia pastoral en el	Participación en retiros, misiones y actividades solidarias. Comunicación por	Orientación espiritual y liderazgo compasivo. Falta de comprensión del	Encuentros sobre espiritualidad y acción social. Críticas a la desconexió	Didácticas para la espiritualidad. Mayor presencia pastoral y

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	solidaridad. Integrar pastoral en la vida universitaria.	discurso institucional.	correos, redes sociales y página web. Presencia del capellán y oficina de pastoral.	papel pastoral. Necesidad de enfoque ecuménico y diverso.	n y ritualización. Repensar estrategias pastorales.	escucha activa. Conexión con la misión lasallista y la academia.

Fuente: Elaboración propia (2024)

4.3. Estudiantes

Los estudiantes son el pilar sobre el cual se construye el proyecto lasallista y su desarrollo integral es el objetivo fundamental de la práctica educativa. A través de sus experiencias y vivencias, enriquecen el ambiente universitario y contribuyen a forjar una comunidad académica colaborativa.

En términos de esfuerzos, los estudiantes destacan la importancia de generar espacios de participación social, oportunidades de desarrollo profesional y eventos que aborden temas de interés humano y social. Buscan desconectarse de la rutina diaria y conectar desde la empatía, trabajar en equipo e integrar diferentes sedes universitarias para encontrar apoyo, sentido de comunidad y desarrollo integral.

En cuanto a lo que oyen, algunos han participado en eventos como "Café con Fe", pero la mayoría indica no haber oído mucho sobre la pastoral. Relacionan la pastoral principalmente con temas religiosos y actividades específicas como misiones y compromisos sociales, y perciben una falta de difusión y comunicación adecuada sobre la pastoral, pero afirman que la información llega de manera irregular, a menudo a través de profesores y experiencias personales.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En lo que piensan y sienten, los estudiantes ven la pastoral como algo que enfatiza la convivencia, las misiones humanitarias, los retiros espirituales y la ayuda social. Sin embargo, también expresan un desinterés creciente en ciertas prácticas tradicionales, como la participación en la eucaristía, y perciben un distanciamiento entre los mensajes de la iglesia y su aplicación práctica en la vida cotidiana. Critican la falta de dinamismo en los mensajes pastorales y la falta de adaptación a los cambios sociales y culturales.

Sobre lo que ven, los estudiantes mencionan la presencia física de un "hermano con hábito" y notan actividades y preparativos realizados por jóvenes los sábados, así como la interacción y acompañamiento espiritual del Padre Juvenal. Sin embargo, consideran que la visibilidad de la pastoral es limitada, principalmente debido a la falta de difusión en redes sociales y otros canales de comunicación. La información a veces se presenta de manera textual y poco visual, dificultando su comprensión.

Respecto a lo que se hace, destacan acciones concretas como el servicio comunitario, la reflexión, la caridad, las misas, la oración y el apoyo mutuo en la comunidad estudiantil. Sin embargo, sugieren que estas acciones deben ser más dinámicas y adaptadas a sus intereses y necesidades actuales.

Finalmente, en cuanto a los resultados, los estudiantes buscan una pastoral que promueva espacios de diálogo plural y actividades que fortalezcan los lazos familiares. Desean una cercanía significativa basada en la “comensalidad”, una pastoral adaptada a sus necesidades y lenguajes, y posibilidades para participar en actividades que promuevan su bienestar emocional y crecimiento personal, alejándose de enfoques exclusivamente religiosos y brindando un acompañamiento más genuino y sincero.

Tabla 5. Resultados de estudiantes

Actores	Esfuerzos	¿Qué oyen?	¿Qué ven?	¿Qué piensan y sienten?	¿Qué se hace?	Resultados
Estudiantes	Espacios de participació	Eventos como "Café	Presencia de figuras	Desinterés en temas	Convivencias, misiones,	Espacios de diálogo

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	n social y desarrollo profesional. Conectar desde la empatía y trabajar en equipo. Integración entre sedes universitarias.	con Fe". Falta de difusión y comunicación efectiva. Información irregular y centrada en temas religiosos.	pastorales (hermano, Padre Juvenal). Visibilidad limitada en redes sociales.	religiosos, preferencia por servicio social. Reconocimiento del valor del servicio comunitario. Necesidad de una pastoral más inclusiva y actual.	retiros y ayuda social. Críticas a la falta de dinamismo y adaptación. Desinterés en prácticas tradicionales como la eucaristía.	y apoyo comunitario. Actividades para fortalecer lazos familiares y bienestar emocional. Pastoral adaptada a sus necesidades y realidades.

Fuente: Elaboración propia (2024)

4.4. Directivos

Los directivos de la universidad son el eje sobre el cual se consolida la puesta en marcha de la naturaleza, misión, funciones, objetivos y organización de la Universidad de La Salle, para atender tanto a su propio desarrollo interno como a las exigencias socioculturales, educativas y lasallistas del momento presente. En términos de esfuerzos, los directivos destacan la necesidad de cuestionar la "normatividad inflexible" y encontrar un equilibrio entre la rigidez y la flexibilidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes, especialmente fomentar un "compromiso compartido" entre estudiantes y la comunidad educativa para mejorar la articulación entre las diferentes dependencias y promover la "solidaridad entre pares".

En cuanto a lo que oyen, perciben cierta confusión y falta de claridad sobre el concepto de pastoral; algunos lo relacionan con actividades como los "obituarios", "eucaristías" y "pausas

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

activas", mientras que otros destacan temas repetitivos y monótonos ligados al fundamentalismo católico, lo cual no resulta atractivo para los jóvenes. La falta de difusión y comprensión de la pastoral, así como su relación con lo religioso y lo espiritual, son desafíos identificados.

Respecto a lo que piensan y sienten, reconocen la pastoral como un “espacio de apoyo espiritual”, orientación y tranquilidad; destacan la figura del párroco universitario como un elemento cercano que brinda calma y confianza a la comunidad universitaria. La pastoral es percibida como un “lugar de paz interior, seguridad y reflexión”, aunque también se mencionan preocupaciones sobre la falta de conexión y entendimiento, lo que puede llevar a la desmotivación y la pérdida de interés en participar en estos espacios.

En lo que ven, señalan que la pastoral se manifiesta a través de diversas plataformas y medios de comunicación, incluyendo redes sociales, la página web institucional, publicaciones, homenajes, talleres, retiros y misiones. Sin embargo, existe preocupación por la dispersión de actividades pastorales sin una estrategia clara y una plataforma unificada.

En términos de lo que se hace, enfatizan la pastoral como un medio para brindar ayuda y servicio a la comunidad, así como acompañamiento a los más necesitados. Las prácticas esenciales incluyen encuentros fraternos, oración, retiros, misiones y consejería, junto con la formación en la fe, ética, ciencia y virtud. Sin embargo, se señala una falta de escucha por parte de la comunidad universitaria y la necesidad de integrar la pastoral en la cotidianidad universitaria, evitando que sea vista como un apéndice separado del currículo.

Finalmente, en cuanto a los resultados, los directivos señalan que la pastoral requiere una "integración profunda" en todos los aspectos de la vida universitaria, desde talleres y retiros espirituales hasta actividades de interacción cotidiana. Proponen la creación de programas de reconocimiento pastoral para destacar los esfuerzos de quienes participan activamente en la comunidad universitaria y superar la asociación exclusiva con temas religiosos, especialmente católicos.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 6. Resultados de directivos

Actores	Esfuerzos	Qué oyen	Qué ven	Qué piensan y sienten	¿Qué se hace?	Resultados
Directivos	Flexibilizar normas para adaptarse a los estudiantes. Fomentar compromiso compartido. Mejorar la comunicación entre dependencias.	Confusión sobre la pastoral, vista como religiosa. Percepción de temas repetitivos y fundamentalistas. Necesidad de fortalecer la identidad lasallista.	Presencia en redes sociales y página web. Eventos: retiros, misiones, eucaristías. Actividades dispersas sin estrategia clara.	La pastoral ofrece apoyo espiritual y tranquilidad. Padre Juvenal es una figura cercana y confiable. Mejorar la conexión y el significado de la pastoral.	Ayuda y servicio a la comunidad, acompañamiento espiritual. Retiros, misiones y consejería. Falta de escucha y percepción de la pastoral como separada del currículo.	Integración profunda en la vida universitaria. Programas de reconocimiento como "padrinos y madrinas". Espacios constantes para reflexión y diálogo.

Fuente: Elaboración propia (2024)

4.5. Tensión, percepciones y prospectivas de los mapas de empatía

En el análisis de elementos de tensión, percepciones y prospectivas, la pastoral en la Universidad de La Salle emerge como un foco de desafíos y oportunidades desde la perspectiva de los administrativos, docentes, estudiantes y directivos. La tensión principal radica en la disyuntiva entre lo religioso y lo social; esta tensión se ve reflejada en la necesidad de repensar la pastoral no solo como un espacio religioso, sino como un motor de bienestar

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

integral que abarque la diversidad espiritual y cultural de la comunidad universitaria para fortalecer la misión educativa y lasallista en un contexto cambiante y diverso.

Desde las percepciones, los diferentes actores tienen una visión diversa y, en algunos casos, fragmentada de la pastoral. Para los administrativos, la pastoral representa un espacio de acompañamiento y apoyo, donde la escucha activa y la colaboración son claves para mejorar la experiencia universitaria. Los docentes, por su parte, enfrentan una dualidad en sus percepciones: algunos la consideran una guía espiritual que promueve valores esenciales, mientras que otros perciben una desconexión entre la pastoral y las realidades contemporáneas, señalando la necesidad de mayor ecumenismo y dinamismo. Los estudiantes identifican la pastoral como un espacio que debería enfocarse más en el acompañamiento emocional y social que en lo exclusivamente religioso. Finalmente, los directivos ven en la pastoral un espacio de apoyo espiritual y de servicio, pero reconocen la necesidad de mayor integración en la vida cotidiana de la universidad y una mejor articulación con los objetivos institucionales.

En cuanto a las prospectivas, es claro que la pastoral es una oportunidad transformadora dentro de la universidad, siempre y cuando se replanteen estrategias para abordar las necesidades emergentes, teniendo en cuenta la visión de una pastoral inclusiva, con una presencia renovada y adaptada a los cambios culturales y sociales. Los actores coinciden en que la pastoral debe superar su percepción como un apéndice religioso y convertirse en un espacio que fomente el crecimiento espiritual, emocional y social, conectando a los miembros de la comunidad de manera más efectiva y significativa desde los diferentes lugares que ocupan en la comunidad educativa. Las reflexiones conjuntas señalan que para lograrlo se requiere mayor escucha, flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias pastorales con los valores lasallistas y el entorno académico, en un esfuerzo por construir una cultura de bienestar y crecimiento integral.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

5. Prospectivas: posibilidades que ofrecen los mapas de empatía para el estudio de prácticas pastorales universitarias

La comprensión de laboratorio pastoral se relaciona, desde la perspectiva del teólogo y sacerdote italiano Enzo Biemmi (Biemmi, 2013), con el segundo anuncio, la segunda conversión, las segundas escuchas eclesiales. Segundo anuncio entendido como la proposición del evangelio a bautizados, creyentes, que por diversas razones se han alejado de la comunidad eclesial y de la fe. Dicha proposición se relaciona con momentos –etapas particulares de la vida–, pasajes o situaciones antropológicas que lleguen a ser umbrales de fe (pasos primeros, entradas, recomienzos), y correlaciona umbrales de vida y umbrales de fe. De acuerdo con Biemmi (2013), el segundo anuncio implica repensar la pastoral en una triple perspectiva:

. Acogida incondicional de las personas con actitud de sabia simpatía.
. Proposición de la buena palabra del Evangelio realizada a partir de las experiencias de vida de las personas (biografización).
. Iniciación. Retomar la experiencia de fe desde la libertad de la gracia, desde el devenir sujetos ante Dios, el engendramiento.

El proyecto del segundo anuncio llevado a cabo por la Iglesia católica italiana realiza anualmente un laboratorio eclesial de verano donde se explora uno de estos umbrales desde diversas perspectivas y reflexionando sobre la pluralidad de competencias que se requieren.

Según Mignozzi (2017), el laboratorio tiene los siguientes componentes formativos:
. Investigación teórica sobre el tema: la vertiente antropológica y teológico-bíblica.
. Relato y análisis críticos de prácticas: la vertiente teológico-pastoral. Mediante la experiencia narrada y las comunidades reflexivas.
. Trabajo sobre las propias representaciones: la vertiente autobiográfica.
. Un proceso realizado bajo supervisión.

Teniendo en cuenta lo anterior, Mignozzi (2017) señala que el laboratorio es una práctica de formación, de transformación e investigación que busca la «formación como transformación», y que incide en el ser, el saber y el saber hacer. El laboratorio es un lugar donde se privilegia

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

el papel de cada agente, donde se tienen en cuenta sus experiencias y donde se recibe formación, y se ejercita lo que se aprende. El laboratorio busca abordar uno de los umbrales (dimensiones existenciales y de fe) para discernir referentes y posibilidades de un anuncio del evangelio renovado en el corazón de la vida humana y dentro de una relación de testimonio, y de aprender de la experiencia del relato y de la fe vivida. En este sentido, el laboratorio se presenta como un ejercicio de teología práctica que exige "partir y volver" a la acción para extraer de la experiencia práctica competencias pastorales y retornar a la proposición del Evangelio.

El agente se comprende como el ser que se atestigua en sus capacidades, que confía en sus poderes —de decir, actuar, narrar y narrarse, de asumirse responsable de sus acciones— para «asegurarse a sí mismo como actuante y sufriente». Agente/acción, acción/pasión, poder/hacer-decir. Pasión por lo posible. Toda acción es relación; se es simultánea o alternativamente paciente y agente. ¿Qué puedo hacer si es que puedo hacer algo? ¿Cómo es posible ese hacer? Agente: Hombre capaz de: "Yo puedo". Capacidad reflexiva fundamental de designarse a sí mismo como aquel que habla, como aquel que actúa, como aquel que narra, "se narra" y como aquel que se siente responsable y a quien las consecuencias de sus actos pueden serle imputadas.

En cuanto a la comprensión de agenciamiento, Tonkonoff (2011) subraya que esta categoría se relaciona con otras como dispositivo, disposición, ensamblaje, composición, agrupamiento, red, collage. Dichas categorías son utilizadas para pensar las unidades en el marco de una ontología pluralista y para responder a la pregunta "¿Cómo dar cuenta de la multiplicidad y explicar a la vez el modo en que se mantienen juntas las cosas, cómo hacen cohesión las redes, cómo se construye el mundo?". Esto se realiza superando comprensiones como la de sistema, estructura, totalidad, organismo, como unidades que totalizan a sus elementos. Para Tonkonoff (2011, pág. 5), la categoría de agenciamiento comporta una crítica tanto al individualismo como al holismo, y responde a un intento de comprender lo social en su multiplicidad y constante devenir, sin por ello perder de vista su articulación y sistematización relativas. Permite pensar que las individualidades y los colectivos no son puntos de partida,

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

sino el resultado de procesos abiertos e imprevisibles de ensamblaje o agenciamiento de flujos (sociales) que los exceden.

En coherencia con lo anterior, Heredia afirma que "(…) con el concepto de agenciamiento, como con otros conceptos, se trata de poner orden en el caos y, en el límite, poder componer en un sistema conceptual las condiciones bajo las cuales el desorden produce orden –como produce realidad" (Heredia, 2014, pág. 95).

Referencias

Brown, T. (2009). Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation. HarperBusiness.

Carlgren, L., Elmquist, M., & Rauth, I. (2016). The challenges of using design thinking in industry: experiences from five large firms. Creativity and Innovation Management, 25(3), 344-362. https://doi.org/10.1111/caim.12188

Dorst, K. (2011). The Core of "Design Thinking" and Its Application. Design Studies, 32(6), 521-532. https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Lewrick, M., Link, P., & Leifer, L. (2020). The Design Thinking toolbox: A guide to mastering the most popular and valuable innovation methods. John Wiley & Sons.

Liedtka, J. (2015). Perspective: Linking Design Thinking with Innovation Outcomes through Cognitive Bias Reduction. Journal of Product Innovation Management, 32(6), 925–938. https://doi.org/10.1111/jpim.12163

Martin, R. (2011). The Innovation Catalysts. Harvard Business Review, 89(6), 82–87.

Nadeau, J.-G. (2004). La pratique comme lieu de la théologie pratique. Laval Théologique et Philosophique, 60(4), 543-562.

Tonkonoff, S. (2011). Todo es una sociedad. Notas sobre la noción de agenciamiento. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

La sanación como proceso de subjetivación: Espiritualidad católica, sufrimiento y salud mental en escenarios contemporáneos

Healing as a process of subjectivation:
Catholic spirituality, suffering, and mental health in contemporary settings

María del Pilar Buitrago Peña[1]
Universidad de La Salle

Recibido: 15.03.2026
Aceptado: 10.05.2026

Resumen

Esta investigación doctoral en Estudios Sociales de la Religión aborda cómo se configura la sanación católica en escenarios de peregrinación, en un contexto marcado por la crisis de sentido, el sufrimiento psíquico y la aceleración social contemporánea. A través de un estudio de caso sobre el Santuario de Nuestra Señora de la Esperanza (Soracá, Boyacá), y con un enfoque postestructuralista que combina análisis discursivo, observación ritual y métodos genealógicos, arqueológicos y cartográficos, el estudio examina cómo los pacientes/feligreses articulan enfermedad, dolor y fe. Los hallazgos muestran que la sanación no se reduce a la recuperación física, sino que constituye un proceso integral de resignificación del sufrimiento: corporal, emocional, espiritual y comunitario. Prácticas como la oración, la misa, la peregrinación y el testimonio favorecen el alivio y la transformación subjetiva. El santuario se comprende así como un dispositivo simbólico y relacional que interviene en el afrontamiento de la fragilidad humana. Estos resultados amplían la comprensión de la salud

[1]mapbuitrago@unisalle.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5271-7589

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

mental al incorporar la dimensión espiritual, sin sustituir la atención médica o psicológica. El estudio abre además líneas de diálogo interdisciplinario entre ciencias sociales, teología, psicología y salud pública en torno a la búsqueda contemporánea de sentido, cuidado y esperanza en América Latina.

Palabras clave: religión, fe religiosa, práctica religiosa, experiencia religiosa, salud mental

Abstract

This doctoral research in Social Studies of Religion examines how Catholic healing is configured in pilgrimage settings, within a context marked by a contemporary crisis of meaning, psychic suffering, and social acceleration. Through a case study of the Sanctuary of Our Lady of Hope (Soracá, Boyacá), and drawing on a poststructuralist approach that combines discourse analysis, ritual observation, and genealogical, archaeological, and cartographic methods, the study examines how patients/parishioners articulate illness, pain, and faith. The findings show that healing is not reducible to physical recovery, but constitutes an integral process of re-signifying suffering: bodily, emotional, spiritual, and communal. Practices such as prayer, mass, pilgrimage, and testimony foster relief and subjective transformation. The sanctuary is thus understood as a symbolic and relational apparatus that intervenes in how human fragility is confronted. These results broaden the understanding of mental health by incorporating the spiritual dimension, without replacing medical or psychological care. The study further opens lines of interdisciplinary dialogue among the social sciences, theology, psychology, and public health around the contemporary search for meaning, care, and hope in Latin America.

Keywords: religion, religious belief, religious practice, religious experience, mental health

Introducción

El mundo contemporáneo se encuentra atravesado por profundas transformaciones sociales, culturales, espirituales y subjetivas que inciden en la manera como las personas experimentan la enfermedad, el sufrimiento y la búsqueda de sentido. La aceleración social, la crisis de sentido, el agotamiento emocional, la fragilidad de los vínculos comunitarios y el incremento de padecimientos físicos y psíquicos han situado la pregunta por la salud mental y espiritual en un lugar central dentro de las ciencias sociales, los estudios religiosos y las prácticas de cuidado.

En este contexto, los lugares católicos de sanación emergen como escenarios significativos en los que los sujetos buscan alivio, esperanza, acompañamiento y nuevas formas de comprensión de su experiencia vital. Estos espacios no son únicamente lugares de devoción o peregrinación, sino territorios simbólicos, rituales, afectivos y relacionales donde el sufrimiento puede ser narrado, resignificado y acompañado desde prácticas espirituales, comunitarias y corporales.

El problema que orienta este artículo consiste en comprender cómo se configura la sanación religiosa y espiritual en escenarios católicos contemporáneos y de qué manera esta experiencia se relaciona con el cuidado de la salud física, mental y espiritual de los pacientes/feligreses que acuden a ellos. Desde una perspectiva posestructuralista, la sanación no se entiende solamente como cura biomédica, acción milagrosa o resultado terapéutico, sino como un proceso de subjetivación mediante el cual los sujetos reelaboran su dolor, reorganizan su relación con el cuerpo, con la fe, con los otros y consigo mismos.

El artículo se sitúa en el campo de los Estudios Sociales de la Religión y dialoga con aportes sobre religión vivida, espiritualidad encarnada, cuerpo, sufrimiento, subjetividad y salud mental. De este modo, se propone comprender la sanación como una práctica compleja que articula cuerpo, alma, lenguaje, memoria, fe, comunidad y esperanza, y que permite ampliar

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

las formas de interpretar el sufrimiento más allá de los marcos estrictamente clínicos o biomédicos.

1. Metodología

La investigación se deriva de un estudio de caso desarrollado en el marco de una tesis doctoral en Estudios Sociales de la Religión, centrado en el Santuario de Nuestra Señora de la Esperanza, ubicado en Soracá, Boyacá, Colombia. Este escenario fue abordado como un lugar católico de peregrinación y sanación en el que convergen prácticas rituales, discursos religiosos, narrativas de sufrimiento, experiencias corporales, vínculos comunitarios y búsquedas espirituales relacionadas con la salud física y mental.

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación posestructuralista, que permite analizar la sanación no como una realidad fija o exclusivamente doctrinal, sino como una experiencia situada, histórica, relacional y discursiva. Desde esta perspectiva, se reconoce que las subjetividades espirituales se producen en medio de prácticas, afectos, rituales, narrativas, memorias y dispositivos religiosos que configuran modos concretos de vivir, interpretar y resignificar el sufrimiento.

Metodológicamente, se emplearon estrategias de análisis discursivo, observación de prácticas rituales y aproximaciones genealógicas, arqueológicas y cartográficas. El análisis discursivo permitió identificar las formas en que se nombra, explica y resignifica la enfermedad, el dolor, la esperanza y la sanación. La observación de prácticas rituales posibilitó reconocer la importancia de la oración, la peregrinación, la misa, los testimonios, las promesas y los gestos corporales como mediaciones de alivio y recomposición subjetiva.

Por su parte, la mirada genealógica y arqueológica permitió indagar las condiciones históricas, religiosas, culturales y simbólicas que hacen posible que el santuario sea comprendido como un espacio legítimo de sanación. La cartografía permitió seguir los recorridos, afectos,

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

vínculos, prácticas y narrativas mediante los cuales los sujetos construyen sentido en medio de la enfermedad, la fragilidad y la búsqueda de esperanza.

En conjunto, estas estrategias permitieron abordar la relación entre espiritualidad católica, sufrimiento y salud mental desde una perspectiva interpretativa, situada y relacional, reconociendo que la sanación se configura en la intersección entre cuerpo, fe, lenguaje, comunidad y experiencia vital.

2. Resultados

Los hallazgos del artículo muestran que la sanación católica, en el contexto estudiado, no puede reducirse a la cura física de una enfermedad ni a la espera pasiva de un milagro. Por el contrario, se configura como un proceso integral de resignificación del sufrimiento, en el que los pacientes/feligreses encuentran recursos simbólicos, espirituales y comunitarios para narrar su dolor, sostener la incertidumbre y recomponer su experiencia de vida.

Un primer hallazgo evidencia que el santuario opera como un dispositivo simbólico, ritual, afectivo y relacional. En él convergen discursos religiosos, prácticas devocionales, imágenes sagradas, relatos de milagros, testimonios de sanación, promesas, peregrinaciones y experiencias corporales que permiten otorgar sentido al padecimiento. El espacio sagrado no se limita a su materialidad física, sino que adquiere significado a partir de lo que allí acontece: la oración, el encuentro con otros, la esperanza compartida, el silencio, el llanto, la súplica y la confianza en lo sagrado.

Un segundo hallazgo permite reconocer que la sanación se expresa como experiencia encarnada. El cuerpo enfermo, doliente o vulnerable no aparece únicamente como objeto de intervención médica, sino como territorio de memoria, fe, afecto y transformación. Desde esta perspectiva, la espiritualidad se vive en el cuerpo, en la emoción, en la palabra, en el rito y en la relación con los otros. La enfermedad no desaparece necesariamente, pero puede adquirir un nuevo significado dentro de la historia vital del sujeto.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Un tercer hallazgo muestra que las prácticas espirituales y religiosas favorecen procesos de acompañamiento y recomposición subjetiva. La oración, la misa, la peregrinación, el testimonio y la promesa permiten que el dolor individual se inscriba en una narrativa colectiva de fe y esperanza. De este modo, el sufrimiento deja de ser una experiencia completamente solitaria y se convierte en una vivencia compartida, acompañada y reconocida por una comunidad de creyentes.

Un cuarto hallazgo señala que la sanación religiosa amplía la comprensión de la salud mental. El sufrimiento psíquico no se agota en categorías clínicas o diagnósticas, sino que también involucra dimensiones existenciales, morales, culturales, espirituales y relacionales. En este sentido, la experiencia religiosa ofrece lenguajes y mediaciones que permiten a los sujetos elaborar preguntas sobre el sentido de la enfermedad, la fragilidad, la pérdida, el miedo y la esperanza.

Estos hallazgos contribuyen al conocimiento existente al mostrar que los escenarios católicos de sanación pueden ser comprendidos como territorios de subjetivación, en los que los sujetos no solo buscan curarse, sino también reconstruir el sentido de su existencia en medio del sufrimiento.

3. Discusión

Los resultados permiten discutir la necesidad de superar lecturas reduccionistas sobre la sanación religiosa. Comprender estos escenarios únicamente como espacios de devoción, sugestión, promesa milagrosa o compensación emocional limita la posibilidad de analizar su complejidad social, simbólica y subjetiva. Desde una lectura posestructuralista, la sanación aparece como una práctica situada que produce formas de subjetividad, modos de relación con el cuerpo y narrativas de sentido frente al sufrimiento.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En diálogo con los estudios sobre religión vivida, espiritualidad encarnada y subjetividad, el artículo muestra que la experiencia religiosa no se reduce a la adhesión doctrinal ni al cumplimiento institucional de normas. Por el contrario, las personas reelaboran sus creencias y prácticas en función de sus heridas, miedos, diagnósticos, pérdidas y necesidades de sentido. En este proceso, la espiritualidad opera como una mediación vital para sostener la fragilidad y producir formas de esperanza.

La discusión también permite reconocer que la salud mental no puede pensarse exclusivamente desde el diagnóstico clínico o el tratamiento biomédico. Si bien la atención médica y psicológica resulta fundamental, el sufrimiento humano implica dimensiones que exceden el lenguaje técnico de la enfermedad. Las experiencias de fe, los rituales, los vínculos comunitarios y las narrativas religiosas pueden ofrecer recursos de acompañamiento, contención y resignificación, sin que ello implique sustituir la intervención profesional en salud.

Asimismo, el santuario puede ser comprendido como un dispositivo en el sentido foucaultiano: un entramado de discursos, prácticas, instituciones, relaciones de poder, rituales, cuerpos y afectos que produce formas de verdad, experiencia y subjetividad. Allí, el dolor se nombra, se escucha, se ritualiza y se inscribe en una narrativa religiosa que permite a los sujetos comprender su padecimiento desde otros marcos de sentido.

Esta discusión abre un campo interdisciplinario entre los Estudios Sociales de la Religión, la psicología, la salud pública, la antropología del cuerpo, la sociología de la religión y las prácticas de cuidado. El aporte central consiste en comprender que la espiritualidad no debe ser abordada únicamente como creencia privada, sino como una dimensión social, corporal, cultural y relacional de la experiencia humana.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Conclusiones

El artículo concluye que la sanación católica en escenarios contemporáneos de peregrinación debe ser comprendida como un proceso de subjetivación, resignificación y recomposición vital. No se trata únicamente de curar una enfermedad ni de esperar un milagro, sino de producir nuevas formas de comprender el cuerpo, el dolor, la fe, la fragilidad y la propia historia.

Los lugares católicos de sanación, como el Santuario de Nuestra Señora de la Esperanza en Soracá, se configuran como espacios simbólicos, rituales, afectivos y comunitarios en los que los sujetos encuentran recursos para tramitar el sufrimiento, narrar la enfermedad y sostener la esperanza. En estos escenarios, la oración, la peregrinación, la misa, el testimonio, la promesa y la comunidad se convierten en mediaciones que permiten transformar el dolor individual en relato compartido.

La investigación permite afirmar que la espiritualidad vivida cumple un papel relevante en la comprensión de la salud mental, en tanto ofrece lenguajes, prácticas y vínculos que ayudan a las personas a afrontar la enfermedad, la incertidumbre, la pérdida y la vulnerabilidad. Sin sustituir los saberes biomédicos ni la atención clínica, las prácticas religiosas amplían los marcos de cuidado y permiten reconocer el sufrimiento humano en sus dimensiones corporales, emocionales, culturales, morales, espirituales y comunitarias.

En términos disciplinares, el estudio aporta a los Estudios Sociales de la Religión al mostrar que la sanación puede ser analizada como una práctica de producción de subjetividades y no solo como una expresión devocional o doctrinal. También contribuye a los debates sobre salud mental al señalar la importancia de comprender las experiencias espirituales como parte de los modos contemporáneos de cuidado, afrontamiento y búsqueda de sentido.

Finalmente, el artículo abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones sobre religión, espiritualidad, cuerpo, sufrimiento y salud mental en América Latina. Se sugiere profundizar

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

en estudios empíricos que permitan comprender las narrativas de los pacientes/feligreses, las prácticas rituales de sanación, las mediaciones pastorales, las tensiones con los saberes biomédicos y las formas comunitarias de acompañamiento que emergen en estos escenarios religiosos.

Referencias

Butler, J. (2004). *Undoing gender.* Routledge.

Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: Travesías de una etnografía dialéctica.* Biblos.

Csordas, T. (2002). *Body/Meaning/Healing.* Palgrave.

David, M., & Sutton, C. D. (2011). *Social research: An introduction* (2nd ed.). SAGE Publications.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia.* University of Minnesota Press.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings.* Pantheon.

Foucault, M. (1988). *Technologies of the self.* University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction.* Vintage.

Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio.* Herder.

Hervieu-Léger, D. (2000). *Religion as a chain of memory.* Rutgers University Press.

James, W. (1902). *The varieties of religious experience.* Longmans.

Kleinman, A. (1988). *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition.* Basic Books.

Koenig, H., King, D., & Carson, V. (2012). *Handbook of religion and health.* Oxford University Press.

McGuire, M. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life.* Oxford University Press.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos.* Paidós.

Rolnik, S. (2016). *Cartografía sentimental: Transformações contemporâneas do desejo* (2.ª ed.). Sulina; Editora da UFRGS.

Rosa, H. (2019). *Resonance: A Sociology of our relationship to the world.* Polity Press.

Steil, C. A., de la Torre, R., & Toniol, R. (Coords.). (2018). *Entre trópicos: Diálogos de estudios de la Nueva Era entre México y Brasil.* CIESAS. La referencia bibliográfica de esta obra figura en reseñas académicas sobre cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica.

Taylor, C. (2007). *A secular age.* Harvard University Press.

Toniol, R. (2023). *Espiritualidad encarnada: Políticas públicas, usos clínicos e investigaciones médicas en la legitimación de la espiritualidad como factor de salud.* Otras Cruces.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all.* WHO.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

La construcción social del territorio universitario y la inteligencia colectiva: hacia un marco integrador para analizar la Universidad Pedagógica Nacional

The social construction of the university territory and collective intelligence: towards an integrative framework for analyzing the Universidad Pedagógica Nacional

Luz Adriana Albornoz Rodríguez[1]
Universidad Pedagógica Nacional

Recibido: 04.02.2026
Aceptado: 30.03.2026

Resumen

En este artículo exploramos cómo se construye socialmente el territorio universitario y cómo la inteligencia colectiva puede participar en ello, con foco en Latinoamérica y específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. A través de una revisión bibliográfica de artículos científicos publicados entre 2015 y 2025, el artículo identifica cinco dimensiones que caracterizan el territorio universitario: material-arquitectónica, social-relacional, simbólica-discursiva, funcional-política y conflictiva-antagónica. El constructo teórico articula la tríada espacial de Lefebvre con teorías de construcción social de la realidad y modelos recientes de inteligencia colectiva para demostrar cómo estos procesos moldean la producción del espacio. Entre los resultados más significativos se encuentra que el territorio universitario emerge de la negociación entre el diseño arquitectónico, las prácticas sociales, las narrativas institucionales y las relaciones de poder. Y la inteligencia colectiva existe tanto en la cooperación constructiva como en el conflicto antagonista. La revisión identifica tres

[1]lalbornoz@pedagogica.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-9673-8776

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

vacíos principales: hegemonía de estudios anglosajones, ausencia de marcos integradores entre construcción territorial e inteligencia colectiva y escasez de análisis longitudinales. Finalmente, se exponen tres tensiones conceptuales: diseño vs. apropiación, eficiencia vs. creatividad y modelos orgánico-dialógicos vs. modelos mecánicos de inteligencia colectiva, con implicaciones directas para el futuro del campus en la era postpandemia. Finalmente, se propone una agenda de investigación para la UPN: mapeo etnográfico participativo, análisis de redes sociales de asambleas estudiantiles y estudios sobre la agencia de la digitalización en la construcción territorial.

Palabras clave: educación superior, universidad estatal, inteligencia colectiva, geografía humanista, espacios urbanos

Abstract

In this article, we explore how the university territory is socially constructed and how collective intelligence can participate in it, focusing on Latin America and specifically on the National Pedagogical University of Colombia. Through a bibliographic review of scientific articles published between 2015 and 2025, the article identifies five dimensions that characterize the university territory: material-architectural, social-relational, symbolic-discursive, functional-political, and conflictual-antagonistic. The theoretical construct articulates Lefebvre's spatial triad with theories of the social construction of reality and recent models of collective intelligence to demonstrate how these processes shape the production of space. Among the most significant results is that the university territory emerges from the negotiation between architectural design, social practices, institutional narratives, and power relations. Collective intelligence exists both in constructive cooperation and in antagonistic conflict. The review identifies three main gaps: the dominance of Anglo-Saxon studies, the absence of integrative frameworks between territorial construction and collective intelligence, and the scarcity of longitudinal analyses. Finally, three conceptual tensions are presented: design vs. appropriation, efficiency vs. creativity, and organic-dialogical models vs. mechanical models of collective intelligence, with direct implications for the future of the

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

campus in the post-pandemic era. Finally, a research agenda for the UPN is proposed: participatory ethnographic mapping, social network analysis of student assemblies, and studies on the agency of digitalization in territorial construction.

Keywords: higher education, public education, collective intelligence, humanistic geography, urban spaces

Introducción

Históricamente, el "campus" universitario ha evocado la imagen de un recipiente físico y delimitado: un conjunto de edificios, laboratorios y espacios verdes donde se lleva a cabo la actividad académica, pero esta imagen no alcanza para dar cuenta de la universidad actual. Asumiendo una mirada sociológica, desde los postulados constructivistas de Berger y Luckmann (2003), planteamos que es más pertinente concebir la universidad como un "territorio". No es simplemente un lugar físico, sino un lugar socialmente producido que reúne prácticas, representaciones y experiencias. Las cuales lo sitúan en relaciones de sentido y lo conectan con juegos de poder, identidad y cultura (Lindón, 2002).

Para entender cómo se crea este territorio, el marco teórico de Henri Lefebvre (2013) es esencial. Su "tríada espacial" propone que el espacio no es un dato preexistente, sino un producto social creado por la interacción dialéctica y simultánea del espacio concebido, el percibido y el vivido. El espacio concebido (representaciones del espacio) es el de los planificadores, arquitectos, gestores. Es una idealización abstracta que pretende ordenar a través de planos, diseños y normas de uso, generalmente expresando las relaciones de poder hegemónicas. Un ejemplo clásico es el diseño del edificio Dr. Chau Chak Wing Building (CCWB) en UTS Business School, diseñada para apoyar la colaboración, la innovación y para crear una imagen de marca institucional (Berti, Simpson & Clegg, 2018).

Por el contrario, el espacio percibido (práctica espacial) es el que la comunidad universitaria vive y practica en el día a día. Comprende las rutinas, los caminos y las relaciones que

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

sostienen la vida académica. En el caso de la UTS, a pesar del diseño abierto, los académicos se quedaban en sus pisos disciplinarios, demostrando que la proximidad física no asegura la interacción social (Berti et al., 2018). Finalmente, el espacio vivido (espacios de representación) es el espacio subjetivo, cargado de simbolismos, afectos e imaginarios. Se expresa en la toma de un despacho como lugar de "seguridad ontológica" o en la resignificación de espacios colectivos como puntos de encuentro o resistencia, a menudo en contra del orden espacial establecido (Lefebvre, 2013). Es la articulación entre diseño proyectado, uso ordinario y experiencia simbólica lo que crea el territorio universitario como un ente complejo y en permanente proceso de construcción.

Es aquí donde el concepto de "territorio" trasciende la noción de campus, al incorporar explícitamente las relaciones de poder". Un espacio es apropiado y controlado socialmente, con unos límites de acceso y unos usos y significados, y entonces el espacio se transforma en territorio. Como ejemplo, la UTS muestra cómo la arquitectura no es solo infraestructura, sino un acto estratégico de placemaking (Berti et al., 2018). No obstante, este proceso está lleno de conflictos. La jerarquización de los despachos en el mismo edificio que fomentaba la transparencia es una representación física de las relaciones de poder, pero la resistencia de los académicos a los espacios abiertos muestra que los agentes sociales resignifican el espacio, le atribuyen otros significados.

Ahora, pesar de la robustez de este marco socio-espacial, encontramos una gran laguna en la literatura: no hay conexión entre los marcos que estudian la edificación territorial de los campus y los que estudian la inteligencia colectiva (IC) y la colaboración académica. Por un lado, la investigación de diseño de espacios universitarios pretende generar ambientes "vivos, creativos y exitosos" mezclando funciones y morfología urbana, pero a menudo sin evidencia empírica para establecer una relación causal entre diseño y colaboración (Amcoff, 2020). Mientras, la inteligencia colectiva —la capacidad de los grupos para colaborar y competir intelectualmente para realizar tareas (Riedl et al., 2021)— se ha explorado sobre todo en el contexto de las tecnologías online, analizando cómo las herramientas digitales posibilitan la creación colectiva de conocimiento (Tenório et al., 2021). Su preocupación por los procesos

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

y las plataformas virtuales ha descuidado la dimensión territorial y las condiciones espaciales que permitirían la emergencia de formas de interacción presencial similares.

Esta parcelación disciplinar se refleja en las soluciones que las propias universidades desarrollan. Para sortear la rigidez burocrática y promover la innovación social, muchas organizaciones desarrollan "institutos dispersos" tipo living labs o incubadoras, espacios físicos específicamente diseñados para la colaboración interdisciplinaria y la co-creación con la comunidad (Lough, 2021), pero el marco teórico de estos proyectos se basa en la gestión organizacional y la innovación social sin incorporar explícitamente la inteligencia colectiva como objetivo de diseño espacial y relacional. La falta de un marco unificador es una oportunidad perdida para moldear espacios universitarios que no solo alberguen, sino que induzcan la emergencia de una inteligencia colectiva territorializada.

Esta revisión bibliográfica se posiciona en ese punto. El objetivo es analizar y sintetizar la literatura sobre la construcción social del territorio universitario y la inteligencia colectiva para dialogar entre ellas. La investigación está orientada por la pregunta: ¿Cómo se construye socialmente el territorio universitario y cómo la inteligencia colectiva participa en ello? En este sentido, se abordará la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia como un horizonte posible de estudio, por ser una institución pública, formadora de maestros y con una compleja inscripción en la geografía urbana y social de Bogotá.

Para dar respuesta a esta pregunta, se han planteado los siguientes objetivos:

. Sistematizar los marcos teóricos de construcción social del territorio aplicados al contexto universitario.
. Identificar los mecanismos y modelos conceptuales de la inteligencia colectiva en la educación superior.
. Reconocer y teorizar la articulación entre construcción territorial y procesos de inteligencia colectiva.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Identificar los silencios, tensiones y discusiones de la literatura, especialmente latinoamericana y colombiana.

Para ello, el artículo adopta una estructura progresiva. Se inicia explicitando la manera de hacer una revisión crítica, para luego definir el marco conceptual que distingue espacio, lugar y territorio. Con base en esto, se muestran los resultados de la revisión, organizados en cinco dimensiones de análisis de la construcción territorial: material-arquitectónica, social-relacional, simbólica-discursiva, funcional-política y conflictiva-antagónica. Una vez delimitado el territorio, se trata la inteligencia colectiva como proceso mediador, en sus formas colaborativas y conflictivas. El análisis se refuerza con un apartado sobre la evolución postpandemia. Finalmente, el artículo culmina con una discusión integradora y unas conclusiones que, además de resumir los resultados, abren una agenda de indagación situada en la UPN.

1. Marco conceptual: del espacio al territorio social

Para entender la universidad como una construcción social, es necesario descifrar la trama de nociones que separan el lugar físico de sus manifestaciones sociales, afectivas y políticas. Este constructo teórico va más allá de la idea abstracta de "espacio" para hablar de "lugar" y "territorio" como resultado de un proceso socialmente construido, que genera afección y está atravesado por relaciones de poder.

1.1 Del espacio geométrico al espacio social: la diferenciación entre espacio, lugar y territorio

El punto de partida para la comprensión social del espacio es su desconstrucción como un simple receptáculo vacío o un contenedor geométrico. Para Henri Lefebvre (2013), en su tesis central, "el espacio (social) es un producto (social)" (p. 86). Más que un dato, el espacio es producido por cada sociedad y modo de producción, materializando las relaciones sociales, económicas y de poder que la conforman.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Lo cual concuerda con lo que afirmaba el geógrafo Milton Santos (2000): el espacio geográfico es un todo indisociable y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones. Para Santos (2000), el espacio no es un ente pasivo, sino un híbrido activo de sistemas de objetos (materialidades, formas naturales y artificiales, como edificios, caminos, tecnologías) y sistemas de acciones (vida social, económica, política que los vivifica y resignifica en el presente). Las cosas traen consigo el tiempo muerto, pero son las acciones del presente las que les dan vida.

Esta mirada, que concibe el espacio como social por naturaleza, es compartida por distintas corrientes teóricas. Como resume Haley (2016), el "espacio social" no es un lugar físico, sino un concepto que integra "lugares físicos y sociales y estructuras sociales abstractas y las percepciones de las personas sobre ellos" (p. 487). Es aquí, en el espacio interaccional, donde se crean y re-crean el estatus social y las vidas. Como prueba de ello, Haley (2016) muestra que este es un punto común para diferentes corrientes filosóficas —desde el estructuralismo de Bourdieu, la genealogía de Foucault o el marxismo de Lefebvre— que conciben el espacio como una producción social imbricada en las relaciones de poder. Para entender este proceso productivo, la "tríada conceptual" de Lefebvre continúa siendo una herramienta potente, al fragmentar el espacio en la práctica espacial (espacio percibido), las representaciones del espacio (espacio concebido) y los espacios de representación (espacio vivido) (Lefebvre, 2013, p. 92).

Si el espacio es una construcción social, el "lugar" y el "territorio" son sus expresiones más concretas y significativas. Berti et al. (2018) separan el espacio (como entidad abstracta) del lugar (como espacio al que se le ha atribuido significado, valor e identidad a través de la experiencia). Un lugar se "esculpe" en el espacio (Berti et al., 2018, p. 8), convirtiéndose en un centro de significado relacional e histórico. Dicho proceso, denominado placemaking, no es un efecto mecánico del diseño, sino un "resultado emergente y contingente" co-escrito por los habitantes con sus prácticas cotidianas (Berti et al., 2018, pp. 3, 8-9).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El territorio, en cambio, introduce una dimensión política, de poder, en la definición. Mientras que el espacio es una extensión indiferenciada, el territorio es un espacio apropiado, delimitado y controlado por un grupo social, una comunidad o un Estado (Ortiz, 2012). Implica una relación de identificación, de afección y, sobre todo, de poder. Desde la mirada de los pueblos originarios, por ejemplo, el territorio no es un conjunto de recursos explotables, sino un espacio de vida y herencia ancestral (Ortiz, 2012, p. 74). La imposición de una mirada hegemónica y mercantil sobre este territorio —lo que Ortiz (2012) llama "colonialidad del espacio"— transforma este en un campo de disputas por el derecho a manejarlo de acuerdo a cosmovisiones propias. 67). De esta manera, el movimiento conceptual es explícito: de espacio (potencialidad física y social) a lugar (espacio significativo experiencialmente) a territorio (lugar investido de significado, poder y control).

1.2 El proceso constructivo: realidad social y apropiación territorial

El proceso por el cual esto se logra se explica en la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2003). Su argumento central es que la realidad, incluido el conocimiento de sentido común del mundo, se crea socialmente a través de un proceso dialéctico de tres momentos: externalización (el ser humano proyecta su actividad en el mundo), objetivación (estos productos se reifican en una realidad externa y coercitiva, como las instituciones) e internalización (el individuo interioriza este mundo objetivado como su propia realidad subjetiva) (Berger & Luckmann, 2003, p. 35).

Espacialmente, este marco teórico explica cómo los residentes son productores activos de su espacio. Como argumenta Alicia Lindón (2002) en su estudio sobre las periferias metropolitanas, la producción social del territorio es el proceso por el cual los habitantes le otorgan sentido al espacio con sus prácticas, interacciones e imaginarios. Es la construcción de una "microsociedad" y su territorio aledaño, hecho de "un conjunto de relaciones sociales, representaciones y conocimientos compartidos" (Lindón, 2002, pp. 31-32). Las acciones de los actores, sus prácticas cotidianas, sus formas de habitar, son una apropiación simbólica y material del espacio que lo transforman y le otorgan significados compartidos. De esta manera

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

se crea una subjetividad social sobre el territorio habitado que define la identidad y el sentido de pertenencia de sus habitantes.

1.3 El apego al lugar: la teoría del apego de lugar

Más allá de la construcción cognitiva y pragmática, la relación con el territorio tiene una dimensión afectiva, lo que se ha teorizado como "apego al lugar" (place attachment). Se refiere al vínculo afectivo que las personas desarrollan con lugares particulares (Inalhan, Yang, & Weber, 2021, p. 181). Si bien no cuenta con un marco integrador, el modelo tricotómico Persona-Proceso-Lugar (PPP) de Scannell y Gifford (2010) proporciona un marco para analizarla. Este modelo conceptualiza el apego en tres dimensiones interrelacionadas:

. La faceta personal: lo que significa para uno (recuerdos) y para el grupo (símbolos que refuerzan la cultura comunitaria).
. La faceta del Proceso Psicológico: abarca el afecto (la inversión emocional), la cognición (los recuerdos, las creencias y los significados vinculados al lugar) y el comportamiento (las acciones que sostienen la proximidad).
. La faceta de Lugar: Considera las propiedades físicas (diseño, servicios) y sociales (interacciones) que inducen al apego.

Este apego no es sólo nostalgia; en el ámbito universitario, el apego afectivo al lugar de trabajo puede afectar directamente la satisfacción, el desempeño y el compromiso organizacional de sus integrantes (Inalhan et al., 2021, p. 183). Una oficina personal, por ejemplo, no es meramente un espacio, sino un punto de anclaje que otorga "seguridad ontológica" y refuerza la identidad personal y profesional (Berti et al., 2018, p. 24).

1.4 El territorio como campo de poder y de lucha

La apropiación social y afectiva del espacio lo sitúa necesariamente en el campo del poder. Como expresa Nieto (2012), el territorio es un "espacio de poder" en el que se esconden y

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

reproducen relaciones de poder (p. 70). Es un espacio de lucha de actores con intereses distintos —individuales, colectivos, institucionales— que desarrollan estrategias para mantener o modificar su posición (Parra Cuestas, 2022, p. 127). Lo que está en disputa no es solamente la propiedad de la tierra, sino la manera de organizar las relaciones sociales en el territorio.

Hoy en día las universidades son protagonistas en estas luchas. Más que instituciones aisladas, se desempeñan como "actores inmobiliarios agresivos" (McNeill, 2023, p. 104) cuya expansión suele causar gentrificación y desplazamiento en los barrios vecinos. Las asociaciones con capital privado, la "estudiantificación" y el discurso de la "innovación" justifican una transformación urbana que redefine el tejido social y económico de las ciudades (McNeill, 2023, p. 105).

Este "juego de poder" (Parra Cuestas, 2022, p. 125) no solo se evidencia en la manera en que la universidad interactúa con el mundo exterior, sino también en el mundo que habita. Como ejemplo, la investigación de Berti et al. (2018) sobre un nuevo edificio de una escuela de negocios muestra cómo la atribución de espacios es una arena de lucha por el estatus. Tras un discurso de colaboración, la asignación de despachos reprodujo y acentuó una jerarquía rígida: los profesores titulares consiguieron despachos con ventana, mientras que los precarios fueron confinados en espacios interiores, dando lugar a maniobras políticas para conseguir mejores localizaciones (Berti et al., 2018, pp. 20-21). Como ejemplo micro-social, esto evidencia que la estructuración del espacio universitario es una forma de poder que organiza cuerpos, jerarquiza saberes y espacializa las jerarquías que discursivamente se intentan superar.

2. Metodología

Esta revisión bibliográfica se articuló como un estudio crítico y analítico-temático para sistematizar y sintetizar la literatura sobre construcción social del territorio universitario e inteligencia colectiva, reconociendo convergencias, divergencias y vacíos en el conocimiento. El enfoque metodológico combinó el modelo narrativo-crítico de las ciencias sociales con un

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

análisis temático emergente que permitió identificar inductivamente categorías analíticas desde los datos (Braun & Clarke, 2006).

2.1 Diseño: Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en dos etapas complementarias. La primera fase, de abril a agosto de 2024, cubrió bases de datos multidisciplinarias: Web of Science (WoS), Scopus, Scielo, Dialnet, ProQuest One Academic, Semantic Scholar. Además, se buscó en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia producción académica asociada al caso de estudio. El lapso temporal de búsqueda se acotó entre 2015 y 2024 (con excepción de algunas fuentes teóricas o de contexto histórico) para así poder recoger cómo ha ido cambiando el campo en la última década y prestando especial atención al momento postpandemia, reconocido en la literatura como un punto de inflexión en la manera de pensar el espacio universitario y la colaboración mediada por tecnología.

Las búsquedas se hicieron mayormente en inglés, por ser el idioma más común en las bases indexadas internacionales, pero se complementaron con búsquedas en español para incluir la producción latinoamericana. Las ecuaciones de búsqueda combinaron palabras clave usando operadores booleanos en las siguientes formas principales:

. "construcción social" AND "universidad" AND "territorio"
. "campus" AND "espacio universitario" AND "social"
. "inteligencia colectiva" AND "educación superior" AND "postpandemia"
. "estudiantes universitarios" AND "territorio"
. "estudiantes universitarios" AND "inteligencia colectiva"
. "construcción social" AND "territorio" AND "universidad"

Se empleó la técnica de bola de nieve, revisando las citas bibliográficas de los artículos clave para localizar literatura seminal no identificada en las búsquedas iniciales. La búsqueda de sinónimos de "territorio" ya encontró dificultades conceptuales, ya que en algunos tesauros y

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

bases de datos se le relaciona más con geografía física o espacio urbano, teniendo que usar palabras como "space", "place" o "campus" para referirse a su dimensión social.

2.2 Criterios de Elegibilidad y Proceso de Cribado

La primera búsqueda dio como resultado alrededor de 200 resultados en las bases principales. Estos fueron tamizados en dos pasos. En una primera fase, se leyeron los títulos y abstracts de todos los resultados para determinar su relevancia temática, utilizando los siguientes criterios de inclusión:

. Estudios empíricos o teóricos de la construcción social del espacio, lugar o territorio en el ámbito universitario.
. Estudios de inteligencia colectiva, colaboración académica o innovación social en educación superior.
. Estudio de las relaciones entre las universidades y su contexto urbano o regional.
. Estudios de movimientos estudiantiles y apropiación de espacio universitario.
. Literatura sobre universidades públicas latinoamericanas y, en particular, colombianas.
Se aplicaron los siguientes criterios de exclusión:
. Estudios que trataran al territorio sólo en su dimensión geográfico-física, sin tomar en cuenta su construcción social.
. Fuentes no académicas sin afiliación institucional (blogs, notas de prensa, documentos internos no publicados).
. Textos anteriores a 2015, a excepción de textos teóricos clásicos (Lefebvre, Berger & Luckmann, Milton Santos).

Después de esta primera selección, quedaron en torno a 150 documentos para leer resúmenes completos. De ellos, se revisaron 50 artículos, capítulos de libro y tesis doctorales que se ajustaron a los criterios de inclusión y que dieron respuesta a las preguntas de la investigación. No se utilizaron otros filtros de calidad, más allá de la indexación en bases académicas de referencia, ya que la búsqueda se realizó de forma sistemática en catálogos de revistas

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

científicas revisadas por pares. Las tesis doctorales que se incluyen se eligieron por la pertinencia temática y la novedad de sus aportaciones, valoradas a través de la lectura crítica de sus capítulos metodológicos y de resultados. Se puede ver la figura 1, para ver el diagrama de flujo que se siguió.

Figura 1. Diagrama de flujo de selección



Fuente: Elaboración propia

2.3 Diseño. Análisis y síntesis de la información

La información obtenida de los textos elegidos se tabuló en una matriz de Excel que incluyó: autor(es), año, título, tipo de documento, contexto geográfico y marco teórico predominante. En la tabla 1 se muestra una muestra con 5 fuentes de dicha matriz. Al mismo tiempo, se

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

desarrollaron notas analíticas para cada documento, destacando citas textuales, conexiones conceptuales con otros textos, preguntas emergentes.

Tabla 1. Muestra de 5 fuentes de la matriz de análisis

Autor(es)	**Año**	**Tipo de Documento**	**Contexto Geográfico**	**Marco Teórico Predominante**
Berti et al.	2018	Artículo	Australia	Espacio, lugar e identidad
Tobbell et al.	2020	Artículo	Reino Unido	Experiencia estudiantil de inclusión
Amcoff	2020	Artículo	Suecia	Diseño universitario y entorno urbano
Iannillo & Fasolino	2021	Artículo	Italia	Mezcla de usos y sostenibilidad
Rodríguez et al.	2021	Artículo	España	Campus inteligentes y TIC

Fuente: Elaboración propia

El análisis se llevó a cabo mediante codificación temática inductiva. En el proceso de lectura reiterada de los textos se fueron reconociendo ciertas regularidades que posibilitaron la emergencia de cinco dimensiones analíticas que configuran el territorio universitario: material-arquitectónica, social-relacional, simbólica-discursiva, funcional-política y conflictiva-antagónica. Estas dimensiones no estaban establecidas de antemano, sino que surgieron del diálogo entre la literatura y las preguntas de investigación, en un movimiento analítico que fue de lo descriptivo a lo interpretativo.

Una vez identificadas las dimensiones, se hizo una comparación de los resultados de los diferentes estudios para encontrar puntos de convergencia (consensos teóricos o empíricos), divergencia (discusiones o resultados contradictorios) y lagunas (áreas no exploradas o

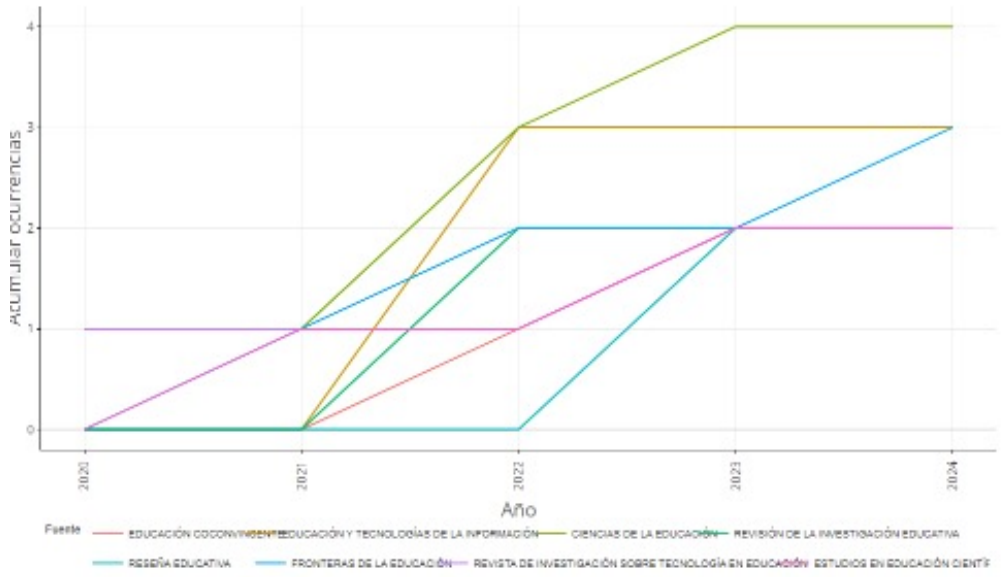
Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

subteorizadas). El ejercicio posibilitó la elaboración de una síntesis crítica e integradora para dar respuesta a la pregunta de investigación y reconocer una agenda futura para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.

2.4 Análisis bibliométrico complementario

Como apoyo al análisis cualitativo, se llevó a cabo un mapeo bibliométrico inicial de la búsqueda específica " estudiante universitario + territorio" en Web of Science. Este ejercicio dio como resultado 50 citas que representan a 178 autores, 20% de ellos internacionales. El análisis temporal mostró que la mayor producción se dio en el año 2022 (19 artículos), y luego disminuyó en 2024 (2 artículos hasta la fecha de consulta) (ver figura 2). Este patrón indica un aumento de interés en el tema en tiempos de pandemia y una posible consolidación o redirección del campo. El análisis de las palabras más frecuentes arrojó términos como perception, motivation, performance, skills y design, que indican los principales temas de la literatura, pero también la ausencia del uso de "inteligencia colectiva" como categoría explícita de análisis, ausencia que esta revisión pretende abordar (Ver figura 3).

Figura 2. Revistas asociadas a los criterios de búsqueda



Fuente: Elaboración propia

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 3. Conjunto de conceptos con un mayor nivel de recurrencia en la búsqueda



Fuente: Elaboración propia

2.5 Limitaciones metodológicas

Esta revisión tiene cuatro limitaciones importantes que deben tenerse en cuenta al interpretar sus resultados. Por un lado, hay una hegemonía de la literatura en inglés, lo que puede haber favorecido los contextos anglosajones y europeos frente a la producción latinoamericana, que se escribe mayoritariamente en español y se publica en revistas locales de menor visibilidad internacional. Por otro lado, se encontró una falta de investigaciones empíricas acerca de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia que permitieran comparar el marco teórico con evidencia empírica del caso estudiado como horizonte de análisis. Sin embargo, y a pesar de las limitaciones, el corpus estudiado es lo suficientemente amplio y variado como para dar respuesta a los objetivos de la revisión y proponer un marco integrador que guíe futuras investigaciones.

3. Resultados

La revisión bibliográfica muestra que la construcción social del territorio universitario es un proceso colectivo e inteligente. Para presentar de manera organizada los resultados de esta

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

revisión, este capítulo se estructura en tres grandes secciones que, aunque se presentan de forma secuencial, funcionan de manera interdependiente. La primera parte explica cómo es el territorio universitario usando cinco dimensiones que salieron del análisis temático: material-arquitectónica, social-relacional, simbólica-discursiva, funcional-política y conflictiva-antagónica. La segunda parte, por el contrario, se interesa por el proceso que da forma a esa estructura: la inteligencia colectiva, entendida como la manera en que la comunidad universitaria crea, negocia y transforma esas mismas dimensiones. En la tercera parte, se muestra como la construcción del territorio y la inteligencia colectiva han ido evolucionando tras la pandemia, ya que la digitalización obligada ha cambiado por completo las maneras de colaborar.

3.1 Dimensiones de la edificación del territorio universitario

La revisión bibliográfica evidencia que la construcción social del territorio universitario es un proceso multicausal. Surge de la interacción dialéctica entre el mundo material, las fuerzas sociales, las historias simbólicas, las intenciones prácticas y las contradicciones. A continuación, se presentan los resultados de esta revisión clasificados en cinco dimensiones analíticas entrelazadas.

3.2 La Dimensión material-arquitectónica: el espacio como actor

La faceta material-arquitectónica del territorio universitario va más allá de un mero "contenedor" neutral y se convierte en un actor que moldea la realidad organizacional y social (Berti et al., 2018; Iannillo & Fasolino, 2021). Desde una mirada sociomaterial, la realidad se crea en el enredo de cosas, palabras y acciones, y el edificio no solo limita o posibilita, sino que significa y afecta la experiencia de quienes lo habitan. Esta agencia se expresa en diversas escalas, desde la inserción urbana del campus hasta el diseño de sus espacios interiores, cada vez más mediados por la naturaleza y la tecnología.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

A escala urbana, la literatura evidencia una tensión entre campus periféricos y campus integrados a la ciudad. Los campus periféricos, a menudo monofuncionales, limitan las oportunidades de encuentro e interacción con actores externos. En cambio, los campus urbanos, al integrar diversos usos (residencial, comercial, cívico), generan entornos más "vivos" y creativos, en línea con las metas de la planificación urbana sustentable (Amcoff, 2020; Iannillo & Fasolino, 2021). Los casos de campus suecos ilustran cómo la ubicación y la tipología urbana determinan un territorio universitario permeable o cerrado a su contexto.

Bajando en escala, la arquitectura se convierte en un instrumento para modelar la identidad y las prácticas de la institución. El edificio Dr. Chau Chak Wing Building (CCWB) de la UTS Business School, un ejemplo clásico de "espacio concebido" para la colaboración con muchas áreas comunes y pequeñas oficinas privadas (Berti et al., 2018). Pero el estudio del "espacio vivido" muestra que la proximidad física no generó automáticamente mayor interdisciplinariedad y que, lejos de igualar, el diseño materializó y reforzó las jerarquías de poder en la distribución de los espacios más codiciados (Berti et al., 2018).

En la escala más íntima de los interiores, el diseño da forma también a las relaciones sociales. La investigación de las residencias estudiantiles muestra que los estudiantes prefieren los diseños tipo suite, pero los diseños tradicionales con áreas comunes compartidas promueven un mayor sentido de comunidad e interacción social (Bronkema & Bowman, 2017). Esta evidencia destaca cómo las decisiones de diseño a escala micro influyen en la construcción del tejido relacional del territorio.

Finalmente, la literatura actual reconoce dos tendencias que revolucionan la materialidad del campus: el diseño biofílico y el Smart Campus. La renaturalización urbana a través de la incorporación de espacios verdes no solo atenúa impactos climáticos, sino que genera entornos restaurativos que benefician el bienestar psicológico y refuerzan el apego al lugar (Inalhan et al., 2021; Rodriguez et al., 2021). Mientras que el Smart Campus usa TIC y sensores (IoT) para gestionar eficientemente los recursos. El proyecto Smart Tree de la Universidad de Málaga es un ejemplo que combina ambas corrientes, una estructura biofílica, construida con

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

principios de economía circular, que funciona como un laboratorio tecnológico autosuficiente, demostrando cómo la arquitectura puede crear microecosistemas saludables, sostenibles e interactivos (Rodríguez et al., 2021).

3.3 La dimensión social-relacional: inclusión, desigualdad y entornos híbridos

Más allá de su dimensión física, el territorio universitario es ante todo una construcción social-relacional, un espacio negociado de pertenencia, seguridad y oportunidad. La literatura muestra que la naturaleza de las interacciones, las normas sociales no escritas y las estructuras de poder dan forma a la experiencia de las personas en el campus.

Un hallazgo clave que emerge de la investigación es el "imperativo de la relación": la noción de que la inclusión en la educación superior no se trata solo de presencia, sino de una cualidad relacional y una experiencia subjetiva de pertenencia (Tobbell et al., 2020). Los estudiantes se sienten incluidos no por políticas genéricas, sino por el contacto personalizado y accesible con compañeros y académicos, sobre todo en arreglos de grupos pequeños que posibilitan la participación y el reconocimiento individualizado. Esta mirada, en sintonía con las teorías de las "comunidades de práctica", enfatiza que aprender y pertenecer son procesos sociales, y que la exclusión relacional socava las oportunidades educativas (Tobbell et al., 2020).

Las normas sociales que regulan estas interacciones son fundamentales para la creación de un territorio seguro. La forma en que los espectadores intervienen para prevenir la violencia sexual muestra que la voluntad de los espectadores de intervenir prosocialmente está influenciada por las normas que perciben en el entorno (McMahon, 2015). La percepción de que los compañeros respaldan la intervención y la sensación de "eficacia colectiva" son predictores importantes de la participación. Esto demuestra cómo las normas culturales de un grupo pueden promover o impedir la seguridad colectiva, y cómo es necesario modelar activamente comportamientos prosociales y cultivar un sentido de comunidad y responsabilidad compartida (McMahon, 2015).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

La era digital ha venido a complicar más estas interacciones con los llamados "contextos colapsados" de las redes sociales, donde audiencias diversas (amigos, familiares, compañeros, estudiantes) comparten un mismo espacio virtual (Sugimoto et al., 2015). Esto difumina los límites entre lo profesional y lo personal, creando "relaciones duales" confusas entre estudiantes y profesores. Si bien estas conversaciones pueden adaptar el aprendizaje, también pueden dar lugar al favoritismo o la explotación, dados los desequilibrios de poder en la relación académica y la permanencia digital de la comunicación (Sugimoto et al., 2015). El campus se convierte así en un espacio híbrido, donde lo físico y lo virtual se entremezclan en formas complejas y muchas veces incontrolables.

Finalmente, la dimensión social-relacional está mediada por la estratificación social. Más que un ecualizador, la educación superior puede reproducir y legitimar desigualdades. La desigualdad categórica establece que las universidades, como organizaciones, jerarquizan a los estudiantes en instituciones de diferente prestigio y recursos, en las que los estudiantes minoritarios y de bajos ingresos están sobrerrepresentados en las instituciones menos selectivas y con menores tasas de graduación (Jeffrey, 2020; Posselt & Grodsky, 2017). Esta estratificación no sólo se produce entre instituciones, sino también dentro de las mismas, a través de la segregación habitacional, el acceso desigual a redes y la creación de culturas institucionales excluyentes. Los estudios interseccionales confirman que los efectos de la raza, la clase y el género no son aditivos, sino que interactúan para producir resultados complejos y desiguales en la participación y el rendimiento educativo (Richardson et al., 2020).

3.4 La Dimensión Simbólica-Discursiva: Construcción de Identidad y Significado

El espacio universitario no es sólo un espacio físico y social, sino también un espacio semiótico colmado de símbolos, historias y discursos que crean su identidad, imagen y significado. Esta área se desarrolla en la negociación entre las intenciones institucionales y las interpretaciones de su comunidad, encarnándose tanto en los espacios virtuales como en los materiales del campus.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

La representación verbal de la identidad corporativa se vehicula principalmente a través de los sitios web corporativos. La literatura destaca que estos canales suelen ser el primer punto de contacto con las audiencias principales y, por ende, un objeto de estudio para entender cómo las universidades proyectan sus marcas, valores y narrativas institucionales a través de recursos visuales y textuales (Lažetić, 2019). El fin estratégico de la comunicación es controlar la imagen y la reputación de la institución, elementos diferenciadores en un sector competitivo. Pero hay una diferencia conocida entre la imagen que las universidades quieren dar y cómo la ven sus stakeholders (grupos de interés), en el que los elementos afectivos y emocionales han sido menos investigados que los cognitivos (Lafuente-Ruiz-De-Sabando et al., 2018).

Esta conversación entre discurso y realidad se encarna en la arquitectura. El análisis del edificio Dr. Chau Chak Wing (CCWB) de la UTS Business School plantea un modelo que explora cómo un espacio se transforma en lugar mediante la interacción de dimensiones discursivas (narrativas), ostensivas (simbólicas), materiales (arquitectura) y performativas (prácticas) (Berti et al., 2018). El edificio mismo se erige como un poderoso artefacto retórico y simbólico: su estética distintiva fue diseñada para comunicar una narrativa de innovación y prestigio de clase mundial. Esta direccionalidad manifiesta a lo material se evidencia en cómo la ambición simbólica de promover la colaboración resultó en un diseño rico en espacios abiertos.

Pero el proceso es de doble vía y contradictorio. La direccionalidad material a ostensiva se evidencia cuando la jerarquización de los espacios (oficinas con ventanas para el personal de mayor rango) transmite un mensaje de poder que contradice el discurso de apertura y horizontalidad (Berti et al., 2018). La investigación muestra cómo las "narrativas espaciales" que la institución proyecta son permanentemente resignificadas y disputadas por las prácticas y los sentidos que los actores graban en el lugar. Desde los escudos en la web hasta las oficinas decoradas con objetos personales, el territorio universitario emerge de esa negociación permanente entre los discursos institucionales y las narrativas plurales que lo atraviesan.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

3.5 La dimensión funcional-política: la universidad como agente de cohesión e innovación

La literatura le reconoce una alta agencia funcional-política, al conceptualizar la universidad como "institución ancla" (anchor institution) con misión declarada de servicio público y de impacto en el desarrollo de su entorno (Lough, 2021). El paraguas de esta función es la Responsabilidad Social Universitaria, el compromiso voluntario de incorporar preocupaciones éticas, sociales y ambientales en su gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo a las necesidades de sus grupos de interés internos y externos (Larrán & Andrades, 2017).

Como actores de cambio social, las universidades desbordan sus propias estructuras burocráticas, creando "institutos dispersos" como living labs, incubadoras o aceleradoras. Estas organizaciones sirven como enlaces ágiles entre la academia y la práctica, posibilitan la coconstrucción de soluciones con los usuarios finales y la colaboración interdisciplinaria para desarrollar soluciones innovadoras contextualizadas (Lough, 2021). Para que esta función sirva a la cohesión territorial, debe guiarse por un principio de "inversión social sensible al lugar" (place-sensitive social investment), ajustando las intervenciones a las características de cada territorio para evitar el "efecto Mateo territorial", por el que los recursos y beneficios se concentran en las zonas ya favorecidas, aumentando las desigualdades (Cordini et al., 2021). La forma más completa de esta integración se manifiesta en el modelo de ciudad universitaria (university town), en la que la universidad da forma a la identidad y la vida socioeconómica de la ciudad (Mulya et al., 2024). Este modelo se ajusta al principio de mixité funcional, creando un campus de usos mixtos (vivienda, comercio, cívico) que lo convierten en un microcosmos de ciudad sostenible y resiliente, catalizando un desarrollo urbano equilibrado (Iannillo & Fasolino, 2021).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

3.6 La dimensión conflictiva-antagónica: el territorio como campo de poder

En contradicción con su función, la literatura muestra un lado conflictivo-antagónico, donde el espacio universitario es un campo de poder y de lucha. Más que un actor neutro, la universidad es un agente con prácticas espaciales de exclusión, conflicto y violencia simbólica. En el interior, el diseño espacial funciona como un ejercicio de poder que codifica y reproduce la jerarquía. El análisis del nuevo edificio de la UTS Business School evidencia cómo la distribución de los espacios con mejores vistas y luz natural para los académicos de mayor jerarquía y el confinamiento del personal subalterno en los espacios interiores hacen de la arquitectura un mecanismo de producción y reproducción del orden social y simbólico de la organización (Berti et al., 2018). En el mundo exterior, esta relación de poder se manifiesta cuando la universidad se convierte en un agente inmobiliario agresivo cuyas expansiones contribuyen a la gentrificación y el desplazamiento de comunidades vulnerables (McNeill, 2023).

El campus universitario también es un espacio de violencia de género, en el que los factores ambientales y del entorno (como la iluminación o la cultura social de determinados lugares) pueden atenuar o favorecer el acoso y la agresión sexual y, por tanto, la seguridad de su comunidad (McMahon, 2015). La violencia también es simbólica. Por un lado, un conflicto epistémico, ya que el "discurso de innovación" que informa los living labs (Lough, 2021) puede excluir otras maneras de conocer que no se ajustan a un modelo de mercado (McNeill, 2023). Pero también la disputa por la memoria territorial se juega en la toponimia del campus: los nombres de edificios y espacios no son inocuos, son marcas de una memoria hegemónica que puede perpetuar una "lenta violencia toponímica" al glorificar herencias discutibles, afectando el sentimiento de pertenencia de la comunidad (Nieto, 2012; McNeill, 2023).

3.7 Inteligencia colectiva para la construcción territorial universitaria

Tras haber revisado las escalas que definen el territorio, ahora se aborda cómo la inteligencia colectiva (IC) es un proceso mediador. La literatura consultada nos indica que la IC no es un

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

concepto homogéneo, sino una capacidad multifacética que se manifiesta tanto en la colaboración constructiva como en el conflicto antagonista, moldeando la forma en que se construye, se vive y se lucha por el territorio universitario.

Definición de la Inteligencia Colectiva

Para aplicarlo a la construcción territorial, hay que definirla, tipologizarla y conocer los debates teóricos que la envuelven. La literatura tiene muchos caminos. Desde un punto de vista práctico, la IC se refiere a la habilidad de un grupo para resolver problemas de la mejor manera (Williams, 2021). En términos más amplios, la inteligencia colectiva se define como la capacidad de los individuos para comportarse colectivamente de manera inteligente, superando sus capacidades individuales (Burton et al., 2024). Esto se extiende para hablar de simbiosis humano-IA, donde la IC está intermediada por tecnologías que acoplan la cognición humana y la de la máquina (Hogan et al., 2025).

Para categorizar sus manifestaciones, Hogan et al. (2025) plantean una tipología de tres comportamientos: el comportamiento en enjambre (coordinación directa y colectiva), la estigmergia (coordinación indirecta a través de marcas en el ambiente) y el comportamiento cooperativo (interacción directa para planificar y resolver problemas).

En el intento de medir esta capacidad, la primera investigación planteó la existencia de un "factor c" similar al "factor g" de la inteligencia individual (Riedl et al., 2021). Pero este modelo de un solo factor ha sido desafiado. Rowe et al. (2024) plantean un modelo alternativo de dos factores que diferencian entre:

. cCristalizada (Collective-crystallized): La habilidad del grupo para usar el conocimiento y las habilidades que ya posee.
. cFluida (Collective-fluid): La capacidad del grupo para adaptarse y resolver nuevos problemas, esencial para la innovación.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Esta diferencia es esencial para leer el territorio, a veces edificado sobre el conocimiento ya consolidado (cCristalizada) y otras veces reinventándose (cFluida).

3.8 IC y el territorio: mecanismos de articulación

La literatura muestra que la territorialización es en sí un proceso de IC. Los mecanismos de intersección son principalmente la colaboración multiactor y la cocreación de significados.

La colaboración multiactor en la forma territorial se evidencia en las Redes Multiactor (Multi-stakeholder networks), en las que la universidad y la comunidad trabajan en conjunto para resolver problemas comunes (De Groot et al., 2025). Estas redes pueden funcionar de manera centralizada (controlada por la universidad, con un flujo unidireccional de conocimiento) o policéntrica (colaborativa y menos jerárquica, en busca de un flujo bidireccional de conocimiento). Este último modo, ejemplificado por los living labs y los "institutos dispersos" (Lough, 2021), implica pasar de depender de la c Cristalizada de la universidad a una cFluida con socios comunitarios.

La IC también es relevante en la cocreación de significados que convierten el espacio físico en un "lugar" con identidad, un proceso conocido como placemaking (Berti et al., 2018). Este proceso se nutre de mecanismos como la construcción de relatos participativos en red que van más allá de la mera interactividad para crear "obras corales y horizontales" en las que los usuarios son cocreadores del relato (Perceval Verde & Tejedor-Calvo, 2019). Además, la cocreación de sentidos se apoya en instrumentos digitales que permiten, a través de plataformas de visualización, discutir y analizar debates complejos (Ullmann et al., 2019). El caso del edificio Dr. Chau Chak Wing (CCWB) ejemplifica la tensión entre el espacio concebido y el espacio vivido. Los habitantes, lejos de ser meros receptores, se transformaron en coautores del lugar, reescribiendo en él funciones y significados otros a través de sus prácticas cotidianas. El cual puede ser explicado a través de los mecanismos de la IC, como la estigmergia, en la cual los usos dejan "huellas" que orientan las acciones futuras, y la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

colaboración que surge de las interacciones cara a cara, evidenciando que el lugar es un "producto emergente y contingente" de la IC de sus habitantes (Berti et al., 2018).

3.9 IC en Lucha: Asambleas y Manifestaciones

A diferencia de la percepción de la IC como sinónimo de cooperación pacífica, la literatura también la analiza en contextos de conflicto. La ciencia de redes proporciona una manera de mirarlo. Según Centola (2022), la forma de la red de comunicación influye en el desempeño del grupo. Esta tensión se evidencia incluso en la escala microsocial de la colaboración, donde las dinámicas de género pueden crear "conflictos de tareas" que bloquean la inteligencia colectiva, tal como se ha visto en equipos de trabajo en STEM (Beroíza-Valenzuela et al., 2025). Para la resolución de estos conflictos, la estructura de la red es clave:

. Conflictos sencillos (con soluciones conocidas) se benefician de redes centralizadas que aceleran la convergencia.
. Conflictos complejos (sin solución evidente) se resuelven mejor con redes descentralizadas que preservan la diversidad de ideas y exploran más soluciones.

Esta teoría tiene aplicaciones directas para el territorio universitario: un comité administrativo que resuelve un problema sencillo puede funcionar eficientemente de manera centralizada, en tanto que una asamblea estudiantil que discute un problema complejo, como la política institucional, se desempeñaría mejor en forma descentralizada, que permita explorar alternativas radicales.

Las manifestaciones son redes de IC en acción. La investigación sobre la reacción de las universidades japonesas a la pandemia muestra cómo una crisis puede romper las jerarquías y activar la IC (Egitim, 2021). "Semi-aisladas y descentralizadas" que suelen ser consideradas ineficientes, las facultades desarrollaron multitud de soluciones locales que luego compartieron. Esto evidencia que la cFluilda de una comunidad puede florecer en tiempos de crisis, reconfigurando el territorio organizacional; sin embargo, la literatura carece de estudios

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

empíricos que utilicen abiertamente la teoría de redes para analizar las asambleas estudiantiles en contextos de movilización, lo que abre una interesante agenda para la investigación futura. Evolución postpandemia: digitalización e incorporación de la IA.

La pandemia de COVID-19 fue un experimento no planificado a nivel mundial que aceleró la digitalización de la educación superior, poniendo a prueba las promesas de la tecnología educativa (edtech) y revelando desigualdades arraigadas (Laufer et al., 2021). 2020-2025: el territorio universitario y la inteligencia colectiva dan un salto adelante, acelerado por el cambio forzado a la virtualidad y la llegada de la inteligencia artificial generativa.

Este cambio repentino demostró que pasar al mundo virtual no es simplemente trasladar al mundo online lo que se hace en el mundo real. Estudios recientes muestran que la forma de interacción se está deteriorando, de una "colaboración" rica a una "cooperación" superficial (Otto et al., 2024). Mientras que la colaboración es trabajar juntos hacia una meta común, la cooperación muchas veces se queda en una simple división de trabajo para armar algo. Esta evidencia empírica sugiere que el ciberespacio naciente fragmentó las formas informales de interacción y cohesión grupal esenciales para la colaboración, desafiando la perspectiva optimista de que la tecnología automáticamente genera colaboración.

Paralelamente, la noción de la inteligencia colectiva se fue reconfigurando teóricamente. El modelo de un solo "factor c" no logró explicar la complejidad de la capacidad grupal en diferentes situaciones. Basándose en la teoría de la inteligencia de Cattell, el modelo de Rowe et al. (2024) hace una diferenciación más granular entre la inteligencia colectiva cristalizada (c-crystallized), que hace uso del conocimiento colectivo del grupo, y la inteligencia colectiva fluida (c-fluid), que es la capacidad de adaptarse y resolver problemas nuevos. La pandemia puso a prueba la c-fluida de las comunidades universitarias, demostrando que la resiliencia y la innovación dependen menos del conocimiento previo que de la capacidad colectiva para adaptarse.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En este panorama en evolución, la integración de la Inteligencia Artificial (IA), específicamente los Grandes Modelos de Lenguaje (LLMs), está liderando la transformación. Casebourne et al. (2024) plantean un marco de cómo la IA puede apoyar la educación para la IC en tres áreas: agrupamiento (grouping) para formar equipos heterogéneos y efectivos; organización por etapas (staging) para llevar a los grupos por las fases de un proyecto colaborativo; y proceso (process) para ser un "coach" que mejore la conversación y la deliberación en tiempo real, pero la integración de LLMs tiene dos caras de la moneda; por un lado, pueden reforzar la IC al acelerar la producción de ideas, sintetizar información compleja y reducir las barreras a la participación. Por el otro, conllevan riesgos importantes, como crear "ilusiones de consenso", reducir la diversidad funcional al homogeneizar las fuentes de información y desmotivar a las personas a contribuir a los bienes comunes del conocimiento (Burton et al., 2024).

Esta doble naturaleza tecnológica se apoya en una tensión pedagógica mayor sobre la naturaleza de la IC. Por un lado, un modelo orgánico y dialógico, concibiendo la IC como algo emergente que hay que cultivar pedagógicamente y con la creación de contextos conversacionales (Hogan et al., 2025). Por el otro, un modelo mecanicista o de ingeniería concibe la IC como un sistema que puede ser diseñado, medido y optimizado para resolver problemas de manera eficiente (Williams, 2021).

En el ámbito universitario esta tensión se manifiesta. El modelo mecanicista de Williams (2021) comparte la visión de un campus optimizado, como el Smart Campus, donde la IA gestiona flujos, recursos y eficiencia. Si bien esto puede hacerla más sostenible y eficiente, también puede excluir las prácticas informales, los espacios no planificados y las voces disidentes que no se ajustan al modelo de optimización. Por contra, el modelo dialógico de Hogan et al. (2025) propone un campus creativo, un territorio (físico y digital) para favorecer la serendipia, el diálogo y la colaboración emergente. ¡Este modo puede ser menos "eficiente" en términos de resultados medibles, pero más creativo y socialmente inclusivo!

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Esta elección, eco de discusiones más amplias sobre los objetivos individualistas o colectivistas de la educación superior (Marginson & Yang, 2022), moldeará el territorio universitario en la época postpandemia, una realidad cada vez más híbrida y mediada por la inteligencia artificial. De hecho, encuestas recientes a docentes universitarios ya muestran una preferencia mayoritaria por modelos de enseñanza semipresencial, valorando la flexibilidad y la capacidad de combinar las ventajas de ambos mundos para responder a las diversas realidades del estudiantado (Bossolasco et al., 2024).

Esta tensión no es abstracta. Un campus modelado según el pensamiento mecanicista de Williams (2021) —con algoritmos optimizados para asignar aulas, sensores para controlar flujos y plataformas para colaborar— puede ser más eficiente en la gestión de recursos, pero corre el riesgo de desplazar los espacios de encuentro casual, las prácticas minoritarias no detectadas por sensores y la serendipia propia de los entornos creativos. En cambio, un campus modelado en el enfoque dialógico de Hogan et al. (2025) —con espacios maleables, tiempos para la exploración y estructuras en red descentralizadas— podría cultivar más innovación y diversidad de pensamiento, pero lucharía con la escalabilidad y la medición del impacto. Para una institución como la Universidad Pedagógica Nacional, formadora de maestros y con historia de pedagogía crítica, esta decisión impacta en qué tipo de profesionales forma y qué modelo de educación propone para el sistema educativo nacional.

4. Discusión: ausencias, tensiones y el espacio universitario en pugna

Esta revisión ha integrado la literatura sobre la construcción social del territorio universitario y la inteligencia colectiva, mostrando un campo emergente, pero disperso. Para hablar de los resultados, se estructura en cuatro momentos: los vacíos identificados en la literatura mundial, las tensiones conceptuales que la atraviesan, una contextualización del fenómeno en Latinoamérica y los retos que implica para el caso de estudio de la Universidad Pedagógica Nacional.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

La revisión bibliográfica evidencia cuatro vacíos principales que impiden entender el fenómeno: Primero, se nota un vacío geográfico, ya que la mayoría de la literatura se enfoca en casos anglosajones y europeos, mientras que hay muy poca investigación sobre universidades públicas latinoamericanas. Adicionalmente, no se hallaron investigaciones en las principales bases de datos que hablen directamente de la construcción social del territorio en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, ausencia que esta revisión pretende comenzar a llenar. También se identifica un vacío metodológico, ya que la mayoría de los estudios son transversales y no longitudinales, para ver cómo el territorio cambia en el tiempo. Finalmente, teóricamente no hay puentes entre la construcción territorial y la inteligencia colectiva; la literatura de cada campo trabaja sin marcos integradores que expliquen cómo los procesos de IC dan forma al territorio.

4.1 Tensiones conceptuales identificadas

Pero, más allá de estas ausencias, la literatura revisada está atravesada por algunas tensiones dialécticas que definen la complejidad del territorio universitario. La primera es la tensión entre diseño y apropiación, pues el "espacio concebido" por los planificadores no determina linealmente el "espacio vivido" en la medida en que la gente se apropia y resignifica los espacios (Berti et al., 2018). Esta tensión se hace eco de la tensión eficiencia-creatividad que observamos en las redes de Centola (2022), donde las redes centralizadas son buenas para tareas simples y las descentralizadas, más caóticas, para las complejas. A nivel institucional, se observa la tensión entre inclusión retórica y exclusión material, con universidades que narran diversidad, pero que profundizan la "desigualdad categórica" (Jeffrey, 2020). Tecnológicamente, la optimización del Smart Campus requiere de espontaneidad. Detrás de todas, la tensión entre un modelo orgánico y dialógico de la IC, que la desarrolla como un proceso emergente (Hogan et al., 2025), y un modelo mecanicista que pretende optimizarla (Williams, 2021), tensión que se manifiesta en la lucha entre una universidad como espacio de pensamiento y una universidad como empresa de indicadores (Vargas Guillén & Bula Caraballo, 2021).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

4.2 El territorio universitario latinoamericano: un espacio en disputa

Estas tensiones generales resuenan con fuerza en América Latina, donde la universidad pública transita de un modelo histórico de "campus amurallado" a un "territorio extendido" y multiescalar (Ibarzabal & Tommasino, 2024). Físicamente, esta expansión se manifiesta en una "doble dimensión" con programas de extensión anclados en comunidades y digital, consolidando el "aula híbrida" como nuevo espacio de aprendizaje (Lombana-Bermudez, 2021). La pandemia por COVID-19 aceleró esta transición, pero también expuso las desigualdades de acceso tecnológico que permean la región (Ramírez-Montoya, 2020; Camacho Marín et al., 2020). En términos prácticos, esta "reterritorialización" significa transitar de un modelo extensionista-difusionista a un modelo de "extensión crítica" en el que la universidad dialoga con la sociedad y construye conocimiento con ella (Ibarzabal & Tommasino, 2024). Simbólicamente, el propio campus se ha resignificado como un "territorio de afinidad" susceptible de ser estudiado críticamente por su propia comunidad (Pinto et al., 2023). Finalmente, la conflictividad es propia del lugar, con movimientos estudiantiles históricos como los de Chile o Colombia que han cambiado políticas educativas, han defendido el territorio universitario como un espacio de derecho y bien público (Donoso-Díaz, 2023; Jiménez Jiménez, 2013).

4.3 Retos y Oportunidades para el Caso UPN

En este contexto latinoamericano, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia representa un caso ejemplar. Su amplitud física se escribe con una historia de fragmentación territorial, desde su sede monumental inicial hasta su dispersión actual y el fracasado proyecto de campus en Valmaría (Álvarez Gallego, 2021a). Socialmente, su pasado estudiantil asociado a las clases populares marca una cultura que determina las relaciones en su territorio (Álvarez Gallego, 2021a, p. 51). En su faceta práctica, ha servido como "laboratorio piloto para América Latina" (Álvarez Gallego, 2021a, p. 53) y hoy se le exige protagonismo ante crisis mundiales como el cambio climático (Páramo Bernal, 2021). Además, su historia también está llena de ejemplos de inteligencia colectiva, sobre todo en momentos de conflictos. Por

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ejemplo, el Movimiento Pedagógico de los años ochenta, con "asambleas de profesores y estudiantes" (Álvarez Gallego, 2021b, p. 288), transformó el mapa curricular y político de la institución en nombre de la autonomía y la pedagogía crítica (Vargas Arbeláez, 2021). La universidad es, de este modo, un espacio con canales formales e informales de IC, desde los centros de investigación hasta las asambleas. Pero ¿cómo funcionan estas últimas como redes para resolver los problemas de la educación pública? Es una pregunta que aún está abierta.

Conclusiones

El espacio universitario surge de esta mirada no como un escenario estático, sino como un producto social. Su edificación implica la interacción dialéctica de por lo menos cinco dimensiones —material, social, simbólica, funcional y conflictiva— que no existen de manera aislada, sino que se constituyen recíprocamente. La arquitectura da forma y es formada por las prácticas cotidianas, las narrativas institucionales justifican o contradicen la función universitaria y todo ello se ve atravesado por relaciones de poder. En este ecosistema, la inteligencia colectiva es el proceso mediador que le da vida a las interacciones, desde la colaboración constructiva de los living labs hasta el conflicto antagonista de las asambleas estudiantiles. En ese sentido, este estudio plantea la necesidad de un marco integrador que defina el territorio universitario como un sistema en el que la IC es el mecanismo por el cual la comunidad (re)produce, negocia y transforma su espacio habitado.

Así pues, la mayor contribución de esta revisión es tender un puente entre los estudios de construcción social del territorio y los estudios de inteligencia colectiva, trascendiendo sus silos para proponer un marco sociomaterial. Al proponer la conflictividad-antagonismo como un elemento constitutivo, esta mirada se inscribe en una línea de pensamiento crítico que concibe el territorio como un campo de poder. Finalmente, la invitación de usar la teoría de redes de Centola (2022) para estudiar las movilizaciones estudiantiles abre una agenda de investigación innovadora para entender cómo la acción colectiva conflictiva crea conocimiento y cambio, un espacio empírico poco explorado.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En consecuencia, desde las ausencias y tensiones encontradas, se plantea una agenda de investigación situada para el caso de la UPN. Esta agenda podría indagar, por ejemplo, en cómo se negocia el sentido de pertenencia en una comunidad territorialmente dispersa en varias sedes. En segundo lugar, vale la pena examinar qué hacen los colectivos y asambleas estudiantiles para moldear simbólica y materialmente el campus como redes de inteligencia colectiva. Y esto abre la puerta a una tercera pregunta: ¿cómo funcionan estas asambleas? ¿Aún persisten patrones centralizados o descentralizados de red para resolver los problemas complejos de la universidad pública? Además, ¿qué espacios de innovación social existen en la UPN y cómo se conectan con el territorio? Finalmente, una investigación longitudinal podría analizar cómo la digitalización postpandemia impactó la construcción territorial y las maneras de IC en la institución. Para responder a estas preguntas se propone un abordaje metodológico mixto, combinando un mapeo etnográfico participativo (Cardoso & Paio, 2021), un análisis de redes sociales (Centola, 2022) de las discusiones estudiantiles, entrevistas sobre apego al lugar (Inalhan et al., 2021) y un análisis discursivo de los símbolos territoriales en el campus.

Referencias

Álvarez Gallego, A. (2021a). Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional. La lucha por lo superior. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Universidad Nacional de Educación, Ecuador; Reducar.

Álvarez Gallego, A. (2021b). Epílogo. La Universidad Pedagógica Nacional: la otra historia. En M. Prada Dussán (Ed.), Universidad hoy (pp. 275-293). Universidad Pedagógica Nacional.

Amcoff, J. (2020). Achieving lively, creative and successful university environments. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(3), 179-192. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1838192

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Beroíza-Valenzuela, F., Salas-Guzmán, N., & Huepe, D. (2025). Bridging gaps: the role of gender and team composition in collective intelligence within STEM education. Cogent Education. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2439655

Berti, M., Simpson, A. V., & Clegg, S. R. (2018). Making a place out of space: The social imaginaries and realities of a Business School as a designed space. Management Learning, 49(2), 168-186. https://doi.org/10.1177/1350507617737453

Bossolasco, M. L., Carreras, M. P., Torres Stockl, C. M., & Chiecher, A. C. (2024). ¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia. Praxis Educativa (Arg), 28(2), 1-20. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280210

Bronkema, R., & Bowman, N. (2017). A residential paradox?: Residence hall attributes and college student outcomes. Journal of College Student Development, 58(5), 624-630. https://doi.org/10.1353/CSD.2017.0047

Burton, J., Lopez-Lopez, E., Hechtlinger, S., Rahwan, Z., Aeschbach, S., Bakker, M., Becker, J., Berditchevskaia, A., Berger, J., Brinkmann, L., Flek, L., Herzog, S., Huang, S., Kapoor, S., Narayanan, A., Nussberger, A., Yasseri, T., Nickl, P., Almaatouq, A., Hahn, U., Kurvers, R., Leavy, S., Rahwan, I., Siddarth, D., Siu, A., Woolley, A., Wulff, D., & Hertwig, R. (2024). How large language models can reshape collective intelligence. Nature human behaviour. https://doi.org/10.1038/s41562-024-01959-9

Camacho Marín, R., Rivas Vallejo, C., Gaspar Castro, M., & Quiñonez Mendoza, C. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 26, 460-472. https://www.redalyc.org/journal/280/28064146030/html/

Cardoso, A., & Paio, A. (2021). LABTUR: Una contribución metodológica a las prácticas de co-creación del espacio público. ACE: Architecture, City and Environment, 16(46), 9893. https://doi.org/10.5821/ace.16.46.9893

Casebourne, I., Shi, S., Hogan, M., Holmes, W., Hoel, T., Wegerif, R., & Yuan, L. (2024). Using AI to support education for collective intelligence. International Journal of Artificial Intelligence in Education. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00437-7

Centola, D. (2022). The network science of collective intelligence. Trends in Cognitive Sciences, 26(11), 923–941. https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.08.009

Cordini, M., Boczy, T., & Cefalo, R. (2021). Place-Sensitive Social Investment and Territorial Cohesion: Implications for Sustainability. Sustainability. https://doi.org/10.3390/su13137085

De Groot, L., Demeijer, F., Zweekhorst, M., & Urias, E. (2025). Multi-stakeholder networks in the higher education context: a configurative literature review of university-community interactions. Journal of Higher Education Policy and Management. https://doi.org/10.1080/1360080x.2025.2451445

Donoso-Díaz, S. (2023). Encrucijadas del Modelo de Desarrollo de la Educación Chilena en el Primer Cuarto del Siglo XXI. DADOS, 66(1), e20200298. https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.1.286

Egitim, S. (2021). Japanese Universities' Response to the Global Pandemic Crisis: Harnessing Collective Intelligence to Activate Adaptive and Collaborative Leadership Practices. Adaptive Leadership in a Global Economy. https://doi.org/10.4324/9781003099109-13

Haley, A. (2016). Through a social space lens – Interpreting migration of the tertiary educated. European Educational Research Journal, 15(4), 480-490. https://doi.org/10.1177/1474904116630316

Hogan, M. J., Barton, A., Twiner, A., James, C., Ahmed, F., Casebourne, I., Steed, I., Hamilton, P., Shi, S., Zhao, Y., Harney, O. M., & Wegerif, R. (2025). Education for collective intelligence. Irish Educational Studies, 44(1), 137-166. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2250309

Iannillo, A., & Fasolino, I. (2021). Land-use mix and urban sustainability: Benefits and indicators analysis. Sustainability, 13(23), 13460. https://doi.org/10.3390/su132313460

Ibarzabal, E., & Tommasino, H. (2024). Extensión crítica: caminos para territorializar la universidad latinoamericana. La emergencia de los programas integrales territoriales. Masquedós, 9(11), 1-17. https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n11.333

Inalhan, G., Yang, E., & Weber, C. (2021). Place attachment theory. En R. Appel-Meulenbroek & V. Danivska (Eds.), A handbook of theories on designing alignment between

people and the office environment (pp. 181-194). Routledge / CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781003128830-16

Jeffrey, W. S. (2020). Crossing the finish line? A review of college completion inequality in the United States by race and class. Sociology Compass, 14(5), e12787. https://doi.org/10.1111/soc4.12787

Jiménez Jiménez, M. C. (2013). La Movilización Estudiantil Colombiana: Nuevas Formas de Acción y Fortalecimiento del Accountability Societal. Revista Sul-Americana de Ciência Política, 1(3), 81-97.

Lafuente-Ruiz-De-Sabando, A., Zorrilla, P., & Forcada, J. (2018). A review of higher education image and reputation literature: knowledge gaps and a research agenda. European Research on Management and Business Economics, 24, 8-16. https://doi.org/10.1016/J.IEDEEN.2017.06.005

Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. Higher Education Quarterly, 71(4), 302-319. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hequ.12122

Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., De Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00287-6

Lažetić, P. (2019). Studying similarities and differences in higher education organisations based on their websites – comparative methodological approaches and research potential. International Journal of Social Research Methodology, 23, 75 - 90. https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1672286

Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio (E. Martínez Gutiérrez, Trad.; Pról. I. Martínez Lorea). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1974).

Lindón, A. (2002). La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana. Territorios, (7), 27-41. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/5680

Lombana-Bermudez, A. (2021). El blog colectivo como portal de un espacio de afinidad: desarrollando el aula híbrida en una clase universitaria en Colombia. Contratexto, (36), 149-178. https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5232

Lough, B. J. (2021). Decentering social innovation: The value of dispersed institutes in higher education. Social Enterprise Journal, 17(2), 293-310. https://doi.org/10.1108/SEJ-08-2020-0059

Marginson, S., & Yang, L. (2021). Individual and collective outcomes of higher education: a comparison of Anglo-American and Chinese approaches. Globalisation, Societies and Education, 20, 1 - 31. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1932436

McMahon, S. (2015). Call for Research on Bystander Intervention to Prevent Sexual Violence: The Role of Campus Environments. American Journal of Community Psychology, 55, 472-489. https://doi.org/10.1007/s10464-015-9724-0

McNeill, D. (2023). Urban geography III: Universities and their spaces. Progress in Human Geography, 48(1), 103-110. https://doi.org/10.1177/03091325231188375

Nieto, P. (2012). Memorias y formas de construcción social del territorio. Ideas para el debate. Persona y Sociedad, 26(3), 67-84. https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/3939

Ortiz, P. (2012). Espacio, territorio e interculturalidad. Una aproximación a sus conflictos y resignificaciones desde la Amazonía de Pastaza en la segunda mitad del siglo XX [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. Repositorio Institucional UASB-E. http://hdl.handle.net/10644/2870

Otto, S., Bertel, L., Lyngdorf, N., Markman, A., Andersen, T., & Ryberg, T. (2023). Emerging Digital Practices Supporting Student-Centered Learning Environments in Higher Education: A Review of Literature and Lessons Learned from the Covid-19 Pandemic. Education and Information Technologies, 1 - 24. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11789-3

Páramo Bernal, P. (2021). Cambio climático: apuestas desde la Universidad. En M. Prada Dussán (Ed.), Universidad hoy (pp. 255-274). Universidad Pedagógica Nacional.

Parra Cuestas, I. (2022). La construcción social del territorio: un pretexto para la planificación comunitaria desde la experiencia medioambiental. Polisemia, 17(31), 117-132. https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.17.31.2021.117-132

Perceval Verde, J. M., & Tejedor-Calvo, S. (2019). Cuento participativo en red: el reto del diálogo entre forma y contenido para obtener escenarios vibrantes. Palabra Clave, 1-26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852019000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Pinto, M. C., Alcoceba, J. A., & Hernández-Fernández, C. (2023). Autoetnografía y co-creación de contenidos transmedia sobre espacio y territorio. Revista Mediaciones Sociales, 22, e90340. http://dx.doi.org/10.5209/meso.90340

Posselt, J., & Grodsky, E. (2017). Graduate education and social stratification. Annual Review of Sociology, 43, 353-378. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074324

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del CoVId-19. Campus Virtuales, 9(2), 123-139.

Richardson, J., Mittelmeier, J., & Rienties, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: an update. Oxford Review of Education, 46, 346 - 362. https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1702012

Riedl, C., Kim, Y. J., Gupta, P., Malone, T. W., & Woolley, A. W. (2021). Quantifying collective intelligence in human groups. Proceedings of the National Academy of Sciences, 118(21), e2005737118. https://doi.org/10.1073/pnas.2005737118

Rodríguez, S., Hidalgo-Triana, N., Sánchez-La-Chica, J., García-Ceballos, M., Cantizani-Estepa, J., Pérez-Latorre, A., Baena, E., Pineda, A., Barrios-Corpa, J., & García-Marín, A. (2021). Smart tree: An architectural, greening and ICT multidisciplinary approach to smart campus environments. Sensors, 21(21), 7202. https://doi.org/10.3390/s21217202

Rowe, L., Hattie, J., & Munro, J. (2024). High-performing teams: Is collective intelligence the answer? PLOS ONE, 19. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307945

Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción.

Sugimoto, C., Hank, C., Bowman, T., & Pomerantz, J. (2015). Friend or faculty: Social networking sites, dual relationships, and context collapse in higher education. First Monday, 20. https://doi.org/10.5210/FM.V20I3.5387

Tenório, T., Isotani, S., Bittencourt, I., & Lu, Y. (2021). The state-of-the-art on collective intelligence in online educational technologies. IEEE Transactions on Learning Technologies, 14(3), 257-271. https://doi.org/10.1109/TLT.2021.3073559

Tobbell, J., Burton, R., Gaynor, A., Golding, B., Greenhough, K., Rhodes, C., & White, S. (2020). Inclusion in higher education: an exploration of the subjective experiences of students. Journal of Further and Higher Education, 45, 284 - 295. https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1753180

Ullmann, T. D., De Liddo, A., & Bachler, M. (2019). Un panel de visualización para la inteligencia colectiva controvertida. Analíticas de aprendizaje para la mejora de creación de ideas en grupos de discusión. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 41–80. https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22294

Vargas Arbeláez, E. J. (2021). Autonomía universitaria y acción política. En M. Prada Dussán (Ed.), Universidad hoy (pp. 113-136). Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas Guillén, G., & Bula Caraballo, G. (2021). El imperio de la burocratización como relevo de la idea de Universidad. En M. Prada Dussán (Ed.), Universidad hoy (pp. 57-78). Universidad Pedagógica Nacional.

Williams, A. E. (2021). The Role of General Collective Intelligence in Optimizing Future Educational Environments. SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.3946221

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Prácticas educativas sostenibles articuladas al PRAE: revisión documental desde enfoques curriculares, pedagógicos y ambientales

Sustainable educational practices linked to the PRAE: a documentary review from curricular, pedagogical and environmental approaches

Cesia Inés García Hernández[1]
Edison Ferney Castrillón Ángel[2]
University of Technology and Education

Recibido: 29.01.2026
Aceptado: 15.03.2026

Resumen

La investigación realizada tenía como objetivo analizar cómo las prácticas educativas sostenibles se articulan al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) desde los enfoques curricular, pedagógico y ambiental-territorial con el fin de comprender tendencias, avances y obstáculos en la educación ambiental. Visto desde este prisma, esta educación es considerada formal en el contexto de la educación ambiental y se inscribe en el periodo 2021–2025. Para ello se llevó a cabo primero una revisión documental que usó el enfoque histórico-hermenéutico como guía para elaborar una comprensión crítica de 56 documentos normativos y académicos que fueran relevantes en términos de su pertinencia temática, actualidad y rigor metodológico. Los resultados permiten evidenciar un cambio de paradigma, de una educación desde una visión informativa y conductual hacia otra que se realice desde una mirada crítica, sistémica y

[1]cesia.garcia@ute.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-4089-7361
[2]edison.castrillon@ute.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-9237-1084

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

transformadora. También se evidencia que los estudios coinciden en que el PRAE se considera una estrategia estructurante de la cultura escolar y comunitaria al articular los procesos pedagógicos, curriculares y territoriales, orientándose hacia la sostenibilidad y el desarrollo de la ciudadanía ambiental; de este modo se establece como herramienta didáctica capaz de articular conocimiento, acción y reflexión en la construcción de una ética del cuidado y de la corresponsabilidad ecológica.

Palabras clave: educación ambiental, currículo, sostenibilidad, pedagogía crítica, articulación, práctica educativa.

Abstract

The investigation carried out aimed to analyze how sustainable educational practices are articulated with the School Environmental Project (PRAE) from curricular, pedagogical, and environmental-territorial approaches with the aim of understanding trends, advances, and obstacles in environmental education. Seen from this perspective, this education is considered formal in the context of environmental education and is inscribed in the period 2021–2025. For this purpose, a documentary review was first carried out that used the historical-hermeneutic approach as a guide to develop a critical understanding of 56 normative and academic documents that were relevant in terms of their thematic relevance, topicality, and methodological rigor. The results allow us to highlight a change in paradigm in education, from an informative and behavioral vision that is still being realized from a critical, systemic and transformative perspective. It is also evident that the studies coincide in that the PRAE is considered a structural strategy for school and community culture to articulate pedagogical, curricular and territorial processes, orienting itself towards sustainability and the development of environmental citizenship, in this way it is established as a didactic tool capable of articulating knowledge, action and reflection in the construction of an ethics of care and ecological co-responsibility.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Keywords: environmental education, curriculum, sustainability, critical pedagogy, articulation, educational practice.

Introducción

La educación ambiental se ha constituido en un instrumento estratégico ante los muy complejos problemas ecológicos que enfrentamos, tales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y otros más. En consonancia con dicha problemática, los sistemas educativos han insistido en el fortalecimiento de procesos formativos que fortalezcan la conciencia ambiental, que motiven actitudes responsables y que promulguen capacidades que favorezcan la toma de decisiones responsables. En Colombia, los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) son de las políticas institucionales más sólidas para tal causa, convirtiéndose en el eje articulador entre currículo, pedagogía y ambiente (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994).

El PRAE se establece como una estrategia educativa asociada a los aprendizajes y las problemáticas ambientales del contexto escolar y de la región, involucrando a los estudiantes, los docentes, los directivos y la comunidad en el diagnóstico de la problemática, las acciones de intervención y la evaluación de la intervención. Esta política no pretende que los proyectos sean meramente declarativos y no se cuestionen las influencias que ellos podrían ejercer en el entorno y en las prácticas sociales ordinarias.

El Decreto 1743 de 1994 instituyó los PRAE en todos los establecimientos de educación formal del país, lo cual supuso la incorporación de los proyectos al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la dinamización de la participación activa de la comunidad educativa (MEN, 1994), por lo que también la Ley 1549 de 2012 profundiza el marco normativo nacional de la educación ambiental y el papel de los PRAE en la territorialización de prácticas ambientales sociales sostenibles (Congreso de la República de Colombia, 2012).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

A pesar de sus desarrollos, estudios recientes evidencian que la puesta en marcha del PRAE se enfrenta a retos persistentes, en donde se han evidenciado vulnerabilidades en la transversalidad curricular, es decir, en la forma cómo los problemas medioambientales se enseñan desde asignaturas y no solo a modo de actividades independientes, por lo que se manifiesta, también, la carencia de una mayor formación docente, más acompañamiento técnico y la sistematización de experiencias que permitan afianzar su sostenibilidad y pertinencia (Díaz et al., 2023). Por ejemplo, investigaciones desarrolladas por la Universidad Pedagógica Nacional han analizado cómo los PRAE se interrelacionan con la educación ambiental comunitaria, encontrando tanto coincidencias como distanciamientos en las orientaciones curriculares colombianas (Rincón y Rodríguez, 2023) adicionalmente, casos locales como el de la actualización del PRAE en el Colegio Colombia de Flandes, en el Tolima, demuestran que, a pesar de que existen intenciones, el impacto real depende de la claridad de los objetivos, la concordancia con los diagnósticos contextuales y de la implicación de todos los agentes educativos (Jiménez y Castillo, 2022).Desde este marco de referencia, el presente artículo pretende presentar un análisis de la producción académica correspondiente a los últimos años (2021-2025) sobre prácticas educativas sostenibles vinculadas al PRAE, reflexionando sobre tres aspectos básicos de la práctica educativa: la curricular y planificación educativa, las prácticas pedagógicas acordes con enfoques críticos, y la dimensión ambiental y de sostenibilidad.

Generar, por tanto, la identificación de tendencias, aportes y vacíos que permitan potenciar la implementación del PRAE, garantizar que sus prácticas están en consonancia con los currículos, son pedagógicamente significativas e impactan verdaderamente en la dimensión ambiental, para con ello se espera entrar a formar parte de las estrategias que favorecen el desarrollo de estrategias más integrales, contextualizadas y sostenibles en el contexto de la educación ambiental formal en Colombia, lo cual lleva a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se han articulado las prácticas educativas sostenibles al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) desde las dimensiones pedagógica, curricular y ambiental-territorial en la producción académica y normativa publicada entre 2021 y 2025?

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

1. Metodología

1.1 Estado de la cuestión

La investigación en la que se fundamenta este trabajo tiene su origen en la necesidad de comprender la evolución de la educación ambiental, que ha pasado de enfoques informativos sobre la crisis ecológica a enfoques más críticos y transformadores, capaces de influir sobre las prácticas escolares y comunitarias frente a la crisis ecológica. En Colombia, ello se traduce principalmente en el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) del Decreto 1743 de 1994, como parte del currículo, y lo recoge la Ley 1549 de 2012, que promueve el desarrollo sostenible. Por esa razón, el objetivo del estudio consiste en analizar cómo se vinculan las prácticas educativas sostenibles sobre el PRAE a partir de dimensiones pedagógicas territoriales en el periodo 2021-2025.

En el ámbito nacional, el estado de la cuestión muestra que, a pesar de que el PRAE se ha asumido como estrategia estructurante para la relación escuela-territorio, la práctica evidencia dificultades como la escasa transversalidad curricular, la formación del profesorado limitada y la falta de continuidad institucional. Investigadores recientes también demuestran que muchas experiencias educativas se limitan a actividades puntuales y no logran consolidarse como procesos integrales de transformación educativa y comunitaria (Díaz et al., 2023; Rincón y Rodríguez, 2023). Junto a ello, los casos locales muestran que el impacto es dependiente de diagnósticos correctos, objetivos coherentes y, además, de la participación real en la comunidad educativa (Jiménez y Castillo, 2022).

Se señala una tendencia en el contexto internacional hacia modelos de educación ambiental que combinan pedagogías críticas, aprendizaje situado y currículos sostenibles, donde la sostenibilidad se presenta como un principio transversal y no como un contenido aislado del currículo (Freire, 2008; Ajaps y Forh Mbah, 2022; Pinar, 2022). Es por ello que estos enfoques coinciden en que la educación ambiental necesita incluir conocimiento, acción y reflexión

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ética, lo cual propicia las condiciones necesarias para defender el PRAE como estrategia para formar ciudadanía ambiental y desarrollar cambios escolares, con repercusión en el territorio.

1.2 Método

El presente trabajo se desarrolló bajo el enfoque histórico-hermenéutico, el cual permite la comprensión e interpretación crítica de ciertos fenómenos sociales y educativos desde los análisis de significados elaborados desde circunstancias históricas y culturales específicas (Gadamer, 2001). Bajo esta mirada, se busca comprender de qué manera las prácticas educativas sostenibles que se articulan al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) han sido interpretadas, representadas y llevadas a cabo en los discursos pedagógicos, curriculares y ambientales del año 2021-2025. La revisión documental se llevó a cabo en tres fases:

Se hizo una búsqueda sistemática en bases de datos de acceso libre (Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar), en búsqueda de documentos que contuvieran los descriptores: educación ambiental, PRAE, prácticas sostenibles, currículo ambiental, pedagogía ambiental, limitada por el periodo 2021-2025 y el contexto colombiano.

Se seleccionaron documentos que cumplían con los criterios de inclusión: a) que eran trabajos académicos o institucionales entre 2021 y 2025; b) que se referían al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) o a prácticas educativas sostenibles; c) la pertinencia de un trabajo en uno de los tres ejes analíticos que se definieron: curricular, pedagógico y ambiental.

Los textos fueron sometidos a un proceso de lectura interpretativa seguido de la categorización, orientado por las fases del análisis hermenéutico (comprensión inicial, interpretación en profundidad y reconstrucción del sentido) (Ricoeur, 2003), permitiendo identificar tendencias de investigación, las aproximaciones principales y las tensiones conceptuales que atraviesan la puesta en marcha del PRAE en el sistema educativo colombiano.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

1.3 Metodología PRISMA

Con la finalidad de contribuir a la transparencia, la sistematicidad y la trazabilidad del proceso de revisión documental, el estudio se valió de las pautas de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptándolas a una revisión de carácter cualitativo e interpretativo, debido a que su estructura se revela pertinente para ordenar y reportar rigurosamente los procesos de identificación, selección, elegibilidad e inclusión de documentos en revisiones documentales desde la investigación en ciencias sociales y educación, como han apuntado recientes investigaciones desde la educación ambiental (Díaz Chacón et al., 2023).

El proceso PRISMA se realizó siguiendo cuatro momentos primordiales. En la primera fase, la fase de identificación, se llevó a cabo una búsqueda sistemática en bases de datos académicas y en repositorios de acceso abierto definidos como institutos de investigación o universidades, a través de las siguientes descripciones relacionadas con educación ambiental, Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), prácticas educativas sostenibles, currículo ambiental y pedagogía ambiental, tal y como estaban previamente delimitadas en el rango temporal entre 2021 y 2025, lo que permitió recuperar una cifra que ascendía a un total de 134 registros.

En la fase de cribado, ya procediendo con el cernido de la documentación, se eliminaron aquellos documentos duplicados y aquellos documentos cuyos textos no podían ser recuperados al completo, lo que permitió acotar la cifra de la búsqueda inicial a un conjunto muy restringido de registros susceptibles de cernido. Después, en la fase de elegibilidad, se revisaron todos los textos que permanecían en el conjunto restringido de registros que había obtenido en la fase de cribado, explicitando desde el principio los criterios de inclusión y exclusión, valorando la pertinencia temática, el rigor metodológico, el enfoque pedagógico, así como la relación explícita respecto del PRAE o de prácticas educativas sostenibles.

La fase de inclusión dio lugar al corpus definitivo de análisis, que se tradujo en 56 documentos; textos que fueron objeto de un proceso de lectura interpretativa y categorización

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

hermenéutica que permitieron identificar tendencias, enfoques teóricos y tensiones conceptuales en torno a la articulación del PRAE con las dimensiones pedagógica, curricular y ambiental–territorial.

El conjunto del flujo de este proceso se sintetiza en el diagrama PRISMA que se presenta en la Figura 1, que presenta de forma clara y ordenada las decisiones metodológicas adoptadas durante la revisión. La incorporación de la metodología PRISMA ayuda así a formalizar una revisión documental rigurosa, sistemática y transparente; un acercamiento que dialoga con un enfoque crítico-interpretativo que reconoce el carácter histórico, contextual y social de la educación ambiental y del Proyecto Ambiental Escolar en el contexto colombiano.

1.4 Criterios de inclusión y exclusión

Con el objetivo de asegurar la validez y pertinencia de los hallazgos, se definieron por adelantado los criterios de inclusión y exclusión que guiarán la selección documental. Por lo tanto, estos criterios fueron definidos considerando los objetivos del estudio, las propias orientaciones teóricas del enfoque histórico-hermenéutico y las recomendaciones metodológicas de los trabajos revisados sobre educación ambiental (Díaz Chacón et al., 2023; Murillo Puerta et al., 2023).

Criterios de inclusión

. Pertinencia temática: Se incluyeron únicamente documentos que abordan de forma directa la educación ambiental, las prácticas educativas sostenibles o la aplicabilidad del PRAE en contextos escolares con la intención de que nutrieran la investigación.
. Enfoque pedagógico y curricular: Se incluyeron investigaciones que relacionaron de forma explícita la educación ambiental con procesos curriculares o bien con estrategias pedagógicas concretas.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Actualidad temporal: Se consideraron solamente publicaciones de la edad de la información, considerando las orientaciones de 2021 a 2025 a fin de garantizar la revisión pertinente de tendencias investigativas recientes.
. Calidad académica: Se priorizaron trabajos indexados y artículos de revistas, tesis de grado o de maestría, informes institucionales y documentos normativos con fundamentación teórica y metodológica específica y sólida.
. Disponibilidad de acceso: Se incluyeron fuentes de acceso abierto que permitieron la consulta en su totalidad del contenido para su análisis interpretativo.
. Contexto geográfico: Se incluyeron estudios del contexto colombiano, latinoamericano e internacional, para poder permitir una comparación entre los diferentes enfoques y estrategias de aplicabilidad del PRAE y de la educación ambiental.

Criterios de exclusión

. Desactualización: Se eliminaron documentos publicados antes de 2021 o cuya información estuviera desactualizada en relación con las políticas y debates contemporáneos en educación ambiental.
. Falta de rigor metodológico: Se prescindió de textos de opinión, de ensayos que carecieran del rigor académico que se espera en ellos o de informes que no contaban con una base empírica o teórica que estuviera respaldada.
. Falta de relación con el objeto de estudio: Se prescindió de estudios que, aunque trataran sobre la temática ambiental, no establecieran una conexión con las prácticas educativas ni con el enfoque pedagógico del PRAE.
. Duplicidad: Se prescindió de documentos duplicados o de las versiones iniciales de las investigaciones que ya habían sido publicadas
. Limitaciones para el acceso o texto incompleto: Se prescindió de textos cuya versión disponible no permitiese hacer un análisis global del documento.

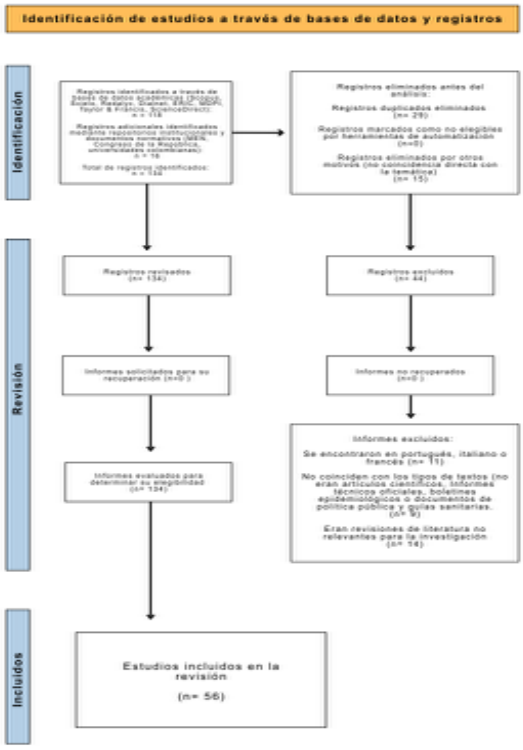
La selección de los documentos se llevó a cabo bajo criterios de pertinencia temática, actualidad, rigor metodológico y relevancia pedagógica que intentan cubrir equilibradamente

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

las dimensiones curriculares, pedagógicas y ambientales que orientan esta investigación, por lo que se trabajaron 56 artículos.

Se llegó a recoger más de cuarenta referencias extraídas de bases de datos académicas de alto impacto (Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, ERIC, MDPI, Taylor & Francis y ScienceDirect), así como de repositorios institucionales de universidades iberoamericanas. A partir de un total de 134 registros obtenidos, en primer lugar, se eliminaron los duplicados, así como los documentos sin acceso completo, de modo que al final de esta fase del proceso documental, estos fueron objeto de cribado, mediante la aplicación de una serie de criterios de inclusión y de exclusión previamente definidos (pertinencia temática, actualidad, rigor metodológico y relación con el PRAE o con la educación ambiental), hasta llegar a un total de 56 documentos analizados bajo el enfoque histórico-hermenéutico y las fases de comprensión, interpretación y reconstrucción del sentido.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: Elaboración propia

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

2. Resultados

En el presente capítulo se da cuenta de los principales hallazgos de la revisión documental de 56 estudios enunciados entre 2021 y 2025, que tienen como propósito principal dar cuenta de la articulación de las prácticas educativas sostenibles con el proyecto ambiental escolar (PRAE). Los hallazgos se disponen a partir de 3 ejes analíticos: pedagógico, curricular y ambiental–territorial, que permiten dar cuenta de tendencias, enfoques teóricos, logros y tensiones de la educación ambiental contemporánea.

La discusión se desenvuelve bajo una mirada crítica e interpretativa, poniendo en diálogo los hallazgos de la literatura nacional e internacional con el contexto escolar colombiano, con el objetivo de dar cuenta del desarrollo del PRAE como estrategia estructurante para la transformación pedagógica, curricular y comunitaria en clave de sostenibilidad.

2.1. Pedagogías críticas y emancipadoras en la educación ambiental

Dicho eje integra aquellos estudios que hacen hincapié en el modo crítico y emancipatorio de mirar la Educación Ambiental, resaltando, a su vez, el lugar que ocupa la pedagogía como una de las prácticas que busca transformarse en respuesta a las crisis socioambientales a las que estamos expuestos en la actualidad. La revisión de la producción académica resalta una tendencia a considerar la Educación Ambiental no solamente como mera transmisión de conocimientos, sino como un proceso ético, político y cultural que tiene como propósito la conformación de sujetos críticos y comprometidos hacia el espacio que habitan.

Los estudios estudiados reflejan un renovado interés hacia las pedagogías críticas y emancipadoras como base de la educación ambiental; es por ello que, desde el punto de vista que hacen Ajaps y Forh (2022), la pedagogía crítica del lugar se transforma en un instrumento de resistencia ante la homogeneización global al situar la educación en lugares ecológicos y culturales concretos. En este sentido, también apuestan por el papel transformador de la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

educación Dutra (2025) y Freire (2008), en el sentido de que el diálogo, la reflexión y la acción colectiva son los caminos que llevan a la toma de conciencia ambiental en sentido liberador. Por otra parte, también Ellsworth (1989) y Gur-Ze'ev (1998) problematizan el empoderamiento como el que puede darse en una educación, pues el discurso crítico solo aparece por sí mismo siempre que sea vinculado o entroncado con prácticas pedagógicas, situémonos, que adviertan de las desigualdades ambientales y sociales. Estas ideas han sido retadas contemporáneamente, haciendo propuestas como, por ejemplo, la de Rospigliosi (2022), cuando dice que los entornos digitales de pospandemia requieren nuevas estrategias críticas que sostengan el de la reflexión ecológica. Por parte de Sánchez-Valencia et al. (2025) también se considera este marco al indicar que la pedagogía crítica latinoamericana es todavía un eje central de sostenibilidad por el hecho de que quiere construir una educación para el cambio social estructural.

De claridad convergente, Biesta (2015) sostiene que el fin de la educación debería ir más allá de hacer una buena instrucción técnica para poder desarrollar buena educación, aquella que posibilita éticas y una ciudadanía responsable con su entorno. Huddleston y Helfenbein (2024) ofrecen una mirada teórica más amplia, en tanto que con la teorización curricular de la educación se puede dar explicación, mediante una comprensión de la educación ambiental como un campo abierto, en que se van realizando cosas en el transcurso de la continuidad de una reformulación de las estructuras de los lazos entre sujeto, conocimiento y naturaleza, por lo que tales miradas permitirían plantear una educación ambiental de carácter crítico, de emancipación y de ética del cuidado, constituyentes necesarios para hacer girar los PRAE hacia transformaciones sociales y ecosistémicas profundas.

2.2. Integración curricular de la sostenibilidad y teorías curriculares críticas

Se comprende que desde la esfera curricular se observa una tendencia paulatina hacia enfoques que interpretan la sostenibilidad como un principio transversal del currículo escolar. Es por ello que, por medio de los estudios analizados, conflictúan el carácter tradicional del

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

conocimiento escolar y establecen modelos curriculares flexibles, críticos y contextualizados que permiten articular educación ambiental y procesos formativos institucionales.

Por lo tanto, se comprende que la revisión indica un importante movimiento hacia la integración curricular de la sostenibilidad desde la vertiente teórica hasta la vertiente empírica. Pinar (2022) y Paraskeva (2024), ya que consideran, por el contrario, que por medio de las teorías curriculares son móviles y decoloniales, servibles para poner en cuestión la idea occidental de desarrollo. Singh y Kwok (2023), en consonancia con la sociología de Basil Bernstein, demuestran cómo los códigos curriculares establecen mecanismos de inclusión/exclusión para el conocimiento ambiental en las escuelas, por lo que, en un enfoque más práctico, Leite et al. (2022) y Pacala (2023) constatan experiencias de currículo sostenible en Europa y América Latina marcadas por la necesidad de una pedagogía transformadora y colaborativa, por lo que en Colombia, López Saavedra (2021) y Cortés-Ramírez y González-Ocampo (2017) muestran la débil articulación de la dimensión ambiental y de los planes curriculares y proponen una mayor atención a la transversalidad ambiental en todos los niveles educativos.

2.3. Estrategias pedagógicas y formación docente para la acción ecológica

Por medio de este subapartado recopila los estudios que insisten en que consolidar las estrategias pedagógicas y la formación del profesorado son unas condiciones esenciales para poder acceder a una educación medioambiental significativa. Por lo tanto, los resultados muestran cómo la acción ecológica se favorece si el currículo se enlaza con metodologías activas, experimentales y creativas, de participación y reflexión crítica.

En el plano reflexivo y formativo del contenido curricular, conjuntamente Persano Adorno y col. (2025) y Rodríguez y Flores (2022) incitan a la incorporación de las estrategias de sensibilización creativas y las estrategias de aprendizaje experiencial, con un modelo curricular basado en proyectos que proponen para desarrollar la acción ecológica. Su construcción dialoga con la de Yadav (2025), que presenta la conciencia ecológica como una

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

competencia transversal a trabajar en los currículos; y con la de Corpuz y col. (2022), que hacen hincapié en la formación inicial del profesorado como línea pedagógica en la idea de currículo verde.

Los resultados de este eje demuestran la consolidación de una educación ambiental participativa y científica, contextual, donde una educación verde y una enseñanza de las ciencias pueden ser experiencias para entender las interdependencias entre humanos y naturaleza, tal como ya han expresado Akinsemolu y Onyeaka (2025) y Al-Barakat et al. (2025). Ishaque et al. (2025) también refuerzan este aspecto: la formación docente en contenidos de bienestar ambiental y en pedagogías sostenibles es la práctica necesaria para la educación ambiental.

2.4. Educación ambiental, racionalidad ambiental y ciudadanía ecológica

En el ámbito latinoamericano, la literatura analizada pone de relieve la educación ambiental como una vía para la configuración de ciudadanía ecológica y sostenibilidad fuerte. A partir de enfoques críticos y de racionalidad medioambiental, los estudios mencionados recalcan la necesidad de reconfiguraciones de los saberes de las escuelas en contacto con las realidades sociales, culturales y territoriales. Además, el análisis de los estudios del país muestra importantes logros y tensiones todavía presentes en el desarrollo del PRAE en Colombia. Por lo tanto, se comprende que esta sección muestra cómo se formaliza el PRAE como experiencia pedagógica o comunitaria, así como los problemas que la acompañan, los problemas de su institucionalización curricular, la problemática del liderazgo del docente y la articulación territorial; por medio de las experiencias internacionales que hemos analizado, ofrecen una perspectiva comparativa que permite interpretar el PRAE como un ecosistema educativo en el que conocimiento, participación del alumnado e innovación pedagógica convergen. A su vez, estos trabajos refuerzan la importancia del saber hacer y del aprendizaje situado para la sostenibilidad educativa.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En Latinoamérica, Karelovic y Kong (2022), Monte y Reis (2021) y Quintero-Ángel et al. (2024) presentan estrategias de aprendizaje activo y de ciudadanía ambiental para conseguir una sostenibilidad fuerte. Malta y Pereira (2022) y Pereira y Zitkoski (2024), desde la racionalidad ambiental de Leff, argumentan sobre la necesidad de realizar la reconstitución del saber hacia una epistemología solidaria ecológica.

Por lo que los aportes de Escobar (2005) y de Latour (2017) ayudan a legitimar esta idea de transición al considerar a la crisis ecológica como problema civilizatorio, por lo que es necesario reconsiderar las relaciones entre cultura, tecnología y territorio.

A nivel nacional, los estudios de Navarro et al. (2024), Navarro y Villafañe (2022), Rojas y Barrera (2022), Ramírez e Imperador (2021), Jiménez-Cuaba et al. (2021) y Nisperuza et al. (2024) muestran que se han dado avances o tensiones en la implementación de los PRAE en distintos lugares de Colombia, destacando que, si bien los proyectos han permitido sensibilización ambiental, aún hay obstáculos en su institucionalización curricular, en el liderazgo docente y en la articulación con la comunidad.

Por último, se comprende que, por medio de las experiencias internacionales como Muñoz-Pedreros et al. (2023) (Chile), Eduarte Saltos (2023) (Ecuador) y Fortunato et al. (2025) (Europa), hacen evidente que los programas ambientales de éxito tienen el saber-hacer en donde la participación del alumnado y la innovación didáctica como elementos integradores.

2.5. Síntesis interpretativa del modelo emergente de educación ambiental

A partir la revisión de los 56 escritos, se logró discernir que, en el caso de la educación ambiental actual, se ejecuta un cambio de modelo que va reconfigurando la forma como la escuela, la comunidad y el territorio se vinculan con la sostenibilidad, las prácticas propias de la educación ambiental dejan de ser consideradas prácticas unitarias o informativas para transformarse en prácticas reflexivas, de participación y situadas en donde los actores educativos pasan a tener un rol activo en la construcción de saberes y de valores ecológicos

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

por lo que este nuevo modelo da cuenta de una educación ambiental que, aunque ya no tiene como finalidad única la transmisión de la información, sí aboga porque se genere comprensión crítica, conciencia ética y compromiso colectivo ante problemáticas sociales y ambientales.

El análisis pone de manifiesto que el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) se constituye como una estrategia de articulación en los contextos educativos de las dimensiones pedagógica, curricular y ambiental. El PRAE es mucho más que un proyecto complementario; es el núcleo estructurante de la cultura escolar y, al mismo tiempo, permite integrar la sostenibilidad en la cotidianidad de la enseñanza y de la vida institucional. Los PRAE más relevantes son aquellos que logran establecer el vínculo entre los saberes populares y la ciencia, de tal forma que favorece la conexión entre la escuela y la comunidad e impulsa la práctica del saber colectivo como un motor de cambio social y ambiental.

Desde la perspectiva pedagógica, las prácticas analizadas expresan la urgencia de una enseñanza para la autonomía del pensamiento, el diálogo y la acción transformadora. La educación ambiental es, en este caso, una práctica de libertad y corresponsabilidad, orientada a la formación de sujetos críticos y conscientes de su papel y de sus posibilidades de actuación en el marco de los desafíos mundiales y locales que vivimos. En este sentido, se identifica que los docentes asumen el rol de mediadores culturales y facilitadores de procesos colectivos, y no de transmisores de contenidos. Se trata de propiciar espacios de reflexión, participación y construcción conjunta de sentido.

Desde el punto de vista curricular, la revisión pone de manifiesto la necesidad de incluir la sostenibilidad como principio transversal en todas las áreas de conocimiento y niveles educativos; ya no se trata de añadir nuevos contenidos ambientales, sino más bien de rearticular la lógica del currículo, teniendo en cuenta el territorio, la diversidad biocultural y las necesidades reales de nuestras comunidades. Esta integración curricular provoca procesos de aprendizaje significativo en el terreno de la experiencia vivida, de la investigación y de la solución creativa de problemas ambientales, ya que la escuela se puede entender como un espacio para pensar, sentir y actuar en clave ecológica.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Desde las perspectivas ambiental y territorial, han explicado los resultados de que las prácticas educativas de sostenibilidad tienen un mayor impacto si se relacionan con los procesos comunitarios, las identidades locales y las lógicas sociales del entorno. Los PRAE que se logran sostener son aquellos que no se limitan a lo que pasa en el aula, que dialogan con los actores del territorio y que se inscriben en proyectos de vida colegiados; entonces, por medio de estas experiencias, se evidencia que la sostenibilidad no se enseña abstractamente, sino que se construye en el encuentro entre la escuela y la realidad que la rodea.

De forma global, la síntesis permite sustentar que la educación ambiental del presente requiere una actitud sistémica e interdisciplinar, que permita conjugar pensamiento crítico, acción social y comprensión ecológica. Las prácticas educativas de sostenibilidad son, ante todo, escenarios de transformación cultural o donde la comunidad educativa pone a prueba sus modos de habitar el planeta y ensaya opciones más justas, solidarias y regenerativas.

De esta manera, el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) supone una buena ocasión para repensar y transformar la educación, en clave de sostenibilidad, entendida no solo como un objetivo de la educación en el aula o en su contexto, sino como principio ético y político. El PRAE articula, entre conocimiento, valores, emociones y acciones, la formación de una nueva forma de ciudadanía ambiental: consciente, sensible y comprometida con la defensa de la vida. A consecuencia, la educación ambiental, a partir de esta lectura, no solo persigue cambiar comportamientos, sino también transformar estructuras de pensamiento y de relación con el entorno, empezando a tender puentes hacia una escolarización que deba educar no solo para conocer el mundo en el que se vive, sino para cuidarlo y colectivamente reconstruirlo.

2.6. Importancia de los ejes analíticos en la consolidación del PRAE

La comparación de los ejes permite reconocer que su sentido no reside en aplicarlos de forma aislada, sino, por el contrario, en la interdependencia y complementariedad que poseen, a partir de la cual se entiende la educación ambiental en la articulación del enfoque.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El eje pedagógico se convierte en el motor del PRAE, ya que orienta las prácticas educativas hacia la constitución de sujetos que sean críticos, participativos y que respeten la ética en la relación con su entorno natural, social y cultural. Desde este eje, la educación ambiental deja de ser entendida como una estrategia informativa para asumir la educación ambiental como un proceso emancipador que fomenta el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva ante las problemáticas socioambientales del territorio. Su valor radica en que la educación ambiental promueve la construcción significativa de los saberes ambientales y da lugar a la autonomía del pensamiento que fomenta la corresponsabilidad ecológica.

Cabe resaltar que el eje curricular desempeña, por su parte, una función integradora en el sistema educativo, lo que implica que asume la sostenibilidad como principio horizontal que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este eje vincula las orientaciones formativas del PRAE con el plan de estudios de la institución y da lugar a la educación ambiental contextualizada en todas las áreas de conocimiento, ya que, de esta manera, la transversalización curricular promueve aprendizajes significativos, promueve la investigación escolar y sistematiza la relación entre teoría, práctica y territorio.

Por último, el eje ambiental-territorial consolida el PRAE, ya que conecta la escuela con la realidad ecológica, social y cultural de su contexto. Se trabaja la sostenibilidad desde la experiencia cotidiana y desde la relación con la comunidad; esta transversalización hace del territorio un espacio pedagógico y político al mismo tiempo: la integración de saberes locales, de la identidad cultural y de los procesos comunitarios fortalece la participación ciudadana y la corresponsabilidad de los ciudadanos en la gestión ambiental.

De manera conjunta, estos tres ejes construyen el PRAE - Programa de Educación Articulado con el Ambiente como una estrategia educativa desarrollada en el tiempo y con capacidad de relacionar el conocimiento, los valores, las conductas y el territorio en la educación para la construcción de una ciudadanía ambiental crítica y responsable. A través de esta Tabla 1 se observa que la consolidación del PRAE depende del equilibrio y de la permanente articulación

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

entre estas dimensiones, lo que posibilita ir más allá de acciones sueltas y pasar a ser procesos educativos sostenibles, contextualizados y transformadores.

Tabla 1. Importancia de los ejes analíticos en la consolidación de prácticas educativas sostenibles articuladas al PRAE

Eje de análisis	Importancia en la educación ambiental sostenible
Eje pedagógico	Representa el corazón transformador del proceso educativo, ya que es importante porque fomenta una educación ambiental crítica, participativa y emancipadora, centrada en formar sujetos capaces y competentes de cuestionar, de comprender y de actuar frente a los problemas socioambientales de su contexto, de manera que este eje hace que la escuela deje de ser un espacio de transmisión de información y pase a ser un espacio de reflexión y de acción colectiva. El planteamiento pedagógico del PRAE hace hincapié en el fortalecimiento de la autonomía del pensamiento, la creatividad y el compromiso ético en la vida y en el territorio.
Eje curricular	Es el eje que articula y da sentido a la educación ambiental dentro del sistema educativo, por lo que su interés radica en su posibilidad de integrar la sostenibilidad de manera transversal, de forma contextualizada por todas las áreas del conocimiento, convirtiendo el currículo en una herramienta dinámica y contextualizada. Este eje facilita que la educación ambiental pase a ser un tema aislado y no un elemento de estudio para convertirse en un principio formativo que orienta los aprendizajes hacia la comprensión del

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	entorno, la investigación escolar, la transformación social. El eje curricular en los PRAE garantiza la relación entre teoría, práctica y territorio.
Eje ambiental-territorial	Representa el eje vivencial y ético del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su relevancia se encuentra en que articula la escuela a la realidad ecológica, social y cultural de la comunidad, en donde la sostenibilidad, desde este eje, no se entiende únicamente como un propósito académico, sino que se forma en la vida, donde cada uno de los miembros de la comunidad educa a sus iguales en su territorio. El PRAE, al integrar saberes locales e historias de vida comunitarias, pone de manifiesto una identidad territorial, participación ciudadana y corresponsabilidad ecológica. La escuela se convierte en un agente del territorio, luciendo un compromiso con la regeneración ecológica y con la justicia ambiental.

Fuente: Elaboración propia

3. Discusión

La discusión de los hallazgos permite inferir que la articulación entre prácticas educativas sostenibles y el PRAE ha ido caminando hacia categorías de análisis más lúcidas, al punto de convertirse en prácticas educativas críticas. Sistémicas y territoriales; con lo cual la idea de situar la educación ambiental en el marco de una actividad puramente escolarizada o de información va quedando en un plano secundario. Conformándose con el objetivo del estudio, los resultados ilustran cómo el PRAE se hace notable en la medida que incorpora de manera efectiva las dimensiones pedagógica, curricular y de medioambiente, aprendizajes de los estudiantes y la formación de ciudadanía ambiental, en donde las evidencias indican que

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

también hay particularidades, ya que la articulación no se comparte en toda la escuela, persisten dificultades para transversalizar el componente de medioambiente en la totalidad de las áreas y, en varios casos, el PRAE sigue funcionando como un proyecto mejor que como las betas del currículum.

Sin embargo, estas inferencias deben ser interpretadas con conocimiento de los límites que delimitan el estudio, lo que significa que los resultados dependen de la disponibilidad, calidad y diversidad de los documentos analizados. Este es un factor que puede llevar a excluir experiencias significativas que no han sido publicadas o sistematizadas. Por otra parte, la heterogeneidad de la metodología de las fuentes no permite llegar a conclusiones causales directas en cuanto a la efectividad del PRAE, dado que no todos los estudios miden el impacto bajo criterios respectivos. Por esta razón, aunque se detecten tendencias claras y obstáculos en los PRAE, las conclusiones se entienden como patrones interpretativos que encuentran sustento en el análisis del corpus revisado, pero de ninguna manera pretendiendo generalizar la realidad en todos los contextos escolares.

Conclusiones

El estudio de los 56 artículos revisados permitió llegar a la conclusión de que el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) se afianza como una estrategia funcional y estructurante en los procesos de educación medioambiental sostenible; su principal fortaleza consiste en articular tres dimensiones principales: pedagógica, curricular y ambiental-territorial en un mismo horizonte formativo orientado al cambio social y ecológico. El PRAE no solamente se afianza como una propuesta institucional; se convierte también en un modelo educativo integral que conecta la escuela con su territorio y que aboga por la formación de ciudadanos medioambientalmente conscientes, críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible.

Desde este punto de vista pedagógico, la investigación indica que los PRAE tienen una mayor efectividad cuando, apoyados en la escuela, se sustentan en una pedagogía crítica, participativa y emancipadora y, por lo tanto, también generan una educación medioambiental

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

en la que no solo existe información, sino que además ayudará a la reflexión ética y la capacidad de pensar y la acción colectiva frente a los problemas del medio. El eje pedagógico del PRAE da cuenta de su funcionalidad, ya que ayuda a mejorar la conciencia ecológica, la competencia ciudadana y el sentido de corresponsabilidad con el medio, convirtiendo la escuela en el espacio de diálogo, creatividad y cambio.

En el eje de currículo, se muestra claramente un deseo de transversalidad de la sostenibilidad en todos los niveles educativos, por lo que forma parte del PRAE como eje articulador del currículo porque sí entrelaza saberes de disciplinas con las realidades ambientales y culturales del contexto y la realidad; están entrelazados, en tanto que, por un lado, los aprendizajes sean significativos, situados, pertinentes y, por el otro lado, la comprensión nos lleve a entender la necesidad de situar la sostenibilidad en procesos de enseñanza-aprendizaje desde nosotros y no como un tema en específico.

La funcionalidad del PRAE en este sentido se traduce precisamente en la capacidad para construir prácticas de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista interdisciplinario de la escuela frente a los retos ecológicos del siglo XXI. El eje ambiental–territorial concreta que los PRAE tienen más fortaleza en la medida en que continúan saliendo de los muros de la escuela y se alimentan a partir de los procesos de construcción con la comunidad, donde también se pone de manifiesto la funcionalidad cuando las prácticas educativas incluyen saberes locales, experiencias de vida, prácticas culturales, el territorio, por lo que desde esta interpretación, el territorio es entendido no como un espacio físico, sino como espacio pedagógico referencia para la acción colectiva, la apuesta por la vida.

Referencias

Ajaps, S., & Forh Mbah, M. (2022). Towards a critical pedagogy of place for environmental conservation. Environmental Education Research, 28(4), 508-523. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2022.2050889

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Akinsemolu, A. A., & Onyeaka, H. (2025). The role of green education in achieving the sustainable development goals: A review. Renewable and Sustainable Energy Reviews, 210, 115239. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364032124009651

Al-Barakat, A., AlAli, R., Alotaibi, S., Alrashood, J., Abdullatif, A., & Zaher, A. (2025). Science Education as a Pathway to Sustainable Awareness: Teachers' Perceptions on Fostering Understanding of Humans and the Environment: A qualitative study. Sustainability, 17(15), 7136. https://www.mdpi.com/2071-1050/17/15/7136

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Blose, P. (2025). Pedagogical Approaches for Teaching Education for Sustainable Development in the Technology Education Curriculum. Research in Social Sciences and Technology, 10(1), 209-232. https://eric.ed.gov/?id=EJ1467222

Buendía Oliva, M., Cubillas Tejeda, AC, & Algara Siller, M. (2024). Las ecotecnologías como recurso educativo. El caso del Club de Educación Ambiental para la Sostenibilidad. Nova Scientia, 16 (32). https://doi.org/10.21640/ns.v16i32.3425

Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1549 de 2012. Por la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su articulación con el desarrollo sostenible. Diario Oficial No. 48.458. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48262

Corpuz, A. M., San Andres, T. C., & Lagasca, J. M. (2022). Integration of environmental education (EE) in teacher education programs: Toward sustainable curriculum greening. Problems of Education in the 21st Century, 80(1), 119. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1021700

Cortés-Ramírez, Á. E., & González-Ocampo, L. H. (2017). Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. Educación y educadores, 20(3), 382-399. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942017000300382

Díaz Chacón, R. A., Valderrama, D. A., & Pachón, N. A. (2023). Educación ambiental en Colombia, perspectivas de análisis desde una revisión sistemática. Revista Electrónica EDUCyT, 14(Extra), 1313-1320. https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/431

Dutra, A. (2025). Critical Pedagogy for a Sustainable Future: Investigating Paulo Freire's Influence on Education for Sustainable Development. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1932306

Eduarte Saltos, R. F. (2023). Experiencias de aprendizaje creativas para el desarrollo de valores ambientales en estudiantes del nivel bachillerato. http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/handle/123456789/3095

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. Harvard Educational Review, 59(3), 297–324. https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250

Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo: Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. https://www.academia.edu/38386571

Fortunato, I., Mena, J., & Vatter, C. (2025). From an intercultural approach to the 2030 Agenda: exploring teachers' role. Intercultural Education, 1-17. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2025.2535074

Freire, P. (2008). Pedagogía de los oprimidos (edición contemporánea revisada). Incluidos en análisis recientes como Monchinski (2008). https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Gadamer, H.-G. (2001). Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme. https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf

Gur-Ze'ev, I. (1998). Towards a nonrepressive critical pedagogy. Educational Philosophy and Theory, 30(2), 157–174. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1998.tb00358.x

Gutiérrez, D. Á., & Martínez, R. C. (2022). Podcasts como herramienta para la educación ambiental en Ecuador. Revista de Ciencias Sociales, 28(3), 189-203. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8526451

Gutiérrez, H. C. (2021). Cómo elaborar proyectos: Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales educativos. Magisterio. https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/c-mo-elaborar-proyectos-dise-o-ejecuci-n-y-evaluaci-n-de-proyectos-sociales-y-educativos

Huddleston, G., & Helfenbein, R. (2024). From Curriculum Theory to Theorizing. Oxford Research Encyclopedia of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1048

Ishaque, B., Paul, I. A., & Fatima, H. (2025). Exploring environmental education content and pedagogical skills for trainee teachers: A study on ecological literacy, environmental issues, and practical teaching approaches. Open Journal of Social Sciences, 13(1), 154-174. https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=139909

Jiménez, L., & Castillo, P. (2022). Actualización del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en el Colegio Colombia de Flandes, Tolima. Repositorio Universidad ECCI. https://repositorio.ecci.edu.co/entities/publication/32a21452-97a9-441e-ac81-04f777f0338e

Jiménez-Cuaba, J. C., Lozana-Ramos, D. P., & de Jesús Cadavid-Velásquez, E. (2021). DESEOS Y REALIDADES DEL PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR DE LA IE CRISTÓBAL COLÓN-MONTERÍA. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 410-415. https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15125

Karelovic Vargas, F., & 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, 59(1), 1-18. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092022000100108&script=sci_arttext

Kouam, A. W. F. (2025). Teachers as environmental educators: Exploring perceptions and practices of green pedagogies in fostering eco-literacy. Journal of Applied Learning and Teaching, 8(Sp. Iss. 1), 37-46. https://jalt.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/jalt/article/view/1421

Latour, B. (2017). Dios, un territorio y una tecnología: Entrevista con Bruno Latour. Revista de Estudios Sociales, (59), 72–81. https://doi.org/10.7440/res59.2017.07

Leite, C., Monteiro, A., Barros, R., & Ferreira, N. (2022). Curricular practices towards sustainability and a transformative pedagogy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(4). https://revistas.uam.es/reice/article/view/16084

López Saavedra, J. (2021). El currículum en la formación universitaria docente: aportes para un análisis crítico. Educación y Humanismo, 23(40), 14–27. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194270426008

Malta, M. M., & Pereira, V. A. (2022). Racionalidad ambiental: posibilidades para la educación profesional. REMEA – Revista Electrónica del Mestrado en Educación Ambiental. https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.8564

Manzano-Durán, O., Peñaranda-Peñaranda, M. M., & Luna-Quintero, J. C. (2021). Sostenibilidad y proyectos sostenibles: Estudio bibliométrico. Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro, 14(14), 15-24. https://revistas.ufps.edu.co/index.php/profundidad/article/view/3160

Márquez Delgado, D. L., Hernández Santoyo, A., Márquez Delgado, L. H., & Casas Vilardell, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. Revista Universidad y sociedad, 13(2), 301-310. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000200301&script=sci_arttext

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Decreto 1743 de 1994. Por el cual se establece la educación ambiental como componente del currículo escolar. Bogotá, D.C. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301

Monte, T., & Reis, P. (2021). Design of a pedagogical model of education for environmental citizenship in primary education. Sustainability, 13(11), 6000. https://www.mdpi.com/2071-1050/13/11/6000

Muñoz-Pedreros, A., Pantoja, J., Morandé, X., Möller, P., & Morales, J. (2023). Tres experiencias planificadas de educación ambiental en sectores rurales del sur de Chile.

Ambiente & Sociedade, 26, e00721. https://www.scielo.br/j/asoc/a/zhr5ZssxDrQfpwnBHZxRHxm/

Murcia, E. P., & Hinojos, I. A. F. (2022). Apropiación y empoderamiento en la educación ambiental para la sostenibilidad. Educación y Educadores, 25(1), 1-22. https://www.redalyc.org/journal/834/83475413001/83475413001.pdf

Murillo Puerta, L., Melgarejo Barrera, L. Á., & Rodríguez Pinto, C. P. (2023). Hacia la transversalización de la Educación Ambiental, para construir prácticas sobre el cuidado de los bienes comunes naturales en niños de primero de primaria [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18733

Navarro, M. C. G., & Villafañe, P. A. M. (2022). Los PRAE: Proyectos que articulados fortalecen la educación ambiental desde las instituciones educativas. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(2), 4-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8552235

Navarro, Z. A. A., Arias, S. J. A., & Quintero, L. B. (2024). Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Educación Ambiental en Instituciones Educativas de Colombia. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8(4), 11450-11464. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9742266

Nisperuza, A. D. J. A., Villadiego, I. J. P., Abad, O. R. M., Barrera, H. A. P., & López, J. E. M. (2024). PRAES: Estrategia Integradora Comunitaria Para La Solución De Problemas Ambientales En Las Localidades De Montería, Contribuyendo A Las Políticas Públicas. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 5(4), 135-166. http://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/343

Núñez-Aldaz, G. L., Hayk, P., & Bejas-Monzant, M. (2021). Enseñanza de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en el Ecuador. Polo del conocimiento, 6(6), 820-832. http://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2789

Okada, A., & Gray, P. (2023). A climate change and sustainability education movement: Networks, open schooling, and the 'CARE-KNOW-DO'framework. Sustainability, 15(3), 2356. https://www.mdpi.com/2071-1050/15/3/2356

Pacala, F. A. (2023). Curriculum theory and practice: A comparative literature review. Social Sciences Journal, 13(2), 3–13. https://econpapers.repec.org/RePEc:bjw:socien:v:13:y:2023:i:2:p:3-13

Paraskeva, J. M. (2024). Itinerant Curriculum Theory: A Declaration of Epistemological Independence. Bloomsbury Academic. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7447587

Pereira, V. A., & Malta, M. M. (2022). Racionalidad ambiental: posibilidades para la educación profesional. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. https://doi.org/10.14295/remea.v0i1.8564

Pereira, V. A., & Zitkoski, J. J. (2024). Racionalidad del Antropoceno y educación ambiental. Praxis & Saber, 15(41), e15810. https://www.researchgate.net/publication/377566542_Racionalidade_Antropocena_e_Educacao_Ambiental

Pérez Díaz, E. D., & Mercado Arias, M. C. (2022). Desarrollo de estrategias pedagógicas, didácticas y lúdicas para generar conciencia ambiental y protección del medio ambiente en la institución educativa camilo torres–mocarí. https://repository.libertadores.edu.co/items/a964777a-1174-483f-9739-a015f9ef0178

Pérez-Martín, J. M., & Esquivel-Martín, T. (2024). New insights for teaching the one health approach: Transformative environmental education for sustainability. Sustainability, 16(18), 7967. https://www.mdpi.com/2071-1050/16/18/7967

Persano Adorno, D., Birsan, E. A., Stoica, S. F., Capatina, M., Cojocaru, C., Tzortzaki, A., ... & Pizzolato, N. (2025). Sustainability as a Cross-Curricular Link: Creative European Strategies for Eco-Conscious Environmental Education. Sustainability, 17(11), 5193. https://www.mdpi.com/2071-1050/17/11/5193

Pinar, W. F. (2022). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003206480

Quintero-Angel, M., Duque-Nivia, A. A., & Molina-Gómez, C. A. (2024). A teaching strategy based on active learning which promotes strong sustainability that empowers students to have a different type of relationship with the environment. Environmental Education Research, 30(4), 560-579. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2023.2211757

Ramírez, A. A. F., & Imperador, A. M. (2021). Análisis de los Proyectos Ambientales Ascolares (PRAE) en Valledupar, Colombia, según la teoría de racionalidad ambiental de Enrique Leff. Revista Brasileira de Educação Ambiental, 16(2), 370-384. https://pdfs.semanticscholar.org/5d2d/987425b0272c32ebe5cf4c27f79d60f216a3.pdf

Ricoeur, P. (2003). Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II. Madrid: Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acci%C3%B3n_Paul_Ricoeur

Rincón, M., & Rodríguez, D. (2023). Educación ambiental comunitaria y los PRAE: tensiones entre la teoría y la práctica. Revista TED. Universidad Pedagógica Nacional, 51(1), 95-113. https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/17608

Rodríguez, F. P., & Flores, E. (2022). Desarrollo sostenible desde la educación ambiental en Latinoamérica: Una revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 1981-2000. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2348

Rojas, D. E., & Barrera, Ó. M. C. (2022). Estado del arte de las Investigaciones en Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en Colombia. Bio-grafía, 15(28), 37-51. https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/16530

Rojas, M. L. D., & Arteaga, K. A. (2024). La Educación Ambiental desde las voces de los maestros del Departamento de Córdoba. Un estudio cualitativo. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (55), 398-301. https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/20966

Rospigliosi, P. (2022). Why we need critical pedagogy in post pandemic interactive learning environments. Interactive Learning Environments, 30(5), 779–781. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2079277

Rukmana, A. Y., Mokodenseho, S., & Aziz, A. M. (2023). Environmental education for sustainable development: a bibliometric review of curriculum design and pedagogical approaches. The Eastasouth Journal of Learning and Educations, 1(02), 65-75. https://esj.eastasouth-institute.com/index.php/esle/article/view/108

Sánchez Valencia, O. D., GarcíaPosada, J. A., & QuinteroCorzo, J. (2025). Cimientos de la teoría crítica y configuración de la pedagogía crítica. Latinoamericana de Estudios Educativos, 20(1), 90–112. https://doi.org/10.17151/rlee.2024.20.1.5

Singh, P., & Kwok, H. (2023). Curriculum inquiry: Insights from Basil Bernstein's sociology of education. Curriculum Perspectives, 43(2), 193–198. https://doi.org/10.1007/s41297-023-00215-w

Vente, Y. C., & Vallecilla, C. K. (2022). Tics, estrategias pedagógicas para fortalecer el PRAE en la institución educativa Simón Bolívar de Buenaventura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(2), 208-225. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1880

Yadav, S. (2025). Education for sustainable awareness with integrating eco awareness into educational curricula: Strategies and challenges. In Exploring Pillars of Sustainability for Modern Age Improvements (pp. 103-122). IGI Global Scientific Publishing. https://www.igi-global.com/chapter/education-for-sustainable-awareness-with-integrating-eco-awareness-into-educational-curricula/365301

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Diseño de un modelo de estimación de riesgos de deserción en programas de educación superior

Design of a model for estimating dropout risks in higher education programs

Oscar Javier Rubiano Rodríguez[1]
Efrén Danilo Ariza Ruiz[2]
Fundación Universitaria del Área Andina

Recibido: 02.02.2026
Aceptado: 30.03.2026

Resumen

El artículo se enfoca en diseñar un modelo de estimación de riesgos de deserción en programas de educación superior en Colombia. Este objetivo se desarrolla a través de la ejecución del modelo de proceso estándar para minería de datos CRISP-DM, en la que se analizan bases de datos numéricas y herramientas con resultados estadísticos para hacer una estimación del impacto de algunas variables relacionadas con la deserción. El alcance de la investigación es correlacional con un enfoque cualitativo en el que se exploran las bases de datos que contienen las características sociodemográficas relevantes que se tendrán en cuenta en la construcción del modelo. La población está conformada por estudiantes de la Fundación Universitaria del Área Andina - Sede Valledupar; el tipo de muestreo es estratificado, usando como base a estudiantes de la sede Valledupar; el tamaño de la muestra es de 3469 estudiantes. El proceso seleccionado es el análisis de datos de matrículas realizado sobre muestras censales y, por otra

[1]orodriguez79@estudiantes.areandina.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-8101-0899
[2]eariza10@areandina.edu.co
https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-7762-3562

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

parte, resultados de encuestas e investigaciones que indagan sobre características de la población por sectores; con diseño de muestreo probabilístico; el margen de error es de 4% y el nivel de confianza de 92%. El resultado será la construcción de un prototipo de machine learning para identificar los riesgos de deserción en un programa de educación superior.

Palabras clave: CRISP-DM, deserción académica, educación superior, innovación educativa, minería de datos, modelo predictivo

Abstract

The article focuses on designing a model for estimating dropout risks in higher education programs in Colombia. This objective is developed through the execution of the standard process model for CRISP-DM data mining, in which numerical databases and tools with statistical results are analyzed to estimate the impact of some variables related to dropout. The scope of the research is correlational with a qualitative approach in which the databases containing the relevant sociodemographic characteristics that will be considered in the construction of the model are explored. The population is made up of students from the Fundación Universitaria del Área Andina - Valledupar Campus, the type of sampling is stratified using students from the Valledupar campus as the base; and the sample size is 3469 students. The selected process is the data analytics of enrollments made on census-type samples and, on the other hand, results of surveys and research that inquire about characteristics of the population by sectors, with probabilistic sampling design; the margin of error is 4% and the confidence level is 92%. The result will be the construction of a machine learning prototype to identify dropout risks in a higher education program.

Keywords: CRISP-DM, big data, educational dropout, educational innovation, higher education, machine learning

Introducción

La deserción estudiantil es una problemática que se extiende a los estudiantes, instituciones educativas y al desarrollo de los países en general. Según los indicadores, la tasa de cobertura en educación superior de Colombia presenta promedios más bajos que la media de la región. Para la OCDE (2021), la tasa para el año 2020 fue del 51,6%, lo cual representa un 23,5% por debajo del promedio de otros países pertenecientes a la OCDE. Ante este panorama, se debe tener en cuenta que los altos niveles de deserción pueden tener un impacto negativo en la economía y el desarrollo de la región, esto debido a que los estudiantes que abandonan sus estudios pierden oportunidades laborales, además del impacto económico al no producirse investigaciones o innovaciones desde la academia. En síntesis, la deserción puede ser un indicador de problemas más profundos en el sistema educativo, como la ausencia de estrategias efectivas o la implementación inadecuada de las mismas

Es así como todo aporte hecho para contrarrestar el efecto de la deserción es valioso, más aún desde la interpretación de variables de riesgo, para posteriormente plantear soluciones pertinentes; para el presente artículo se plantea como pregunta base: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de un modelo o metodología que permita estimar riesgos de deserción en programas de educación superior? Con el fin de diseñar un modelo de estimación de riesgos de deserción en programas de educación superior, haciendo uso de las tecnologías del siglo XXI y de las capacidades predictivas que ofrecen el big data y el análisis de grandes bases de datos.

Las contribuciones del presente artículo respecto a estudios previos en el tema son, en primera medida, una propuesta detallada y novedosa y con capacidad de brindar información cualitativa en tiempos reducidos, lo que permite una evaluación más precisa y general del panorama; además, pone al alcance de diferentes instituciones educativas el uso de información estadística acorde a su entorno, con un alto nivel de confianza y con una utilidad basada en análisis predictivo. También contribuye a la implementación y uso de nuevas tecnologías en la investigación social, y es que, como se verá más adelante, los estudios

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

anteriores se han enfocado en su mayoría en el análisis retrospectivo desde técnicas cualitativas como los estudios de caso y otros métodos tradicionales, por lo que para la realización del modelo se dio un uso preferente a las herramientas tecnológicas como el software de análisis estadístico y software para minería de datos.

Para el análisis se llevó a cabo una búsqueda y selección de base de datos para luego plantear un modelo que tenga en cuenta las características de la institución y su entorno y que mida el impacto de cada variable; también, que permita cruzar información con datos de características sociodemográficas disponibles en bases de datos abiertas que permitan complementar la identificación de variables influyentes. El modelo propuesto busca estimar factores de deserción y brindar a las instituciones educativas herramientas para complementar su proceso de evaluación de impacto.

Castaño et al. (2009) destacan que, para identificar adecuadamente las causas de la deserción estudiantil, es crucial analizar unidades más específicas como programas académicos, modalidades y sedes, en lugar de analizar a las instituciones de educación superior como un todo. Esto se debe a que cada institución tiene características particulares según su región, economía y cultura. Por lo tanto, es importante desagregar la información y examinar factores como las trayectorias académicas individuales de los estudiantes, así como características como el acceso a servicios, sexo, edad, composición del hogar y acceso a internet.

Según Cayón et al. (2021), el impacto de las variables en la deserción universitaria cambia con el tiempo. Variables como género, edad y la institución de educación secundaria son significativas. Estudiantes de colegios con buen promedio tienen menor tasa de deserción. González Catalán y Arismendi Vera (2018) señalan que la jornada de clases y el año de finalización de la enseñanza media son factores importantes. Concluyen que la flexibilidad curricular y la ampliación de modalidades educativas mejoran la deserción. En carreras técnicas y tecnológicas, las mujeres tienen mayor propensión a desertar en comparación con las profesionales.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

1. Estado del arte y revisión de literatura

Se realizó una revisión sistemática de literatura en bases de datos como Google Scholar, Mendeley, Scopus, con palabras clave: Minería de datos, CRISP-DM, deserción académica, educación superior, innovación educativa y modelo predictivo. Posteriormente, el investigador elaboró fichas biográficas y sistematizó la información en resúmenes analíticos. Los resultados de la revisión se dividen en las siguientes dimensiones: estudios sobre deserción en educación superior, análisis de bases de datos en educación, aplicaciones de modelos predictivos en educación superior y metodologías innovadoras en educación para prevenir problemáticas

Sobre deserción en educación superior

Varios estudios han explorado las causas y efectos de la deserción en programas de educación superior. Estos estudios proporcionan una base teórica para comprender la deserción y definir las variables que se utilizarán en la construcción de modelos predictivo.

La deserción es un fenómeno complejo donde interactúan diferentes factores y dimensiones. Según señalan (González Catalán & Arismendi Vera, 2018; Guzmán Rincón et al., 2022; Himmel, 2002), es relevante investigar sistemáticamente cómo se combinan las diferentes variables, para que las instituciones y organismos estatales puedan actuar sobre aquellos aspectos que son más controlables. Esto incluye medidas institucionales que brinden programas de apoyo financiero, establezcan centros de apoyo familiar y promuevan programas de motivación

Por su parte, (Garcés Prettel et al., 2024; García-Martínez et al., 2024; Gómez-Restrepo et al., 2016; González & Espinoza, 2015) identifican variables externas al sistema educativo (condiciones socioeconómicas del estudiante y su familia, nivel educativo bajo del jefe de hogar, vivir en áreas rurales, estado de pobreza y disfunción familiar), propias del sistema (incremento de la matrícula, la falta de opciones de financiamiento), académicas (formación

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

académica previa, la falta de apoyo y orientación) y personales (motivación, expectativas, dificultades para adaptarse, la falta de participación en actividades comunitarias, consumo de alcohol y sustancias psicoactivas).

Para (Cayón et al., 2021; González Catalán & Arismendi Vera, 2018; González & Espinoza, 2015; Guerrero, 2018) existen variables como el género y la edad, bajo rendimiento en exámenes como las pruebas colombianas SABER; la jornada a la que se asiste; el tipo de carrera (técnicas, tecnológicas o profesionales); el año y la institución de egreso de la enseñanza media; carreras de menor demanda laboral y la falta de vocación. (González & Espinoza, 2015). Señala que universidades con alta acreditación de calidad tienen un menor número de desertores. Además, las tasas más altas de deserción se dan en los primeros semestres de estudio.

Análisis de datos en educación

Recientemente, avances como el uso de cadenas de bloque “blockchain”, el análisis de datos con lenguajes de programación “big data” y los modelos predictivos están siendo explorados en el ámbito educativo, para generar una prospectiva que permita una mayor calidad del aprendizaje.

Para (Bartolomé Pina et al., 2017), las nuevas tecnologías plantean la posibilidad de aplicar aprendizajes en proyectos de formación que promuevan programas personalizados para cada estudiante. Los autores sugieren abordar estos avances superando viejos paradigmas didácticos.

En relación con el software y lenguajes de programación en el análisis de bases de datos, (Cuevas Acosta et al., 2019; Norma et al., 2016) destacan aspectos como la reproducibilidad computacional para desarrollar modelos predictivos de alertas tempranas utilizando Data Mining (DM), Educational Data Mining (EDM). Con el fin de localizar factores negativos que influyen y proponer la creación de estrategias para tomar acciones oportunas

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Aplicaciones de modelos predictivos en educación superior

Los modelos predictivos de machine learning usados para prevenir la deserción en educación superior, según hallazgos, permiten altos porcentajes de confiabilidad en la elaboración de predicciones. Los autores consultados recomiendan tener objetivos estratégicos claros, utilizar datos de alta calidad y evaluar o validar regularmente los modelos. (Alban Taipe, 2019; Camargo, 2020) señalan factores que influyen en la deserción utilizando técnicas de minado de grandes bases de datos. Modelos como el árbol de decisión o el algoritmo Random Forest presentaron mejores precisiones de predicción. Además, combinaron técnicas como redes neuronales y simulaciones para mejorar la precisión de la predicción. Mencionan que entrenar el modelo con más datos podría aumentar la precisión, pero aumenta el tiempo de procesado. Por su parte, (Aguilera et al., 2017; Guzmán Rincón et al., 2022; Mella-Norambuena et al., 2022) concluyeron que los modelos predictivos deben implementarse en programas tradicionales teniendo en cuenta las particularidades regionales en Latinoamérica, prometiendo mejorar la calidad y la permanencia.

Metodologías innovadoras en educación para prevenir problemáticas

En su mayoría, los estudios consultados apoyan la hipótesis de que el uso de las tecnologías de la cuarta revolución industrial y otras metodologías innovadoras tiene un impacto positivo en el desarrollo de investigaciones sociales.

En la metodología de la minería de datos, Schonlau y Zou (2020) y Timarán Pereira et al. (2016) proponen fases como la clasificación de datos, segmentación, asociación y patrones. Estas tareas requieren la adopción de algoritmos como el KDD, Decision Tree o el Random Forest, que se han desarrollado en diversos campos para reconocimiento de patrones. (Rodríguez Ojeda (2024) y Villena, 2016) proponen la metodología CRISP-DM para organizar los estudios en fases, subfases y tareas para asegurar la calidad de los resultados.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En relación con instrumentos de investigación mediada por herramientas tecnológicas, (Gros Salvat & Cano García, 2021; Hugo et al., 2019) destacan que el machine learning está ganando importancia debido a su capacidad de facilitar estudios apoyados en tecnologías digitales que pueden contribuir a incentivar la participación de los estudiantes en modalidades virtuales o a distancia.

Según estudios de (Enríquez Vázquez & Navarro Perales, 2024; Vásquez Chicaiza et al., 2024), a medida que las tecnologías digitales se hacen más presentes en los entornos de aprendizaje, la importancia de la autoevaluación y la creación de nuevos esquemas ha aumentado. Estas tecnologías pueden llevar a nuevas prácticas relacionadas que impulsen el pensamiento crítico y la solución a problemas ambientales y del entorno.

2. Materiales y métodos

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, que parte del análisis de bases de datos que permitirán estimar el riesgo de deserción en estudiantes de educación superior. La investigación es de tipo correlacional que, a la voz de (Hernández Sampieri, 2014), tiene como objetivo principal describir las relaciones entre variables en un momento determinado.

El método adoptado para el análisis y para crear un modelo de predicción de deserción es el CRISP-DM (Cross-Industry Standard Process for Data Mining), que permitirá identificar los factores clave que contribuyen a la deserción estudiantil y desarrollar un modelo predictivo que pueda predecir con precisión la probabilidad de que un estudiante abandone sus estudios. Un proyecto de minería de datos, según (Villena, 2016), con metodología CRISP-DM, debe ser desarrollado en las siguientes fases:

Recopilación de datos: Se accede a las bases de datos oficiales colombianas de deserción estudiantil, en primer lugar, del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), que ofrece datos como sexo, población activa laboralmente al inicio del estudio, núcleo familiar, nivel socioeconómico, vivienda propia, calificación examen de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

estado, apoyos económicos oficiales y nivel educativo de los padres. Posteriormente, se compara con base de datos proporcionada por la Fundación del Área Andina – Sede Valledupar, usando 3 cohortes y la totalidad de inscritos en los programas que ofrece.

Como resultado, se obtuvieron tres bases de datos en formato .svc con una totalidad de 19 atributos.

Tabla 1. Descripción de las características de las variables con característica principal, tipo o clasificación según su origen, ejemplo: categórico si son variables basadas en descripciones y numéricas, y comentario.

Número	Característica	Tipo	Ejemplo	Comentario
1	Género	Individual	Categórico	Masculino, femenino, otro. Cualidad que describe la identidad de género del estudiante.
2	Edad	Individual	Numérico	22, 25, 30. Datos sobre la edad del estudiante en años.
3	Trabaja actualmente	Individual	Categórico	Sí. No. Indica si el estudiante trabaja actualmente mientras estudia.
4	Acceso a TIC	Individual	Categórico	Sí. No. Indica si el estudiante tiene acceso a tecnologías de la información y comunicación.
5	Tiene hijos	Individual	Categórico	Sí. No. Indica si el estudiante tiene hijos.
6	Municipio donde vive	Individual	Categórico	Bogotá, Mocoa, Puerto Asís. Nombre del municipio donde reside el estudiante.
7	Zona rural	Individual	Categórico	Sí. No. Indica si el estudiante vive en una zona rural.
8	Estado Civil	Individual	Categórico	Soltero, casado, unión libre, estadocivil del estudiante
9	Resultado prueba saber	Académico	Numérico	50, 100, 200 (puntajes). Puntaje obtenido por el estudiante en la prueba Saber.
10	Promedio semestre anterior	Académico	Numérico	2.5, 3.8, 4.2. Promedio de calificaciones del semestre académico anterior.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

11	Promedio estudios secundaria	Académico	Numérico	7.5, 7.9, 9.1. Promedio de calificaciones de estudios de educación secundaria.
12	Jornada	Académico	Categórico	Mañana, tarde, noche. Jornada en la que el estudiante cursa sus estudios.
13	Carácter de institución educativa secundaria	Académico	Categórico	Privada o pública, carácter de la institución donde el estudiante terminó su secundaria
14	Método	Académico	Categórico	Virtual, presencial, adistancia. Modalidad en la que estudia
15	Carácter Ies	Institucional	Categórico	Pública, privada. Tipo de institución de educación superior (IES) en la que estudió el estudiante su secundaria.
16	Apoyo financiero	Institucional	Categórico	Beca, crédito. Tipo de apoyo financiero que recibe el estudiante de la institución de educación superior.
17	Icetex	Institucional	Categórico	Sí. No. Indica si el estudiante ha recibido apoyo financiero del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).
18	Ingreso	Núcleo familiar	Numérico	1500000, 2000000, 5000000. Ingresos familiares en pesos.
19	Número de hermanos	Núcleo familiar	Numérico	1, 2, 3. Cantidad de hermanos que tiene el estudiante.
20	Nivel educativo de la madre	Núcleo familiar	Categórico	Primaria, secundaria, superior. Nivel educativo alcanzado por la madre del estudiante.
21	Desertó	Criterio de clase	Categórico	Sí, no. Estudiantes que no tienen matrícula anual

Fuente: propia basada en el modelo CRISP-DM.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

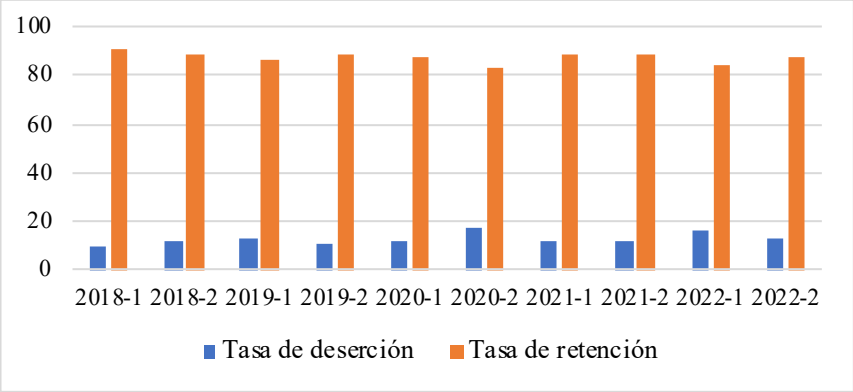
La variable “desertó” se definió como la variable dependiente del modelo predictivo y se considera cuando el estudiante no cursa estudios durante dos o más cohortes consecutivas. Para el desarrollo del modelo se realizó una preparación exhaustiva de los datos, que incluyó la identificación y tratamiento de valores faltantes, el análisis de la base mediante Tableau, la agrupación de variables de caracterización como edad y nivel de ingresos, y la estandarización de formatos de fecha. Posteriormente, se efectuó una exploración visual de los datos con el fin de identificar tendencias, relaciones entre variables y casos atípicos, generando visualizaciones para cada variable analizada. En la fase de modelado, utilizando el software Knime, se aplicó el algoritmo de árbol de decisiones con una partición de datos 70% para entrenamiento y 30% para prueba. La evaluación se realizó mediante validación cruzada, alcanzando una exactitud del 92% y un margen de error del 4%. Finalmente, el modelo fue implementado en un entorno productivo y presentado a la institución para su integración al sistema de calidad institucional.

3. Resultados

El análisis visual de datos de SPADIES y fuentes internas muestra que, en la Fundación Universitaria del Área Andina – Sede Valledupar, la deserción estudiantil fluctuó en los últimos cinco años. Alcanzó su mínimo en 2019-2, aumentó durante la pandemia en 2020 y mantuvo una tendencia creciente hasta un pico en 2022.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 1. Tabla de matriculados y deserción anual, años 2018 a 2022; comparativo de los últimos 5 años de matriculados y desertores por semestre.

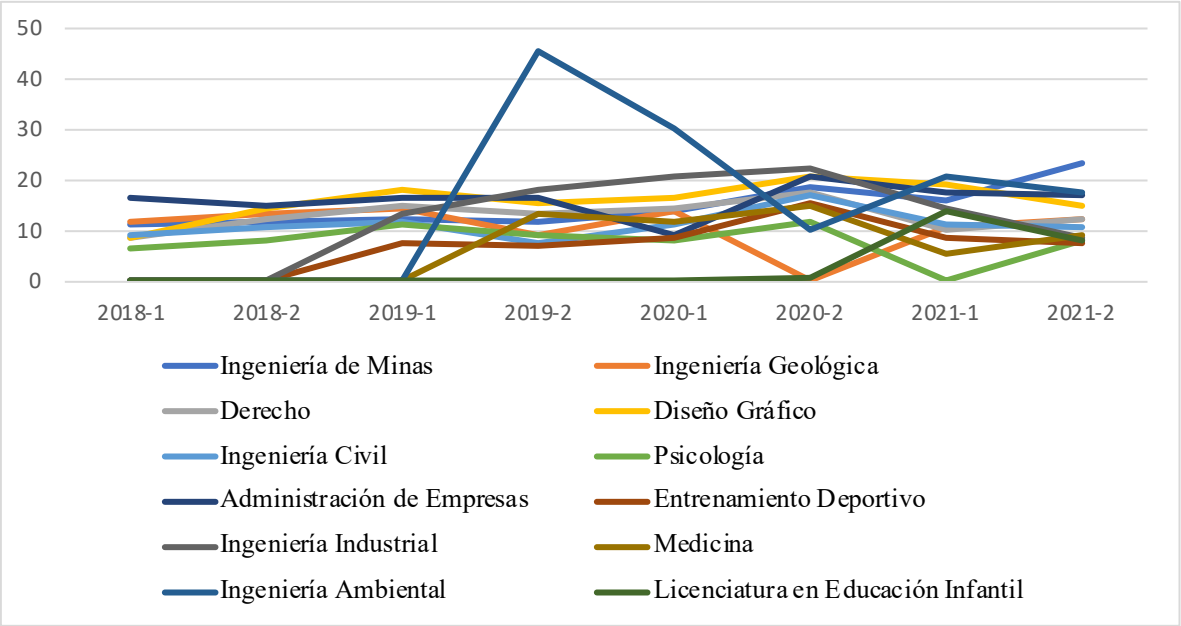


Fuente: Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar, datos reportados por la IES en SPADIES.

Se identificó que la deserción varía significativamente según el programa y el periodo analizado. Ingeniería de Minas, Diseño Gráfico e Ingeniería Ambiental registraron incrementos notables en la deserción durante el segundo semestre de 2020 y el primero de 2021. En contraste, Entrenamiento Deportivo y Medicina presentaron tasas generalmente bajas, aunque Medicina mostró un aumento en el segundo semestre de 2021. De forma atípica, Ingeniería Geológica evidenció un pico abrupto en el segundo semestre de 2019 y un nuevo incremento en el primer semestre de 2021, asociado a la no oferta del programa por ajustes curriculares. Ingeniería Ambiental presentó un pico tras su creación, seguido de una tendencia descendente.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 2. Deserción por programas académicos 2018-2022, Área Andina, Sede Valledupar. Comparativo de los últimos 5 años de deserción por programa académico.

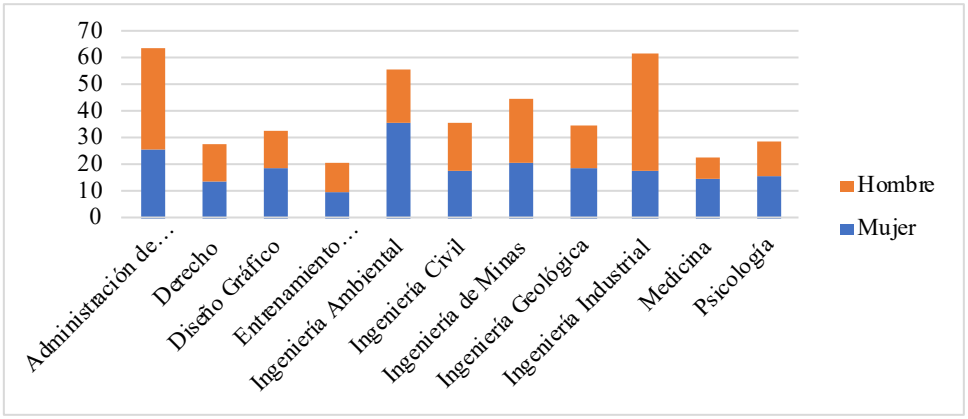


Fuente: Datos institucionales

En cuanto a la deserción acumulada por sexo y programa, los programas con mayor deserción por parte de las mujeres son Medicina con 66.17% de los desertores, Ingeniería Ambiental con un 64.33% y Diseño Gráfico con 56.29%; Ingeniería Industrial con 71.25% y Administración de Empresas con 59.33%. Los programas que presentaron mayor deserción en el 2021 fueron Administración de empresas 30.47%, Ingeniería industrial 20.12% e Ingeniería ambiental 32.89%

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 3. Deserción por sexo y programa académico 2018-2022, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Comparativo de deserción entre sexo y programa académico.

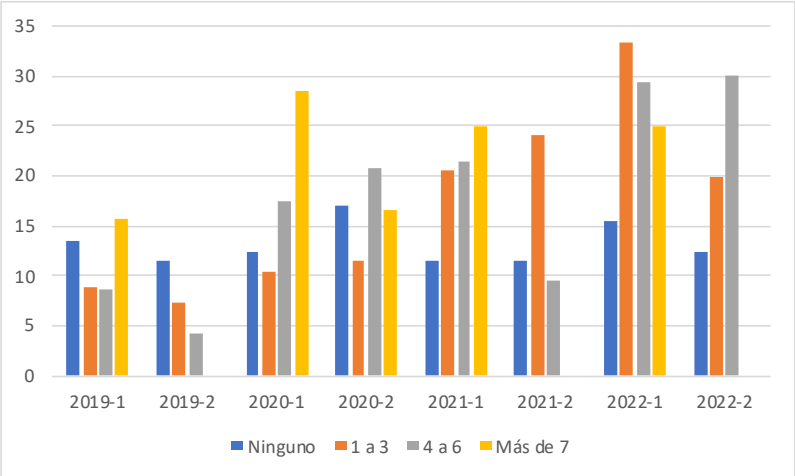


Fuente: Datos institucionales

La deserción de estudiantes con líneas de crédito del ICETEX se mantiene relativamente estable a lo largo de los periodos analizados, con porcentajes que oscilan entre 11,42% y 16,84%. En contraste, los estudiantes sin líneas de crédito presentan una variabilidad moderada en sus tasas de deserción. No obstante, en el grupo que cuenta con entre una y tres líneas de crédito se evidencia un incremento progresivo y significativo de la deserción, que pasa del 10,53% en el primer semestre hasta alcanzar el 33% en el último año. Este grupo registra la mayor variabilidad, lo que sugiere que la gestión simultánea de múltiples créditos puede generar dificultades adicionales que influyen en la decisión de abandonar los estudios.

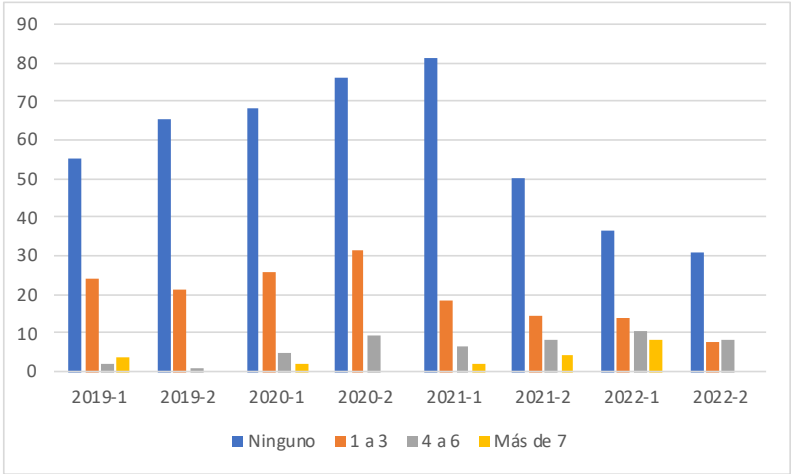
Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 4. Deserción en programas de apoyo Icetex 2019-2022, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Variación de deserción en los últimos 4 años en estudiantes con líneas de crédito Icetex.



Fuente: Datos institucionales y del Icetex

Figura 5. Deserción en programas de apoyo financiero 2019-2022, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Variación de deserción en los últimos 4 semestres en estudiantes con líneas de crédito Icetex y estudiantes con apoyo financiero.



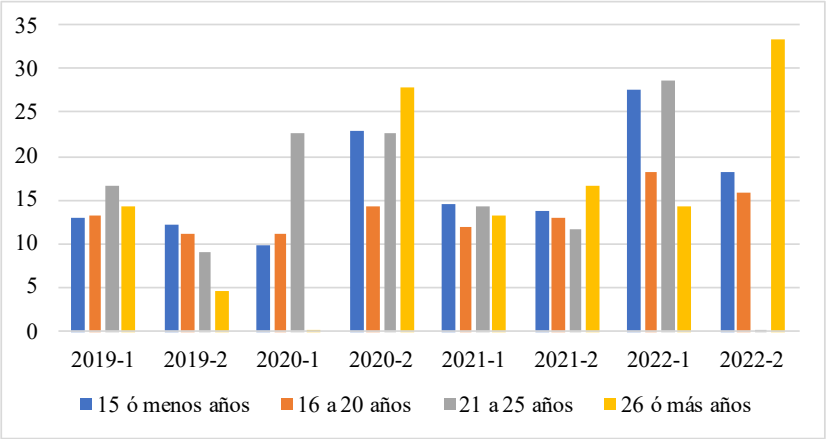
Fuente: Datos institucionales

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En contraste con lo anterior, los estudiantes que tienen algún tipo de apoyo económico, como programas de gratuidad, descuentos o responsabilidad social con convenios con entidades como Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Proyecto Sueños, Cerrejón, entre otros. Presentaron resultados distintos: la deserción es notablemente alta en estudiantes que no contaron con ningún tipo de apoyo, alcanzando su punto máximo en el segundo semestre de 2022, en el que de la totalidad de los estudiantes que desertaron, el 74,03% no tenían dichos apoyos, sugiriendo entonces que un nivel moderado de apoyo financiero condonable puede contribuir a una mayor retención estudiantil.

Ahora bien, el rango de edad en el que más se matriculan los estudiantes es de 16 a 20 años, lo que equivale al 76.2% de los estudiantes nuevos. En cuanto a la deserción, los estudiantes entre 21 y 25 años muestran una tendencia descendente en general; este patrón sugiere que este rango de edad puede estar experimentando una mayor retención en comparación con otros grupos. Los estudiantes de 26 años o más muestran mayores incrementos en la deserción en varios semestres, lo que permitiría inferir que fueron los más afectados por los desafíos que se presentaron durante la pandemia.

Figura 6. Deserción por edad 2019-2022, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Variación de deserción por rangos de edad en los últimos 8 semestres.

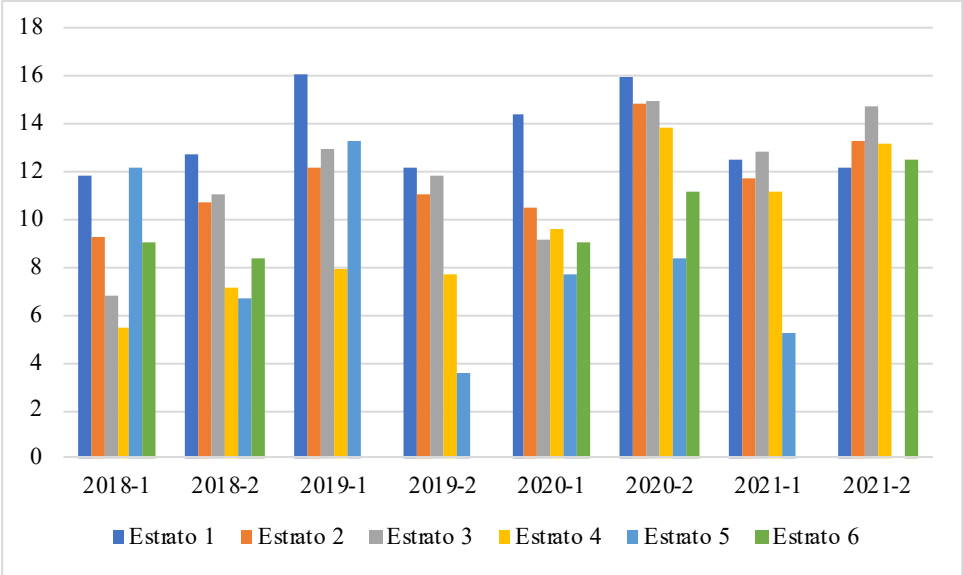


Fuente: Datos institucionales

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En cuanto al estrato socioeconómico, los estudiantes que viven en estratos 1 y 3 presentan mayor deserción, con picos en algunos semestres, especialmente el 2020 y 2022. Aunque la deserción es relativamente alta en ciertos períodos, se mantiene en un rango moderado. Para el estrato 4, 5 y 6 las tasas son relativamente bajas, lo que sugiere una mayor retención en este grupo.

Figura 7. Deserción por estrato socioeconómico 2018-2021, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Variación de deserción por estrato socioeconómico en los últimos 8 semestres.



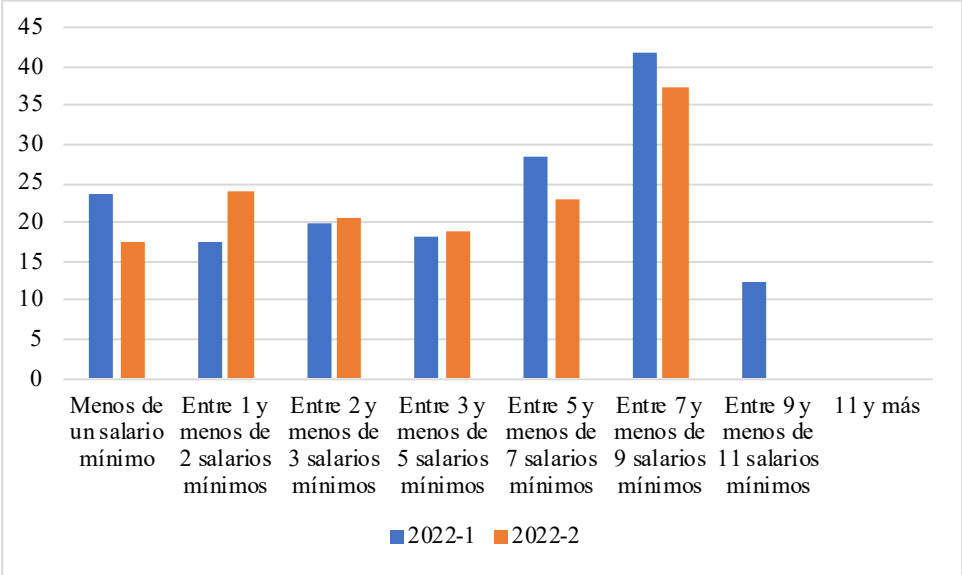
Fuente: Datos institucionales

El análisis por nivel de ingresos familiares muestra que los estudiantes con ingresos entre 2 y 3 salarios mínimos constituyen el 47,2% de la muestra, mientras que aquellos con ingresos inferiores a un salario mínimo representan el 20,93%. En ambos grupos se evidencian tasas de deserción más altas a lo largo del tiempo, aunque relativamente estables. No obstante, se registra un incremento significativo durante el segundo semestre de 2020 y el primero de 2021, lo que sugiere dificultades asociadas al contexto de la pandemia. En 2022, la deserción de estudiantes con ingresos entre 5 y 9 salarios mínimos presentó un aumento notorio, tras mantenerse estable en años previos. Este comportamiento podría estar relacionado con la

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

implementación de la política pública de gratuidad, orientada a beneficiar a los grupos A, B y C del SISBÉN y a población vulnerable, lo que fortaleció la permanencia de estudiantes con apoyo financiero. Cabe señalar que la población con ingresos superiores a 5 salarios mínimos es reducida en la institución, por lo que pequeñas variaciones generan picos más pronunciados en el análisis.

Figura 8. Deserción por ingresos semestre 2022, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Deserción por rangos de ingresos para los semestres 2022-1 y 2022-2.



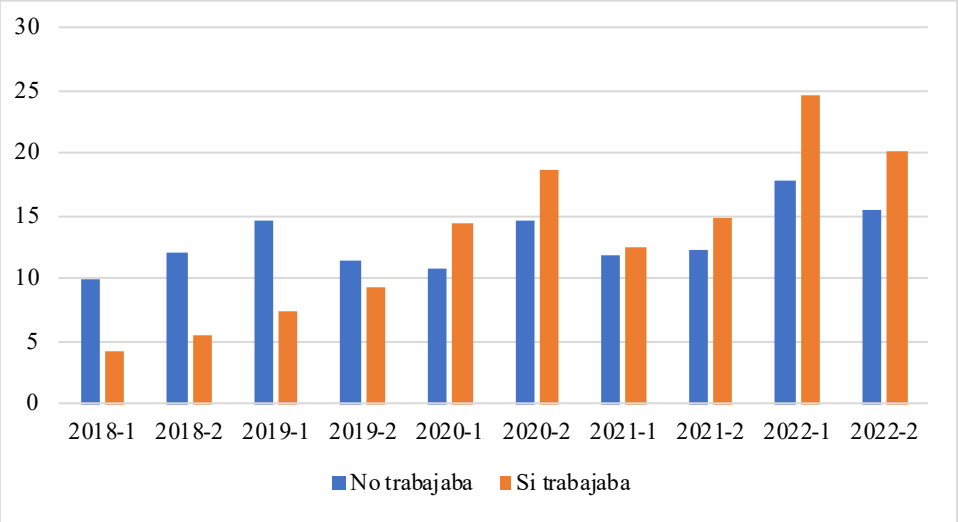
Fuente: Datos institucionales

El análisis evidencia que la probabilidad de deserción es mayor entre estudiantes provenientes de instituciones de educación media oficiales, comportamiento que coincide con la tendencia observada en los niveles de ingresos familiares, donde los estudiantes con menores ingresos presentan mayor riesgo de abandonar sus estudios. En relación con la variable “trabajaba al inicio de los estudios”, los estudiantes que no laboraban al comenzar su carrera registran tasas de deserción moderadas y relativamente estables, que oscilan entre el 10,01% y el 17,72%. En contraste, quienes sí trabajaban al inicio presentan, en general, menores tasas de deserción, aunque con mayor variabilidad, ubicándose entre el 4,26% y el 24,59%. No obstante, en este

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

grupo se identifica una tendencia creciente en la deserción a lo largo del tiempo, con un pico en el segundo semestre de 2022, lo que sugiere que las exigencias derivadas de combinar trabajo y estudio pudieron intensificarse en el periodo pospandemia.

Figura 9. Deserción según situación laboral al inicio de estudios 2018-2022, Área Andina, Sede Valledupar. Deserción por variable de trabajo al inicio de estudios.

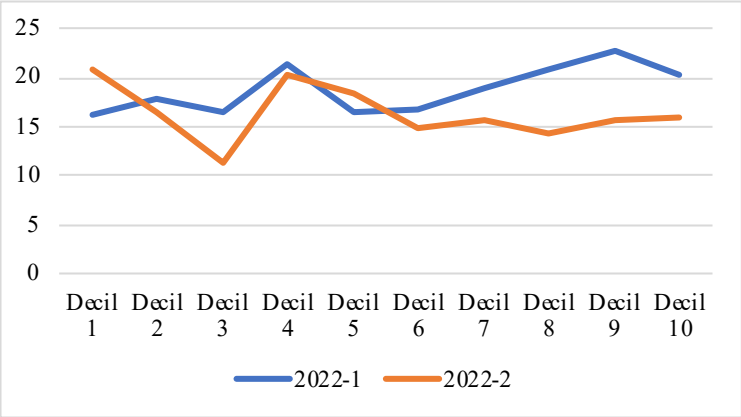


Fuente: Datos institucionales

Ahora bien, la variable de resultados de Pruebas Saber 11 fue relativamente poco influyente; sin embargo, se encontró que existe una relación entre el promedio académico acumulado del cuarto semestre con el promedio de las pruebas. Además, existe una tendencia a que los estudiantes con puntajes más bajos en Pruebas Saber 11 presenten tasas de deserción ligeramente más altas, fluctuando entre el 10.24% y el 20.69%, en comparación con los estudiantes que obtuvieron puntajes intermedios con fluctuaciones entre el 9.58% y el 18.29%. La tendencia vuelve a subir en los deciles más altos, entre el 8.27% y el 20.18%.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 10. Deserción por resultados Prueba Saber 11, año 2022, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Deserción por deciles de puntaje en Pruebas Saber 11, año 2022.

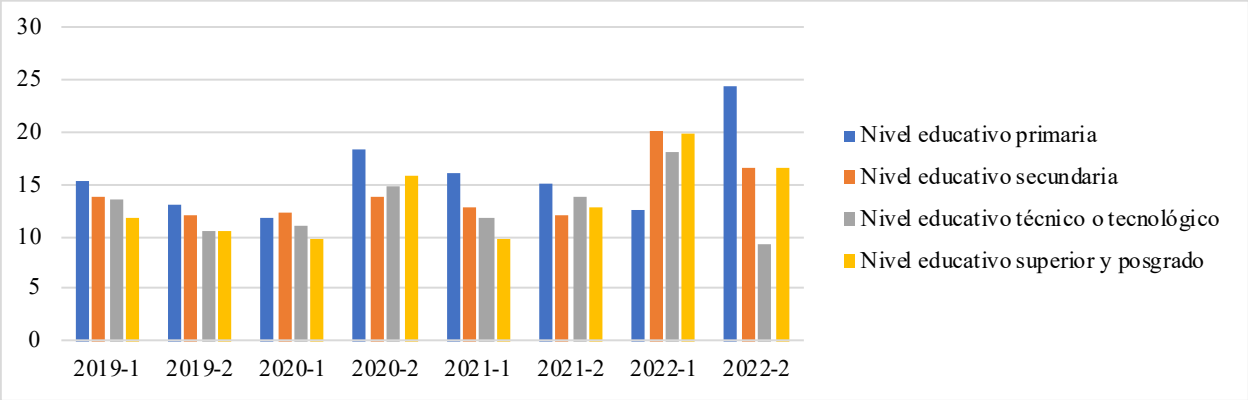


Fuente: Datos institucionales e ICFES.

El análisis del promedio académico de los últimos semestres muestra que los estudiantes que continúan presentan un promedio ligeramente superior al de quienes desertan; sin embargo, aunque existe una diferencia en el último semestre cursado, esta no resulta estadísticamente significativa. Un comportamiento similar se observa en variables como el número de créditos matriculados por semestre y los créditos aprobados, las cuales, de manera individual, no constituyen predictores sólidos de la deserción en esta institución de educación superior. En contraste, la variable “último periodo cursado” evidencia que los estudiantes que desertan suelen hacerlo en periodos más recientes de su trayectoria académica, lo que sugiere una mayor propensión a la deserción en las etapas iniciales de la deserción: a mayor nivel educativo materno, menores tasas de abandono, pasando de rangos entre 11,89% y 24,44% en primaria a entre 9,74% y 19,96% en educación superior y posgrado.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 11. Deserción por nivel educativo de la madre 2019-2022, Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar. Deserción por variable nivel educativo de la madre en los últimos 8 semestres.



Fuente: Datos institucionales

El análisis de las variables asociadas a salud mental y apoyos psicosociales evidenció que los estudiantes que viven solos presentan mayores niveles de deserción, alcanzando un 33%, en comparación con un promedio cercano al 16% en quienes conviven con una o más personas. Asimismo, se identificó que los estudiantes que cuentan con servicio médico o han hecho uso de los servicios de acompañamiento psicológico ofrecidos por la universidad registran una tasa de deserción aproximadamente 45% menor que aquellos que no acceden a este tipo de apoyos, lo que resalta la importancia del acompañamiento institucional en la permanencia estudiantil.

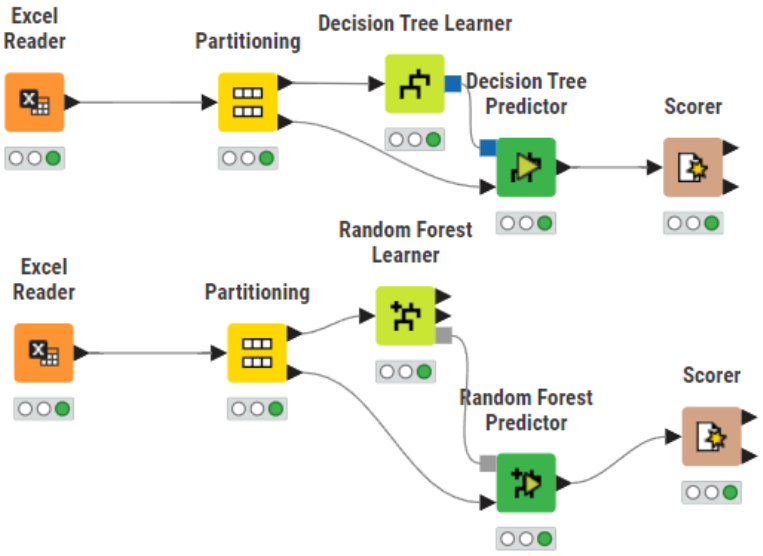
4. Modelado del prototipo

Tras la identificación de las variables más influyentes, se desarrolló el modelado del prototipo predictivo. Para ello, se importó el conjunto de datos de las cohortes, aplicando procesos de limpieza, conversión de variables, eliminación de valores atípicos e imputación de datos faltantes mediante promedios. Posteriormente, el dataset se dividió en conjuntos de entrenamiento y prueba. Se evaluaron dos algoritmos de aprendizaje automático con

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

diferentes cortes de partición: árbol de decisiones y Random Forest. Ambos presentaron niveles de exactitud similares, 95,76% y 95,72% respectivamente; no obstante, se seleccionó el árbol de decisiones por su mayor simplicidad, eficiencia y facilidad de interpretación, características especialmente relevantes en investigaciones educativas y sociales.

Figura 12. Flujo de trabajo del prototipo de predicción de deserción desarrollado utilizando el software KNIME. Se observan los diferentes módulos y nodos utilizados en el proceso, desde la importación de datos hasta la generación de predicciones.



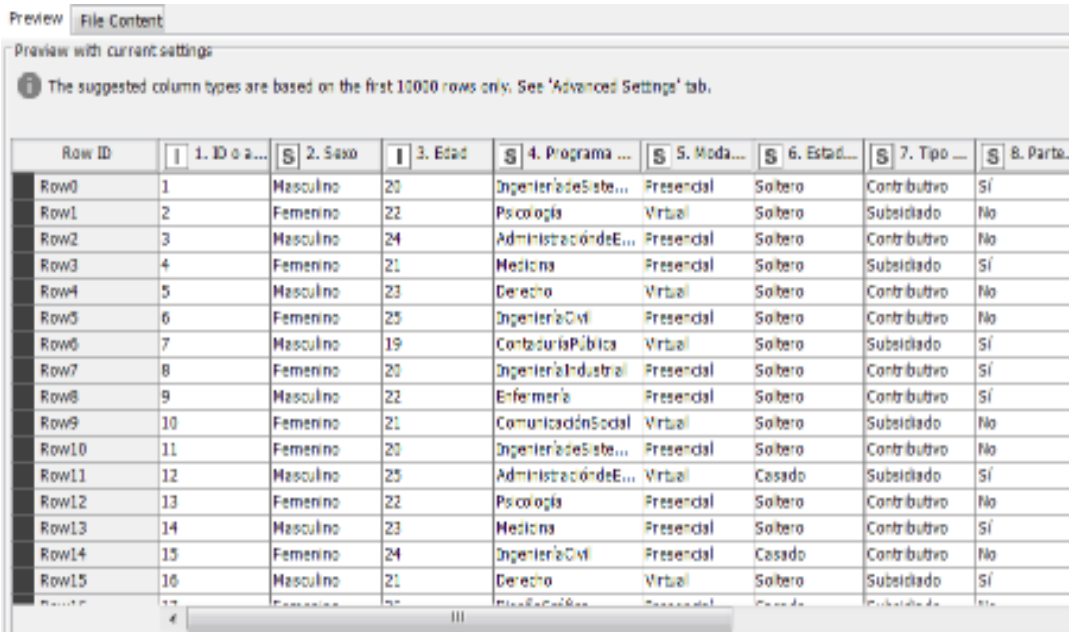
Fuente: Elaboración propia basada en el modelo desarrollado en Knime.

Las pruebas resultaron fundamentales para validar la eficacia del modelo predictivo. Se evaluaron distintos algoritmos y se ajustaron de forma iterativa los parámetros de precisión, sensibilidad y especificidad, hasta alcanzar niveles óptimos de desempeño superiores al 95%. Para la validación del prototipo se construyó una base de datos con 30 patrones de estudiantes, de los cuales 10 habían desertado en los últimos semestres. El sistema identificó correctamente como de alta probabilidad los 10 casos de deserción y solo señaló dos falsos positivos entre los estudiantes sin abandono.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Posteriormente, el prototipo fue presentado a la institución de educación superior, permitiendo cargar datos de nuevas cohortes y generar alertas tempranas sobre estudiantes con mayor riesgo de deserción, junto con su caracterización según las variables analizadas. Esta información facilita la implementación de estrategias de acompañamiento y ajustes institucionales orientados a la permanencia estudiantil. El objetivo del estudio se centra en la prevención de la deserción, por lo que no se contempla una validación longitudinal a largo plazo del modelo.

Figura 13. Ejemplo de dataset previo a la partición de datos: Importación de los datos en formato .svc con 19 variables


Preview | File Content

Preview with current settings

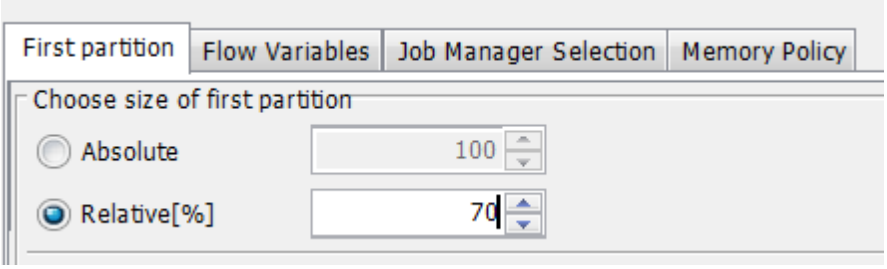
The suggested column types are based on the first 10000 rows only. See 'Advanced Settings' tab.

Row ID	1. ID o a...	2. Sexo	3. Edad	4. Programa ...	5. Moda...	6. Estad...	7. Tipo ...	8. Parte.
Row0	1	Masculino	20	IngenieríadeSiste...	Presencial	Soltero	Contributivo	Sí
Row1	2	Femenino	22	Psicología	Virtual	Soltero	Subsidiado	No
Row2	3	Masculino	24	AdministracióndeE...	Presencial	Soltero	Contributivo	No
Row3	4	Femenino	21	Medicina	Presencial	Soltero	Subsidiado	Sí
Row4	5	Masculino	23	Derecho	Virtual	Soltero	Contributivo	No
Row5	6	Femenino	25	IngenieríaCivil	Presencial	Soltero	Contributivo	No
Row6	7	Masculino	19	ContaduríaPública	Virtual	Soltero	Subsidiado	Sí
Row7	8	Femenino	20	IngenieríaIndustrial	Presencial	Soltero	Contributivo	Sí
Row8	9	Masculino	22	Enfermería	Presencial	Soltero	Contributivo	Sí
Row9	10	Femenino	21	ComunicaciónSocial	Virtual	Soltero	Subsidiado	No
Row10	11	Femenino	20	IngenieríadeSiste...	Presencial	Soltero	Contributivo	No
Row11	12	Masculino	25	AdministracióndeE...	Virtual	Casado	Subsidiado	Sí
Row12	13	Femenino	22	Psicología	Presencial	Soltero	Contributivo	No
Row13	14	Masculino	23	Medicina	Presencial	Soltero	Contributivo	Sí
Row14	15	Femenino	24	IngenieríaCivil	Presencial	Casado	Contributivo	No
Row15	16	Masculino	21	Derecho	Virtual	Soltero	Subsidiado	Sí

Fuente: Captura de pantalla del proceso de partición en KNIME, elaboración propia

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 14. Proceso de partición de datos en el software KNIME. Se muestra cómo se divide el conjunto de datos en grupos de entrenamiento y prueba, un paso crucial para el desarrollo y validación del modelo predictivo.



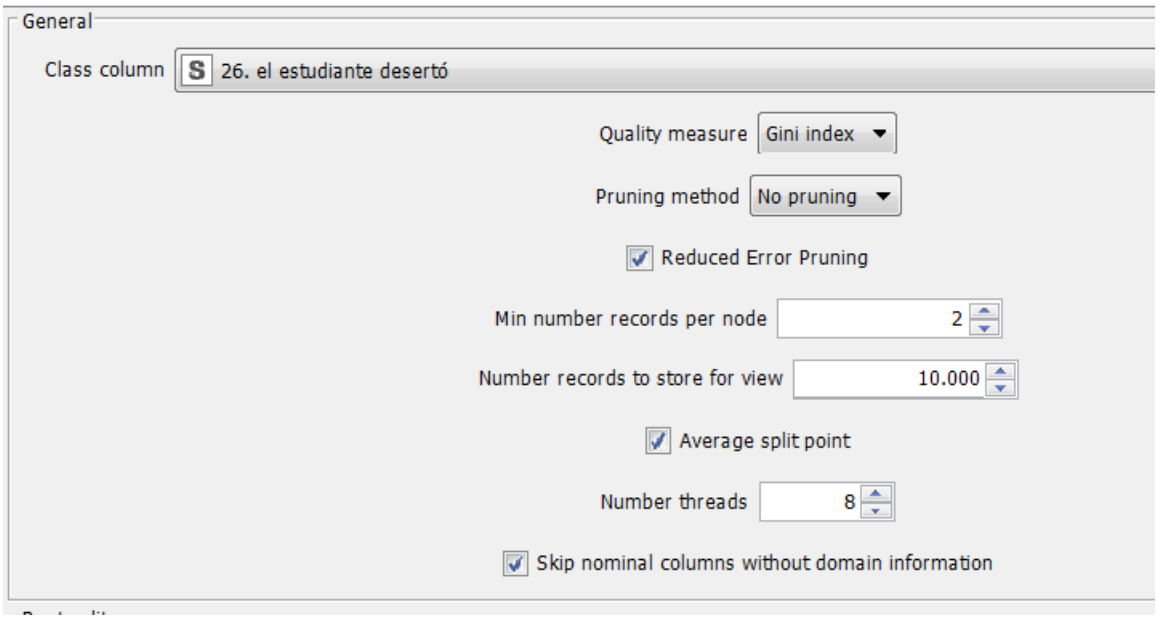
Fuente: Captura de pantalla del proceso de partición en KNIME, elaboración propia

. Se probó el algoritmo de árbol de decisiones utilizando el nodo "Decision Tree Learner" de Knime; también se probó el algoritmo Random Forest utilizando el nodo "Random Forest Learner". Se llevaron a cabo varias pruebas variando la proporción de datos de entrenamiento y prueba.

. Configuración de parámetros: Se ajustaron los parámetros de precisión, sensibilidad y especificidad para optimizar el rendimiento del modelo. Se ajustó la profundidad máxima del árbol. Se configuraron los criterios para la división de nodos (ganancia de información, índice Gini, etc.). Se establecieron los parámetros de poda para evitar el sobreajuste.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 15. Configuración del algoritmo de árbol de decisión aplicado en el modelo. Se pueden ver los diferentes parámetros y ajustes utilizados para optimizar el rendimiento del algoritmo en la predicción de la deserción estudiantil.



Fuente: Captura de pantalla de la configuración del algoritmo en KNIME, elaboración propia.

Pruebas:

. Validación cruzada (cross-validation): Se utilizó la técnica de validación cruzada para evaluar el rendimiento del modelo. Este proceso implica dividir repetidamente los datos en conjuntos de entrenamiento y prueba, y calcular el rendimiento promedio en todos los casos. Se utilizó el nodo "X-Partitioner" de Knime para realizar validación cruzada. En esta etapa se dividió el dataset en K particiones o "folds"; se entrenó el modelo con K-1 particiones y se evaluó con la partición restante.

Este proceso se repitió varias veces, utilizando cada vez una partición diferente para la evaluación. Se calcularon las métricas promedio de rendimiento (precisión, sensibilidad, especificidad, etc.) en todos los folds.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 16. Pruebas estadísticas utilizadas para evaluar los promedios en el modelo. Se muestran los resultados de las métricas de rendimiento que permiten validar la precisión y confiabilidad del modelo predictivo.

.

Rows: 25 | Columns: 14 Table Statistics

Name	Type	# Missing val...	# Unique valu...	Minimum	Maximum	25% Quantile	50% Quantile ...	75% Quantile
10. Puntaje pr...	Number (inte...	0	41	260	400	291	320	351
11. promedio ...	Number (inte...	0	48	1,077,755	4,450,335	1,611,159.25	2,600,899	3,619,587.25

Fuente: Resultados de las pruebas estadísticas en KNIME, elaboración propia.

. Ajuste de parámetros: Se llevaron a cabo ajustes adicionales en los parámetros del modelo para alcanzar niveles óptimos de precisión superiores al 95% y un margen de error del 4%; se modificaron la profundidad máxima, los criterios de división de nodos y los parámetros de poda.

. Evaluación del prototipo: Se evaluó el rendimiento del prototipo utilizando la base de datos de prueba. Se utilizó el modelo entrenado y ajustado para realizar predicciones en la base de datos de prueba.

Figura 17. Resultados de la evaluación del prototipo. En la última columna se puede observar el resultado de aciertos entre los estudiantes que desertaron, lo que permite evaluar la eficacia del modelo en la predicción de la deserción.

16. Pobla... String	17. en m... String	18. Prese... String	19. Pade... String	21. ¿Ha p... String	22. ¿Cuá... Number (inte...	23. ¿Quié... String	24. ¿Uste... String	25. Estrato Number (inte...	26. el est... String	Predictio... String	Predictio... Number (dou...
No	Amigo	No	No	Sí	20	Padres y trab...	No	1	Sí	Sí	1
No	Familiar de ot...	No	Depresión, an...	No	50	Padres y trab...	No	2	Sí	Sí	1
No	Psicólogo	No	No	Sí	45	Padres y créd...	No	3	Sí	Sí	1
No	Familiar con ...	No	No	Sí	60	Trabajo y cré...	No	2	Sí	Sí	1
No	Amigo	No	No	Sí	45	Padres	Sí	1	Sí	Sí	1
No	Familiar con ...	No	No	No	60	Estudiante	No	4	Sí	Sí	1
No	Amigo	No	Pensamiento...	Sí	30	Padres	No	1	Sí	Sí	1
No	Familiar de ot...	Sí	No	No	45	Padres	No	3	Sí	Sí	1

Fuente: Resultados de la evaluación del prototipo en KNIME, elaboración propia

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

5. Presentación del prototipo a la IES

La presentación del prototipo a los responsables de Bienestar Universitario y Retención Estudiantil permitió validar su pertinencia y aceptación institucional. Los participantes resaltaron su potencial para identificar de manera temprana a estudiantes con mayor riesgo de deserción y optimizar la focalización de acciones y recursos. Se evidenció consenso sobre la necesidad de articular el prototipo con los sistemas de información y procesos existentes, así como de definir protocolos claros de actuación frente a las alertas generadas. Asimismo, se destacó la importancia de capacitar a los equipos encargados en el uso e interpretación de la herramienta. Aunque se reconocieron desafíos asociados a su implementación tecnológica, presupuestal y a la gestión del cambio, la percepción general fue positiva, considerando que el prototipo puede fortalecer un abordaje integral de los factores de riesgo y promover la innovación en las estrategias de acompañamiento estudiantil. Las reflexiones de los actores universitarios confirman la pertinencia práctica de los modelos basados en minería de datos y machine learning para abordar la deserción estudiantil.

Tabla 2. Análisis cualitativo del focus group realizado con actores clave de la institución educativa. Se muestran los conceptos más recurrentes y las ideas principales expresadas por los participantes en relación al prototipo de predicción de deserción.

Concepto	**Idea**
Abordaje integral y diferenciado	La alta precisión del modelo genera confianza en su utilidad. Las variables prioritarias (salud mental, factores socioeconómicos, rendimiento académico) requieren un abordaje integral y diferenciado. El prototipo se percibe como un habilitador de un abordaje más integral de los diversos factores de riesgo de deserción. Se propone desarrollar estrategias diferenciadas haciendo énfasis en los factores económicos, académicos y de salud mental. Es importante

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	mantener un abordaje integral sin descuidar ningún aspecto.
Capacitación del equipo	Es necesaria la capacitación de todo el equipo en el uso e interpretación del modelo. Se requerirá un esfuerzo importante de capacitación a todo el equipo de bienestar para apropiar esta innovación.
Desafíos de implementación	Uno de los principales desafíos identificados es la integración tecnológica del modelo con los sistemas existentes. Otro desafío es la gestión presupuestal para garantizar los recursos necesarios para las intervenciones sugeridas. El manejo de posibles resistencias al cambio también se identifica como un desafío. Abordar estos desafíos requerirá un trabajo articulado con otras áreas, una comunicación estratégica y un claro liderazgo institucional. Se brindaron consideraciones valiosas para tener en cuenta en la implementación y aprovechamiento del prototipo.
Estrategias de acompañamiento	El modelo predictivo se percibe como una herramienta valiosa para identificar tempranamente estudiantes en riesgo de deserción. El diseño de protocolos claros de acción ante alertas tempranas será fundamental. El modelo abre oportunidades para innovar en estrategias de acompañamiento estudiantil. El focus group evidenció una percepción altamente positiva sobre la utilidad potencial del prototipo. Se validó la pertinencia y aceptación del prototipo por parte de actores clave de la universidad. El modelo debería generar alertas para activar rutas de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	acompañamiento oportunas. Se sugiere crear un programa integral de acompañamiento desde los programas, especialmente para estudiantes en alto riesgo. Se recomienda una ruta de apoyo psicosocial fortalecida para aquellos con mayores riesgos en salud mental. Se sugiere una ruta de acompañamiento académico intensivo para los estudiantes de bajo rendimiento. Se resalta la importancia de poder anticipar las razones de retiro de los estudiantes para diseñar estrategias preventivas.
Integración del modelo con sistemas existentes	Se requiere una integración efectiva del modelo con los sistemas de información y procesos actuales de bienestar. Se identificó la necesidad de una estrecha integración de esta herramienta con los sistemas de información y procesos existentes en la universidad. El modelo podría incorporarse desde el proceso de inducción y caracterización inicial de los estudiantes. Sería ideal que el modelo se nutra de los datos de sistemas como Brújula, las encuestas de facultad y bienestar. Se cuenta con recursos tecnológicos en la sede que permiten trabajar con herramientas como el modelo predictivo.

Fuente: Elaboración propia basada en el análisis de las transcripciones del focus group realizado en la Fundación Universitaria del Área Andina, Sede Valledupar.

Discusión y conclusiones

El presente estudio confirma que la deserción estudiantil en la educación superior es un fenómeno complejo, dinámico y altamente dependiente del contexto institucional y sociodemográfico. Los resultados obtenidos mediante la aplicación del modelo predictivo

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

basado en la metodología CRISP-DM y algoritmos de Machine Learning no solo son coherentes con los análisis descriptivos y visuales realizados, sino que además refuerzan hallazgos ampliamente documentados en la literatura, especialmente aquellos relacionados con factores socioeconómicos, académicos y psicosociales.

Desde una perspectiva comparativa, el modelo demuestra que variables como el apoyo financiero, la salud mental, la situación laboral, el nivel educativo del núcleo familiar y el momento de la trayectoria académica en el que se encuentra el estudiante son determinantes en la probabilidad de deserción. No obstante, la relevancia específica de cada variable no debe interpretarse como universal, sino como el resultado de interacciones propias del entorno institucional analizado. Este hallazgo pone en evidencia una de las principales limitaciones de los sistemas estandarizados de seguimiento, como SPADIES, y al mismo tiempo justifica la necesidad de modelos predictivos adaptables a cada institución. Es necesario brindar herramientas más expeditas a las universidades para estimar estos riesgos en menos tiempo.

En este sentido, uno de los principales aportes del estudio radica en demostrar que el modelo propuesto es replicable y escalable, siempre que se alimente con datos contextualizados y de calidad. La estructura metodológica empleada —basada en CRISP-DM— permite que otras instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, ajusten el modelo a sus propias realidades territoriales, modalidades académicas y perfiles estudiantiles, sin necesidad de replicar exactamente las mismas variables o ponderaciones.

Las herramientas de big data permiten estimar los riesgos de deserción con un margen de error altamente confiable y, junto con un sistema de permanencia, ayudan a tomar decisiones oportunas sobre los estudiantes en riesgo, incluyendo la prevención de problemas de salud mental. Aunque estas herramientas se están popularizando y ofrecen resultados más rápidos y efectivos a un costo menor, es necesaria la capacitación en su uso para aprovecharlas al máximo. Asimismo, el uso de algoritmos interpretables, como el árbol de decisiones, facilita la apropiación del modelo por parte de equipos no especializados en ciencia de datos, lo que incrementa su viabilidad en contextos educativos diversos

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El ejercicio de acercamiento inicial y posterior presentación realizada con responsables de áreas clave de bienestar universitario y retención estudiantil de la IES permitió validar la pertinencia y aceptación del prototipo de estimación de riesgo de deserción desarrollado. La validación con actores universitarios ratificó el valor del prototipo para la detección temprana y diseño de estrategias preventivas focalizadas; se evidenció un consenso sobre la necesidad de integrar estrechamente este prototipo con los sistemas de información y procesos existentes en la universidad.

Desde el punto de vista práctico, el prototipo no es una herramienta de predicción determinista, sino un sistema de alerta temprana que habilita la toma de decisiones preventivas. Su valor reside menos en anticipar con certeza la deserción futura y más en permitir intervenciones oportunas, focalizadas y basadas en evidencia, como acompañamiento psicosocial, apoyos financieros diferenciados, ajustes curriculares o estrategias pedagógicas flexibles.

La implementación de este prototipo en la institución de educación superior representa una oportunidad para mejorar los procesos de retención estudiantil y tomar acciones preventivas oportunas. Con información precisa sobre los riesgos de deserción, las autoridades educativas podrán diseñar programas de acompañamiento personalizado, ajustes curriculares, servicios de apoyo financiero y psicosocial, entre otras medidas focalizadas. Este estudio abre la puerta a nuevas líneas de investigación orientadas a la validación longitudinal del modelo, su integración con sistemas nacionales de información y su adaptación a otros niveles educativos o modalidades formativas.

Referencias

Aguilera, J., Campos, J., & Rodríguez, M. (2017). MODELO PREDICTIVO PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Línea Temática: Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono. Montserrat. En VII CLABES.

Alban Taipe, M. S. (2019). Contribuciones a la predicción de la deserción universitaria a través de minería de datos. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Bartolomé Pina, A. R., Bellver Torlà, C., Castañeda Quintero, L., & Adell Segura, J. (2017). Blockchain en educación: introducción y crítica al estado de la cuestión. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 61. https://doi.org/10.21556/edutec.2017.61.915

Camargo, A. J. (2020). Modelo para la predicción de la deserción de estudiantes de pregrado, basado en técnicas de minería de datos. En Universidad de la Costa - CUC.

Cayón, E., Correa, J. S., & Scarpetta, L. E. (2021). Caracterización de los programas académicos y determinación de las variables que afectan el rendimiento de los estudiantes en el Colegio de Estudios Superiores de Administración, CESA. Formación Universitaria, 14(5). https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500175

Cuevas Acosta, J. H., Solís, M. C., & Silva Contreras, I. (2019). Programación computacional y análisis de datos en educación estadística. Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, ISSN-e 2443-4566, Vol. 5, No. 9, 2019, págs. 11-27, 5(9).

Enríquez Vázquez, L., & Navarro Perales, J. (2024). Explorar los matices: aprendizaje personalizado y adaptativo en la educación digital. Revista Digital Universitaria, 25(1). https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2024.25.1.10

Garcés Prettel, M., De la Ossa Robinson, S., Arellano Cartagena, W., Alvis Arrieta, J., & Figueroa Castillo, L. C. (2024). ¿Volver o no volver a las clases presenciales? Motivaciones y temores que influyen en la deserción universitaria en Colombia en tiempos de postpandemia. Salud Uninorte, 40(1). https://doi.org/10.14482/sun.40.01.159.456

García-Martínez, R., Poblano-Ojinaga, E. R., & García-Gámez, L. (2024). Factores determinantes en la elección de una carrera universitaria. Investigación Administrativa, 53–1. https://doi.org/10.35426/iav53n133.02

Gómez-Restrepo, C., Padilla Muñoz, A., & Rincón, C. J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental

Colombia 2015. Revista Colombiana de Psiquiatría, 45. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.003

González Catalán, F., & Arismendi Vera, K. J. (2018). Deserción estudiantil en la educación superior técnico-profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año. Revista de la Educación Superior, 47(188), 109-137. https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.510

González, L. E., & Espinoza, O. (2015). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. Paideia, 45 (julio-diciembre).

Guerrero, S. C. (2018). Caracterización de la deserción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el período 2008-2015. Revista Lasallista de Investigación, 15(1). https://doi.org/10.22507/rli.v15n1a2

Guzmán Rincón, A., Barragán Moreno, S., Cala-Vitery, F., & Segovia-García, N. (2022). Deserción en la educación superior rural: Análisis de causas desde el pensamiento sistémico. Qualitative Research in Education, 11(2). https://doi.org/10.17583/qre.10048

Hernández Sampieri 2014. (2014). Metodología de la investigación, 6. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. ISBN: 978-1-4562-2396-0

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Calidad en la educación, 17. https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409

Hugo, V., Garcia, M., Victoria, A., Motta, A., Daniela, M., & Ariza, A. (2019). Predictive models of knowledge management in virtual education Modelo predictivo de gestión del conocimiento en educación virtual. Industry, Innovation, And Infrastructure for Sustainable Cities and Communities.

Mella-Norambuena, J., Badilla, M. G., & López Angulo, Y. (2022). Modelos predictivos basados en el uso de analíticas de aprendizaje en educación superior. Texto libre, 15. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.36310

Norma, P., Barron-Adame, R. A., & Miguel, J. (2016). Revista de Aplicación Científica y Técnica: Propuesta del diseño de un modelo predictivo de alerta temprana en indicadores educativos de nivel superior aplicando minería de datos. Junio, 2(4).

OCDE. (2021). Health at a Glance 2021. En Health at a Glance 2021.

Rodríguez Ojeda, M. J. (2024). Determinación de perfiles profesionales mediante técnicas de minería de datos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9783

Schonlau, M., & Zou, R. Y. (2020). The random forest algorithm for statistical learning. Stata Journal, 20(1). https://doi.org/10.1177/1536867X20909688

Timarán Pereira, S. R., Hernández Arteaga, I., Caicedo Zambrano, S. J., Hidalgo Troya, A., & Alvarado Pérez, J. C. (2016). El proceso de descubrimiento de conocimiento en bases de datos. Ingenierías, 8(26).

Vanneschi, L., & Silva, S. (2023). Decision Tree Learning. En Natural Computing Series. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17922-8_6

Vásquez Chicaiza, F. P., Vega Cocha, D. P., Defaz Lasso, M. L., Vazco Silva, C. D., & López Velasco, J. E. (2024). Estrategias educativas por medio de herramientas digitales basadas en inteligencia artificial, revisión bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, volumen 7 (número 6). 5691-5708. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9110

Villena, J. (2016). CRISP-DM: La metodología para poner orden en los proyectos de data science. Singular.

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

Curso electivo de alfabetización digital aplicado al estudio de la Historia de Cuba para estudiantes de Ciencias Médicas

Elective digital literacy course applied to the study of the History of Cuba for students of Medical Sciences

Luis Ángel Zayas Massó[1]
Amanda Ramírez Rojas[2]
Caridad Hernández Álvarez[3]
Branly Armando Planas Díaz[4]
Fabian Alfredo Greenup Bell[5]
Elianny Aldana Labrador[6]
Universidad de Ciencias Médicas Santiago de Cuba

Recibido: 15.03.2026
Aceptado: 10.05.2026

Resumen

Introducción: En la Educación Superior, los cursos electivos permiten ampliar y actualizar los conocimientos de los estudiantes mediante la incorporación de contenidos complementarios a su formación profesional y la integración de metodologías participativas. En Ciencias

[1]luiszayasmasso@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-5397-2776
[2]amandaramirezrojas934@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-7141-5453
[3]caridad.hernandez.alvarez@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9447-8002
[4]branlyplanas@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-9575-1183
[5]fgreenupbell@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-1890-5755
[6]elilabradork@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-6478-7268

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Médicas, se identifican limitaciones en la oferta de cursos que articulen la Historia de Cuba con tecnologías digitales, lo que evidencia la necesidad de estrategias formativas que fortalezcan la alfabetización digital. Objetivo: Confeccionar una propuesta de curso electivo sobre la alfabetización digital para el estudio y comunicación de la Historia de Cuba en Ciencias Médicas. Método: Se llevó a cabo un estudio de desarrollo, con enfoque cualitativo y descriptivo, de tipo transversal, en la Facultad de Medicina No. 2. Durante los meses de enero a marzo de 2026. Se emplearon métodos teóricos y empíricos, incluyendo análisis-síntesis, inducción-deducción, revisión documental y análisis de planes de estudio de la carrera de Medicina. Resultados: Se elaboró un programa de curso electivo sobre alfabetización digital y enseñanza de la Historia de Cuba, dirigido a estudiantes de tercero a quinto año de Medicina, de carácter presencial, organizado en cinco temas y con una duración total de 20 horas distribuidas en conferencias, clases prácticas y trabajo independiente. Conclusiones: El curso electivo propuesto constituye una alternativa pertinente para integrar la alfabetización digital en la formación de los estudiantes de Ciencias Médicas, fortaleciendo competencias críticas para la gestión, análisis y comunicación de la información histórica, contribuyendo a la preparación de un profesional integral.

Palabras clave: alfabetización digital, educación en ciencias médicas, formación profesional en salud, historia de Cuba, tecnologías de la información y la comunicación

Abstract

Introducción: In higher education, elective courses allow students to broaden and update their knowledge through the incorporation of complementary content and the use of participatory methodologies. In medical sciences, limitations have been identified in the availability of courses that integrate the history of Cuba with digital technologies, highlighting the need for educational strategies that strengthen digital literacy. Objetivo: To design a proposal for an elective course on digital literacy for the study and communication of the history of Cuba in medical sciences. Method: A development study with a qualitative, descriptive, and cross-sectional approach was conducted at Faculty of Medicine No. 2 from January to March 2026.

Theoretical and empirical methods were used, including analysis-synthesis, induction-deduction, document review, and analysis of the medicine curriculum. Results: An elective course program on digital literacy and the teaching of the history of Cuba was developed, aimed at third- to fifth-year medical students. The course is face-to-face, organized into five topics, with a total duration of 20 hours distributed among lectures, practical classes, and independent work. Conclusions: The proposed elective course represents a relevant alternative for integrating digital literacy into the training of medical sciences students, strengthening key competencies for the management, analysis, and communication of historical information, and contributing to the development of well-rounded professionals.

Keywords: digital literacy, medical education, professional training in health, history of Cuba, information and communication technologies

Introducción

En la educación superior, los cursos electivos constituyen una forma flexible de organización del proceso docente que permite ampliar y actualizar los conocimientos de los estudiantes mediante la incorporación de contenidos complementarios a su formación profesional (Álvarez Hernández et al., 2022). Estos cursos fomentan el uso de métodos participativos, el trabajo independiente y la integración de estrategias de evaluación más integrales y objetivas, contribuyendo a un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y acorde con las necesidades contemporáneas.

En las ciencias médicas, la implementación de cursos electivos ha demostrado ser un mecanismo eficaz para fortalecer competencias transversales y humanísticas, permitiendo vincular la formación académica con problemáticas sociales y profesionales. Sin embargo, se identifican limitaciones en la oferta actual de cursos que integren la historia de Cuba con herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras, lo que evidencia la necesidad de diseñar estrategias formativas que respondan a estas carencias (Mendoça et al., 2025).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El desarrollo acelerado de las tecnologías digitales ha transformado los procesos educativos y sanitarios, generando nuevas demandas en la formación de los profesionales de la salud. La alfabetización digital se consolida como una competencia esencial para el acceso, análisis crítico y uso adecuado de la información en entornos académicos y asistenciales. Martínez-Ferreiro et al. (2024) y Ramirez Hernández et al. (2025) han documentado deficiencias en las competencias digitales de los estudiantes universitarios, lo que impacta negativamente en el desempeño académico y en el cumplimiento de los perfiles de egreso previstos por la educación médica superior.

En el contexto cubano, la Historia de Cuba desempeña un papel fundamental en la formación humanista, preventiva e integral del profesional de la salud, al consolidar valores éticos, identitarios y de compromiso social (Pérez Morales et al., 2020). No obstante, se observa una limitada integración de las tecnologías digitales en la enseñanza de contenidos históricos, lo que restringe el desarrollo de habilidades para la gestión crítica de la información y su comunicación efectiva (Boris-Miclin et al., 2023).

Esta situación evidencia una contradicción entre las demandas actuales de la educación superior y las competencias digitales de los estudiantes, constituyendo un problema científico que justifica la necesidad de implementar un curso electivo innovador. En este sentido, se propone como objetivo confeccionar una propuesta de curso electivo sobre alfabetización digital para el estudio y comunicación de la Historia de Cuba en Ciencias Médicas.

1. Metodología

Se llevó a cabo un estudio de desarrollo, con enfoque cualitativo, descriptivo y transversal, en la Facultad de Medicina No. 2 de la Universidad de Ciencias Médicas Santiaguera, durante el período de enero a marzo de 2026, con el objetivo de confeccionar una propuesta de curso electivo sobre la alfabetización digital para el estudio y la comunicación de la Historia de Cuba en Ciencias Médicas.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Se emplearon métodos del nivel teórico y empírico para la fundamentación y estructuración de la propuesta. Entre los métodos teóricos se utilizaron el análisis-síntesis, la inducción-deducción, el histórico-lógico y la revisión documental, lo que permitió la sistematización de los fundamentos pedagógicos, tecnológicos e históricos del curso.

Para la elaboración de los contenidos se realizó una revisión bibliográfica actualizada (2021–2026), utilizando fuentes disponibles en bases de datos científicas como SciELO, LILACS, Scopus, ClinicalKey y la Biblioteca Virtual de Salud de Cuba, así como el motor de búsqueda Google Scholar y otras fuentes académicas relacionadas con la alfabetización digital y la educación histórica.

Se efectuó un análisis documental de los planes de estudio, programas de asignaturas y mallas curriculares de la carrera de Medicina con el objetivo de identificar necesidades formativas y posibilidades de inserción del curso electivo en el currículo de pregrado.

Para la validación teórica del curso se empleó la metodología Delphi mediante criterio de expertos. La selección se realizó de forma intencional, considerando profesionales con grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas o título de Máster en Ciencias Pedagógicas, categorías docentes de Profesor Auxiliar o Titular, así como investigadores con categorías de Agregado o Titular y con una experiencia docente superior a 10 años. Se seleccionaron 10 expertos, quienes evaluaron las variables: presentación del contenido, validez científica, pertinencia, utilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y posibilidad de generalización de la propuesta, mediante una escala tipo Likert de cinco categorías.

Los resultados se organizaron en una base de datos en Microsoft Excel y se procesaron mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 18.0 para Windows. Se utilizó la estadística descriptiva, empleando frecuencias absolutas y relativas porcentuales como medidas de resumen.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

El curso fue diseñado con una duración de 20 horas, estructurado en temas que integran contenidos de Historia de Cuba y alfabetización digital, con una organización que incluyó conferencias, clases prácticas y trabajo independiente, así como un sistema de evaluación frecuente, parcial y final basado en el desempeño y la elaboración de un proyecto digital educativo. Se cumplieron los principios de la ética médica y las disposiciones establecidas en la Declaración de Helsinki.

2. Resultados

Se confeccionó un programa de curso electivo sobre alfabetización digital y enseñanza de la Historia de Cuba dirigido a estudiantes de pregrado de las ciencias médicas, de carácter presencial, organizado en cinco temas y con una duración de 20 horas distribuidas en siete semanas. El curso propuesto responde a la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los estudiantes para el estudio crítico, análisis y comunicación de contenidos históricos vinculados a su formación profesional. Está estructurado de la siguiente forma:

Título: Alfabetización digital para el estudio y comunicación de la Historia de Cuba en Ciencias Médicas

Forma organizativa: Curso electivo
Dirigido a: Estudiantes de tercero a quinto año de Medicina.
Duración total: 20 horas
Modalidad: Presencial
Sede: Facultad de Medicina No2
Requisitos: Ser estudiante activo de tercero a quinto año de la carrera de medicina.
Objetivo general
Desarrollar competencias de alfabetización digital en los estudiantes de Ciencias Médicas que permitan el acceso, análisis crítico, producción y comunicación de contenidos sobre la Historia de Cuba, utilizando tecnologías digitales actuales.
Objetivos específicos

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Analizar los procesos fundamentales de la historia de Cuba con énfasis en su impacto en la salud pública.

. Interpretar el valor formativo de la Historia de Cuba en la construcción de la identidad profesional.

. Aplicar herramientas digitales avanzadas para la búsqueda, evaluación y gestión de información histórica.

. Crear contenidos digitales educativos sobre Historia de Cuba utilizando tecnologías emergentes.

. Emplear principios éticos en el uso de la información y la comunicación digital.

Valores fundamentales del modelo del profesional de la carrera a los que tributa el curso

Ética profesional, pensamiento crítico, responsabilidad, humanismo, identidad profesional, cultura digital y compromiso social.

Plan temático

Tema 1: Fundamentos históricos de la nación cubana, la salud pública y su abordaje desde las TIC

Objetivo: Analizar los principales procesos históricos de Cuba, su relación con el desarrollo sanitario y su estudio mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Sistema de conocimientos:

. Etapas fundamentales del desarrollo histórico de Cuba.

. Principales transformaciones sociales y su impacto en la salud de la población.

. Evolución histórica del sistema de salud cubano.

. La salud como derecho social en el contexto cubano.

. Desarrollo histórico de la educación médica en Cuba.

. Aportes del pensamiento martiano a la concepción preventiva y humanista de la salud.

. Principales personalidades vinculadas al desarrollo de la salud pública cubana.

. Uso de las TIC en el estudio de la Historia de Cuba (repositorios digitales, bibliotecas virtuales, archivos históricos digitalizados).

Sistema de habilidades:

. Interpretar procesos históricos desde una perspectiva sanitaria.

. Relacionar hechos históricos con el desarrollo de la salud pública en Cuba.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Argumentar la influencia de los procesos históricos en la formación del profesional de la salud.

. Buscar y seleccionar información histórica en fuentes digitales confiables.

. Utilizar herramientas digitales básicas para el análisis de contenidos históricos.

. Integrar el uso de las TIC en el estudio de la historia de Cuba.

Tema 2: Alfabetización digital para la investigación histórica en Ciencias Médicas

Objetivo: Desarrollar competencias para la búsqueda, evaluación y gestión crítica de información digital en la Historia de Cuba; contenidos sobre la Historia de Cuba en el contexto de la formación médica.

Sistema de conocimientos:

. Concepto de alfabetización digital en la Educación Superior.

. Brecha digital y cultura digital.

. Estrategias de búsqueda académica (Google Académico, bases de datos).

. Evaluación crítica de fuentes digitales (criterios de calidad y confiabilidad).

. Introducción a bases de datos científicas y repositorios históricos.es.

Sistema de habilidades:

. Llevar a cabo búsquedas académicas eficientes.

. Identificar fuentes confiables.

. Evaluar la calidad de la información digital.

. Gestionar información científica básica.

Tema 3: Tecnologías digitales para el análisis y gestión de la información histórica

Objetivo: Aplicar herramientas digitales para la organización, análisis y procesamiento de información histórica.

Sistema de conocimientos

. Herramientas de gestión de información (gestores bibliográficos básicos).

. Organización digital de la información (nubes, documentos colaborativos).

. Uso académico de la inteligencia artificial en el análisis de información.

. Introducción a normas de citación científica (Vancouver).

Sistema de habilidades:

. Organizar y gestionar información digital.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

. Utilizar herramientas digitales colaborativas.

. Emplear IA para apoyar el aprendizaje de forma crítica.

. Aplicar normas básicas de citación.

Tema 4: Creación de contenidos digitales para la enseñanza de la Historia de Cuba

Objetivo: Diseñar y elaborar recursos educativos digitales sobre Historia de Cuba en el contexto de la formación médica.

Sistema de conocimientos

. Creación de contenidos digitales educativos.

. Herramientas: Presentaciones interactivas; infografías; videos educativos; Podcast

. Narrativas digitales (storytelling histórico).

. Principios de comunicación visual y audiovisual.

Sistema de habilidades

. Diseñar materiales educativos digitales.

. Crear contenidos multimedia sobre historia de Cuba.

. Aplicar técnicas de comunicación digital.

. Integrar herramientas tecnológicas en la enseñanza.

Tema 5: Ética digital y comunicación científica en ciencias médicas

Objetivo: Aplicar principios éticos en el uso de la información digital y la comunicación científica.

Sistema de conocimientos

. Plagio y propiedad intelectual.

. Normas de citación (Vancouver).

. Desinformación en entornos digitales.

. Identidad digital del profesional de la salud.

Sistema de habilidades

. Citar correctamente fuentes científicas.

. Evitar el plagio académico.

. Evaluar la veracidad de la información.

. Comunicar contenidos de forma ética y responsable.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Tabla 1. Distribución del fondo de tiempo según forma de organización de la enseñanza

Temas	**Conferencia**	**Clase Práctica**	**Trabajo Independiente**	**Total**
Tema 1	2h	1h	1h	4h
Tema 2	2h	1h	1h	4h
Tema 3	2h	2h	1h	5h
Tema 4	2h	3h	2h	7h
Tema 5	0h	0h	0h	Integrado
Total	8h	7h	5h	20h

Fuente: Plan temático del curso

Nota: El módulo 5 se trabaja de forma transversal durante todo el curso

Medios de enseñanza

Laptop, televisor, computadora, pizarra, presentaciones digitales, proyector, acceso a internet, bases de datos científicas, herramientas de IA educativa.

Sistema de evaluación

. Evaluaciones frecuentes: Se realizarán de forma sistemática mediante preguntas orales, escritas y desempeño en clases prácticas. Se tendrá en cuenta asistencia, puntualidad y responsabilidad.

. Evaluación parcial: Actividad práctica: Análisis de una fuente histórica digital

. Evaluación final: presentación y defensa de un proyecto digital educativo sobre un tema de

. Historia de Cuba vinculado al desarrollo sanitario. La nota final considerará evaluaciones frecuentes, parciales y finales.

Se evidenció una alta aceptación del curso electivo por parte del comité de expertos, con predominio de valoraciones en la categoría “muy de acuerdo”. El 100 % coincidió en la utilidad del curso en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la posibilidad de generalización de la propuesta para la docencia; mientras que la validez científica alcanzó un 90 % en dicha

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

categoría. Por su parte, la presentación del contenido y la pertinencia obtuvieron un 80 % de respuestas en "muy de acuerdo", ubicándose el resto de los expertos en la categoría "de acuerdo", sin registrarse criterios negativos. (Tabla 2).

Tabla 2. Evaluación del curso electivo por el comité de expertos

Variables	**De acuerdo**	**De acuerdo (%)**	**Muy de acuerdo**	**Muy de acuerdo (%)**
Presentación del contenido	2	20,0	8	80,0
Validez científica	1	10,0	9	90,0
Pertinencia	2	20,0	8	80,0
Utilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje	0	0,0	10	100
Generalización de la propuesta para la docencia	0	0,0	10	100

Fuente: Elaboración propia

3. Discusión

Los cursos electivos constituyen una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite la flexibilización curricular y la ampliación de la formación del estudiante universitario. En la educación médica superior, su implementación favorece la incorporación de contenidos complementarios que enriquecen el perfil profesional, así como el desarrollo de habilidades investigativas y de autoaprendizaje. En este sentido, Álvarez Hernández et al. (2022) demostraron que el diseño de cursos electivos con enfoque histórico contribuye al fortalecimiento de la formación integral del estudiante de Ciencias Médicas al promover valores identitarios y de compromiso social.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En correspondencia con estos planteamientos, la presente propuesta asume el curso electivo como una vía idónea para integrar contenidos de Historia de Cuba con el desarrollo de competencias digitales, lo cual constituye una fortaleza al responder a las demandas actuales de la educación superior. A diferencia de propuestas previas, centradas fundamentalmente en contenidos históricos, el curso diseñado introduce de manera explícita el uso de tecnologías digitales como eje articulador del proceso formativo, lo que le confiere un carácter innovador.

Turpo-Gebera et al. (2025) destacan que la alfabetización mediática e informacional en estudiantes universitarios debe integrarse a los procesos formativos como parte de una educación orientada al desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana. En este sentido, la propuesta coincide con dichos criterios al incluir contenidos relacionados con la evaluación crítica de la información, el uso ético de las tecnologías y la comunicación responsable.

Aguilar Ponce (2025) señala que la ausencia de una formación estructurada en alfabetización digital limita el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas en el proceso educativo. En relación con ello, el curso propuesto se distingue por estructurar los contenidos en una progresión didáctica que abarca desde la búsqueda de información hasta la creación de recursos digitales, favoreciendo el desarrollo integral de estas competencias.

Asimismo, García-Delgado Giménez y Revilla Guijarro (2025) destacan la necesidad de incorporar estrategias educativas que enfrenten la desinformación en entornos digitales mediante metodologías activas y participativas. Estudios como el de García López et al. (2021) han demostrado que el uso de herramientas tecnológicas específicas para la enseñanza de la Historia de Cuba potencia la motivación, activa el pensamiento creativo y facilita la consulta de documentos históricos, lo cual justifica la inclusión de actividades prácticas orientadas a la elaboración de recursos digitales en la propuesta de curso.

Un aspecto relevante del curso radica en la integración de la alfabetización digital con contenidos históricos, lo cual no es frecuente en la literatura revisada, donde ambos

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

componentes suelen abordarse de manera independiente. Esta articulación favorece un enfoque interdisciplinario que contribuye no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades para su aplicación en contextos reales, particularmente en el ámbito de la salud.

No obstante, la propuesta presenta como limitación el hecho de no haber sido implementada en la práctica docente, lo que impide evaluar su impacto en el desarrollo de competencias digitales y en el aprendizaje de la Historia de Cuba. En este sentido, se sugiere su aplicación en contextos educativos reales y la realización de estudios posteriores que permitan valorar su efectividad.

Conclusiones

El curso electivo propuesto constituye una alternativa pertinente para integrar la alfabetización digital en la formación de estudiantes de Ciencias Médicas, al articular el estudio de la Historia de Cuba con el uso de las TIC. Su diseño favorece el desarrollo de competencias críticas para la gestión y comunicación de la información, contribuyendo al perfeccionamiento del proceso formativo y a la preparación de un profesional más integral.

Referencias

Aguilar Ponce, Y. A. (2025). La alfabetización digital y el uso de herramientas tecnológicas de aprendizaje en la educación superior. Revista Guatemalteca de Educación Superior, 8(1), 144–156. https://doi.org/10.46954/revistages.v8i1.155

Álvarez Hernández, J. C., Guzmán López, A., Díaz Rodríguez, Y. L., Araujo-Álvarez, A., Pazos Montes, Y., & Álvarez Ossorio, L. (2022). Propuesta de curso electivo sobre historia de la Federación Estudiantil Universitaria en las universidades de ciencias médicas cubanas. Rev. Dosdic, 5(4), e403. https://revdosdic.sld.cu/index.php/revdosdic/article/view/403

Boris-Miclin, C. D., Pedroso-Martínez, M. C., Ramos-Reyes, C. E., & Planas-Díaz, B. A. (2023). Impacto del uso de las TIC en la enseñanza de la historia. MedEst, 3(2), e249. https://revmedest.sld.cu/index.php/medest/article/view/249

García-Delgado Giménez, B., & Revilla Guijarro, A. (2025). Alfabetización mediática frente a la desinformación: revisión de propuestas educativas en el ámbito universitario hispanohablante (2014–2023). DÍGITOS, 11, 78–99. https://turia.uv.es/index.php/digitos/article/view/31477

García López, I., Blanco Barbeito, N., La Rosa Hernández, N., Amechazurra Oliva, M., Torres Pérez, G., & Martínez Franco, J. L. (2021). Histoweb: una herramienta educativa para la enseñanza de Historia de Cuba en ciencias médicas. EDUMECENTRO, 13(4), 243–260. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000400243&lng=es

Martínez-Ferreiro, J., Ligero Bodi, A. A., & Moreno Cercadillo, C. (2024). Salud digital y alfabetización mediática en el ámbito educativo. RIECS, 9(1), 44–62. https://doi.org/10.37536/RIECS.2024.9.1.409

Mendoça, D., Zanetti, L., & Demozzi, S. (2025). Desafíos actuales para la salud digital: alfabetización, educación mediática y prevención de la desinformación. Revista Panamericana de Salud Pública, 49, e35. https://doi.org/10.26633/RPSP.2025.35

Pérez Morales, K., Rodríguez López, E. I., & Segura Alayo, A. (2020). La formación humanista desde la historia de Cuba. Educación Médica Superior, 34(3), e2396. https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2396

Ramirez Hernández, C. E., Ponce Jiménez, E., Olascoaga Ortega, I. G., & Gallardo Hernández, A. G. (2025). Programa académico sobre alfabetización mediática y competencia digital en cursos en línea de educación superior. Revista Ciencia Multidisciplinaria SAGA, 2(3), 950–961. https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/250

Turpo-Gebera, O., Rosales-Márquez, C., Gutiérrez-Aguilar, O., & Rivera-Mansilla, E. (2025). Alfabetización mediática e informacional y formación ciudadana en estudiantes universitarios. Revista Latina de Comunicación Social, 83, 1–23. https://doi.org/10.4185/RLCS-2025-2447

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Educación socioemocional para la infancia y adolescencia en situación de institucionalización: ¿un derecho por cubrir?

Socioemotional education by institutionalized children's:
a right to be covered?

Chávez Lemus Irais[1]
Universidad Autónoma de Querétaro

Recibido: 26.03.2026
Aceptado: 20.05.2026

Resumen

La educación socioemocional es un proceso innovador a través del cual se adquieren habilidades sociales y emocionales, además de ser capaz de propiciar el desarrollo integral y preparar a los individuos para la vida; por lo tanto, es una parte elemental del derecho a la educación establecido en la Convención de los Derechos del Niño. Pese a esto, el grupo de población conformado por personas menores de edad internadas en centros de asistencia social cuenta con poco acceso a este proceso educativo, ya que estas crecen aisladas de su comunidad y sistema familiar. Lo que lleva a cuestionar: ¿de quién es la responsabilidad de que este grupo tenga acceso a la misma? El presente hace una reflexión basada en literatura relacionada con el tema, intentando dar respuesta a la pregunta planteada. Llegando a la conclusión de que la educación socioemocional para los niños, niñas y adolescentes en situación de institucionalización es un derecho por cubrir de parte del Estado, para lo cual se deben mejorar las prácticas de atención y seguimiento que se brindan a esta población, además de

[1]Irais.chavez2120@alumnos.udg.mx
https://orcid.org/0009-0009-1777-1606

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

implementar estrategias de gobernanza tendientes a coordinar las contribuciones de los diferentes sectores, así como la inclusión de la educación socioemocional obligatoria en las políticas públicas destinadas a la protección de los derechos de la niñez.

Palabras clave: derecho a la educación, Estado y educación, desarrollo de habilidades, aprendizaje socioemocional, bienestar de la infancia

Abstract

Social-emotional learning (SEL) is an innovative process through which social and emotional skills are acquired, fostering holistic development. As an educational process, it is part of the right to education established by the Convention on the Rights of the Child. However, the population group made up of children and adolescents living in social assistance centers has limited access to this type of educational process as they grow up isolated from their community and family system. This raises the question of who is responsible for ensuring that this group has access to it. This study presents a reflection based on relevant literature, aiming to address these questions. It concludes that socio-emotional education for children and adolescents in institutional care is a right that must be guaranteed by the state. To achieve this, practices for the care and monitoring of this population must be improved, in addition to the implementation of governance strategies to coordinate the contributions of different sectors. Furthermore, social-emotional learning processes must be integrated into public policies aimed at protecting the rights of children and adolescents.

Keywords: right to education, state and education, skills development, social-emotional learning, child welfare

Introducción

La educación socioemocional es un proceso educativo que facilita el desarrollo de competencias como la autoconciencia, automotivación, autorregulación, empatía y habilidades sociales; además, mediante este se puede aumentar el nivel de inteligencia emocional que poseen los individuos (Goleman, 1995), trayendo consigo mayor educabilidad y bienestar, además de una mejor relación consigo mismo y con su entorno, lo que conduce invariablemente a mejores relaciones interpersonales y, por ende, a una mejor organización de la vida a nivel social.

El estudio de este proceso educativo toma relevancia hoy más que nunca al considerar que, actualmente, el acelerado avance de la inteligencia artificial junto con las TICs sobresalen como principales herramientas para el progreso. Enfatizando que, si este avance se da de forma indiscriminada y sin reflexionar sobre su impacto en el desarrollo socioemocional del humano, se corre el riesgo de que las relaciones interpersonales se vean afectadas, pues con el impulso de la tecnología muchas de las actividades humanas, como el estudio, el trabajo y la recreación, se han confinado a espacios virtuales, generando un aislamiento que puede impactar de forma negativa la salud mental de las personas. Parafraseando a Dewey (referido por García, 2003, p. 6): “Esta situación demanda una educación que brinde al ser humano herramientas suficientes para afrontar la nueva realidad”.

Ante el fenómeno que usted expuso, este documento propone considerar el estudio de la educación socioemocional como un derecho fundamental de niñas, niños y adolescentes, puesto que mediante este proceso se puede incrementar el índice de inteligencia emocional, dotando a la infancia y adolescencia de elementos prácticos que mejoren sus relaciones interpersonales, preparándolos para la vida y propiciando su desarrollo integral. Para esto, el presente centra su atención en las personas menores de edad que viven internadas en centros de asistencia social, las mismas que, al estar alejadas de su comunidad y sistema familiar, se ven privadas del acompañamiento y experiencias de vida que solo se pueden adquirir al desarrollarse dentro de los mismos, lo que dificulta su acceso a la educación socioemocional.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Con base en lo anterior, el presente lleva a cabo una reflexión a través de la revisión de literatura relacionada con esta temática, para resaltar la relevancia que puede llegar a tener la presencia o ausencia de este tipo de educación en la vida de niñas, niños y adolescentes que viven en situación de institucionalización y, por último, determinar de quién es la responsabilidad de que este grupo de población tenga acceso a dicho proceso educativo.

1. Infancia y adolescencia en situación de Institucionalización

La institucionalización es una medida poco recomendada según lo establecido en el principio de interés superior de la niñez, el cual dicta que los derechos, necesidades e intereses de niñas, niños y adolescentes deberán estar por encima de cualquier ley, política o acción que los involucre. Por lo que la institucionalización, al tener implícitas consecuencias negativas para los individuos, debería ser la última alternativa para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes. Respecto a esto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) asegura que el impacto de este proceso sobre el desarrollo de las personas es enorme y que largas etapas de institucionalización, sobre todo en edades tempranas, suelen dejar afectaciones irreversibles (Palummo, 2012). Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2013) advierte que la institucionalización se debe evitar por los múltiples efectos adversos que este proceso conlleva.

Pese a lo expuesto, los datos en todo el mundo indican que esta sigue siendo una práctica recurrente, pues a nivel mundial se tiene un registro de entre 3 y 9 millones de personas menores de edad viviendo en centros de asistencia social y sin cuidados parentales (CAFO, 2025), mientras que en América Latina y el Caribe la cifra asciende a más de 374,000 (RELAF, 2017) y en México se informa de más de 64,000 infantes y adolescentes en esta situación (UNNIDO, 2025).

Entre las principales consecuencias que conlleva el proceso de la institucionalización se encuentra la omisión involuntaria de derechos, ya que al permitir que las personas menores de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

edad sigan creciendo en centros de asistencia social se vulneran varios de estos, principalmente el derecho a la familia, que es fundamental para que otros de sus derechos sean cubiertos, por ejemplo, la identidad, seguridad, vivir en un espacio libre de violencia, alimentación, salud y educación tanto racional-escolarizada como socioemocional.

A lo anterior se adhieren otras consecuencias que impactan de forma negativa el desarrollo de los individuos; estas pueden ser de índole social, cognitiva, física y emocional, pues cuando los menores de edad son aislados del entorno familiar y comunitario al que pertenecen, se les priva de experiencias, vivencias, valores y habilidades socioemocionales que los prepararían para la vida adulta y que, estando dentro de un centro de asistencia social, es difícil que adquieran.

Las consecuencias de tipo social pueden ser bajo rendimiento y desapego escolar (Rosado, 2020), dificultad para identificar una vocación, ausencia de proyecto de vida, bajo nivel de competencias psicosociales para relacionarse (Fernández & Fernández, 2013), complicación para asumir responsabilidades, dificultad en la toma de decisiones asertivas y comportamientos antisociales, entre otros (Varela & Gillesten, 2021).

Además, si las personas que vivieron el proceso de institucionalización egresan hasta cumplir su mayoría de edad y no contaron con un acompañamiento socioemocional, en su vida adulta pueden repetir patrones de conducta aprendidos en su familia de origen, tales como normalización de la violencia, maltrato u omisión, desestructura y disfunción familiar, adicciones, delincuencia, desatención de la salud física y mental, embarazo adolescente, deserción escolar, entre otros (Lemus & Ramírez, 2024).

De igual forma, la institucionalización trae consigo efectos negativos a nivel cognitivo, como problemas en el desarrollo neurológico y retraso intelectual (Varela & Gillesten, 2021), y consecuencias sobre el desarrollo físico, como desatención de su propia salud física y mental, malnutrición, problemas para control de esfínteres y bajo crecimiento, entre otros (Rosado, 2020).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

También existen consecuencias de tipo psicológicas y emocionales, por ejemplo, trastornos psicológicos, distorsión de conductas, formación de apegos inseguros (Rosado, 2020), (Fernández & Fernández, 2013), dificultad para mostrar afecto, conductas agresivas y baja autoestima (UNICEF, 2000).

En relación a las consecuencias emocionales, merece mención aparte el bajo índice de inteligencia emocional que llegan a presentar las personas menores de edad institucionalizadas, pues este bajo índice puede traer consigo bajos niveles en la atención, claridad y regulación de las emociones, lo que repercute de forma negativa tanto a nivel individual como social en la vida de las personas. Existen múltiples estudios sobre el tema, entre los que se pueden mencionar los siguientes.

En el estudio "Inteligencia emocional de adolescentes sin redes familiares e institucionalizadas" (Lemus, 2025), la autora planteó el objetivo de identificar el nivel de inteligencia emocional de 37 adolescentes institucionalizadas. Concluyendo que del total de las participantes, el 59% tiene un índice bajo en claridad emocional, un 48% tiene baja claridad emocional y el 32% tiene un bajo nivel en regulación emocional, con lo que se logró deducir los bajos niveles de inteligencia emocional con los que cuenta este colectivo.

Por su parte, la investigación de Condor & Shuguli (2024) llevó a cabo un estudio comparativo para medir los niveles de inteligencia emocional de niños y adolescentes institucionalizados comparados con los niveles encontrados en una población de personas de las mismas edades, pero que vivían en un sistema de familia, con lo que detectaron diferencias marcadas, principalmente que el grupo que crecía en una institución contaba con niveles más bajos de inteligencia emocional en comparación con los niveles del grupo que vivía en familia.

Lo analizado nos lleva a entender lo perjudicial que puede llegar a ser el proceso de institucionalización para los individuos que lo atraviesan, por lo que la implementación de procesos de educación socioemocional para esta población es una medida viable para contrarrestar las consecuencias negativas implícitas en el mismo.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Figura 1. Cantidad de niñas, niños y adolescentes institucionalizados en el mundo



Fuente: Elaboración propia con base en CAFO (2025), UNNIDO (2025) y REDIM (2021)

2. La educación socioemocional

Antes de definir qué es la educación socioemocional, se debe puntualizar que, al tratarse de un proceso educativo que busca contribuir al desarrollo integral del ser humano y es capaz de preparar al individuo para la vida, entonces este es una parte elemental del derecho a la educación que posee todo niño, niña y adolescente. Esto se puede aseverar tomando en cuenta que este derecho es definido como un derecho fundamental e inalienable en los artículos 28 y 29 de la Convención de los Derechos del Niño (1989); además, en estos se establece que la educación de la infancia debe estar encaminada a "desarrollar al máximo la capacidad mental y física" y también debe prepararlos para "vivir una vida responsable", para lo cual no basta con dotar a la niñez de un proceso de educación racional y escolarizada, sino que se deberán incluir procesos educativos que les permitan desarrollar habilidades emocionales y sociales tendientes a mejorar todas las esferas que conforman la vida.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Entre las múltiples definiciones que se le dan a la educación socioemocional, se encuentra el aporte de Bisquerra (2023), quien la define como un proceso educativo innovador destinado a desarrollar habilidades socioemocionales y que este, sumado al desarrollo cognitivo y racional, permite el desarrollo integral de los individuos. Por su parte, Goleman (1995) la define como la acción de inculcar habilidades esencialmente humanas, como la conciencia de la propia persona, el autodominio, la empatía, el arte de escuchar, resolver conflictos y cooperar. En tanto, para García (2003), la educación emocional consiste en enseñar habilidades para desarrollar la inteligencia emocional, fomentando un entorno que facilite el desarrollo emocional.

En cuanto a los beneficios de este proceso educativo, existen sólidas investigaciones que evidencian la importancia de esta para el desarrollo integral de la infancia y adolescencia; por ejemplo, el informe "Repensando la educación" (UNESCO, 2020) señala que esta trae consigo ventajas, tales como mejorar el control de impulsos, brindar habilidades de autorregulación, promoverla cooperación, disminuir tasas de delincuencia, bajos índices de conductas antisociales y de embarazos adolescentes.

Por su parte, García (2003) refiere que, a través de la educación socioemocional, el individuo puede conocer la propia emoción, identificar las emociones en los demás, regular las propias emociones, prevenir los efectos de las emociones negativas y mejorar la forma en la que se relaciona con su entorno.

En el mismo tenor, Pérez (2008) indica que los beneficios de la educación socioemocional no son exclusivos del ámbito escolar, sino que estos llegan a la familia, la comunidad y las organizaciones, por lo que su implementación tiene un alto índice de efectividad en cualquier etapa del ciclo vital del ser humano.

De igual forma, Pérez & Filella (2019, p. 29) aseguran que este tipo de educación puede preparar a los individuos para la vida, ya que algunos de los beneficios que se pueden adquirir

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

con este tipo de educación serían “aprender a motivarse, afrontar la frustración, regular emociones, difundir el sentido del humor, mayor empatía”, entre otros.

En este sentido, cabe resaltar que para obtener los beneficios de este proceso no es suficiente con llevar a cabo actividades de forma aislada, sino que “se precisa un trabajo intencional, sistemático y efectivo que requiere de un conjunto organizado, coherente de actividades articuladas entre sí con un propósito común”. Por lo que se requiere de la participación de varios actores para cumplir con la encomienda de este proceso educativo (Pérez & Filleda, 2019, p. 30).

Por otro lado, el impacto negativo que puede llegar a tener el que las personas no cuenten con educación socioemocional es respaldado por estudios realizados por otros expertos en el tema; por ejemplo, Bisquerra (2023) señala una lista de conductas de riesgo relacionadas con la ausencia de educación socioemocional en niños y adolescentes, tales como depresión, estrés, violencia, delincuencia, trastornos alimenticios, suicidio, consumo de drogas, entre otras.

Sobre el mismo tema, Goleman (1995) asegura que existe relación directa entre la falta de educación socioemocional en niños y adolescentes y el nivel de exposición a las conductas de riesgo psicosocial en las que se ven involucrados de forma voluntaria, indicando que en promedio los niños, niñas y adolescentes con menor educación socioemocional muestran un desempeño bajo al enfrentarse a situaciones, tales como: Aislamiento social, ansiedad y depresión, problemas de atención y delincuencia y agresividad.

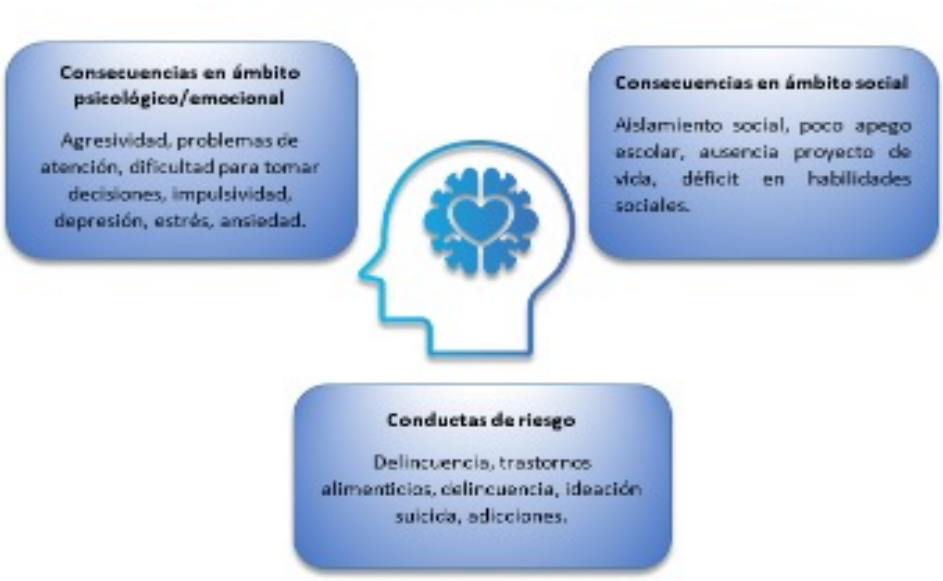
Por su parte, Fernández & Fernández (2013) refieren que la falta de educación socioemocional puede llevar a contar con menos habilidades sociales, además de mayor probabilidad de presentar problemas de comportamiento, lo que claramente afecta el apego escolar y la toma de decisiones para elegir un oficio o profesión a la cual enfocar sus estudios.

Para concluir, se puede aseverar que mediante el análisis llevado a cabo en este apartado se logra vislumbrar la importancia del proceso educativo socioemocional como parte

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

fundamental del derecho a la educación que posee todo infante y adolescente, ya que, como infieren la Convención de los Derechos del Niño (1989, art. 29) y Pérez & Filleda (2019), "la educación debe preparar al individuo para la vida". Por lo que la educación socioemocional deberá ser vista como una innovación educativa a implementar en todas las etapas del ciclo vital del ser humano, principalmente en la niñez y adolescencia.

Figura 2. Consecuencias de la ausencia de Educación Socioemocional



Fuente: Elaboración propia con base en Bisquerra (2023), Goleman (1995) y Fernández & Fernández (2013)

3. ¿De quién es responsabilidad la educación socioemocional de la infancia y adolescencia institucionalizada?

En vista de la relevancia que tiene la educación socioemocional como un derecho fundamental para el desarrollo integral de la infancia y adolescencia en situación de institucionalización, es importante puntualizar que la entidad responsable de llevar a cabo las acciones necesarias para brindar acceso a la educación socioemocional a la población señalada es el Estado. Puesto que esta es la organización política y social garante de la protección de los derechos de los individuos, así como responsable del diseño e implementación de las políticas públicas para

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

la protección de la infancia y adolescencia y, sobre todo, porque tanto niñas, niños y adolescentes internados en centros de asistencia social o casas hogar están bajo su custodia y representación.

Sin embargo, mediante el análisis de estudios relacionados con este tema, se identifican varios obstáculos que repercuten en las acciones del Estado al momento de intentar cumplir con la restitución de los derechos de las personas menores de edad que están bajo su custodia. Exponiendo algunos de los obstáculos identificados a continuación.

El primer obstáculo que enfrenta el Estado es la falta de registros precisos sobre la cantidad de personas menores de edad que viven institucionalizadas. Rodríguez (2016) refiere que el Estado mexicano no cuenta con la información exacta sobre el número de personas menores de edad albergadas. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) indica que existen países de América Latina que carecen de un registro preciso en el que se pueda consultar la cantidad de personas institucionalizadas (Palummo, 2012). Lo anterior impide planificar los recursos que se requieren para atender necesidades fundamentales.

Otro factor obstaculizante es el imaginario social que aún en estos días prevalece y en el que no se reconoce la trascendencia de las emociones en la vida del ser humano. Esto puede derivarse de la falta de información respecto a la importancia que tienen los procesos emocionales y el desarrollo de habilidades sociales para que el ser humano alcance su máximo desarrollo, lo que lleva al descuido del desarrollo socioemocional, ya que las emociones han estado relegadas en la vida cotidiana (Casas, 2021).

Lo anterior repercute en las acciones que emprende el Estado, ya que el desarrollo de la inteligencia emocional y el cuidado de la salud mental aún se ven desdibujados en el diseño actual de las políticas públicas para la protección de niñas, niños y adolescentes, puesto que estas, cuando de cubrir el derecho a la educación se trata, solo centran su atención en la educación de tipo racional y escolarizada, dejando de lado los procesos educativos socioemocionales.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

De igual forma, la falta de procesos homologados en la atención que brindan las dependencias de gobierno responsables de dar seguimiento a la infancia y adolescencia (Rodríguez, 2007) es otro obstáculo para que el Estado atienda esta problemática, pues se generan múltiples líneas de acción que se dispersan y desarticulan, ya que, pese a que existen leyes e instrumentos jurídicos que impulsan la protección integral de la infancia, en muchas ocasiones estos se aplican con criterios diferentes y bajo una visión adultocéntrica.

En el mismo tenor, la intervención del Estado se ve obstaculizada al contar con poco personal especializado para atender las necesidades específicas de la infancia en situación de institucionalización. Lo cual es señalado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que describe que "el personal que atiende a la infancia internada no siempre es contratado teniendo en cuenta su experiencia y capacitación respecto al trabajo con niños" (Palummo, 2012), situación confirmada por Rodríguez (2007), quien informa que el trabajo realizado para la protección de la infancia institucionalizada en México se caracteriza por el exceso de trabajo y la falta de personal para responder a las características y necesidades específicas de esta población.

Como último obstáculo, se puede mencionar el bajo nivel de gobernanza que muestra el Estado para la vinculación y articulación entre los diferentes sectores de la sociedad; es decir, no existe la suficiente sinergia entre los esfuerzos, recursos y apoyos, lo que lleva a llevar a cabo acciones poco coordinadas y organizadas. Con lo que se descuidan áreas de oportunidad que casi nunca son atendidas, como por ejemplo la educación socioemocional para la infancia institucionalizada" (Lemus & Ramírez, 2024, p. 21).

La dificultad expuesta en el párrafo anterior se puede subsanar siempre y cuando el Estado mejore sus estrategias para la gobernanza, lo cual requiere identificar, vincular, coordinar y dirigir de manera correcta las fortalezas de los diferentes sectores y la contribución que cada uno de estos puede aportar para la solución al problema de la falta del acceso a la educación socioemocional.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Es decir que, para mejorar la atención que el Estado brinda a esta problemática, la colaboración entre los diferentes sectores se convierte en un factor fundamental para atender las necesidades y restituir los derechos de la población menor de edad internada en centros de asistencia social o casas hogar. Para lo cual el Estado deberá considerar el papel fundamental de los siguientes colectivos.

En primer lugar, se habrá de tomar en cuenta la contribución que puede realizar para la atención a este problema el sector representado por el sistema educativo, ya que a este le corresponde impulsar, implementar y poner en marcha las políticas públicas y acciones encaminadas a brindar educación socioemocional dentro de los planteles escolares. En respaldo a esta implicación, García (2003) concluye que, además de dedicarse a la formación académica, las escuelas deben ser espacios donde los estudiantes no solo adquieran habilidades intelectuales, sino también habilidades sociales y emocionales.

Por otro lado, el sector académico y de generación de conocimiento es un elemento fundamental para el debilitamiento de este problema, pues a través de la realización de estudios e investigaciones en torno a este fenómeno se pueden obtener elementos para conocer a fondo la problemática, así como mejores metodologías y procesos al momento de intervenir en la situación. La trascendencia de estos recae en que traen consigo hallazgos científicos que dan respaldo a las políticas públicas para mejorar la calidad de vida de la infancia y adolescencia en general (Rodríguez, 2024).

De igual forma, resulta de suma importancia considerar el rol y la responsabilidad que tienen los centros de asistencia social que resguardan a la infancia y adolescencia institucionalizada, pues al tener la encomienda de cubrir todos los derechos de las personas menores de edad que tienen bajo su resguardo, su papel se vuelve esencial en el ecosistema de la protección a la infancia con derechos vulnerados. Enfatizando que la gran mayoría de estos carecen de recursos de todo tipo, ante lo cual el Estado debe fortalecerlos a través de recursos no solo económicos, sino dotarlos de capacitación adecuada, servicios, programas, personal capacitado, seguimiento y supervisión puntual, entre otros.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Por último, no se debe desestimar la contribución de la sociedad civil para la solución a este problema, ya que, a través del poder de convocatoria, la participación y la toma de conciencia, se puede debilitar cualquier problema social. Con lo que está, adquiere un papel fundamental en el proceso de gobernanza. Parafraseando lo dicho por Luna & Tissera (2011), el rol de la sociedad civil consiste en vigilar que el Estado restablezca los derechos fundamentales de la infancia que vive algún tipo de vulnerabilidad y, de ser necesario, denunciar casos de abuso.

Conclusiones

Una vez llevado a cabo el análisis de la situación que guarda la educación socioemocional de niñas, niños y adolescentes en situación de institucionalización mediante el estudio de la literatura relacionada con el tema, se llega a las siguientes conclusiones.

Respecto a la educación socioemocional y los beneficios que esta puede aportar al desarrollo integral del ser humano, se infiere que este es un proceso educativo innovador enfocado al desarrollo de habilidades sociales y emocionales con las cuales el ser humano mejora la forma en la que se relaciona consigo mismo y con su entorno biopsicosocial, puesto que a través de los procesos educativos de este tipo las personas alcanzan una mejor atención, claridad y regulación de sus emociones, con lo que sus índices de inteligencia emocional se elevan, mejorando la dinámica social del individuo y, por ende, sus relaciones interpersonales.

De igual forma, al identificar las repercusiones negativas que lleva consigo la falta de educación socioemocional en niñas, niños y adolescentes sumado a las consecuencias que por sí solo lleva implícito el proceso de institucionalización, se puede dimensionar el fuerte impacto que la falta de educación socioemocional para la infancia y adolescencia institucionalizada puede llegar a tener sobre el desarrollo integral de esta población, como por ejemplo, la repetición de patrones de conducta que se aprendieron en su familia de origen, tales como: normalización de la violencia, maltrato u omisión, desestructura y disfunción familiar, adicciones, delincuencia, desatención de la salud física y mental, embarazo

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

adolescente y deserción escolar entre otros, con lo cual este problema escala a convertirse en un problema público que afecta a la sociedad en general.

En cuanto a la pregunta sobre quién es la entidad responsable de la educación socioemocional de la infancia y adolescencia en situación de institucionalización, Mediante la revisión del artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño (1989), en la cual se establece la obligación de los Estados participantes de la misma de implementar un tipo de educación encaminada a "desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades" y "preparar al niño para asumir una vida responsable" con lo que se puede asegurar en primer lugar que la educación socioemocional es un proceso que forma parte del derecho fundamental a la educación que posee todo niño, niña y adolescente y, se corrobora que el sector responsable de hacer cumplir este derecho, es el Estado.

En este sentido, los gobiernos de cada Estado son los principales responsables de fomentar y hacer cumplir el derecho a la educación socioemocional de sus ciudadanos a través del diseño, implementación y ejecución de políticas públicas, programas y servicios tendientes a brindar acceso a la educación socioemocional para todos, sin perder de vista la población integrada por las personas menores de edad que viven en centros de asistencia social o casas hogar, dado que estos están bajo custodia del Estado al estar separados de su núcleo familiar.

Sin embargo, tras el análisis de la literatura consultada, se identificaron los múltiples elementos que obstaculizan la acción del Estado para la atención a esta problemática. Puntualizando que estas no lo eximen de su responsabilidad; por el contrario, estos obstáculos deberán ser estudiados para ser solucionados y alcanzar la meta de brindar acceso a la educación socioemocional a la infancia y adolescencia institucionalizada.

Los obstáculos identificados son la falta de registros fidedignos sobre la cantidad exacta de niñas, niños y adolescentes que viven en situación de institucionalización, el imaginario social en el que se desestima la importancia de las emociones para el desarrollo humano. La falta de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

procesos homologados en la atención que brindan las dependencias de gobierno responsables de dar seguimiento a la infancia y adolescencia, la falta de personal especializado para atender esta problemática y la falta de estrategias de gobernanza que muestra el Estado, que impide la vinculación y articulación entre los diferentes sectores de la sociedad para atender esta problemática.

Frente a las situaciones que obstaculizan la acción del Estado para la restitución del derecho a la educación socioemocional de la niñez y adolescencia bajo su tutela, se deben mejorar las prácticas de atención y seguimiento a esta población, además de la implementación de estrategias de gobernanza tendientes a coordinar las contribuciones de los diferentes sectores, así como la inclusión de los procesos de educación socioemocional en las políticas públicas destinadas a la protección de los derechos de la infancia y adolescencia.

Por último, se concluye que, con el fin de lograr restituir el derecho a la educación socioemocional de todo infante y adolescente y, en general, de todos sus derechos, la capacidad de gobernanza es una alternativa viable para identificar, vincular, coordinar y dirigir de manera correcta las fortalezas de los diferentes sectores y la contribución que cada uno de estos puede aportar para solucionar el problema planteado.

Referencias

Bisquerra, R. (2023). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 4-7.

CAFO. (2025). Statistics on orphans and vulnerable children. Christian Alliance for Orphans. https://cafo.org/es/orphan-statistics/

Casas, N. L. (2021). La educación emocional: asignatura pendiente en el contexto educativo. Las emociones en los ambientes educativos, 39.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2013). El derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas. CIDH.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Cóndor-Vela, S., & Shuguli-Zambrano, C. (2024). Inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Un estudio comparativo. Puriq, 6, e598.

Fernández Daza, M., & Fernández Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. Universitas Psychologica, 12(3), 797-810.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. UNICEF.

Fundación UNNIDO. (2025). Niñez en México. UNIDO. https://www.unnido.org.mx/ninez-en-mexico

García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4(2), 1-10.

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor.

Lemus, I. C. (2025). Inteligencia emocional de adolescentes sin redes familiares e institucionalizadas. En ACANITS (Ed.), Perspectivas y retos. Una mirada multidimensional. ACANITS.

Lemus, I. C., & Ramírez, P. E. B. (2024). Proceso de educación socioemocional para adolescentes institucionalizadas: Intervención con modelo de cuádruple hélice en Proyecto de Vida AC.

Luna, M., & Tissera Luna, M. (2011). Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF). RELAF. https://www.relaf.org/Documento%20agosto%202011%20Relaf.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989). Convención sobre los derechos del niño. ONU. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Palummo, J. (2012). La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado en América Latina y el Caribe. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Pérez Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para la vida. Poietica, 22, 42-50. https://www.revistapoietica.com.mx/wp-content/uploads/2024/03/Poietica_22_julio-diciembre-2021_ok.pdf#page=42

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 523-545.

RELAF. (2017). Crianza y adolescencia sin cuidados parentales: Documento de divulgación latinoamericano. RELAF. https://www.relaf.org/portugues/doc_latinoamericano_portugues.pdf

Rodríguez J, G. (2007). Maltrato institucional, otra forma de violencia contra niños que han sido maltratados. En I Congreso Internacional: Violencia, maltrato y abuso (pp. 15-16). Buenos Aires.

Rodríguez J, G. (2016). Situación de niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en México. Entretextos, 1-14.

Rodríguez M., E. (2024). Educación socioemocional para el florecimiento humano. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 4(1), 15-30.

Rosado-Castellano, F. (2020). Los centros de acogimiento de menores como entornos socioeducativos de aprendizaje. En Retos socioeducativos del siglo XXI (pp. 179-202). Dykinson.

UNESCO. (2020). Repensando la educación. Instituto Mahatma Gandhi.

UNICEF. (2000). Informe anual UNICEF. Publicaciones Innocenti.

Varela, N., & Gyllesten, L. (2021). En nombre del cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes: la institucionalización en América Latina y el Caribe. LUMOS.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

La transdisciplinariedad en la escuela: una ética del cuidado frente a la complejidad educative

Transdisciplinarity in school:
an ethics of care in the face of educational complexity

Mary Andreina González Fuentes[1]
Dollys del Carmen Torres Bolivar[2]
Lorna Astrid Rodríguez Tafur[3]
Tany-Giselle Fernández-Guayana[4]
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Recibido: 03.02.2026
Aceptado: 30.03.2026

Resumen

Este artículo de reflexión surge del cuestionamiento sobre el papel de la transdisciplinariedad como respuesta ética frente a la complejidad educativa contemporánea. Se plantea que la transdisciplinariedad no es únicamente un enfoque epistemológico o metodológico, sino una práctica ética del cuidado que resignifica el quehacer pedagógico. Se analizan sus fundamentos conceptuales, diferenciándola de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, y se destaca su potencial para religar saberes diversos. Así mismo, se examina su papel en la formación docente, donde metodologías activas se convierten en

[1]mgonzalez@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0009-0007-8654-762X
[2]dtorres@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0009-0009-0207-7531
[3]lrodriguez@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0009-0004-7161-9879
[4]tfernandez@uniminuto.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-4726-5028

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

expresiones concretas de una praxis transdisciplinaria. Finalmente, se argumenta que la transdisciplinariedad constituye un horizonte transformador para la escuela latinoamericana en la medida en que supera la lógica tradicional de los sistemas educativos hacia una educación humanizante, crítica y sostenible, siempre orientada al cuidado de la vida. Todas estas reflexiones se sostienen bajo los postulados de Basarab Nicolescu, Edgar Morin y otros autores que han problematizado las emergencias del mundo hoy desde una mirada crítica. Las conclusiones afirman que este enfoque moviliza la escuela y el acto educativo en acciones que promueven la equidad, la justicia y el bienestar colectivo. En el caso de América Latina, se reconoce su potencial para enfrentar desafíos históricos como la desigualdad, la diversidad cultural y la desvinculación entre escuela y comunidad.

Palabras clave: transdisciplinariedad, ética del docente, cuidado, escuela, práctica pedagógica

Abstract

This reflective article arises from questioning the role of transdisciplinarity as an ethical response to contemporary educational complexity. It argues that transdisciplinarity is not merely an epistemological or methodological approach, but rather an ethical practice of care that redefines pedagogical work. Its conceptual foundations are analyzed, distinguishing it from multidisciplinarity and interdisciplinarity, while highlighting its potential to reconnect diverse forms of knowledge. Likewise, its role in teacher education is examined, where active methodologies become concrete expressions of a transdisciplinary praxis. Finally, it is argued that transdisciplinarity constitutes a transformative horizon for Latin American schools insofar as it transcends the traditional logic of educational systems toward a humanizing, critical, and sustainable education, always oriented to the care of life. These reflections are grounded in the theoretical contributions of Basarab Nicolescu, Edgar Morin, and other critical authors who have problematized today's global emergencies from a critical perspective. The conclusions affirm that this approach mobilizes schools and educational practice toward actions that promote equity, justice, and collective well-being. In the case of Latin America,

its potential is recognized to confront historical challenges such as inequality, cultural diversity, and the disconnection between schools and communities.

Keywords: transdisciplinarity, teacher's ethics, care, school, pedagogical practice

Introducción

En el contexto de los desafíos contemporáneos de la educación, la transdisciplinariedad emerge como una respuesta necesaria frente a la complejidad social, cultural y ecológica que atraviesa la escuela. Superar los enfoques fragmentados y disciplinares tradicionales implica reconocer la necesidad de abordar las múltiples dimensiones del fenómeno educativo desde una mirada integradora y ética, capaz de articular saberes diversos y de situar el cuidado como principio orientador. Este enfoque no solo favorece la construcción de aprendizajes más significativos, sino que también promueve la formación de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con la transformación social y el sostenimiento de la vida en comunidad.

Este cuestionamiento sobre el papel de la transdisciplinariedad para una educación transformadora surge de la investigación "Factores de transdisciplinariedad para una formación integral en escenarios de educación y de salud", llevada a cabo entre el año 2024-2025 dentro de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. De allí nace la necesidad de hacer una reflexión crítica sobre las múltiples complejidades del fenómeno educativo desde una mirada más humana. Por tanto, la presente reflexión describe cómo el enfoque de la transdisciplinariedad puede ser vivido en la escuela como una ética del cuidado.

En este sentido, la transdisciplinariedad no se constituye exclusivamente como un enfoque filosófico o una estrategia metodológica, sino como una práctica del cuidado que permite reconfigurar las prácticas educativas con mayor conciencia humana, social y ecológica (Echegoyen Sanz et al., 2033). Asumirla implica reconocer que la educación no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que requiere religar: tejer saberes que dialoguen

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

con la vida cotidiana, las problemáticas sociales y las urgencias ambientales (González, 2017). Desde esta perspectiva, la transdisciplinariedad se convierte en un horizonte ético que interpela el hacer educativo para construir relaciones más horizontales, sensibles y corresponsables.

La escuela, por su parte, se constituye en un escenario privilegiado para aplicar la transdisciplinariedad. En la vida escolar, esta reconoce los problemas reales que atraviesa, como la desigualdad, la fragmentación curricular, la desmotivación estudiantil y el desgaste docente, para promover otras formas de actuar y de comprender la realidad. Por consiguiente, la transdisciplinariedad se plantea como un medio para responder a las crisis del mundo hoy.

Desde la perspectiva docente, la transdisciplinariedad se convierte en una oportunidad para resignificar el rol del maestro. Implica asumir una postura crítica y creativa frente a los retos educativos, reconociendo que el conocimiento se construye en diálogo con la experiencia. Así, la práctica docente se transforma en un ejercicio de cuidado y responsabilidad (Fernández, 2019), donde el maestro se compromete a promover la sostenibilidad de la vida a través de la formación de ciudadanos críticos.

Diversos estudios coinciden en que la transdisciplinariedad es clave para responder a la complejidad educativa actual. En Ecuador (Salinas y Méndez, 2021), un estudio señala que la educación latinoamericana sigue anclada a un currículo fragmentado y lineal, por lo que la transdisciplinariedad se presenta como un camino para religar saberes y superar dichas limitaciones. En otro estudio ecuatoriano (Estrada-García et al., 2021) se destaca que en la educación superior este enfoque posibilita la inclusión de saberes ancestrales en los programas universitarios, con el fin de replantear el modo de vida y construir sociedades más justas e inclusivas. Por su parte, en Venezuela (Mora, 2017), una investigación evidenció que la planificación docente rutinaria genera fragmentación y dificulta alcanzar la transdisciplinariedad del currículo, lo que exige reconstruir la perspectiva epistemológica de la práctica pedagógica para potenciar la conciencia social y el pensamiento crítico. Finalmente, en el Reino Unido (Shukie et al., 2024) se muestra cómo la transdisciplinariedad

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

puede reconfigurar la educación superior mediante iniciativas como CollaborArt Blackburn, que promovieron experiencias colaborativas y creativas capaces de trascender las fronteras disciplinares y que enriquecieron la práctica docente.

De acuerdo con estos planteamientos, la transdisciplinariedad debe asumirse como eje transformador de la escuela, permitiendo integrar la comunidad y los saberes locales para convertir la educación en un verdadero motor de cambio social. A partir del ejercicio transdisciplinario de la escuela, la educación pasa a ser un escenario de formación realmente humanizante.

1. Fundamentos conceptuales de la transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad puede concebirse como una forma de pensamiento que reconoce la interconexión del conocimiento con la vida y con los contextos históricos, sociales y culturales. Nicolescu (2008), uno de los principales referentes en el campo, plantea que este enfoque permite superar dicotomías tradicionales: sujeto/objeto, ciencia/arte, razón/emoción. En lugar de dividir el saber en compartimentos estancos, la transdisciplinariedad propone entrelazar conocimientos diversos para generar una red de sentidos que supere las barreras disciplinares.

Se presenta como una necesidad epistemológica ante la creciente fragmentación del conocimiento. Este enfoque busca superar los límites de la especialización excesiva al integrar saberes provenientes de distintas disciplinas, pero también del pensamiento filosófico, ético, espiritual y del conocimiento cotidiano. En lugar de abordar los fenómenos desde una lógica lineal o reduccionista, Morin propone una mirada compleja, capaz de conectar lo diverso, lo contradictorio y lo incierto: “La compartimentación de los conocimientos hace imposible aprehender lo que está tejido junto” (Morin, 2021, p. 14). La transdisciplinariedad, por tanto, no solo articula conocimientos científicos, sino que los sitúa en un marco más amplio de comprensión, considerando al ser humano y su entorno como parte inseparable de su proceso de desarrollo en el mundo actual.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

A diferencia de la multidisciplinariedad, que yuxtapone enfoques, y de la interdisciplinariedad, que los articula, la transdisciplinariedad busca construir un marco común que permita abordar problemas complejos desde una perspectiva holística (Santaella y Ruiz, 2023). Entre sus rasgos distintivos se encuentran la apertura epistemológica, la colaboración horizontal entre especialistas y actores sociales, la construcción de lenguajes compartidos y la orientación hacia la transformación de la realidad más allá de la producción de conocimiento. Por tanto, "la transdisciplinariedad implica trascender las fronteras disciplinares para construir un marco común de comprensión y acción, orientado a la transformación de la realidad" (Mejía et al., 2024).

En ese orden de ideas, se subraya que la transdisciplina implica una transformación profunda tanto del pensamiento como del sujeto. Se convierte en una práctica que reconoce la interconexión de los fenómenos y la necesidad de respuestas integrales y éticas. Al situar el saber en contextos reales, históricos y culturales, la transdisciplinariedad permite abordar problemas complejos y globales, tales como el cambio climático, la pobreza o las crisis sociales, de manera holística y contextualizada.

En contextos como el latinoamericano, marcado por la diversidad cultural, los conflictos territoriales y las desigualdades estructurales, pensar de manera transdisciplinaria no es una opción metodológica, sino una urgencia ética. Mediante enfoques integradores, como la transdisciplinariedad, es posible generar respuestas sostenibles a los desafíos que enfrentan los países (Santaella y Ruiz, 2023). Este llamado adquiere aún mayor relevancia en el campo de la educación escolar, donde la fragmentación del currículo y la lógica de la enseñanza por asignaturas impiden comprender la complejidad de las realidades estudiantiles y comunitarias.

2. La educación como fenómeno complejo

El mundo hoy se encuentra en crisis: la hambruna, la guerra, la contaminación, las desigualdades, la indiferencia, la corrupción, las enfermedades, el consumismo, el

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

desplazamiento, la falta de oportunidades, entre otros, han hecho impacto en el acto educativo hasta el punto de poner en emergencia la condición humana (González, 2017). Por si fuera poco, dentro del ámbito escolar, los agentes educativos tratan de atender otros problemas como las adicciones, la carencia de hábitos, la poca formación en valores, la violencia, las malas amistades, la baja autoestima, la deserción escolar y el mal manejo de la información.

Ante estas realidades de la crisis de la humanidad, una sola vía disciplinaria de comprensión se revela insuficiente para dar solución desde el contexto educativo. La complejidad, enfoque epistemológico desarrollado por Edgar Morin (2020), invita a repensar la organización del saber y a asumir la incertidumbre, la paradoja y la interdependencia como claves para comprender lo humano. La transdisciplinariedad aquí es medio que ejerce la educación como un fenómeno vivo, interrelacionado y dinámico (do Santos et al., 2023).

En el contexto escolar, esta mirada afirma que la educación es un fenómeno complejo que no puede reducirse a esquemas lineales ni a visiones fragmentadas del conocimiento, ya que el hecho educativo se concibe como un proceso de formación que involucra múltiples dimensiones interrelacionadas que demandan una atención integradora y flexible. Por esa razón, la complejidad puede considerarse una manera de lograr la transformación de las relaciones entre los seres humanos y su entorno (Solarte-Echeverri et al., 2024).

Al respecto, diversos estudios evidencian la importancia de este tema. En España, un estudio encontró que la integración de nuevas tecnologías y metodologías inclusivas potencia la creatividad, la innovación y la capacidad de los futuros maestros para abordar situaciones educativas reales y complejas (Hernaiz-Agreda et al., 2024). De igual forma, en una investigación de Brasil, se llegó a la conclusión de que el sistema educativo debe reestructurarse para orientar sus propósitos formativos hacia una formación integral y global de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar una visión compleja de la realidad y comprender las interconexiones de los fenómenos contemporáneos (do Santos et al., 2023).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

En América Latina, por su parte, un estudio realizado en Colombia y México identificó que integrar categorías de complejidad y transdisciplinariedad en aulas virtuales puede favorecer la interacción, la creatividad y la construcción de conocimiento, lo que abre la posibilidad de transformar los programas de educación a distancia hacia modelos curriculares más integradores y participativos (Avendaño-Porras y Bohórquez, 2024).

Estos estudios coinciden en que trabajar la complejidad y la transdisciplinariedad no son solo cuestión de contenidos, sino de metodologías, organización curricular, participación de la comunidad educativa y apertura epistemológica, lo que convierte el acto educativo en un espacio transformador y comprometido con la realidad social. De esta manera, la enseñanza trasciende porque aporta a lo verdaderamente humano, tal como lo expresa Fernández (2019, p. 209):

Los agentes educativos estamos aportando al desarrollo humano cuando en nuestro quehacer se brinda el espacio para la conversación, el intercambio de significaciones y la creación de sentidos que se abren así a otros horizontes de interpretación, de significación, de atención, de cuidado. La educación por medio del lenguaje hace de mediadora constante en la relación con los otros y con el entorno que circula en la cotidianeidad. Tanto vivir individualmente como en colectividad requiere acoger lo humano con sus trascendencias, con sus huellas imborrables para recrear el mundo en otras formas posibles.

3. La transdisciplinariedad en la formación docente

Adoptar una mirada transdisciplinaria en la formación docente se vuelve crucial cuando se enfrentan realidades complejas como las del contexto educativo latinoamericano. La transdisciplinariedad permite integrar saberes provenientes de distintas disciplinas, pero también articula el conocimiento académico con el saber de las comunidades, lo que redunda en respuestas más pertinentes y contextualizadas a las realidades de los estudiantes. De hecho, Nicolescu (2018) afirma que la transdisciplinariedad, desde su visión integradora del conocimiento, responde a la complejidad de los problemas contemporáneos. De manera que

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

la formación de profesionales en educación deja de ser una actividad neutral o técnica y se convierte en una práctica dialógica y situada que contribuye al cambio social (Caicedo y Fernández, 2024).

Por su parte, Grice (2017) indica que la transdisciplinariedad no solo articula conocimientos diversos, sino que promueve un pensamiento relacional, reflexivo y ético porque el acto educativo se configura como un laboratorio vivo de investigación, donde el docente no es un transmisor de contenidos, sino un sujeto que investiga su propia práctica para transformarla. De hecho, es mediante la gestión de aula que el docente construye un clima apropiado para el aprendizaje, pero, también, centra la enseñanza en la formación de personas más humanas:

"La gestión de aula impacta en la formación académica de los estudiantes, pero también en la humana. La manera como un docente imparte su materia o clase a un grupo de estudiantes no solo repercute en su aprendizaje teórico-técnico, sino que también propicia habilidades para la vida, tales como el desarrollo de una autoestima sana, las relaciones interpersonales, la inteligencia emocional, la comunicación asertiva, la empatía, la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico para una mejor toma de decisiones y desempeño laboral" (López y Fernández, 2025, p. 72).

Es así como metodologías pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Cooperativo, Gamificación, Clase Invertida (Flipped Classroom), Aprendizaje Servicio (ApS), Aprendizaje Dialógico, Design Thinking y Aprendizaje Experiencial se convierten en expresiones concretas de una praxis transdisciplinaria que permite leer críticamente la realidad, problematizarla y proponer alternativas significativas desde el interior del proceso educativo.

Adicional a ello, desde la formación transdisciplinaria de docentes, emerge un componente identitario que ayuda a la perspectiva ética de práctica escolar. Eso significa que la atención, la responsabilidad y la reciprocidad en el ejercicio profesional docente impulsan procesos de profesionalización más humanos (Berbegal et al., 2024). De hecho, un estudio experiencial de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

la labor docente llevado a cabo en Colombia (Ochoa et al., 2023) muestra que la identidad que se construye al ejercer la docencia genera un gran impacto en la vida de los estudiantes y también en la de los propios docentes. Esto se debe a que en el acto educativo existe la relación con el otro, donde el docente, sensible a su hacer, se siente demandado no solo de su conocimiento, sino de su atención: "Es por esa razón que los docentes coincidieron en la alteración de su yo cuando los educandos presentaban dificultades, también en el despliegue de su creatividad para lograr sobresalir con ellos" (Op. Cit., p. 38).

Sin embargo, todavía emergen algunas tensiones y limitantes para que la transdisciplinariedad pueda ser aplicada en el terreno educativo y curricular. La falta de formación docente en enfoques transdisciplinarios, la escasez de tiempo para la planificación colaborativa y la rigidez institucional dificultan la consolidación de una cultura escolar transdisciplinaria. Adicionalmente, el sistema educativo en Latinoamérica sigue respondiendo a una lógica positivista y jerárquica que fragmenta el saber y deslegitima otras formas de conocimiento, lo que obstaculiza tanto la integración disciplinar como la reflexión crítica del quehacer pedagógico (Vommaro, 2024). Esta situación no solo restringe el aprendizaje transdisciplinario, sino que también limita la posibilidad de formar docentes-investigadores capaces de construir una praxis crítica, sensible al contexto y comprometida con la transformación social.

4. La ética del cuidado para lograr una transdisciplinariedad educativa

Desde una perspectiva que trasciende lo disciplinar en la comprensión de la vida, la transdisciplinariedad se configura como una práctica de cuidado: cuidar del Otro, de los Otros, de lo Otro (Fernández, 2020). En la medida en que los agentes educativos se interpelan con la presencia de sus estudiantes y sus realidades contextuales, se abren las posibilidades a construir conocimiento desde el "pensar-con" y el "pensar-para", lo que permite un discernimiento profundo en el establecimiento de relaciones horizontales y sensibles con lo humano (Staffa et al., 2021).

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Educar desde la transdisciplinariedad implica entonces no repetir prácticas que se han hecho por décadas, como incluir objetos, competencias, logros, avances y capacidades al currículo, fragmentar el conocimiento o especializar, usar un lenguaje excluyente, ver al estudiante como inacabado, buscar constantemente la verdad, establecer el orden y seguir lo establecido, así no esté adaptado a las comunidades (Morales, 2017). En vez de ello, asume la incertidumbre, el caos, la práctica dialógica, la subjetividad, la complejidad y la autoproyección con el propósito de crear entretejidos que atiendan a la realidad contextual y, por tanto, que se comprometan con lo verdaderamente humano.

Desde esta perspectiva, el acto educativo resuena con las voces, los contextos, los significados. Cuida la escuela como escenario de diálogo entre los saberes comunitarios, ancestrales y territoriales, rompiendo con la lógica técnica y uniformizante del currículo tradicional (Escobar y Restrepo, 2023). La escuela, como cuidadora de lo humano, no solo instruye, sino que cultiva el pensamiento crítico, la corresponsabilidad y el respeto por toda forma de vida. Para lograrlo, el sistema educativo debe modificar la forma misma en que se plantea. Así, la transdisciplinariedad se convierte en un acto de resistencia frente a la fragmentación, y en una práctica de cuidado frente a la indiferencia, la apatía y la reproducción de modelos educativos descontextualizados.

De otro lado, el docente se convierte en mediador entre mundos, capaz de tejer relaciones significativas entre ciencias, artes, emociones y contextos, promoviendo proyectos pedagógicos que respondan a las complejidades locales y globales. La transdisciplinariedad transforma el aula en un espacio colaborativo donde la comunidad educativa, conformada por estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad, aprende junta y articula el conocimiento para transformar sus realidades (Moraes y Suanno, 2015). Como resultado, se logra una comprensión ética de los problemas del entorno. Así entonces, sería posible educar para una ciudadanía activa, solidaria y consciente de su papel en la construcción de un mundo más humano.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Dado lo anterior, se motiva a las universidades a asumir nuevas lógicas epistemológicas que permitan pensar la complejidad de forma ética. Díaz-Barrera y Lavanderos (2025) sostienen que las universidades del futuro tienen la tarea de dar un giro a sus contenidos curriculares, además de la forma como investigan y enseñan mediante la Lógica Relacional Tridiferencial (LRT). Esto implica ir más allá de las funciones de aseguramiento de la calidad, estandarización y mercantilización del conocimiento para lograr actos transformadores desde la universidad. Esta propuesta epistemológica proyecta el currículo como un proceso situado, evitando la linealidad de contenidos; la investigación como proceso que sostiene tensiones simbólicas y evita la reducción a protocolos o indicadores; la gobernanza como acto relacional que prioriza la deliberación epistemológica sobre la planificación tecnocrática; la evaluación como viabilidad relacional por encima de métricas de desempeño; finalmente, la pedagogía como práctica de vínculo y regeneración de lazos, más que transmisión de competencias (Op. Cit., 2025).

De este modo, la transdisciplina como ética del cuidado transforma la manera de concebir el conocimiento, resignificando las prácticas educativas tradicionales por unas de corresponsabilidad colectiva donde la educación y la vida social se reestructuran desde la complejidad, la diversidad y el respeto profundo por la dignidad humana y la naturaleza (Morín, 2021). Por tanto, la transdisciplinariedad se convierte en una apuesta formativa distinta donde se transforma la manera en que se enseña, se aprende y se relaciona con el mundo.

Conclusiones

En resumen, se puede decir que el contexto escolar requiere de enfoques transdisciplinarios para comprender su complejidad y cuidarla desde lo más profundo. Una escuela transdisciplinaria debe estar en constante apertura y diálogo para cuestionarse su hacer desde la ética del cuidado. Su escenario es el encuentro con otros, pero necesita de una comunidad educativa que piense, enseñe e investigue diferentes formas de ser y de estar en el mundo. Una

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

escuela transdisciplinaria se atreve a romper los límites disciplinares para construir conocimiento situado y profundamente humano.

En ese sentido, la transdisciplina se configura como un factor clave para transformar tanto los procesos educativos como las dinámicas sociales en su conjunto. Al fomentar el diálogo entre saberes científicos, humanísticos y ancestrales, posibilita la construcción de respuestas innovadoras y sostenibles a los retos del siglo XXI. Su potencial transformador radica en replantear las estructuras del conocimiento como se conocen para movilizar prácticas y valores capaces de reorientar la sociedad hacia la equidad, la justicia y el bienestar colectivo. En razón de ello, la transdisciplinariedad constituye una apuesta ética que incide directamente en la formación de una ciudadanía consciente y en el cuidado del tejido social en contextos de alta complejidad.

En el caso de la educación en Latinoamérica, la transdisciplinariedad representa una oportunidad para resignificar los sistemas educativos existentes, los cuales aún enfrentan desafíos históricos como la brecha social, la inequidad en el acceso a la educación de calidad, la diversidad cultural y la desvinculación entre escuela y comunidad. Por estos y otros desafíos se hacen necesarios modelos pedagógicos transdisciplinarios que atiendan la complejidad de manera flexible, incluyente y culturalmente pertinente.

En un mundo marcado por constantes emergencias, la transdisciplinariedad emerge como una apuesta por la unidad en la diversidad, y por una educación que no renuncia a su misión humanizadora. La integración de la transdisciplinariedad en la educación permite vincular la escuela con las realidades sociales, políticas y ambientales de los territorios, fortaleciendo así la identidad e idiosincrasia latinoamericana, así como la justicia cognitiva. En este sentido, la educación transdisciplinaria puede convertirse en un camino hacia una pedagogía transformadora, participativa y autónoma que atienda a la construcción de sociedades más democráticas y sostenibles.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Referencias

Avendaño-Porras, J. A. & Bohórquez, M. (2024). Competencias de pensamiento complejo en ambientes virtuales de aprendizaje: Un estudio comparado entre Colombia y México. Journal of Positive Psychology & Wellbeing, 8(1), e13313. https://mail.journalppw.com/index.php/jppw/article/view/13313

Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2024). The ethics of care and the professional identity of teachers: implications for professionalization processes. Teacher Development, 28(4), 628–649. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2332270

Caicedo, B. L. & Fernández, T. G. (2024). La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica. Revista Ensayos Pedagógicos, 19(1), 1-23. https://doi.org/10.15359/rep.19-1.2

Díaz-Barrera, N. & Lavanderos, L. (2025). Beyond transdisciplinarity: Tridifferential relational logic as an epistemic strategy for a complex and sustainable university. Frontiers in Education, 10, e1640472. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1640472

Dos Santos, A., Manoel, J., & Rodrigues, R. (2023). Transdisciplinariedad en la educación básica: una reflexión desde el concepto de Edgar Morin. Seven Editora. https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/909

Echegoyen-Sanz, Y., and Morote, Á. & Martín-Ezpeleta, A. (2023). Transdisciplinary education for sustainability. Creativity and awareness in teacher training. Frontiers in Education, 8, e1327641. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1327641

Escobar, A. & Restrepo, E. (2023). Re-existencias: epistemologies of the South and transitions toward life. Siglo del Hombre Editores.

Estrada-García, A., Collado-Ruano, J., Del Río, J. L. & Tubay, F. (2021). La transdisciplinariedad del currículo para fomentar la equidad social en las instituciones de educación superior del Ecuador. Práxis Educativa, 16, 1–15. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18336.076

Fernandez Guayana, T. G. (2019). Fenomenología de la responsabilidad por el Otro: un estudio sobre la vocación de la docencia. Revista Educación, 44(1), 253–271. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39145

Fernández Guayana, T. G. (2019). La educación es fuente de desarrollo humano. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2), 204-210. https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/288

Fernández Guayana, T. G. (2020). El constante hacerse con el otro. Una manera de ser maestro. En D. A. Jaramillo y J. F. Orrego (Comp.). Cuadernos de Educación y Alteridad III. (pp. 186 – 198) Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. https://www.ucm.edu.co/cuadernos-educacion-y-alteridad-iii/

González, J.M. (2017). Educación emergente. El paradigma del siglo XXI. En J. M. González (Coord.), Educación emergente. El paradigma del siglo XXI. Grupo de investigación RELEDUC: Religión educativa compleja. https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/22649/LibroEducEmergente%20Prof.%20Juan%20Miguel%20Gonz%c3%a1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Grice, M. (2017). Philosophizing with transdisciplinarity, relational knowledge, and ethics in education for sustainable development. En O. Franck & C. Osbeck (Eds.). Ethical Literacies and Education for Sustainable Development (pp. 15–31). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49010-6_2

Hernaiz-Agreda, N., Soto-González, D. & Rodríguez-López, B. (2024). Prácticas inclusivas y tecnología en la educación primaria: Una experiencia transdisciplinar para abordar la complejidad. Education Sciences, 14(3), 222. https://doi.org/10.3390/educsci14030222

López, J. F. & Fernández, T. G. (2025). La gestión de aula en la formación profesional integral. Yachana, 14(1). https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v14.n1.2025.954

Mejía, J., Sepúlveda, Y. A., & Díaz, A. S. (2024). Trascendiendo fronteras disciplinarias: reflexiones sobre la transdisciplinariedad en la investigación y educación. Sophia, 20 (1), 1-19. https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1351

Mora, L. A. (2017). Planeación transdisciplinaria de proyectos de aprendizaje. Revista Scientific, 2(5), 140–159. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.5.8.140-159

Moraes, M. C. & Suanno, M. V. R. (2015). Dossiê ECOTRANSD: Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação. Revista Terceiro Incluído, Goiânia, 5(1), 1-6. https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36363

Morales, M. S. (2017). Contexto pedagógico y pertinencia curricular: necesaria complementariedad. En J. M. González (Coord.), Educación emergente. El paradigma del siglo XXI. Grupo de investigación RELEDUC: Religión educativa compleja. https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/22649/LibroEducEmergente%20Prof.%20Juan%20Miguel%20Gonz%c3%a1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morín, E. (2021). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. United Nations

Morin, E. (2020). La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Editores Siglo Veintiuno. https://fliphtml5.com/fxruh/huki/la-mente-bien-ordenada-repensar-la-reforma-reformar-el-pensamiento/

Nicolescu, B. (2008). La transdisciplinariedad: Manifiesto [Transdisciplinarity: A Manifesto]. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México. https://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/nicolescu-manifiesto.pdf

Nicolescu, B. (2018). A radical shift in education: transdisciplinary education. En Miguel G.V. (Coord.) Transdisciplinariedad en la educación docencia, escuela y aula. Universidad Autónoma del Caribe. https://cepedgarmorin.com/wp-content/uploads/2024/11/TransdiscEduc2018.pdf

Ochoa, L. P., Torres, F., Pinto, A. P., Nova, H. E., Fernández, T. G. & Díaz, Y. T. (2023). Experiencias transformadoras del sentido de vida mediante la labor docente. Revista Cognosis, 8(2), 27–40. https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i2.5794

Salinas, S. E., & Méndez, J. M. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. Encuentros. Revista de

Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (14), 228–256. https://doi.org/10.5281/zenodo.5205225

Santaella, A. & Ruiz, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. Revista Iberoamericana de Educación, 92(1), 15-28. https://doi.org/10.35362/rie9215747

Shukie, P., Small, S. & Holman, J. (2024). Reimagining boundaries: transdisciplinary insights from Education, Counselling, and Fine Art. Journal of Learning Development in Higher Education, 31, 1-16. https://doi.org/10.47408/jldhe.vi31.1052

Solarte-Echeverri, M. C., Zúñiga-Escobar, O. & Osorio-Marulanda, C. A. (2024). Diseño de un modelo de educación ambiental basado en la complejidad. Tecné, episteme y didaxis: TED, 55, 83–99. https://doi.org/10.17227/ted.num55-17568

Staffa, R. K., Riechers, M. & Martín López, B. (2021). A feminist ethos for caring knowledge production in transdisciplinary sustainability science. Sustainability Science, 17(1), 45–63. https://doi.org/10.1007/s11625-021-01064-0

Vommaro, P. (2024). Desafíos educativos en América Latina y el Caribe: algunas notas a partir de experiencias críticas e innovadoras promovidas por CLACSO. Educación y Ciudad, 47, 1-16 https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3234

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Inteligencias múltiples en la era de la Inteligencia Artificial: ¿amplificación pedagógica o sustitución cognitiva?

Multiple intelligences in the AI era:
pedagogical amplification or cognitive substitution?

Faustino Antonio Mesa Martínez[1]
Omar Rafael Arrieta Moya[2]
Universidad de Carabobo

Recibido: 20.03.2026
Aceptado: 15.05.2026

Resumen

La teoría de las inteligencias múltiples (TIM) de Howard Gardner redefine la inteligencia como un espectro diverso de capacidades, desafiando el modelo unidimensional basado en el coeficiente intelectual. En un mundo dominado por la inteligencia artificial (IA), esta perspectiva adquiere relevancia al cuestionar si las máquinas no solo replican, sino que también transforman nuestras formas únicas de pensar y aprender. En consecuencia, este ensayo sostiene que la IA actúa como un amplificador selectivo de las inteligencias múltiples, potenciando especialmente las capacidades lógico-matemáticas y lingüísticas, pero evidenciando la irremplazable singularidad humana en las dimensiones emocionales, creativas y contextuales, lo que demanda una pedagogía híbrida capaz de maximizar su potencial educativo. La cuestión central no reside en la tecnología en sí, sino en los principios

[1]faustino.mesa@uc.edu.ve
https://orcid.org/0009-0001-4297-3738
[2]omar.arrieta@uc.edu.ve
https://orcid.org/0009-0007-0066-6282

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

pedagógicos que orientan su aplicación. Por ello, es fundamental que el uso de algoritmos en entornos educativos propicie un ambiente equilibrado y dinámico que estimule la creatividad, facilite una comprensión integral de los contenidos programáticos y permita identificar los enfoques de aprendizaje más adecuados según la edad y características del estudiante.

Palabras clave: inteligencia artificial, inteligencias múltiples, equidad educativa, aprendizaje personalizado, educación digital, innovación pedagógica

Abstract

Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (TIM) redefines intelligence as a diverse spectrum of abilities, challenging the unidimensional model based on IQ. In a world dominated by artificial intelligence (AI), this perspective gains critical relevance by questioning whether machines not only replicate but also transform our unique ways of thinking and learning. Accordingly, this essay argues that AI functions as a selective amplifier of multiple intelligences, particularly enhancing logical-mathematical and linguistic capacities while highlighting the irreplaceable human singularity in emotional, creative, and contextual dimensions, thus demanding a hybrid pedagogy capable of maximizing its educational potential. The central issue does not reside in the technology itself, but in the pedagogical principles guiding its application. Therefore, algorithmic use in educational settings must foster a balanced and dynamic environment that stimulates creativity, facilitates comprehensive understanding of curricular content, and enables identification of the most suitable learning approaches according to students' age and characteristics.

Keywords: artificial intelligence, multiple intelligences, educational equity, personalized learning, digital education, pedagogical innovation

Introducción

¿Por qué algunas personas se adaptan mejor que otras a los desafíos más espinosos de la existencia en la era de la inteligencia artificial (en adelante IA), donde estudiantes de alto cociente intelectual (CI) obtienen resultados mediocres mientras otros con bajo CI destacan académica e interpersonalmente, incluso cuando herramientas como ChatGPT dominan tareas lógico-matemáticas y lingüísticas? Este problema central evidencia la insuficiencia del modelo tradicional de inteligencia única en aulas heterogéneas del siglo XXI, pues la IA personaliza analíticas predictivas, pero amenaza con homogeneizar perfiles cognitivos, limitando beneficios socioculturales y la formación de ciudadanos críticos y creativos.

Por ello, la Teoría de las Inteligencias Múltiples (en lo sucesivo TIM) de Howard Gardner (2001) ofrece una respuesta convincente al paradigma tradicional al postular que los seres humanos no poseemos una sola inteligencia general, sino un conjunto de capacidades relativamente autónomas que abarcan las dimensiones lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. En ese sentido, Gardner (2001) afirma que: "Existe una multitud de inteligencias bastante independientes entre sí; que cada inteligencia tiene sus propias ventajas y limitaciones; que la mente se halla lejos de estar libre de trabas al momento del nacimiento" (p. 10).

Desde esta perspectiva, todos los seres humanos no poseen una sola inteligencia, sino que se nos describe mejor como poseedores de un conjunto de inteligencias relativamente autónomas, criticando así el enfoque escolar tradicional centrado exclusivamente en lo lingüístico y lógico-matemático. Esta concepción, fundamentada en investigaciones sobre comprensión lectora, daños cerebrales neuropsicológicos y dificultades de aprendizaje —con antecedentes piagetianos y vygotskianos—, valida su aplicabilidad pedagógica en entornos disruptivos actuales.

Unido a lo anterior, Gardner (2001) define la inteligencia como "la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" p. 15),

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

identificando ocho inteligencias —lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista— que operan en combinación sinérgica, permitiendo diversos roles vitales y revelando la pluralidad humana frente a la eficiencia algorítmica de la IA, especialmente en sus correlaciones, estilos y procesos cognitivos únicos.

De esta manera, la incursión de la IA generativa —definida como la rama de la informática dedicada a crear sistemas inteligentes que simulan el comportamiento humano (Zamora y Mendoza, 2023)— y plataformas como Geekie One plantea nuevamente el dilema sobre si la tecnología emula o desdibuja el proceso cognitivo al supeditar la profundidad humana a la eficiencia computacional. Aunque estos sistemas replican con precisión las inteligencias lingüística y lógico-matemática mediante procesamiento masivo de datos, persisten vacíos significativos en las dimensiones holísticas interpersonal e intrapersonal, sustentadas exclusivamente en la experiencia vivida, la empatía auténtica y la autorreflexión emocional.

Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo general analizar de qué manera la IA amplifica o sustituye las facultades cognitivas humanas, evaluando su habilidad para automatizar procesos lógicos y redirigir la labor docente hacia dimensiones interpersonales más profundas. A través de una síntesis crítica de la literatura existente y la aplicación central de las inteligencias múltiples (en adelante, IM) de Gardner, se identifica la brecha entre las expectativas y los logros actuales en la integración tecnológica, particularmente en el ámbito educativo.

1. Redefiniendo la inteligencia en el siglo XXI

La concepción tradicional de la inteligencia, limitada al coeficiente intelectual como métrica única, ha sido transformada por la TIM de Howard Gardner, propuesta en su obra Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias (2001). Esta fundamentación conceptual redefine la inteligencia como un potencial biosicológico plural —influido por factores biológicos, culturales y personales— para procesar información, resolver problemas o crear productos valiosos en contextos específicos. Gardner postula ocho capacidades relativamente autónomas

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

e interdependientes: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista, comparables a "computadoras discretas" que operan en paralelo y varían según perfiles genéticos y experienciales.

Nos encontramos, pues, en el umbral de una nueva era educativa donde el desarrollo científico de las capacidades mentales del estudiante, mediante técnicas específicas, emerge como objetivo prioritario, relegando la mera transmisión de información —aunque aún relevante— a un rol secundario (Poggioli, 2009). El profesional futuro no se distinguirá por "saber mucho", sino por su capacidad de aplicación crítica, dado que el avance exponencial de tecnologías de información, cibernética, redes sociales y plataformas digitales hace obsoleto el almacenamiento memorístico de datos (Conesa, 2021). Frente a este escenario, la TIM de Gardner (2001) se posiciona como marco estratégico esencial, al reconocer la inteligencia no como capacidad única, sino como conjunto diversificado de talentos humanos que la IA fortalece diferencialmente, pero nunca suplanta por completo, tal como precisa el propio autor:

> Todos tenemos estas inteligencias; eso es lo que nos convierte en seres humanos, cognitivamente hablando. Sin embargo, en un momento dado, los individuos difieren tanto por razones genéticas como experimentales en sus respectivos perfiles de fortalezas y debilidades intelectuales. Y así, usando la analogía de la época, me contento con que no tenemos una computadora de propósito general, sino más bien un conjunto de computadoras discretas, las inteligencias múltiples, que operan de alguna manera independientemente unas de otras. Ninguna inteligencia es en sí misma artística o no artística; más bien, se pueden poner varias inteligencias con fines estéticos, si los individuos así lo desean (p. 5).

Ahora bien, en la era de la IA generativa, como ChatGPT, esta perspectiva adquiere relevancia epistemológica al revelar similitudes profundas entre la TIM y la IA. Ambas rechazan el modelo unitario de cognición: la TIM enfatiza módulos independientes que se combinan sinérgicamente, mientras la IA simula procesos paralelos en inteligencias lingüística y lógico-

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

matemática, procesando lenguaje y abstracciones a velocidades sobrehumanas. Estas conexiones destacan cómo la IA actúa como un factor de amplificación selectiva, potenciando tareas analíticas que complementan el modelo plural de Gardner sin pretender su totalidad.

Sin embargo, las diferencias son irrenunciables y subrayan la singularidad humana. La IA amplifica eficiencia analítica sin experiencia vivida, empatía auténtica ni autoconocimiento emocional, fallando en lo holístico —interpersonal, intrapersonal y naturalista—, que depende de interacciones genuinas y reflexión ante la finitud. Como lo resaltan Blanco et al. (2024) al afirmar que:

Pese a sus posibilidades, la IA tiene una serie de limitaciones y desafíos por afrontar, dado que su crecimiento a un ritmo agigantado puede ocasionar grietas y fisuras en cuanto a su acceso… derivando en preocupaciones tangibles en cuanto a las implicaciones éticas y morales sobre su uso, sobre las posibilidades de crear nuevas desigualdades, patrones excluyentes o privatización de la vida, dado que la IA, cada vez más, tiende hacia los sistemas de aprendizaje personalizados (p.184)

Esta apreciación resulta fundamental en el estudio de la inteligencia, ya que la TIM ofrece un marco idóneo para evaluar la IA no como una réplica perfecta del cerebro humano, sino como una herramienta complementaria capaz de identificar zonas cerebrales específicas asociadas a cada tipo de inteligencia. De hecho, esta postura fomenta análisis éticos equilibrados que evitan tanto distopías algorítmicas basadas en el temor como utopías ingenuas sobre el alcance ilimitado de la tecnología. La aplicabilidad práctica de esta integración se refleja, por tanto, en el aprendizaje híbrido, donde la IA personaliza trayectorias educativas multifacéticas que trascienden la mera adaptación curricular, promoviendo la inclusión de la diversidad cognitiva y facilitando la accesibilidad y el desarrollo integral del estudiante.

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

2. Los pilares de la TIM: pluralidad cognitiva frente al paradigma tradicional

Como se ha señalado, las IM presentan una combinación de habilidades, talentos y destrezas especiales basadas en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, integra procesos intelectuales y no intelectuales. Dichas capacidades incorporan también el dominio de habilidades interpersonales, surgidas de la necesidad de explicar por qué algunos individuos se adaptan mejor que otros a nuevas situaciones y obtienen mayor éxito en diversos ámbitos vitales, independientemente de su inteligencia cognitiva tradicional. En consecuencia, comprender en profundidad lo que defiende la IM resulta determinante para que los docentes identifiquen por qué ciertos estudiantes destacan en áreas exactas y otros en humanidades, permitiéndoles trazar nuevos caminos de aprendizaje y lograr mejores resultados estudiantiles.

En referencia a lo anterior, Armstrong (2017) destaca que la mayor contribución de Gardner a la comprensión de la inteligencia humana radica en haber descubierto que las personas poseen diferentes áreas de fortaleza e interés, un hallazgo que trasciende el ámbito educativo y se manifiesta en la vida diaria, las familias y el trabajo. Así lo expresa:

La teoría de las IM es un modelo cognitivo que pretende describir cómo utilizan los individuos sus inteligencias para solucionar problemas y crear productos. A diferencia de otros modelos orientados principalmente hacia el proceso, el enfoque de Gardner se dirige especialmente al funcionamiento de la mente humana respecto a los contenidos del mundo (por ejemplo, objetos, personas, ciertos tipos de sonidos) (p. 36)

Según Ferrándiz et al. (2006), las investigaciones en neurociencia demuestran que las habilidades cognitivas y socioemocionales están estrechamente vinculadas con las IM, funcionando como base para la creación y transformación de nuevos conocimientos. Estas habilidades actúan además como un eje integrador de los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos, permitiendo que los procesos educativos se desarrollen en contextos reales y propicien condiciones óptimas de aprendizaje. En este sentido, es fundamental que los

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

educadores dominen estos conocimientos para innovar en la planificación, ejecución y evaluación de las clases. No obstante, como señala Gamandé (2017), “para que los aprendizajes sean significativos, deben partir de las necesidades e inquietudes de los estudiantes, considerando además su momento de desarrollo” (p. 17). Por ello, fomentar en los alumnos el desarrollo de nuevas habilidades y el fortalecimiento de las ya existentes a través de clases dinámicas, menos expositivas y orientadas a las IM, genera resultados más integrales que los modelos tradicionales.

Con esto se quiere decir que, en la sociedad actual, el cambio global ha generado una nueva necesidad educativa: formar personas preparadas con competencias socioemocionales sólidas a fin de responder a las demandas del mundo laboral y las relaciones interpersonales que el mercado exige de los profesionales en su trabajo y carrera. Para cumplir este papel, las escuelas deben entender que los estudiantes aprenden de manera diferente, teniendo en cuenta otras habilidades y empezando a valorarlas. En este sentido, una institución educativa inclusiva debe incentivar a los estudiantes en las materias básicas sin clasificarlos en categorías de adecuación o inadecuación.

Por tal motivo, el modelo de Gardner contradice y supera decisivamente la noción fatalista arraigada durante décadas —"la gente es inteligente o no, nace así y las pruebas lo confirman"—, heredada de pioneros como Binet y Simon (1905), quienes reducían la inteligencia a habilidades medibles limitadas, y Spearman (1904), quien formalizó el factor general "g" como única dimensión cognitiva esencial. En contraste, la TIM revoluciona esta visión unitaria al demostrar que la inteligencia es plural, dinámica y desarrollable, fomentando el desarrollo de la singularidad de los estudiantes a través de un perfil de inteligencias diversas que trasciende las pruebas estandarizadas.

Resulta claro que la personalización del aprendizaje se consolida como una aplicación directa de los pilares educativos contemporáneos, permitiendo la transición de modelos uniformes hacia una enseñanza ajustada a las necesidades individuales. Este enfoque alcanza una dimensión exponencial mediante la integración de la IA, que diseña contenidos, actividades y

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

soportes adaptados al nivel, estilo y ritmo de cada estudiante. Ciertamente, como sostiene Ernst-Slavit (2001), la intencionalidad de los espacios educativos debe adaptarse a los perfiles intelectuales que tienen jóvenes y niños y no siempre ofrecer el mismo currículo programático que se sustenta en una única dimensión intelectual; por tanto, "no se trata de saber cuán inteligente una persona es, sino cómo esa persona manifiesta su inteligencia" (p.323).

En ese sentido, Gardner (2000) sostiene que las inteligencias no son estructuras estáticas, sino procesos dinámicos modulados tanto por la neurobiología como por los entornos culturales. Esta plasticidad se hace evidente en diversas aplicaciones pedagógicas, como el uso de simuladores 3D —por ejemplo, Google Earth— diseñados para estimular la inteligencia espacial mediante visualizaciones geométricas personalizadas; kits de robótica LEGO Mindstorms que emplean secuencias motrices adaptadas para fortalecer habilidades específicas; o aplicaciones como GarageBand, que incorporan inteligencia artificial para componer melodías y desarrollar la inteligencia musical según la sensibilidad auditiva de cada alumno. Estas herramientas superan el sesgo de las evaluaciones tradicionales al reconocer las interacciones sinérgicas esenciales para el desarrollo integral del individuo.

Bajo este paradigma, la IA —a través de la analítica predictiva implementada en plataformas como Geekie One— permite diagnosticar espectros cognitivos en tiempo real, optimizando las trayectorias de aprendizaje en entornos educativos caracterizados por su heterogeneidad. Esta capacidad resulta fundamental para ofrecer una respuesta pedagógica flexible y alineada con la TIM, reconociendo que la inteligencia trasciende la ejecución mecánica. Al validar la importancia de la intuición contextual, se destaca que rasgos específicos, como el de un chef naturalista, no se limitan a la identificación de insumos, sino que ejecutan improvisaciones corporales-espaciales irreplicables por algoritmos. De este modo, la tecnología se posiciona como una herramienta para potenciar la singularidad humana frente a las demandas complejas del entorno global.

Sin embargo, implementar esta personalización enfrenta desafíos estructurales, particularmente en la recolección ética de datos y su uso para decisiones pedagógicas, donde

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

evaluaciones trascienden el diagnóstico puntual para convertirse en procesos dinámicos de monitoreo y ajuste continuo que impulsan la reflexión docente. Gardner (2001) critica precisamente este enfoque evaluativo tradicional, que convierte resultados en fines absolutos en vez de catalizadores para optimizar prácticas. En esta línea, el modelo SAMR de Puentedura (2010) plantea una progresión tecnológica que evoluciona desde la simple sustitución de herramientas hasta la redefinición integral de la pedagogía.

Precisamente, el aporte de Puentedura (op. cit.) radica en su capacidad para operacionalizar la pluralidad cognitiva de la TIM mediante cuatro niveles jerárquicos —sustitución (reemplazo sin cambio funcional), ampliación (mejora funcional), modificación (rediseño significativo de tareas) y redefinición (creación de actividades antes inconcebibles, como guías turísticas colaborativas o documentales grupales en video)— que alinean la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el desarrollo de habilidades de orden superior, transformando paradigmas rígidos en entornos adaptativos y colaborativos.

Por lo tanto, en el contexto de las estrategias pedagógicas, el distanciamiento formativo se manifiesta como un obstáculo crítico para la equidad; los informes de la OECD (2023) revelan que el 70% de los docentes presenta dificultades en la gestión de datos analíticos, lo cual podría profundizar las desigualdades educativas preexistentes. Sobre este particular, la IA —a través del aprendizaje automático— ofrece soluciones de soporte al pronosticar dificultades y generar recursos especializados, como ejercicios kinestésicos virtuales para estudiantes con habilidades táctiles. Sin embargo, dicha integración requiere de una intencionalidad ética rigurosa para mitigar cualquier atisbo de sesgo algorítmico. En última instancia, la TIM se erige como el correctivo indispensable que desmantela los marcos teóricos educativos unidimensionales, al validar empíricamente la diversidad innata de capacidades cognitivas y posibilitar estrategias pedagógicas inclusivas y transformadoras

Argumentativamente, la pluralidad cognitiva de la TIM posiciona esta teoría como superior al paradigma tradicional en la era de la IA, donde algoritmos destacan en cálculos deductivos y competencias lingüísticas con eficiencia sobrehumana, pero los humanos integran múltiples

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

inteligencias en narrativas coherentes ancladas en la experiencia vivida —como la empatía interpersonal o la autorreflexión intrapersonal que Vygotsky (1978) vincula a la zona de desarrollo próximo (ZDP)—. Siemens (2004), pionero en la analítica del aprendizaje (conectivismo), confirma que las máquinas fallan en capturar el holismo cognitivo: un biólogo naturalista, por ejemplo, fusiona inteligencia sensorial e improvisación cultural de formas irreplicables por IA.

Históricamente, la "inteligencia" se reducía a una intelectualidad cuantificable, una limitación superada por Gardner (2001), quien, basado en estudios neuropsicológicos sobre daños cerebrales, demostró la naturaleza plural y combinatoria de las capacidades humanas. Bajo esta lógica, emergen los "espacios de aprendizaje inclusivos" —como rincones lingüísticos con audiolibros o áreas kinestésicas con bloques constructivos— que promueven activamente la inclusión en contextos diversos (Cruz, 2025). En la actualidad, este enfoque se ve reforzado con herramientas tecnológicas cada vez más sofisticadas, mediante algoritmos que optimizan las tareas burocráticas repetitivas y permiten al docente recuperar su rol esencial: dedicarse plenamente al desarrollo integral del estudiante (Buñay, 2023).

En el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo fundamental es subordinar la IA y la tecnología al servicio de la docencia con intencionalidad pedagógica: una planificación consciente que armonice saberes, habilidades y particularidades individuales, superando la mera transmisión pasiva e incorporando educación digital ética para que los estudiantes naveguen entornos generativos con responsabilidad (UNESCO, 2023). Fullan (2002) argumenta que esta complementariedad optimiza la eficacia educativa al sincronizarse con la naturaleza plural de la IM, transformando aulas en laboratorios inclusivos donde se disuelven los bordes tradicionales entre lo racional y lo emocional, fortaleciendo la diversidad cognitiva sin homogeneizarla.

De esta manera, la concepción descrita se adapta perfectamente a los avances cibernéticos contemporáneos, como el big data, la automatización robótica de procesos y los sistemas de planificación de recursos instruccionales. Estas tecnologías amplifican la combinación de IM

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

al promover no solo la analítica del aprendizaje —personalizando trayectorias según perfiles individuales—, sino también una gama mayor de posibilidades educativas: inclusión y accesibilidad para estudiantes con necesidades específicas, junto con aplicaciones tecnológicas y virtuales para tareas administrativas rutinarias, como correcciones de exámenes, gestión de calificaciones y planificación de clases (Hartigan & Wigdor, 1989).

Asimismo, la IA descarga a los educadores de cargas operativas, otorgándoles tiempo precioso para enfocarse en actividades pedagógicas significativas —fomentando interacciones interpersonales e intrapersonales— y privilegiar lo esencial: el aprendizaje profundo y holístico de los estudiantes. Esto reafirma la TIM como un marco adaptable a la era algorítmica, sin perder su esencia humana (Parra et al., 2024). En efecto, "esta relación puede influir significativamente en el rendimiento educativo, entendido como el logro académico reflejado en evaluaciones escolares y competencias desarrolladas" (Nagua, 2025, p. 67).

3. La IA como espejo selectivo: fortalezas y limitaciones en las inteligencias múltiples

La inteligencia artificial generativa, entrenada en vastos conjuntos de datos, reproduce fielmente las inteligencias lógico-matemática y lingüística de la teoría de Gardner (2001), resolviendo ecuaciones diferenciales o generando ensayos persuasivos en segundos, superando los límites computacionales humanos promedio. Plataformas como Bettermarks y Geekie One ejemplifican esta correspondencia al analizar las matrices estudiantiles y adaptar contenidos —ejercicios visuales para fortalezas espaciales débiles o rompecabezas lógicos para perfiles matemáticos—, democratizando el acceso a trayectorias personalizadas en contextos de escasos recursos. Gardner (op. cit.) valida esta coherencia al concebir estas inteligencias como capacidades biopsicológicas activadas culturalmente para resolver problemas valiosos, donde la IA fortalece eficazmente dominancias individuales y optimiza el aprendizaje sin imponer uniformidad.

Sin embargo, esta superioridad se revela ilusoria en dimensiones integradoras y holísticas, donde la IA simula, pero no encarna la profundidad humana. En la inteligencia interpersonal

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

—capacidad para percibir, comprender y reaccionar ante emociones ajenas mediante autoconciencia, empatía, autocontrol y gestión de conflictos—, chatbots empáticos predicen patrones estadísticos (Essel, et al., 2022), pero carecen de sentimientos auténticos o motivaciones vividas, limitando su rol a tutor superficial (Flores y García, 2023). De igual modo, la intrapersonal, que implica autorreflexión ética y regulación emocional para resiliencia interior, elude a algoritmos incapaces de experiencia subjetiva (Rivero y Beltrán, 2025). Como señala Gardner (2001), estas inteligencias emergen de interacciones personales y culturales, no de procesamiento estadístico (Sánchez et al., 2025), convirtiendo a la IA en un espejo parcial susceptible de provocar desigualdades si solo domina tipologías "cuantitativas" (López et al., 2025).

En coherencia con lo anterior, se deduce que esta tecnología facilita el diseño de experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, posicionando a la IA como factor clave en la interacción entre innovación tecnológica y transformación educativa (Syahrizal et al., 2024). No obstante, esta convergencia genera debates éticos y epistemológicos sobre autoría académica, igualdad de acceso y autonomía humana, extendiendo las limitaciones de la IA más allá de lo interpersonal hacia otras dimensiones contenidas en la IM. Por ejemplo, la inteligencia corporal-cinestésica evidencia fallas similares en el aula: plataformas digitales coordinan movimientos precisos en simulaciones interactivas, pero no responden a improvisaciones táctiles espontáneas de los estudiantes, dependiendo del control corporal encarnado que Gardner asocia a bailarines o constructores manuales.

Por otro lado, críticos de la TIM como Cattell (1963), Hirsh (1998), Carroll (1993) y Gottfredson (2004) cuestionan su concepción innata de las inteligencias, considerándolas talentos adquiridos, pero la IA demuestra paradójicamente su diversidad al fallar sistemáticamente en inteligencia naturalista —sin intuición ambiental, sin datos previos— y musical —sin sensibilidad rítmica auténtica—. Este patrón confirma que la IA maximiza eficazmente inteligencias "frías" (lógico-lingüísticas), pero requiere integración humana

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

esencial para las "calientes" (emocionales y sensoriales), evitando la conservación del control y la autonomía del sujeto en el contexto formativo.

Ante estos señalamientos y otros, Gardner (2001) defiende su teoría subrayando que los humanos poseen un potencial multifacético inagotable, no reducible a etiquetas individuales, sino complementario en combinación sinérgica —el desarrollo implica potenciar fortalezas lúdicamente mientras se exploran facetas latentes—. La IA, al personalizar según dominancias, facilita este descubrimiento en proyectos educativos que ayudan a niños y jóvenes a explorar su fuerza interior, pero solo como herramienta al servicio de la docencia intencional.

En contextos educativos, la TIM inspira la creación de espacios diferenciados —como el rincón musical con instrumentos para la inteligencia musical o áreas interpersonales para dinámicas grupales colaborativas—, donde la IA provee datos analíticos precisos para personalizar trayectorias de aprendizaje, pero son los humanos quienes orquestan la narrativa coherente, similar a un director de orquesta pedagógica que fusiona la precisión algorítmica de la IA con improvisación emocional y espacial irreplicable mecánicamente; esta interacción se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1. Inteligencias Múltiples (IM) vs. Inteligencia Artificial (IA)

Categoría	Inteligencias Múltiples (Humano - IM)	Inteligencia Artificial (Tecnológico - IA)
Enfoque Principal	Diversidad cognitiva: Reconoce que el talento no es único (8 ½ áreas). Se centra en el "potencial humano" y la sensibilidad.	Procesamiento de datos: Análisis masivo de patrones, personalización inmediata y generación de contenido multimodal.
Fortalezas	Empatía, intuición y contexto: Capacidad de entender el "porqué" existencial y la	Escalabilidad y disponibilidad: Tutoría 24/7, traducción instantánea y adaptación de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

	conexión emocional entre pares.	niveles de dificultad en tiempo real.
Limitaciones	Evaluación compleja: Difícil de medir empíricamente (especialmente la existencial). Depende del entorno físico y de recursos limitados.	Falta de conciencia: No posee "sentido común" real ni comprensión ética profunda. Riesgo de sesgos algorítmicos.
Recurso Moderno (Sustituto)	Experiencia vivencial: Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y rincones de aprendizaje físico con materiales táctiles.	Entornos virtuales: Agentes de IA conversacional, plataformas de aprendizaje adaptativo y herramientas de creación multimedia.

Fuente: Elaboración propia

Todo ello pone en evidencia que la IA opera como espejo selectivo de la TIM: excelsa en dimensiones lógico-computacionales, democratizando acceso en entornos vulnerables, pero expone limitaciones en lo integrador y vivencial, reforzando la tesis gardneriana de pluralidad autónoma e interrelacionada. Goleman (1995), con su inteligencia emocional, complementa esta visión al priorizar competencias no aprendibles rápidamente, como empatía, sobre habilidades técnicas automatizables, urgiendo modelos híbridos donde la IA personaliza sin desplazar la complejidad humana —así, la educación contemporánea desentraña potenciales multifacéticos para ciudadanía crítica, evitando que algoritmos homogeneicen el rico espectro cognitivo.

4. Implicaciones pedagógicas: hacia un modelo híbrido inclusivo

En términos gardnerianos, el desarrollo armónico de la vida social, académica o profesional de la persona no puede ser explicado a partir de una sola concepción unidimensional del factor inteligencia. Durante muchos años, los modelos instruccionales aplicados en los centros de enseñanza estaban enfocados en el estudio de la cognición y en encontrar nuevas estrategias para disminuir la influencia de la subjetividad con respecto a los tests que miden el IQ. En

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

contraste, en los tiempos actuales, esta multifacética visión de las IM ofrece una imagen más provechosa de la capacidad que tienen los estudiantes para incluir y potenciar otros tipos de habilidades sin estar constreñidos a esquemas rígidos de pensamiento.

La sinergia TIM-IA transforma la educación: algoritmos crean planes hiperpersonalizados, permitiendo a los educadores obtener información detallada sobre la evolución de su clase en tiempo real. Además, podrán utilizar herramientas como chatbots personalizados para cultivar habilidades creativas e interpersonales. Gardner prevé que, para 2050, la IA asumirá las rutinas lógico-matemáticas, sustituyendo estas por un enfoque en "lectura, escritura, aritmética y codificación básica", impulsado por la empatía y la ética humana (INFOBAE, 2025). Apps gratuitas implementarán espacios educativos virtuales —simulaciones naturalistas para biólogos emergentes, melodías generativas para músicos—.

No obstante, esta visión híbrida enfrenta riesgos argumentativos: la IA podría estandarizar el aprendizaje, marginando perfiles kinestésicos sin dispositivos accesibles, o fomentar dependencia pasiva que erosione la metacognición. La respuesta radica en una pedagogía activa que integre IA con actividades grupales interpersonales y reflexiones intrapersonales —mediante espacios diferenciados (rincón musical, dinámicas colaborativas) y análisis reflexivo sistemático. Así, los educadores no son reemplazados, sino convertidos en mentores que despiertan todas las capacidades de los estudiantes junto con la IA.

Un factor clave para el buen funcionamiento de las IM es el desempeño reflexivo de los docentes. Su rol inicia con la preparación investigativa de propuestas pedagógicas —planificar, construir, valorar y revisar en diálogo entre acción e investigación—, asegurando coherencia con los principios del espacio educativo y promoviendo mejoras continuas mediante reflexión sistemática (Pérez & Morales, 2023). En la atención directa a estudiantes, su actuación resulta igualmente esencial: abrir caminos desde el respeto a sus ideas y aportaciones, fomentando comprensión crítica de riesgos, desafíos y oportunidades del mundo digital. Con ello, guían el uso ético de la IA para enriquecer —no suplantar— experiencias

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

auténticas de aprendizaje, preservando el desarrollo integral de habilidades esenciales y evitando la devaluación de procesos cognitivos genuinos.

Conclusiones

Si evaluamos cómo se ha desarrollado la teoría de las inteligencias múltiples en las últimas tres décadas, observamos que su comprensión ha cambiado de acuerdo con los últimos avances científicos en el campo de la psicobiología y la inteligencia artificial. Por tal motivo, las IM han evolucionado de tal forma que ha dejado de ser dominio exclusivo de estudios psicométricos, ampliándose más bien su estudio a otras disciplinas como la neurociencia computacional y la educación personalizada.

Ahora bien, con relación a las tecnologías virtuales de aprendizaje como estrategia, la IA amplifica la TIM selectivamente, destacando en procesamiento racional, pero dependiendo de humanos para tejer el tapiz emocional y contextual que define nuestra pluralidad cognitiva. Esta argumentación —respaldada por Gardner y evidencias prácticas— urge políticas educativas que prioricen equidad digital y formación ética, asegurando que la tecnología sirva a la diversidad humana, no la eclipse.

Las consideraciones conceptuales planteadas en torno a la IA y su integración al campo de las IM tienen varias ramificaciones pedagógicas. El aprendizaje automático, por ejemplo, es una subárea centrada en desarrollar algoritmos y modelos que permitan a las computadoras aprender de los datos y realizar predicciones o decisiones. En Educación, esta tecnología se aplica mediante la analítica del aprendizaje para identificar regularidades o tendencias que revelen cómo aprenden los estudiantes, detecten sus dificultades, predigan el rendimiento escolar y, finalmente, personalicen la enseñanza de manera acelerada y dinámica, adaptada a perfiles de inteligencias múltiples que optimicen los procesos pedagógicos en tiempo real.

Hoy en día, gracias a los aportes de Gardner, podemos reconocer que la inteligencia es concebida como un fenómeno multifacético y pluridimensional, con patrones expresivos, de

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

comunicación, cognición y estados emocionales de gran intensidad que se presenta ante las situaciones o desafíos que debe afrontar el individuo a lo largo de su vida. En última instancia, la verdadera inteligencia reside en nuestra capacidad para integrar máquinas con alma, forjando un futuro donde todas las inteligencias florecen en combinación con la IA.

Referencias

Armstrong, T. (2017). Inteligencias múltiples en el aula. Paidós. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf

Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel de losanómalos. L'Année Psychologique, 11, 191-244. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1904_num_11_1_3675

Blanco, Y., Fragozo, L., & Gómez, M. (2024). Inteligencia artificial: Posibilidades, límites y desafíos en la educación superior. Revista de Ciencias Sociales, 30(4), 178-187. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/42985/50353

Buñay, S. (2023). Las inteligencias múltiples y el aprendizaje en el aula. Esprint Investigación, 2(1), 16–28. https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.37

Carroll, J. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/261592121_Human_Cognitive_Abilities_A_Survey_of_Factor-Analytic_Studies_by_J_B_Carroll

Cattell, R. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of Educational Psychology, 54(1), 1-22. https://es.scribd.com/document/588358878/h-0046743

Conesa, P. (2021). La mentalidad de crecimiento: el antídoto para superar las barreras que se encuentran en las disciplinas STEM. e-book.

https://www.researchgate.net/publication/357534847_La_mentalidad_de_crecimiento_el_antidoto_para_superar_las_barreras_que_se_encuentran_en_las_disciplinas_STEM

Cruz, E. (2025). Las inteligencias múltiples en el proceso de enseñanza: Una mirada desde la práctica pedagógica del docente [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2325/2206

Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Revista Psicología, 19(1), 7-18. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531340.pdf

Essel, H., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E., & Baah, P. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian highereducation. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6

Ferrándiz, C., Prieto, M., Bermejo, M., & Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. Revista Española de Pedagogía, 64(233). https://doi.org/10.22550/2174-0909.2364

Flores, J., & García, F. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la inteligencia artificial en el marco de la educación de calidad (ODS 4). Comunicar, 74(30), 37-47. https://doi.org/10.3916/C74-2023-03

Fullan, M. (2002). The new meaning of educational change (3rd ed.). Teachers College Press.

Gamandé, N. (2014). Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf

Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Paidós.

Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. https://gualeguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/61/61.pdf

Gašević, D., Knox, J., & Dawson, S. (2016). Self-tracks: Tracking students' learning analytics use. Journal of Learning Analytics, 3(2), 6-27. https://learning-analytics.info/index.php/JLA/article/view/5085/6093

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.

González, J. (2022). Neuralink: implicaciones éticas de las tecnologías basadas en interfaces cerebro-máquina. Argumentos de razón técnica, 25, 53. https://doi.org/10.12795/Argumentos/2022.i25.02

Gottfredson, L. S. (2004). Social consequences of group differences in cognitive ability. En C. E. J. Hartigan & A. Wigdor (Eds.), Fairness in employment testing: Validity generalization, minority issues, and the General Aptitude Test Battery. National Academy Press. https://gwern.net/doc/statistics/order/1989-hartigan-fairnessinemploymenttesting.pdf

Hirsch, E. (1988). Cultural Literacy: What every American needs to know. Houghton Mifflin. https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=74&articulo=74-2023-03

INFOBAE. (2025, 23 de septiembre). El autor de la teoría de las inteligencias múltiples asegura que para el 2050 la IA hará irreconocible la escuela actual. INFOBAE. https://www.infobae.com/educacion/2025/09/23/el-autor-de-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples-asegura-que-para-el-2050-la-ia...

Knight, S., Dawson, S., Gašević, D., Jovanović, J., & Hershkovitz, A. (2020). Learning analytics: Richer perspectives across stakeholders. Journal of Learning Analytics, 7(3), 1-6. https://learning-analytics.info/index.php/JLA/article/view/5281/5750

Kurzweil, R. (2005). The Singularity is Near: When Humans Transcend Biology. Viking. https://paisdospuntocero.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/book-kurzweil-singularity-is-near-1.pdf

López, I., Gamero, E., & López, E. (2025). Inteligencia artificial, competencia digital y aficiones personales: Implicaciones para la educación superior. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación. https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/115117

Volumen 6. Número 2. Julio - Diciembre 2026
ISSN: 2745-0341 (En línea)

Nagua, V. (2025). Influencia de las inteligencias múltiples en los estilos de aprendizaje y su impacto en el rendimiento educativo. Horizontes del conocimiento: Avances científicos y perspectivas multidisciplinarias, 3(1). https://revistaunnival.com/index.php/1/issue/view/9

OCDE. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Paving the way to a more trustworthy and effective digital education ecosystem. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Parra, M., Trujillo, J., Álvarez, D., Arias, A., & Santillán, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. Retos de la Ciencia, 1(Extra 4), 159-168. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/675082

Perera, M., & Aboal, D. (2017). Evaluation of the impact of the adaptive platform for mathematics on learning achievements. Government of Uruguay. https://de.bettermarks.com/wp-content/uploads/2022/04/Evaluation-Impact-2017Oct24.pdf

Pérez, L., & Morales, C. (2023). Las inteligencias múltiples y el aprendizaje en el aula. Esprint Investigación, 1(1), 1-15. https://rei.esprint.tech/index.php/esprint-investigacion/article/view/37

Poggioli, L. (2009). Serie enseñando a aprender. Fundación Empresas Polar.

Puentedura, R. (2010). SAMR and TPCK: Intro to advanced practice. Hippasus. https://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf

Rivero, C., & Beltrán, C. (2025). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: avances, desafíos y oportunidades. Revista de Investigación Educativa, 43(1). https://www.redalyc.org/journal/7178/717877776001

Rojas, P. (2017). Learning analytics: Una revisión de la literatura. Educación y Educadores, 20(1), 106-128. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.6

Sánchez, N., Michay, G., & Calderón, J. (2025). Inteligencia artificial generativa en educación superior: Una revisión sistemática de literatura hispanohablante. Revista Espacios, 46(6), 14-25. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p02

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

Siemens, G. (2013). Learning analytics: La emergencia de una disciplina. American Behavioral Scientist, 57(10), 1380-1400. https://davidtjones.wordpress.com/2013/09/04/learning-analytics-the-emergence-of-a-discipline/

Spearman, C. (1904). "General intelligence", objetivamente determinada y medida. The American Journal of Psychology, 15(2), 201-292. http://digamoo.free.fr/spearman1904b.pdf

Syahrizal, S., Yasmi, F., & Mary, T. (2024). AI-Enhanced Teaching Materials for Education: A Shift Towards Digitalization. International Journal of Religion, 5(1), 203-217. https://doi.org/10.61707/j6sa1w36

UNESCO. (2023). La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación? (MTD/ED/2023/PI/04). Oficina de la UNESCO Montevideo y Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Waldert, S. (2016). Invasive vs. Non-Invasive Neuronal Signals for Brain-Machine Interfaces: Will One Prevail? Frontiers in Neuroscience, 10, 295. https://www.frontiersin.org/journals/neuroscience/articles/10.3389/fnins.2016.00295/full

Zamora, Y., & Mendoza, M. (2023). La inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: Desafíos y oportunidades. Horizontes Pedagógicos, 25(1), 1-13. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/25101