

Colección

S
c
r
i
p
t
a
E
x
d
u
c
e
r
e



Formar para transformar.
Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas

Director y editor académico de la colección:
Jairo Gutiérrez Avendaño

Colección Scripta Exducere

ISBN (Libro versión digital): 978-628-7765-16-0

Colección
Scripta Exducere
Scripsi
partia
ducere
re

Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas

Colección Scripta Exducere

Director y editor académico de la colección:
Jairo Gutiérrez Avendaño

1 Archivo PDF [207 p.]

Compilación de capítulos de investigación y reflexión académica.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

Esta compilación recoge experiencias pedagógicas y reflexiones investigativas en torno a la formación familiar, la educación participativa y las nuevas tendencias educativas contemporáneas. Los capítulos abordan la pedagogía familiar, la relación escuela-familia, la promoción de lectura, la historia de la educación colombiana, la brecha digital y los enfoques innovadores para la evaluación y la formación ética e interdisciplinaria.

ISBN 978-628-7765-16-0

INNOVACIONES EDUCATIVAS; EDUCACIÓN PREESCOLAR; EDUCACIÓN DE NIÑOS; EVALUACIÓN EDUCATIVA; MÉTODOS DE ENSEÑANZA; APRENDIZAJE; OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE.

Álvarez Gallego, Mónica María; Guzmán Atehortúa, Natalia; Vargas Mesa, Enid Daniela; Morales Rodríguez, Laura; Rodríguez Bustamante, Alexander; Restrepo Segura, Yusty Carolina; García Rivas, Cenobia; Pino Montoya, José Wilmar; Hernández Canchila, María Camila; Gallego Henao, Adriana María; Alzate-Alzate, Natalia Andrea; Carrillo Múnera, Maritza Elena; Ramírez Restrepo, Claudia Patricia; Moreno Sánchez, Laura Camila; Saldarriaga Quintero, Luisa Alejandra; Castrillón Ángel, Edison Ferney; dos Santos Guerra, José Cledinaldo; Henao Monsalve, Juan Carlos; Peláez, Oscar Alberto; Chica Ríos, Rubiel Alberto; Londoño Estrada, Carlos Alberto; Vargas Hernández, Ángela Johana; Robledo Giraldo, Sebastián; Álvarez Posada, José Luis; Rivera-Quiroz, Leidys-Helena; Morales Mesa, Santiago Alberto. Ubicación: Virtual. Libro del Fondo Editorial.

Colección Scripta Educere

Formar para transformar.

Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas

© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-628-7765-16-0

DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765160>

Fecha de edición: 28 de octubre de 2025

Autores:

Mónica María Álvarez Gallego
Natalia Guzmán Atehortúa
Enid Daniela Vargas Mesa
Laura Morales Rodríguez
Alexander Rodríguez Bustamante
Yusty Carolina Restrepo Segura
Cenobia García Rivas
José Wilmar Pino Montoya
María Camila Hernández Canchila
Adriana María Gallego Henao
Natalia Andrea Alzate-Alzate
Maritza Elena Carrillo Múnera
Claudia Patricia Ramírez Restrepo
Laura Camila Moreno Sánchez
Luisa Alejandra Saldarriaga Quintero
Edison Ferney Castrillón Ángel
José Cledinaldo dos Santos Guerra
Juan Carlos Henao Monsalve
Oscar Alberto Peláez
Rubiel Alberto Chica Ríos
Carlos Alberto Londoño Estrada
Ángela Johana Vargas Hernández
Sebastián Robledo Giraldo
José Luis Álvarez Posada
Leidys-Helena Rivera-Quiroz
Santiago Alberto Morales Mesa

Director y editor académico de la colección:

Jairo Gutiérrez Avendaño

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba-Quintero

Diagramación y diseño: Arbe David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Kevin Ríos Ospina

Editor: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A # 67B - 90. Medellín, Antioquia-Colombia.
www.ucatolicaluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

Obra mixta: capítulos de investigación y capítulos de divulgación
Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes.

Hecho en Colombia / Made in Colombia
Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en esta compilación, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar esta compilación siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Gutiérrez Avendaño, J. (Dir.). (2025). *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765160>



La compilación *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas*, publicada por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Índice general

Introducción

Primera parte. Pedagogía familiar y educación infantil

Capítulo 1.

Estrategias educativas y familiares para la socialización infantil

13

Mónica María Álvarez Gallego, Natalia Guzmán Atehortúa, Enid Daniela Vargas Mesa

Capítulo 2.

Familia y escuela. Claves hacia una comprensión sistémica

31

Laura Morales Rodríguez, Alexander Rodríguez Bustamante

Capítulo 3.

La pedagogía familiar y su aporte a la educación en tiempos de distanciamiento social

45

Yusty Carolina Restrepo Segura, Cenobia García Rivas, José Wilmar Pino Montoya

Capítulo 4.

Los ambientes de aprendizaje como estrategia para flexibilizar las transiciones educativas

64

María Camila Hernández Canchila, Adriana María Gallego Henao

Capítulo 5.

Los ODS y la promoción de lectura: posibilidades para la agencia de la niñez colombiana

76

Natalia Andrea Alzate-Alzate



Segunda parte. Educación participativa y nuevas tendencias educativas

Capítulo 6.

Enseñanza de la Historia de Colombia. Una mirada desde los maestros a la Ley 1874 de 2017

97

Maritza Elena Carrillo Múnera, Claudia Patricia Ramírez Restrepo, Laura Camila Moreno Sánchez, Mónica María Álvarez Gallego

Capítulo 7.

Pedagogías feministas. Experiencias en el Oriente de Antioquia

119

Luisa Alejandra Saldarriaga Quintero

Capítulo 8.

La investigación en formación avanzada: un asunto ético, estético, político e interdisciplinario

136

Alexander Rodríguez Bustamante, Edison Ferney Castrillón Ángel, José Cledinaldo dos Santos Guerra, Juan Carlos Henao Monsalve, Oscar Alberto Peláez, Rubiel Alberto Chica Ríos, Carlos Alberto Londoño Estrada

Capítulo 9.

Brecha digital en la educación: una revisión con *Tree of Science*

157

Ángela Johana Vargas Hernández, Sebastián Robledo Giraldo, José Luis Álvarez Posada

Capítulo 10.

Una nueva forma de medir el rendimiento académico bajo una visión multidimensional

177

Leidys-Helena Rivera-Quiroz, Santiago Alberto Morales Mesa

Epílogo

Introducción

Entre los desafíos del milenio, caracterizados por rápidas transformaciones sociales, tecnológicas y ambientales, la educación se presenta como un eje fundamental que requiere un enfoque multidimensional y crítico para la construcción de sociedades más justas, equitativas y preparadas para enfrentar los cambios del presente y del futuro.

La presente compilación está dividida en dos partes: 1) pedagogía familiar y educación infantil; y 2) educación participativa y nuevas tendencias educativas. La primera, aborda las interacciones entre familia, escuela y sociedad en la formación infantil. Incluye las transformaciones educativas recientes, los vínculos afectivos y pedagógicos, los desafíos de las transiciones escolares y las posibilidades de la lectura como práctica emancipadora. Se resalta el papel activo de la niñez y la necesidad de entornos flexibles, inclusivos y significativos que reconozcan sus derechos, voces y capacidades en la construcción de sus trayectorias.

El capítulo 1, “Estrategias educativas y familiares para la socialización infantil”, abre nuestra discusión enfocándose en los principales entornos de socialización: la familia y la escuela. Aquí se analiza la importancia de fortalecer los vínculos entre ambos para desarrollar estrategias que promuevan una socialización adecuada. Esta interrelación es crucial para fomentar aprendizajes significativos en la niñez. Los resultados de diversas investigaciones destacan que las estrategias familiares juegan un papel vital en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de los niños, impactando directamente en su capacidad para interactuar y socializar.

En el capítulo 2, “Familia y Escuela. Claves hacia una comprensión sistémica”, se profundiza en la relación entre la familia y la escuela, abordándola desde una perspectiva crítica, analítica e interpretativa. A través de estudios como el proyecto *Includ-Ed*, se examina cómo estos dos entornos colaboran para proporcionar al estudiante una comprensión más amplia de la vida cotidiana, permitiendo que enfrenten los retos del día a día con una visión más holística y enriquecida.

El capítulo 3, “La pedagogía familiar y su aporte a la educación en tiempos de distanciamiento social”, se centra en cómo los cambios sociales recientes, acelerados por la pandemia de COVID-19, han alterado las dinámicas entre padres e hijos, así como entre

la escuela y el hogar. En este contexto, se explora cómo la pedagogía familiar ha sido clave para adaptar los procesos educativos a las nuevas realidades, donde las fronteras entre el hogar, la escuela y otras esferas de la vida se han difuminado, dando lugar a nuevas formas de aprendizaje y convivencia.

Avanzando hacia el capítulo 4, “Los ambientes de aprendizaje como estrategia para flexibilizar las transiciones educativas”, se explora la relación entre los entornos de aprendizaje y las transiciones escolares, particularmente en el contexto de la transición de niños y niñas de preescolar a primaria. Este capítulo ofrece una visión detallada sobre cómo los docentes diseñan estos ambientes para facilitar el proceso de cambio, y cómo tanto los niños como sus padres experimentan estas transiciones, destacando la importancia de entornos que promuevan un aprendizaje significativo y flexible.

En el capítulo 5, “Los ODS y la promoción de lectura: posibilidades para la agencia de la niñez colombiana”, se analiza críticamente cómo las políticas de lectura, enmarcadas en la Agenda 2030, configuran las experiencias lectoras infantiles. El texto problematiza el enfoque funcionalista que reduce la lectura a instrumento académico y resalta su dimensión simbólica como vía para reconocer a la infancia como agente social. A través de una reflexión teórica y hermenéutica, se plantea la lectura como práctica política, capaz de fomentar la participación activa de niños y niñas en la construcción de sus propios sentidos y realidades.

La segunda parte ofrece un recorrido por debates actuales y necesarios en educación: la enseñanza de la historia como ejercicio de conciencia crítica; las pedagogías feministas como apuesta por la equidad; la investigación educativa como práctica ética y transformadora; la brecha digital como desafío estructural de inclusión; y la evaluación académica repensada desde una visión integral. Cada capítulo invita a cuestionar los modelos tradicionales y a proponer alternativas contextualizadas que dignifiquen las trayectorias educativas, reconociendo en ellas el potencial político, cultural y humano de quienes habitan y transforman los escenarios formativos.

El capítulo 6, “Enseñanza de la Historia de Colombia. Una mirada desde los maestros a la Ley 1874 de 2017”, analiza la importancia de la enseñanza de la Historia de Colombia en las escuelas, enmarcada en la Ley 1874 de 2017. Esta ley responde a la necesidad de integrar de manera obligatoria el estudio de la historia del país en el currículo, reconociendo la relevancia de comprender el pasado para construir un futuro más informado y consciente. A través de la mirada de los maestros, se exploran los desafíos y oportunidades que esta ley presenta en la educación básica y media.

El capítulo 7, “Pedagogías feministas. Experiencias en el oriente de Antioquia”, contempla la perspectiva de género como un enfoque crítico y transformador dentro del ámbito educativo. Basado en experiencias de organizaciones de mujeres, este capítulo analiza cómo estas pedagogías han contribuido a la construcción de sociedades más equitativas, desafiando las estructuras patriarcales y promoviendo la equidad. Se reflexiona sobre cómo estas prácticas han sido adoptadas y adaptadas en la región, y su impacto en la autonomía y empoderamiento de las mujeres.

El capítulo 8, “La investigación en formación avanzada: un asunto ético, estético, político e interdisciplinar”, aborda la complejidad de la formación avanzada en el contexto colombiano. En este capítulo se discute cómo la investigación en educación no solo debe centrarse en la generación de conocimiento innovador y de alto impacto, sino también en la responsabilidad ética y política que implica enfrentar las problemáticas actuales acrecentadas por la pandemia de Covid-19. Estas situaciones, que abarcan desde la salud mental hasta la justicia social y ambiental, demandan que las instituciones académicas se involucren activamente en la búsqueda de soluciones que tengan un impacto real y positivo en la sociedad.

El capítulo 9, “Brecha digital en la educación: una revisión con *Tree of Science*”, se enfoca en las implicaciones de la transformación digital en el ámbito educativo, un proceso acelerado por la pandemia. Este capítulo examina la brecha digital como un desafío emergente que va más allá del simple acceso a la tecnología, abarcando la capacidad de usarla de manera eficaz. Se analizan las desigualdades en habilidades digitales entre estudiantes y profesores, así como las barreras físicas y motivacionales que limitan el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Este análisis revela que la inclusión digital es un proceso complejo que requiere no solo infraestructura, sino también un enfoque pedagógico que promueva el desarrollo de competencias digitales en todos los niveles educativos.

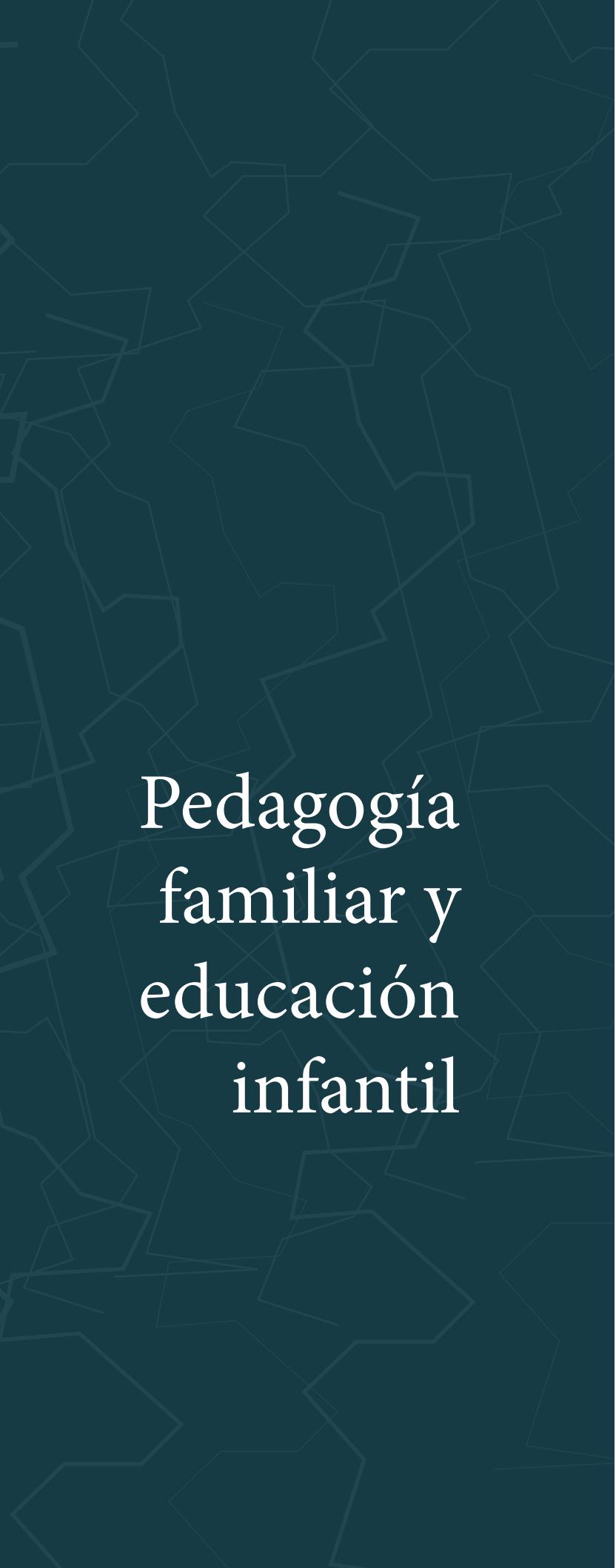
Finalmente, en esta segunda parte, el capítulo 10, “Una nueva forma de medir el rendimiento académico bajo una visión multidimensional”, cuestiona las formas tradicionales de evaluar el rendimiento académico en la educación superior. Históricamente, el rendimiento académico se ha medido principalmente en términos de calificaciones y créditos aprobados. Sin embargo, este capítulo propone una visión más amplia y multidimensional, que considera factores como el bienestar del estudiante, su desarrollo integral y las competencias adquiridas a lo largo de su formación. Se argumenta que esta perspectiva es esencial para mejorar la calidad educativa y para que las instituciones de educación superior puedan posicionarse de manera más efectiva en un contexto global competitivo.

Estas contribuciones permiten asumir la educación como un campo en permanente construcción, en diálogo constante con los contextos sociales, culturales y políticos que la atraviesan. Las temáticas propician la reflexión crítica y el compromiso ético con la práctica educativa. Cada página sugiere caminos posibles, construidos desde voces diversas, con la convicción de que educar es también un acto de esperanza, de imaginación colectiva y de responsabilidad con el futuro. En ese espíritu, esta obra se ofrece como un espacio para pensar, sentir y transformar, desde y para la educación.

Scripta Exducere es el título de la colección académica de la que hace parte la presente compilación, y significa “sacar a la luz los escritos” de maestros y maestras investigadores.



Primera parte



Pedagogía familiar y educación infantil

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Álvarez Gallego, M. M., Guzmán Atehortúa, N., & Vargas Mesa, E. D. (2025). Estrategias educativas y familiares para la socialización infantil. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 13-30). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.1>

Capítulo 1.

Estrategias educativas y familiares para la socialización infantil¹

Mónica María Álvarez Gallego*

Natalia Guzmán Atehortúa**

Enid Daniela Vargas Mesa***

¹ Capítulo resultado de investigación

Capítulo derivado del proyecto "Procesos de socialización secundaria. Un reto familiar en tiempos de pandemia". Convocatoria de Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2021. Terminación: noviembre de 2021. Actualizado: julio de 2024.

* Profesional en Desarrollo Familiar; especialista en Docencia Investigativa Universitaria; magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia; docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó; Medellín, Colombia. Correo electrónico: monica.alvarezga@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3894-0554>

** Licenciada en Educación Preescolar; magíster en Educación. Docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó; Medellín, Colombia. Correo electrónico: natalia.guzmanat@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-1502>

*** Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó, docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Integrante del Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Correo electrónico: enid.vargasme@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2072>

Introducción

El propósito de este capítulo de revisión es explorar los conceptos de socialización, familia y las estrategias familiares, que han surgido en los últimos años, teniendo en cuenta que se ha evidenciado en los contextos familiares la necesidad de estrategias educativas que favorezcan la socialización infantil en los diferentes entornos. Para este fin, se llevó a cabo una revisión sistemática que empleó bases de datos como Scopus, EBSCO y Science Direct, a partir del rastreo de las categorías en su forma original y con variaciones, a saber: estrategias de socialización familiar, socialización familiar, estrategias educativas y familiares, socialización familiar en la infancia.

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los documentos revisados muestran que la familia y la escuela son los entornos principales para la socialización infantil. Se identificaron tres enfoques en las estrategias de socialización: (1) estrategias centradas en la regulación emocional y el apoyo afectivo, (2) estrategias orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, y (3) estrategias estructuradas en la relación familia-escuela. Estos enfoques fueron recurrentes en la literatura analizada y evidencian la necesidad de fortalecer los vínculos entre ambos entornos para optimizar los procesos de aprendizaje y socialización en la infancia.

Los resultados demuestran que la familia y la escuela son los principales entornos donde se desarrolla la socialización, por lo tanto, se deben fortalecer los vínculos entre ambos para generar e implementar estrategias familiares y educativas que ayuden a desarrollar una apropiada socialización y así promover aprendizajes significativos en la infancia. Se concluyó que las estrategias familiares repercuten en las habilidades sociales y comunicativas de los individuos al momento de socializar.

Esta revisión documental da cuenta de las concepciones que se han ido desarrollando desde diversos autores y estudios científicos a lo largo de los años, en torno al tema de la socialización infantil y las estrategias familiares en épocas recientes. Al respecto, se resalta la importancia de la identidad y diversidad de la familia como un reto educativo actual, incluyendo los diversos estilos, dinámicas y prácticas parentales. Asimismo, estas investigaciones resaltan el juego como una estrategia de aprendizaje empleada por las familias en los retos y cambios que se presentan en la actualidad y, además, la importancia de la participación de las familias en la educación de los hijos (Bernal Martínez de Soria, 2015; Castaño Suárez et al., 2018; Ramírez Cerón, 2021; Placeres Hernández et al., 2017; Razeto, 2018; Varela et al., 2021).

Desde esta postura, la familia es considerada como el grupo básico de la sociedad, en el cual, se generan los primeros vínculos de socialización y se satisfacen las necesidades básicas de los seres humanos, como las biológicas, sociales y psicológicas. Además, es un espacio en el que se garantiza la supervivencia, el constructo cultural de valores, creencias políticas y religiosas (Parra Durán, 2018). De aquí la importancia de las estrategias que se implementan en la familia, debido a que es allí donde se forman las emociones, las interacciones con los otros y la identidad propia de cada individuo.

Sin embargo, la familia no es el único entorno responsable del desarrollo de los niños, también la escuela; así lo ratifican Enríquez et al. (2018) al concluir que “al ser los pilares fundamentales de la formación de un individuo, la relación entre escuela y familia debe ser colaborativa y participativa con una coordinación y alianza en sus procesos para brindar una educación integral” (p. 9).

De acuerdo con lo mencionado, a lo largo de este capítulo se presentarán las posturas teóricas y científicas alrededor de este tema, el cual adquiere mayor relevancia en la actualidad. En el contexto actual es fundamental acercarse a las maneras en que las familias, junto con otros entornos protectores y garantes del desarrollo en la infancia, comprenden y afrontan la socialización de los niños, así como las estrategias que estas emplean para ello. En este sentido, el capítulo propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las estrategias educativas y familiares promueven la socialización infantil?

Metodología

La revisión documental se realizó a través de la búsqueda en bases de datos como Scopus, Science Direct, EBSCO, Google Scholar, repositorios de bibliotecas y revistas indexadas. El rastreo se centró en investigaciones, estudios y libros relacionados con las categorías del proyecto de investigación: Estrategias familiares, socialización, primera infancia.

Se empleó un análisis de contenido para organizar los hallazgos relacionados con los objetivos del estudio, permitiendo identificar patrones en las estrategias familiares y educativas utilizadas. Los documentos fueron clasificados: (1) según su enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixto) y (2) según su pertinencia en relación con las categorías de análisis: estrategias familiares, socialización y primera infancia.

Se consideraron como criterios de inclusión las publicaciones realizadas entre los años 2011 y 2020; con excepción de algunos textos clásicos y relevantes para el capítulo que se salieran del periodo de antigüedad. También fue relevante en los criterios de inclusión que los textos encontrados se relacionaran con una, o más, de las categorías que propone el capítulo. Así, fueron excluidos los textos que no cumplían con los parámetros establecidos.

La indagación arrojó un total de 71 textos relacionados con las categorías y se seleccionaron 51 entre libros, artículos y tesis que presentan información relevante sobre el tema de investigación. Finalmente, se llevó a cabo un análisis basado en cada uno de los núcleos temáticos previamente mencionados, destacando los puntos más relevantes de cada texto, describiendo tanto los aspectos comunes como los divergentes, a través de matrices de análisis categoriales y un ejercicio de reflexión constante; para iniciar la escritura del capítulo a partir de los resultados encontrados.

Resultados y discusión

Socialización: Una aproximación al concepto desde la perspectiva familiar

Los seres humanos son seres sociales por naturaleza, nacen en un contexto determinado y es el espacio en el que adquieren normas, costumbres y valores que les posibilitan desenvolverse en el entorno con otros sujetos. Cabe resaltar que los seres humanos desde el momento de su nacimiento socializan con el otro, en tal sentido este es un proceso continuo hasta la muerte, por lo tanto, pasan por diferentes etapas de socialización según el momento en que se encuentren en su cotidianidad, de acuerdo con Simkin y Becerra (2013) la socialización:

Es un proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales. (p. 122)

A medida que el ser humano se desarrolla adquiere pautas para vivir en la sociedad, en lo cual está implícito lo político, económico y cultural, así pues, la socialización aporta a la construcción de la identidad de los seres humanos, al ser un proceso permanente donde se adquieren pautas a partir del contexto familiar, social y educativo; al respecto Marín (1986) sostiene que:

La socialización se inicia con el nacimiento del individuo y durará hasta la muerte, es decir, todos estamos siendo continuamente socializados. Pero este proceso tiene especial importancia en las etapas iniciales descritas, porque es el momento en que se da la interiorización valorativa e incluso la imaginativa. (p. 365)

Es necesario entonces que los individuos estén en constante socialización con otros sujetos debido a que si no se cumple con esta condición de interacción social no se daría respuesta a lo dispuesto por la naturaleza, es decir, “la falta de interacción social en individuos con la capacidad biológica suficiente da lugar a que aparezcan seres a los que con dificultad pueden llamarse hombres” (Marín, 1986, p. 363). Cabe resaltar que los seres humanos adquieren por herencia costumbres e instintos del primer momento filial, de acuerdo a las perspectivas socioculturales de este grupo. Todo individuo adquiere maneras de pensar, sentir y actuar a partir de los grupos sociales que lo rodean.

Ahora bien, autores como Lahire (2007), Mieles y García (2010); Andreu (2003); Rodríguez Pérez (2007), concuerdan en que al abordar el término de socialización es posible dividirlo en dos aspectos: socialización primaria y socialización secundaria.

La socialización primaria es importante en el desarrollo de los individuos debido a que es el primer escenario que se conoce y que, además, proporciona espacios de cuidado siendo especialmente el que acompaña los primeros años de vida.

Por su parte, la socialización secundaria se refiere a las instituciones que están al margen de la familia, por ejemplo, la escuela y sociedad. Al integrarse a nuevos entornos los individuos deben estar en la capacidad de aprender nuevas normas debido a que se requiere una nueva socialización que se acomode a los intereses y gustos de los demás. Lahire (2007) agrega que:

Aunque la naturaleza de los marcos socializadores “secundarios” adquiridos por los individuos dependa en parte de disposiciones sociales previamente constituidas en el seno de la familia, las numerosas investigaciones desarrolladas sobre las trayectorias individuales demuestran que no podemos obviar nunca su propio poder de inflexión

o de modificación más o menos fuerte de los productos de la socialización pasada, ni tampoco su capacidad de inducir nuevas disposiciones mentales y comportamentales en aquellos que, voluntaria u obligatoriamente, los frecuentan de forma duradera. (p. 28)

Cada cultura tiene sus formas de pensar, de ver la vida, de comprender los sujetos que hacen parte de ella y tienen sus valores propios, por lo cual, la socialización no es un término homogéneo y universal, las actitudes que rigen la socialización según las creencias del contexto determinan en gran medida la forma de pensar y actuar de las personas y lo que como comunidad se espera de ese ser humano que está creciendo. Por tal motivo puede visualizarse una transmisión de numerosas costumbres y deseos de generación en generación.

Ahora bien, los agentes socializadores están cargados de emociones, pensamientos y percepciones que les dan una identidad a las personas, asimismo, los individuos hacen parte de la sociedad a medida que interiorizan y aprenden normas y conductas establecidas socialmente. Es así que se establecen las bases para el desarrollo, a partir de las transmisiones filiales y sociales, lo cual, facilita la convivencia y el pleno desarrollo en la cotidianidad. Al respecto Cimaomo (s.f.) afirma que:

El proceso de socialización nunca permite interiorizar la totalidad de la realidad social existente. En este sentido, cada individuo tiene acceso a una parte más o menos importante según el tipo de estructura social y su ubicación dentro de ella. Desde esta perspectiva, el proceso de socialización reproduce la estructura de distribución social del conocimiento existente en la sociedad y, con ello, materializa en el plano cultural y simbólico la reproducción de las relaciones sociales globales. (p. 2)

Asimismo, Santamaría Mondragón (2012) afirma que la socialización establece y brinda elementos que le posibilitan al sujeto adquirir la capacidad de adaptarse a su entorno, lo cual “le permitirá fortalecer sus condiciones sociales, físicas, cognitivas y morales. Por ello, el sujeto, desde su nacimiento, inicia la interacción en distintos espacios (familia, escuela, comunidad) que incidirán posteriormente en el desarrollo de su identidad” (p. 1).

Según la etapa de socialización en la que se encuentre un individuo, este actúa conforme a lo aprendido en su vida, en su cultura o contexto en los que se han desarrollado sus comportamientos, que han sido influenciados desde la niñez, por lo cual, en cada etapa se manifiestan pensamientos de diversos ámbitos, como religiosos, políticos, entre otros. Al respecto, Gallego Henao et al. (2019) afirman que:

La socialización en la primera infancia se da gracias a los diferentes intercambios afectivos que se generan; en primera medida con la madre quien es la que generalmente cuida, aporta el lenguaje y descifra las necesidades de su hijo; luego de generado el lenguaje, se inicia la aparición de los intercambios comunicativos entre el niño y su cuidador, y con ello, aparecen las primeras reglas comunicativas y de comportamiento social. (p. 134)

En esta medida, la familia cumple diversas funciones relacionadas con la socialización que posibilita a los niños ser parte de una sociedad tales como “la preparación para ocupar roles sociales, control de impulsos, valores, desarrollo de fuentes de significado como, por ejemplo, la selección de objetivos de desarrollo personal” (Suárez Palacio & Vélez Múnera, 2018, p. 29). De acuerdo con esto, la socialización se puede comprender como:

Un “devenir social” o “volverse social”, lo cual se puede articular con la educación, es decir, de lo que se vale la sociedad para crear y propagar, de forma constante, su propia existencia mediante el desarrollo, formación, alfabetización y culturización de las próximas generaciones. (Álvarez Vargas & Barrientos Arboleda, 2016, p. 11)

De manera que los individuos necesitan conocerse y explorarse para luego socializar con otros. Por tal motivo, el contexto, la sociedad y la cultura en la que se encuentran les brindan unos códigos, valores y tradiciones que influyen en lo que son o pueden llegar a ser (Belalcázar Pérez & Delgado Caicedo, 2013; Isaza Valencia, 2012; Muñoz Vidal, 2009; Echavarría Grajales, 2003).

Las estrategias educativas y familiares como herramienta para fortalecer la socialización

Para iniciar, el término de estrategias es definido por Muñoz Peinado (2004) desde dos sentidos, por un lado, como “la toma de decisiones organizadas, deliberadas y conscientes sobre las actividades a realizar para conseguir la meta del aprendizaje” (p. 46). Y por otro, como “el conjunto de operaciones mentales, actividades o procedimientos orientados a la consecución del aprendizaje” (p. 46). El primero se plantea desde un sentido más fuerte que el segundo, sin embargo, ambos pretenden obtener aprendizajes mediante diversos recursos, ya sea en la familia, en la escuela o en otro ámbito de interacción.

En este sentido, las estrategias permiten alcanzar un objetivo de aprendizaje desde cualquier ámbito que se proponga, en este caso, es posible cumplir con propósitos definidos y organizados dentro del entorno familiar, partiendo del hecho de que “el núcleo familiar es el primer entorno en el que el ser humano se empieza a desarrollar como ser social, y a partir del estilo parental que se exprese en la familia, se direccionará su socialización primaria” (Martínez et al., 2019, p. 120).

Garrido y Gil (2003, como se cita en Arteaga, 2007) concuerdan con la anterior definición de estrategia en cuanto al uso de elementos que permitan la producción y consecución de resultados. Desde su perspectiva se comprende la estrategia como “toda selección de cursos alternativos de acción (recursos tácticos) por su virtualidad para producir resultados futuros (objetivos estratégicos) en situaciones de incertidumbre” (p. 146), esto es, que las estrategias que se emplean en el entorno familiar pueden entenderse como las acciones que los adultos significativos emprenden hacia las situaciones que se presentan en este entorno en busca de suplir las necesidades de los niños.

A partir de esto, los recursos tácticos son los elementos y actividades que pueden ser controlados por los miembros de la familia y los objetivos estratégicos se refieren al interés por buscar el éxito, es decir, que las estrategias familiares se presentan en gran medida con base en estos recursos y en menor medida a partir de los objetivos, por tanto, las estrategias que empleen las familias dependen de su flexibilidad para adaptarse a su entorno y a los recursos que puedan obtener de él (Garrido & Gil, 2003, como se cita en Arteaga, 2007). De acuerdo con estos planteamientos, los autores definen las estrategias familiares como “aquellas asignaciones de recursos humanos y materiales a actividades relacionadas entre sí por parentesco con el objeto de maximizar su aptitud para adaptarse a entornos materiales y sociales” (p. 146).

Por su parte, Isaza Valencia y Henao López (2010) mencionan que, de acuerdo con algunos hallazgos de su investigación, las estrategias que utilizan las familias para orientar a los hijos en su comportamiento están basadas en los estilos de interacción parental que surgen a partir de los aprendizajes e interacciones socioculturales y particulares de cada familia.

Al respecto, Franco Marín, Rodríguez Triana, Ospina García, & Rodríguez Bustamante (2022) se refieren a varios aspectos acerca de la socialización familiar, y afirman que “La familia desarrolla sus competencias educativas mediante los procesos de cuidado, crianza y socialización desde una perspectiva del afecto, la protección y la seguridad personal (p. 92)”.

A medida que los miembros de la familia adquieren recursos y herramientas durante su desenvolvimiento en cada entorno en el que interactúan, adoptan mejores estrategias para fortalecer las relaciones que se presentan en los espacios en los que confluyen. Al respecto, Guzmán Atehortúa y Álvarez Gallego (2021) establecen las estrategias de acompañamiento como “la manera en que los adultos -ya sean los padres, los abuelos o la docente- aportan en el proceso educativo y formativo de los niños, propiciando el alcance de logros y objetivos en los aspectos personal, social y académico” (p. 171).

Por su parte, Gubbins e Ibarra (2016) sostienen que las estrategias educativas familiares son un “complejo sistema de esquemas de percepción, decisiones, expectativas, aspiraciones y prácticas familiares que se estructuran en correspondencia con las condiciones económicas y culturales de vida de las familias” (p. 1), es decir, que las estrategias se establecen mediante las dinámicas que se tejen en el núcleo familiar y con la cooperación de todos los miembros de la familia.

En este sentido, de acuerdo con las interacciones que se generan en el entorno familiar, se presentarán las estrategias que los adultos significativos emplearán para acompañar a los miembros de la familia y estimular también las interacciones sociales. En concordancia, Isaza Valencia (2018) sustenta que existe una asociación directa entre las prácticas educativas familiares y el desempeño social de los niños y las niñas.

Ahora bien, otro término que hace alusión a las estrategias familiares es el de prácticas educativas familiares, las cuales son definidas por Henao López et al. (2007) como:

Las preferencias globales de comportamiento de los padres o figuras de autoridad relacionadas con las estrategias educativas encausadas hacia los hijos, las cuales poseen como característica, la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos, debido a que los actos de los padres generan consecuencias sobre los hijos, así como las acciones de los hijos influyen sobre los padres. (p. 235)

Es en esta reciprocidad de relaciones en la que confluyen la comunicación y la cercanía que se tejen dentro del núcleo familiar y que se abre camino a las interacciones familiares que son base fundamental para los procesos de interacción en los demás entornos de los que hacen parte, tanto los padres como los hijos.

Sin embargo, también se pueden presentar aspectos que dificulten esta armonía, debido a que como lo afirma Torío López (2006) “aunque la paternidad es una decisión responsable, más bien parece que la improvisación y el ensayo-error suelen ser las estrategias de resolución usadas con más frecuencia en la educación familiar” (p. 49).

Lo que resalta, aún más, la relevancia del fortalecimiento de las relaciones familiares, que permita una evaluación y renovación constante para adaptarse a los cambios que se vayan presentando.

Conforme con lo anterior, Gervilla Castillo (2016) menciona que las prácticas educativas familiares serán positivas si producen efectos personalizadores en los hijos como: un autoconcepto equilibrado creado desde la autoconfianza y la seguridad; autonomía, autorregulación e independencia; autosuperación y disposición al esfuerzo personal; responsabilidad, compromiso y libertad; habilidades para una adecuada comunicación basada en el compartir, la colaboración y la solidaridad. Estos efectos personalizadores son elementos clave para la construcción y aplicación de estrategias que conduzcan a una comprensión más amplia de las responsabilidades y corresponsabilidades que debe asumir la familia como entorno primario para la interacción con la sociedad.

Al respecto, Sorribes Membrado y García Bacete (1996) mencionan las prácticas o estrategias disciplinares, como los métodos que los adultos emplean para que los niños modifiquen su conducta de manera positiva, a través de “un proceso basado en la reciprocidad de logros, de modo que se respeten las características temporales (evolutivas) y de contenido (características) de la conducta infantil” (p. 153). Esto indica que es necesario que los adultos significativos tengan presente que, al momento de crear estrategias, en la familia, estas deben estar basadas en el ciclo evolutivo tanto de los niños como de los demás miembros de la familia, a lo que también se podría sumar y resaltar la importancia de una comunicación asertiva que garantice la reciprocidad en el actuar dentro y fuera del núcleo familiar.

De aquí la relevancia de ahondar en las estrategias familiares que se emplean en el momento actual, teniendo presente el proceso por el que pasan los niños, pues como mencionan Bofarull de Torrents y Camps Bansell (2019):

El proceso de desarrollo se produce junto al aprendizaje. Este se nutre de la necesidad de movimiento y exploración, y de la capacidad innata del niño de procesar e integrar información de tipo cognitivo y emocional, y del cuidado, el afecto y la estimulación de los adultos. El proceso de aprendizaje se hace gracias a la guía y apoyo de los adultos. (p. 55)

En concordancia con lo anterior, los *adultos significativos* juegan un papel fundamental en la vida del niño debido a que son los encargados de acompañar y orientar los diferentes procesos que hacen parte de su desarrollo y aprendizaje en la infancia. De forma especial, los padres deben responder de manera asertiva ante las necesidades de

los hijos, de acuerdo con el momento evolutivo en que estos se encuentren, es decir, los adultos deben responder desde su parentalidad conforme a la edad, gustos e intereses de los niños. En palabras de Bofarull Torrents y Camps Bansell (2019) los padres deben:

Asumir una parentalidad responsiva y sensible que cubra las necesidades cognitivas en un amplísimo espectro de posibilidades. Esta parentalidad debe estimular oportunamente al niño en función de su edad, las palabras, los retos, desde entornos sugerentes. Todo regado con unas interacciones padres-hijos de gran calidad, afabilidad y detalle. (p. 65)

En este punto, toma relevancia la acción educativa que ejercen los *adultos significativos* y que orienta las estrategias que emplean para acompañar el proceso de desarrollo de los niños, por ello, cada estrategia está permeada por el contexto en el que gira esa acción educativa y el propósito que se quiere cumplir con ella. En otras palabras:

El desarrollo de un valor u otro, así como la adopción de una u otra estrategia didáctica está, indiscutiblemente en función del educador (entendemos educador en el más amplio sentido, partiendo de los padres como primeros educadores). Cada uno de los educadores tendrá su propio modelo didáctico explícito u oculto, apoyado en el correspondiente paradigma, dando lugar a métodos y estrategias metodológicas diferentes. Los métodos, las estrategias metodológicas, se manifiestan en la «Acción Educativa misma», en la dinámica del proceso, en las diferentes maneras de re- correr un camino para conseguir finalidades. (Gervilla Castillo, 2016, p. 61)

En la cotidianidad de las familias cada acción representa un aprendizaje tanto para los padres como para los hijos, el ejemplo que los niños toman de sus *adultos significativos* será el reflejo de su dinámica familiar ante la sociedad. De aquí la importancia de fortalecer la seguridad y el apego de todos los miembros del núcleo familiar, dado que tal como lo afirman Suárez Palacio y Vélez Múnера (2018):

Los hijos son el reflejo de las acciones y comportamiento de los padres, por tal razón, es recomendable que el actuar de los padres esté siempre orientado a proporcionar modelos dignos de imitar por parte de aquellos que están en proceso de desarrollo personal. (p. 158)

Al respecto, Criollo-Arroyave (2011) obtuvo como resultado en una investigación que desde la visión de los padres y madres, las relaciones en sus familias se forman con base en la comunicación, sin embargo, el tiempo de calidad que invierten con sus hijos es un asunto que genera culpa, en especial en las madres “a quienes se les ha atribuido

la afectividad como una función parental directa al sexo femenino” (p. 97). Dadas estas condiciones es común que los padres y madres acudan a los demás miembros de la familia extensa o también decidan “buscar alternativas que permitan la institucionalización del niño para que desde allí se sigan reproduciendo la transmisión de valores” (p. 100).

Asimismo, González Vázquez (2014) menciona dos términos importantes que ayudan a ampliar la discusión: en primer lugar, la convivencia familiar, donde se adquieren hábitos y componentes del carácter de cada miembro de la familia, por tanto, es fundamental que los padres fortalezcan diversas maneras de ayudar a los hijos para que adquieran dicho carácter, por ejemplo, fomentar y estimular la resolución de problemas, el esfuerzo, la comunicación adecuada y los procesos sociales. En segundo lugar, las responsabilidades familiares que “vinculadas con la vida cotidiana son fundamentales para el desarrollo y pueden ser planteadas y enseñadas por todas las familias” (p. 210).

De esta manera, tanto la familia como la escuela cumplen roles principales al ser los entornos encargados de brindar las herramientas necesarias y ambientes propicios para el desenvolvimiento social de los niños en espacios de interacción que permitan su desarrollo físico y mental.

En esta línea, Docal Millán (2018) hace énfasis en la corresponsabilidad de la familia y la escuela como entornos sociales y educativos, de esta manera sustenta que “comparten la responsabilidad de educar; ambas -cada una desde su propia estructura y desde sus propias estrategias y roles sociales- contribuyen a la formación, el cuidado y el desarrollo pleno de los miembros más jóvenes de una comunidad” (p. 21).

Adicionalmente, como afirma González Vázquez (2014):

Es fundamental el reconocimiento del profesorado como colectivo profesional responsable del proceso de socialización y aprendizaje de la población infantil y adolescente. La misma complejidad social, reflejada en las aulas, debe ser un elemento a considerar en las relaciones institucionales y familiares para favorecer la reinterpretación en relación a *[sic]* las causas de las dificultades lógicas que se dan en el momento actual y, por tanto, dar luz a posibles cambios que favorezcan la mejora. (p. 210)

Estos aportes resaltan la importancia de reconocer la corresponsabilidad entre la familia y la escuela como los primeros entornos de interacción y aprendizaje en la infancia.

Conclusiones

Con este acercamiento a la literatura alrededor de la socialización y las estrategias familiares es posible afirmar que la familia continúa siendo un soporte vital para el desarrollo y potencialidades de sus miembros, a partir del acompañamiento permanente en las dimensiones de la dinámica interna familiar como: comunicación, autoridad, normas, límites, uso del tiempo libre, roles y afectividad. Se evidencia que la funcionalidad en estos tópicos favorece las relaciones armónicas y ayuda al desarrollo integral de cada uno de los miembros de la familia.

En un contexto donde las dinámicas familiares han cambiado significativamente, debido a la globalización y al avance tecnológico, es fundamental seguir investigando cómo las estrategias educativas y familiares pueden adaptarse a estos nuevos desafíos. Este estudio aporta una base teórica para la formulación de programas de acompañamiento a familias y docentes con el fin de fortalecer la socialización infantil en escenarios educativos y comunitarios.

Asimismo, es evidente que el juego sigue siendo una herramienta necesaria para promover procesos de aprendizaje creativos y apoyar en la socialización. Por tanto, es importante que desde la familia se promuevan estrategias con mayor riqueza creativa e imaginativa con el fin de que los niños y niñas encuentren placer y diversión tanto en aprender como en socializar.

La socialización tiene múltiples beneficios para los seres humanos, aporta a la adquisición de responsabilidad y compromiso a partir del sistema familiar y social, de igual manera, aporta a los esquemas cognitivos, su identidad, personalidad y características personales. Los seres humanos socializan por naturaleza y al ser la familia el primer agente socializador esta es responsable de enseñar y desarrollar la identidad de sus miembros.

En este orden de ideas, cada familia es única y se encarga de crear sus propias dinámicas, reglas y costumbres, que le ayudan a los individuos a formar su identidad, por ello, la familia es la encargada de dar la primera versión del mundo, espacio inicial en el que se aprende a hablar, escribir, interactuar con los otros, compartir, se adquiere la cultura y tradiciones; mientras que la escuela, como espacio de socialización secundaria, refuerza este aprendizaje ya adquirido, lo que la hace corresponsable en el desarrollo y socialización de los niños.

En suma, las estrategias familiares inciden de manera considerable en la construcción y ejecución de interacciones fuertes y estables dentro de la familia y estimulan el fortalecimiento de las relaciones entre sus miembros y con la sociedad. Así las cosas, los adultos significativos, por medio de las estrategias que establezcan, son los encargados de brindar las herramientas necesarias para que los niños desempeñen las competencias y habilidades sociales y comunicativas en los entornos en que se desenvuelven.

Retos y consideraciones finales

Con base en los resultados de este estudio, se hace necesario que las familias adapten sus estrategias a los nuevos contextos sociales y culturales para afrontar los cambios que esto conlleva en la socialización infantil. Asimismo, se precisan espacios de reflexión y formación para que los miembros de la familia, en especial, los adultos responsables de las niñas y niños fortalezcan la comprensión de su rol en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia. De igual manera, se requiere una mayor y más fuerte articulación entre la familia y la escuela, teniendo presente que ambos ambientes son corresponsables en el desarrollo de las habilidades comunicativas, sociales y afectivas en la infancia.

Estas consideraciones abren el espacio para profundizar en la relación entre socialización, familia y desarrollo infantil, lo que invita a pensar en posibles rutas de investigación en temas como estrategias de crianza que inciden en el desarrollo de la socialización y la identidad infantil, en especial al estar inmersos en un mundo cada vez más globalizado, lo que implica reconocer el papel de la familia y la escuela en la adaptación a este mundo inmerso en la tecnología y su incidencia en las relaciones inter e intra personales. Asimismo, los resultados abren el camino para ampliar la mirada de la importancia del juego en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y su relación con la formación en valores y normas inmersas en las diferentes dinámicas familiares.

Referencias

Álvarez Vargas, S., & Barrientos Arboleda, F. (2016). *Infancia y socialización mediática: el caso de los niños y niñas de 4 y 5 años del Centro Infantil Lucila Jaramillo de la ciudad de Medellín* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/21446>

Andreu, A. J. (2003). Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia: revista de trabajo social*, 3, 243-261. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/156/b15148312.pdf?sequence=1>

Arteaga A., C. (2007). Pobreza y estrategias familiares: Debates y reflexiones. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (17), 144-164. <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/13942>

Belalcázar Pérez, L., & Delgado Caicedo, Á. (2013). Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar. *Plumilla Educativa*, 11(1), 416-432. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.11.363.2013>

Bernal Martínez de Soria, A. (2015). La identidad de la familia: Un reto educativo. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 95–150. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.289>

Bofarull de Torrents, I., & Camps Bansell, J. (2019). *Habilidades para la vida: familia y escuela*. Dykinson.

Castaño Suárez, M., Sánchez Trujillo, M. P., & Viveros Chavarría, E. F. (2018). Familia homoparental, dinámicas familiares y prácticas parentales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(2), 51–70. <https://doi.org/10.17151/rlef.2018.10.2.4>

Cimaomo, G. (s.f.). Filosofía de la educación. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxmaWxkZWxhZWR1Y2FjaW9ufGd4OjY0NT-MwOWI5ZTQ3YTRlNjM>

Criollo-Arroyave, B. G. (2011). *Estudio de caso sobre el proceso de socialización y crianza de los niños y las niñas del centro de atención pan centro, de la ciudad de Medellín; durante su primera infancia y cuando pertenecen a una familia nuclear donde ambos padres trabajan* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3278>

Docal Millán, M. D. C. (2018). *Educar para la ciudadanía: una cuestión de familia*. Universidad de La Sabana.

Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.1.2.332>

Enríquez, M., Insuasty, M., & Sarasty, M. (2018). Escuela para familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, (25), 108-121. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Franco-Marín, K. V., Rodríguez-Triana, Z. E., Ospina-García, A., & Rodríguez-Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Revista Eleuthera*, 24(1), 86-105. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5>

Gallego Henao, A. M., Pino Montoya, J. W., Álvarez Gallego, M. M., Vargas Mesa, E. D., & Correa Idarraga, L. V. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 131-150. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>

Gervilla Castillo, Á. (2016). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea Ediciones.

González Vázquez, Ó. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia: guía para que padres y docentes nos entendamos*. Desclée de Brouwer.

Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhe*, 25(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>

Guzmán Atehortúa, N., & Álvarez Gallego, M. M. (2021). Estrategias de acompañamiento de madres-docentes desde una visión bidireccional del ambiente familiar y escolar. *Rev. Interamericana de Investigación, Educación*, 14(1), 151-176. <https://doi.org/10.15332/25005421.5557>

Henao López, G. C., Ramírez Palacio, C., & Ramírez Nieto, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *E/Ágora USB*, 7(2), 233–240. <https://doi.org/10.21500/16578031.1646>

Isaza Valencia, L., & Henao López, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051-1076. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1453>

Isaza Valencia, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiesis*, 12(23). <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/332>

Isaza Valencia, L. (2018). Las prácticas educativas familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Revista Encuentros*, 16, 78-90. <http://dx.doi.org/10.15665/v16i01.635>

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a restricciones múltiples, *Revista de Antropología Social*, 16, 21-37.

Marín, A. L. (1986). El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 44(173). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol44/iss173/4>

Martínez, M. D., Amaya, B. D., & Calle, M. P. A. (2019). Prácticas de crianza y comunicación familiar: una estrategia para la socialización primaria. *Poiesis*, (36), 111-125. <https://doi.org/10.21501/16920945.3193>

Mieles, M. D., & García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.8.2.72>

Muñoz Peinado, J. (2004). *Enseñanza-Aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Universidad de Burgos.

Muñoz Vidal, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf

Parra Durán, Y. (2018). *Estrategias de Afrontamiento en las Familias Colombianas desde el Año 2000 al 2017: Un análisis sistemático de literatura* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. *Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia*. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/6494>

Placeres Hernández, J., Olver Moncayo, D., Rosero Mora, G., Urgilés Calero, R., & Abdala-Jalil Barbadillo, S. (2017). La familia homoparental en la realidad y la diversidad familiar actual. *Revista Médica Electrónica*, 39(2), 361-369. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=72458>

- Ramírez Cerón, G. G. (2021). La familia y el juego como estrategia de aprendizaje a distancia durante la pandemia del Covid-19 en México: Una propuesta desde la enseñanza universitaria en ciencias de la salud. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.456231>
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5(9), 91-97.
- Santamaría Mondragón, B. (2012). La escuela: ¿un espacio de socialización de niños y niñas? Una mirada al presente. *Poiesis*, 12(24). <https://doi.org/10.21501/16920945.529>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.
- Sorribes Membrado, S., & García Bacete, F. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En R. Clemente Estevan, & C. Hernández Blasi (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 151-170). Aljibe.
- Suárez Palacio, P. A., & Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Torío López, S. (2006). Familia y transmisión de valores: un reto de nuestro tiempo. *Familia*, 33, 47-68. <http://hdl.handle.net/10651/48618>
- Varela, A., Fraguera-Vale, R., & López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios Sobre Educación*, 41, 27-47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Morales Rodríguez, L., & Rodríguez Bustamante, A. (2025). Familia y Escuela. Claves hacia una comprensión sistémica. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 31-44). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.2>

Capítulo 2.

Familia y Escuela. Claves hacia una comprensión sistémica¹

Laura Morales Rodríguez*

Alexander Rodríguez Bustamante**

¹ Capítulo de divulgación

Capítulo derivado del proyecto “Familia, educación y escuela (una experiencia doctoral)”, programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: julio de 2023. Terminación: mayo de 2024.

* Estudiante del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín-Colombia). Correo electrónico: laura.moralesdr@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6994-8885>

** Doctor en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín-Colombia). Correo electrónico: alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414>

Introducción

El vínculo que establecen la familia y la escuela se ha estudiado desde la mirada crítica, analítica e interpretativa de diferentes investigaciones a lo largo de la historia. En algunos referentes a propósito del tema como, por ejemplo, el proyecto *Includ-Ed. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación 2006-2011*, Valls Carol et al. (2014) justifican cómo la familia y la escuela desarrollan un vínculo en el conocimiento en el entorno familiar y social del estudiante entendido como necesario para enfrentar y comprender la vida desde diferentes perspectivas en la cotidianidad.

Lo anterior es coherente con la información que se obtiene al realizar búsquedas de documentación científica utilizando los descriptores de familia, participación, escuela y éxito, las cuales aportan evidencias sobre la importancia de la participación educativa de las familias y su contribución a los logros académicos, entre otros. Al respecto Moreno (1997), señala que la forma en la que se genera hoy en día la educación en la escuela no promueve las relaciones de la convivencia familiar, ni la convivencia en la comunidad, en la medida que no fortalece la formación de los niños y jóvenes como seres capaces de vivir y convivir plenamente.

De acuerdo con la aseveración anterior, se entiende que la escuela propone la formación integral del individuo vinculando el entorno familiar, pero que, en la práctica no se cumple, pues este hecho se ha tomado como artificial al limitar la participación o el rol que desempeña la familia en la formación y educación del individuo y no como una práctica importante para su vida. Actualmente, se evidencia que en la elaboración de programas y/o contenidos educativos no se contempla la participación de la familia como promotora del proceso y vínculo familia-escuela, sin embargo Ciscar y Uría (1988, como se cita en González et al., 2007) plantean que la escuela nació como complemento para la familia, para asumir el rol de instruir, más no de educar, su función fue delegada, dejando a un lado la posibilidad de asumir una autoridad propia, es decir, que la escuela debe ser vista como cooperadora de la familia de modo sustancial.

Ante esta situación se hace conveniente reestructurar la relación familia-escuela con bases fuertemente preestablecidas y articuladas desde la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo y formación del individuo, de manera que ambos sistemas estén alineados al mismo objetivo educativo; de otro modo, la evolución continuará limitada.

Delimitar la cooperación de estos dos agentes esenciales (familia-escuela) es complejo desde la realidad actual debido a que, por años, se ha considerado la educación como única responsabilidad de la escuela. Las nuevas leyes y propuestas pedagógicas propenden por el rompimiento de brechas que permitan el bien común del individuo para el favorecimiento evolutivo, trabajando en acciones formativas desde las emociones, los escenarios familiar, social, cultural y académico del individuo, y fortaleciendo la comunicación entre ambos actores, no obstante ha sido un proceso que carece de profundidad y compromiso tanto de la familia, como de la escuela y del gobierno, pues la diversidad de intereses que confluyen en el acercamiento deseado parece obstruir cambios significativos.

En definitiva, Kñallinsky Ejdelman (1999) menciona que, en la vida cotidiana de cada familia, la escuela es una parte esencial, y por este motivo ambas deben complementarse. El papel que cumplen ambos actores es fundamental para el logro del desarrollo académico y la integralidad del individuo debido a que la aportación de la familia permite crear un canal de comunicación y compromiso con los maestros, valorando de esta manera el rol que estos desempeñan, lo cual motiva al maestro a profundizar en conocer al estudiante, a identificar los desafíos que este enfrenta y a considerar, en la medida en que sea posible, una enseñanza más personalizada y efectiva para la mejora del desempeño escolar.

Por lo tanto, el propósito de este texto es reflexionar sobre los lugares comunes que comparten la familia y la escuela desde una mirada integral e integradora, generando un diálogo entre ambas estructuras que permita abrir nuevas conversaciones y transformar la práctica educativa desde una perspectiva sistémica.

Metodología

La investigación centró la mirada en la experiencia cualitativa de los datos hallados luego de las búsquedas documentales y su respectiva interpretación (hermenéutica). En total se analizaron 35 textos y, luego de un tamizaje temático, 28 producciones escriturales quedaron en el arqueo documental definitivo. Se toma la decisión metodológica de cerrar las búsquedas en el 80 % de las referencias a revistas especializadas entre las que se destacan: *Semestre Económico*, *Revista Análisis*, *Revista gestión de las personas y tecnología*, *Perseitas*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* y *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*; y libros físicos ubicados en biblioteca personal. Otro componente metódico puso el énfasis en la manera de titulación para cada uno de los

apartados lo cual resultó de las múltiples conversaciones entre la investigadora y su tutor como experiencia reflexiva para que una vez estuviera en publicación cada título denotara y connotara una vivencia luego del proceso de escritura.

Resultados y discusión

Entorno protector. Familia y escuela

En esta reflexión se consideraron las siguientes conceptualizaciones principales:

Familia: de acuerdo con la definición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2013), durante el Observatorio del Bienestar de la Niñez en el marco del convenio N.º 529/NAJ 661 suscrito entre el ICBF y la OIM, la familia se define como: el grupo fundamental de la sociedad, visto también como el medio natural en el cual se da el crecimiento y se proporciona bienestar a todos los miembros que lo conforman, principalmente a los menores.

Por tanto, las familias tienen un papel fundamental en el desarrollo y el bienestar, ya que son los principales entornos en los que se da la supervivencia y la socialización, además, son las familias en las que se gestan los procesos de identidad, así como también el orden de lo individual y lo colectivo, y crean valoración a lo social o comunitario, razones por las cuales para garantizar los derechos de los NNA (Niños, Niñas y Adolescentes), es indispensable contar con un medio tanto físico como familiar con cualidades estables, que garantice un crecimiento mental y socioemocional, que promueva sentires de confianza, así como también el libre desarrollo de su personalidad.

En este contexto, los derechos humanos juegan un papel importante, especialmente el derecho a tener una familia y no ser separado o alejado de ella, deben prevalecer la consonancia, la intelección y el raciocinio. En adición, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012, como se cita en Gómez Sánchez et al., 2015) conceptúa: múltiples factores se relacionan de tal manera que, al presentarse sucesos de crisis externa, como lo puede ser lo climático, social, económico, político, entre otros, las personas impulsan cambios a su interior, lo que lleva a que se generen cambios en los roles que cumplen en estos sistemas, y que propendan a generar estrategias que permitan enfrentarlas.

Más allá de la existencia de diversos conceptos y definiciones de familia, es importante señalar que las variaciones en la estructura familiar en Latinoamérica incluyen, entre otros, la reducción de la tasa de natalidad (al interior de la familia) y el aumento de madres solteras y la ausencia de la familia en los procesos educativos dentro del vínculo familia-escuela.

Según Arriagada (2001) estos cambios se deben, en parte, a la diferencia entre las mujeres sin educación y con mayor educación, radica en que estas últimas tienden a postergar tanto su primera relación sexual, como la primera unión y el nacimiento de su primer hijo, justificando así el decrecimiento de su tasa de natalidad. Además, factores como: obligaciones laborales y la falta de inclusión de este vínculo en las políticas de desarrollo de los gobiernos nacionales contribuyen a ajustes en la estructura familiar.

Escuela: la escuela del siglo XXI es una organización social compleja, caracterizada por una serie de materiales continuos y cambios a lo largo del tiempo. Para comprender hoy la escuela es esencial recordar que los modelos educativos vinieron con esta, estos se han asociado con las necesidades sociales, políticas y económicas de las naciones porque el enfoque del conocimiento en esta proporciona efectos en la vida, es decir, que el saber y la verdad son reguladores de los conflictos políticos, en otras palabras, el saber es objeto de lucha política debido al poder que contiene (Ovejero Bernal & Pastor Martín, 2001).

Los lazos que se gestan en la comunidad educativa ponen de manifiesto el alcance y la diversidad de las condiciones y factores en los que navega pues, a partir de las transformaciones sociales, la escuela ha buscado comprenderse como un escenario direccionado a satisfacer las necesidades de los estudiantes e incentivar a la participación de la comunidad educativa, donde esta sea abierta y plural (Rodríguez-Izquierdo, 2017), promoviendo una zona inclusiva y multicultural que enriquezca los vínculos que se construyen en ella.

Sin embargo, es necesario reconocer que dicho proceso de transformación aún es nuevo pues todavía gravitan elementos orientados a los modelos de producción; en esta forma de escolarización, Ovejero Bernal y Pastor Martín (2001), mencionan que la escuela iguala el éxito con el éxito individual, es decir, se enfoca en la importancia del comportamiento y el rendimiento académico de manera individualizada, pero no se ocupa de los cambios ambientales, estructurales o psicológicos en los que el sujeto está inmerso.

Por otro lado, Blanco y Umayahara (2004) incorporan la idea de una escuela abierta a la comunidad, que busca el diálogo entre ella, la familia y la comunidad, posibilitando lugares de encuentro y retroalimentación donde el propósito sea educar para la integración y la formación ciudadana.

Vínculo: el vínculo nace desde una comunicación y un sentimiento de pertenencia activa y responsable, en este caso, entre familia y escuela es un trabajo constante en equipo a favor de la educación, por tanto, no se logra si hay un desbalance o una falta de contacto entre ambas entidades. Según Pichon-Rivière (1980) la supervivencia y la adaptación al medio social y natural dependen del vínculo, ya que el vínculo permite influir en el medio, a la vez que el medio influye en él.

Aquí yace una necesidad de ser aliados y de que familia y escuela conjuguen estas visiones de educación para que sean más fuertes, más equilibradas y aporten de manera saludable y asertiva. Sin embargo, también debe entenderse que cuando las condiciones planteadas inicialmente no se llevan a cabo van a favorecer un proceso de desvinculación entre familia y escuela teniendo como consecuencia un bajo rendimiento académico en los NNA, una fragmentación del diálogo entre familia y escuela y, finalmente, la deserción escolar.

Por consiguiente, el vínculo y la interrelación de la escuela con la familia son aspectos cruciales en el desarrollo educativo. Según García (1997, como se cita en Pedraza et al., 2017), es fundamental ser consciente de las funciones que ejercen los miembros de la familia y la afinidad que debe existir entre ellos. Esto busca igualar un patrón que sirva de guía en la socialización y formación del hijo. Este proceso, que inicia de manera intencional e informal en el hogar, se complementa con la intervención ordenada e institucionalizada de la escuela. La colaboración armoniosa entre ambas instituciones es esencial para garantizar un desarrollo integral del niño.

De este modo, a la educación (entendida como formación y promoción de valores y actitudes esenciales) solo le es posible desarrollarse completamente en espacios como la comunidad, la escuela y la familia. Según Puigdellívol (2019) la familia actúa como un entorno natural para el crecimiento de los sujetos, la escuela como una institución social dirigida a la educación, y la comunidad como un punto de partida que brinda identidad a individuos y familias. El desafío, que enfrentan la educación y la comunidad educativa, parte de modificar las prácticas para que se centren en involucrar el entorno familiar y social, y no solo en la enseñanza y la gestión del sistema educativo, donde cada miembro de la comunidad local construye sus propias formas de ser, vivir y convivir como persona.

Pensamiento sistémico: familia, escuela y sociedad

El pensamiento sistémico, según Correa de Urrea et al. (2009) es una forma de pensamiento que enfatiza la importancia de las conexiones, las relaciones y el contexto en la determinación de las características de los objetos y acontecimientos mundiales. Estos autores argumentan que el pensamiento sistémico es particularmente valioso en el ámbito educativo, ya que permite una visión integral del sistema. Esta perspectiva reconoce la responsabilidad de cada componente en la consecución de una meta común y cómo la actuación entre estas partes influye en toda la entidad.

Asimismo, entiende que se requieren elementos como la creatividad para crear soluciones ante los obstáculos. Por tanto, el pensamiento sistémico no solo facilita la comprensión de las interdependencias dentro del sistema educativo, sino que también fomenta la innovación y la colaboración para abordar los retos de manera efectiva. El pensamiento reflexivo (sistémico) implica el uso determinante y sistemático de los recursos mentales con el propósito de comprender, enseñar, dirigir o construir algo. Este tipo de ideas se orienta a la resolución de problemáticas y a la toma de decisiones eficaces y efectivas, así se constituye como el pensamiento instrumental por excelencia.

En relación con lo anterior, la interacción que se da entre la escuela y la familia se observa en lo planteado por Echeverri y Franco (2014). Estos autores interpretan que los problemas de la vida y el mundo, es decir, de los escenarios educativos y familiares, son vistos como una constelación de interacciones desde un paradigma sistémico que se orientan a un bien común: el ser humano y su transformación. Se ha demostrado que este enfoque, que enfatiza en las relaciones entre las partes del sistema en lugar de verlo como un todo (Checkland, 2000), ayuda a ampliar el razonamiento humano, descarta formas de pensamiento que dificultan comprender los sistemas y los procesos, además de incentivar la generación de nuevos conocimientos y prácticas científicas. Así, se convierte en una herramienta útil para la formulación de modelos pedagógico-sociales y familiares centrados en la necesidad de crear vínculos comunicativos y participativos entre los actores, estableciendo un referente conceptual que permite abordar los desafíos derivados del entendimiento de las realidades en desarrollo y/o evolución del individuo como ser humano que convive en estos entornos.

Profundizar en la comprensión sistémica de la familia implica reconocerla como un tejido dinámico en constante mutación, influenciado por múltiples factores que dialogan y se entrelazan en su configuración. Más allá de su distribución tradicional, la familia se encuentra atravesada por realidades socioeconómicas, culturales y simbó-

licas que redefinen su sentido y labor en la sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, es fundamental considerar no solo sus dimensiones relacionales, sino también las configuraciones éticas y estéticas que modelan su identidad y sus vínculos.

En este escenario, las nuevas circunstancias sociales desafían a la escuela y a otros espacios de socialización a repensar su relación con la familia, comprendiendo la diversidad de formas en que se construye y se experimenta la vida familiar. La mirada sistémica permite articular estos elementos y propiciar un diálogo más profundo entre educación, comunidad y familia, favoreciendo procesos de acompañamiento y cuidado integrales. Así, se abre la posibilidad de generar respuestas más pertinentes y sensibles a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, entendiendo que su bienestar depende, en gran medida, de la manera en que estas redes se fortalecen y cooperan.

Otras voces, nuevas vivencias

Se han analizado textos y conceptos que exploran la dinámica entre educación, familia y psicología. Estos escritos han ofrecido una visión general sobre cómo la relación entre la escuela y la familia influye en el desarrollo individual y en la configuración de la sociedad. Desde una perspectiva psicológica, esta interacción revela la importancia de comprender cómo los procesos educativos y las dinámicas familiares impactan en el bienestar emocional, cognitivo y social de las personas. En la siguiente tabla se esbozan algunas conclusiones y reflexiones que sintetizan algunas ideas-fuerza que potencian los fundamentos para trabajar desde una perspectiva psicológica con las familias y en las escuelas (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Pistas hacia la intervención

Autores	Palabras clave	Consideración/Reflexión a la luz de la psicología
Rodríguez Triana (2018).	Familia Prácticas educativas familiares Actividad conjunta Mediación educativa familiar	<i>Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. un asunto de interés para la escuela.</i> El texto destaca la importancia de la educación familiar y su influencia en el desarrollo de los individuos. Desde una mirada psicológica, revela que las prácticas educativas en la familia son esenciales para la formación de valores y habilidades, lo que es fundamental para comprender el impacto significativo del entorno familiar en el desarrollo integral de las personas.
Rodríguez Bustamante et al. (2021a).	Ciencias sociales Ciencias humanas Comunicación Educación Familia Teoría general de los sistemas	<i>Lo sistémico entre escuela y familia. Universos posibles.</i> El artículo resalta la interconexión entre la escuela y la familia desde una perspectiva sistémica, destacando su influencia en la configuración de identidades y sociedades. Desde la psicología, se enfatiza la importancia de comprender cómo estas dos instituciones interactúan e influyen mutuamente en la formación de los individuos, lo que es esencial para promover un crecimiento personal y social en un ambiente educativo y familiar adecuado.
Rodríguez Bustamante et al. (2021d).	Afectividad Educación sexual Escuela Escuelas de familia Familia	<i>Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia.</i> Este texto subraya la importancia de la relación entre la escuela y la familia para mejorar la educación afectivo-sexual. Desde la psicología, se destaca cómo ambas instituciones pueden influir positivamente en el desarrollo integral de los individuos. La propuesta de abordar estos temas desde una perspectiva de derechos humanos es crucial para superar los desafíos actuales y garantizar una educación sexual inclusiva y adaptada a la diversidad de contextos familiares y sociales.
Rodríguez Bustamante et al. (2021b).	Educación Familia Escuela Ética Estética	<i>Educación, familia y escuela: trazas sobre ética y estética.</i> El artículo resalta la estrecha relación entre la familia y la escuela, enfocándose en la reflexión sobre aspectos éticos y estéticos que guían el proceso educativo. Desde la perspectiva psicológica, se señala que la ética orienta la construcción de valores que sustentan las acciones educativas, mientras que la estética invita a considerar la belleza y la armonía en este proceso. Esta reflexión da cuenta de la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela para cultivar el desarrollo integral de los individuos.

Desde una perspectiva sistémica es necesario fortalecer la comprensión de las dinámicas familiares y escolares, incorporando elementos epistemológicos y teóricos que aporten novedad y profundidad al análisis de estas interacciones. Si bien existen numerosos estudios sobre la familia y su relación con la escuela, no siempre se abordan desde un enfoque sistémico que permita comprender la complejidad de estos vínculos y su impacto en el desarrollo integral de los niños y jóvenes.

Autores como Minuchin (1974) han resaltado la importancia de entender a la familia como un sistema con estructuras y subsistemas que influyen en el comportamiento de sus miembros. Del mismo modo, McGoldrick y Gerson (1985) destacan el uso de genogramas como herramienta para analizar las dinámicas familiares a lo largo del tiempo, proporcionando un marco de referencia útil para identificar patrones intergeneracionales que afectan las relaciones dentro y fuera del hogar.

En la actualidad, el estudio de la familia ha evolucionado para incluir nuevas configuraciones y realidades sociales. Salas Rodas (2022) enfatiza la relevancia de la familia en la construcción de identidad y bienestar emocional, mientras que Serebrinsky y Rodríguez (2014) proponen un enfoque diagnóstico de los sistemas humanos que facilita la comprensión de las dinámicas familiares en su contexto sociocultural. Asimismo, Watzlawick (1983) analiza los patrones comunicacionales que pueden generar conflictos dentro de los sistemas humanos, aportando herramientas clave para mejorar la interacción entre la familia y la escuela.

Por otra parte, White (1989) introduce la terapia narrativa como un recurso para resignificar las experiencias familiares y fortalecer los lazos afectivos, una visión que cobra especial importancia en un mundo donde las estructuras familiares son cada vez más diversas. Este enfoque dialoga con los aportes contemporáneos de estudios como los de MacInnes (2003) y Fuller Osores (2001) quienes analizan el impacto de los cambios socioeconómicos y culturales en la configuración de la familia moderna.

Así, fortalecer la mirada sistémica en la relación familia-escuela implica reconocer la interdependencia de sus actores y las múltiples influencias que inciden en la educación y el bienestar de los estudiantes. La integración de estos enfoques permite generar estrategias de intervención más eficaces, adaptadas a las necesidades de cada contexto y orientadas a la construcción de comunidades educativas más inclusivas y resilientes.

Conclusiones

El trabajo parental que se realiza en el espacio familiar continúa siendo enriquecedor para cada uno de los integrantes de dicha constelación vincular. Esta amalgama de relaciones es de vital resonancia para la vida de los NNA que una vez ingresan al segundo espacio de socialización (la escuela) les servirá de protección para su vida futura. En el núcleo familiar el trabajo parental es un vínculo fundamental que nutre y fortalece a cada integrante de la familia. Este hilo íntimo y constante entre padres e hijos crea un ambiente donde se cultivan valores, se comparten experiencias y se desarrollan nuevas habilidades. Desde la psicología, se puede determinar que es un éxito parentofilial llegar a este punto.

Desde la psicología, conocer los momentos vitales de la vida familiar se constituye en un atributo fundamental para el futuro profesional en esta área, pues le permitirá comprender las estructuras que fundamentan la vida social y las construcciones que

se entrelazan entre lo familiar y lo colectivo en la escuela. Al vislumbrar las complejidades de las relaciones y su impacto en el crecimiento tanto a nivel individual como social, los psicólogos pueden ofrecer intervenciones más eficaces y centradas en las necesidades determinadas de cada individuo y de la colectividad. Esta comprensión no solo enriquece la experiencia profesional, sino que también favorece al avance de la disciplina de la psicología y su capacidad para promover el bienestar y el desarrollo humano integral.

El enfoque sistémico es clave para enfrentar los desafíos en la relación entre familia y escuela, pues se reconoce su interdependencia y la importancia de colaborar eficazmente, fomentando la comunicación abierta y la cooperación mutua. La integración de este enfoque en las políticas educativas facilita la creación de espacios propicios para el desarrollo integral de los estudiantes.

La complejidad familiar y los cambios sociales presentan desafíos para la cooperación entre familia y escuela, lo que afecta el rendimiento y bienestar de los estudiantes. Es esencial reconocer la diversidad familiar y adaptar las estrategias educativas, promoviendo una mayor participación y colaboración entre ambas instituciones.

La interacción entre familia y escuela es primordial para el desarrollo integral de los individuos. Desde la perspectiva de la psicología y las ciencias sociales, se evidencia la importancia de fortalecer el vínculo entre estos dos agentes educativos, ya que ambos juegan un papel crucial en la socialización, formación de identidad y éxito académico de los estudiantes. Finalmente, promover la interacción dinámica entre la familia y la escuela es esencial para propiciar un ambiente educacional armonioso y efectivo que favorezca el bienestar y desarrollo de todos los implicados.

Desde una perspectiva sistémica se resalta la interdependencia y la retroalimentación firme entre la familia y la escuela en la formación integral de las personas. Ambos sistemas educativos se influyen y forman parte de un sistema mayor que impacta en la socialización, la formación de identidad y el interés académico de los estudiantes, de manera que, fortalecer el vínculo entre familia y escuela es crucial para optimizar el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

Se resalta la importancia de construir puentes sólidos entre estos dos espacios fundamentales en la vida de niños y jóvenes (familia y escuela). Más que establecer normas o lineamientos rígidos, se trata de generar sugerencias y orientaciones que ayuden a las escuelas a tomar decisiones pedagógicas con una mirada más cercana y comprensiva con las familias. Desde una perspectiva sistémica es esencial reconocer que la edu-

ción no ocurre en aislamiento, sino en una red de relaciones donde la comunicación fluida y respetuosa entre escuela y familia marca la diferencia. Abrir espacios de diálogo, fortalecer la confianza mutua y promover una cultura de colaboración no solo enriquece el proceso educativo, sino que también contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, quienes encuentran en esta alianza un soporte para su desarrollo integral.

Referencias

- Arriagada, I. (2001). *Familias latino-americanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*. Naciones Unidas.
- Blanco, R., & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Checkland, P. (2000). Soft systems methodology: a thirty year retrospective [Metodología de sistemas blandos: Una retrospectiva de treinta años]. *Systems Research and Behavioral Science*, 17, 11-58. [https://doi.org/10.1002/1099-1743\(200011\)17:1+<::AID-SRES374>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1099-1743(200011)17:1+<::AID-SRES374>3.0.CO;2-0)
- Correa de Urrea, A., Álvarez Atehortúa, A., & Correa Valderrama, S. (2009). *La visión sistémica: un referente para la gestión educativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Echeverri, R. D., & Franco, L. M. (2014). *Pensamiento sistémico, un enfoque práctico*. Alfaomega.
- Fuller Osores, N. J. (2001). *Masculinidades. Cambios y permanencias: Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gómez Sánchez, A. M., Fajardo Hoyos, C. L., & Sarmiento Castillo, J. I. (2015). Composición de los hogares y niveles de gastos en bienes y servicios básicos en el departamento del Cauca, Colombia. *Semestre Económico*, 18(38), 67-103. <https://doi.org/10.22395/seec.v18n38a3>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Observatorio del bienestar de la niñez N. 15. La familia: el entorno protector de nuestros niños, niñas y adolescentes colombianos*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Kñallinsky Ejdelman, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

MacInnes, J. (2003). *La sociología de la familia y la fecundidad: algunas contribuciones clásicas y su relevancia contemporánea*. Centre d'Estudis Demogràfics.

McGoldrick, M., & Gerson, R. (1985). *Genogramas en la evaluación familiar*. Gedisa.

Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.

Moreno, A. (1997). Pueblo y Educación. *Heterotopía*, 1,11-25.

Ovejero Bernal, A., & Pastor Martín, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, (77), 99-107. <http://hdl.handle.net/10651/27469>

Pedraza, A. P., Salazar Moreno, C. P., Robayo, A. E., & Moreno, E. A. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en ciclo III de la educación básica. *Análisis*, 49(91), 301-314. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.02>

Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión.

Puigdellívol, I. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: una visión interactiva y comunitaria*. Editorial Graó.

Rodríguez Bustamante, A., Agudelo Gallego, C. M., & Córdoba-Quintero, L. F. (2021a). Lo sistémico entre escuela y familia. Universos posibles. *Perseitas*, 9, 373–388. <https://doi.org/10.21501/23461780.3975>

Rodríguez Bustamante, A., López Arboleda, G. M., Bañol López, W., & Córdoba-Quintero, L. F. (2021b). Educación, Familia y Escuela: Trazas sobre Ética y Estética. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 14(40), 60-77. <https://dx.doi.org/10.35588/gpt.v14i40.4864>

Rodríguez Bustamante, A., Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M. Á., Zapata Posada, J. J., Rodríguez Triana, Z. E., & Echeverri Álvarez, J. C. (2021c). Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital. *Poiesis*, (41), 24–42. <https://doi.org/10.21501/16920945.4185>

Rodríguez Bustamante, A., Vicuña Romero, J. J., & Zapata Posada, J. J. (2021d). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 312–344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>

Rodríguez Triana, Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132–157. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.7>

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2017). Cultura escolar vs cultura familiar: vincular escuela, familia y comunidad desde la pedagogía culturalmente responsiva. *Revista Interações*, 13(43). <https://doi.org/10.25755/int.12029>

Salas Rodas, L. J. (2022). *Las familias sí importan*. Multigráficas.

Serebrinsky, H. A., & Rodríguez, S. E. (2014). *El diagnóstico de los sistemas humanos*. Psicolibro.

Valls Carol, R., Prados Gallardo, M., & Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, (82), 31–43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>

Watzlawick, P. (1983). *El arte de amargarse la vida*. Herder.

White, M. (1989). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Gedisa.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Restrepo Segura, Y. C., García Rivas, C., & Pino Montoya, J. W. (2025). La pedagogía familiar y su aporte a la educación en tiempos de distanciamiento social. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 45-63). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.3>

Capítulo 3.

La pedagogía familiar y su aporte a la educación en tiempos de distanciamiento social¹

Yusty Carolina Restrepo Segura^{*}

Cenobia García Rivas^{**}

José Wilmar Pino Montoya^{***}

¹ Capítulo resultado de investigación

Capítulo derivado del proyecto “La pedagogía familiar como alternativa educativa en época de distanciamiento social”, convocatoria de Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2021. Terminación: Noviembre de 2021. Actualizado: julio de 2024.

^{*} Magíster en Intervenciones Psicosociales, docente investigadora Universidad Católica Luis Amigo, Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: yusty.restpose@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2565-0416>

^{**} Magíster en Educación, docente Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, Medellín-Colombia. Correo electrónico: cenobia.garcia@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9994-7960>

^{***} Posdoctor en Bioética, docente investigador Universidad Católica Luis Amigo, Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: jose.pinomo@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9035-2058>

Introducción

La familia, desde sus albores, se ha considerado como la célula de la sociedad y, como parte de la misma, sus concepciones han sufrido cambios debido a las distintas dinámicas sociales en épocas determinadas donde los cambios de paradigmas surgen como promotores de las transformaciones en relación con los modos de ver, de ser y de estar en el mundo de los sujetos dentro de las sociedades.

Así mismo, los procesos educativos son llamados a transformarse y a transformar las distintas realidades del funcionamiento social, tanto en el ámbito de lo individual como en lo colectivo. En palabras de Builes Correa y Bedoya Hernández (2008), desde hace décadas, en la sociedad se puede evidenciar que se han producido cambios continuamente, mismos que vienen afectando los estilos de vida y la manera de encaminar hoy en día las relaciones interpersonales entre padres e hijos. De igual forma, dichos cambios entre las relaciones de los sujetos, también se ven reflejados en el espacio escolar y en el mundo social.

Actualmente, esas relaciones interpersonales y las distintas interacciones de los individuos en la esfera escolar, social y familiar se han visto alteradas por los efectos directos e indirectos de la pandemia, provocada por el COVID-19, por lo que, el abordaje de los procesos educativos también se ha visto perturbado hasta el punto de que la escuela ha colisionado con el hogar, esto es, que la escuela, el trabajo y otras actividades se llevaron al interior de la casa, provocando un sinnúmero de mutaciones en los vínculos y dinámicas construidas allí.

El anterior problema se sustenta en que, con la llegada del coronavirus, el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Salud y Protección Social, emitió la Resolución 450, donde se modifican los numerales 2.1 y 2.2 del Artículo 2 de la Resolución 385 de 2020, en la cual ordena:

A los alcaldes y gobernadores que evalúen los riesgos para la transmisibilidad del COVID-19 en las actividades o eventos que impliquen la concentración de personas en un número menor a 500, en espacios cerrados o abiertos y que, en desarrollo de lo anterior, determinen si el evento o actividad debe ser suspendido. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020, Artículo 1, 2.2)

Considerando lo anterior y como lo exponen Bermeo-Chalco et al. (2021):

La educación a partir de la pandemia enfrenta varios cambios y con ella también los docentes, estudiantes y padres de familia. Los últimos asumiendo un rol con más responsabilidad para adaptarse y ayudar a sus hijos a las nuevas formas de aprender e interactuar desde sus hogares, en cierto modo, también se convierte en más responsabilidad y un reto para el docente, pues debe fortalecer sus capacidades para inclusive dar acompañamiento no solo al estudiante sino también a su representante. (p. 341)

A raíz de lo anterior, y como argumentan Rivera-Vargas et al. (2021), los hogares se vieron obligados a traer la escuela a sus casas generando un caos con ello; la parte económica se vio afectada; la privacidad quedó expuesta a los ojos de los particulares: maestros, a otros padres de familia y a otros estudiantes. No obstante, “la falta de interacción constante de los padres en la educación escolarizada de sus hijos, ha puesto en evidencia la poca capacidad para apoyarlos en su proceso de aprendizaje en el contexto de la pandemia” (Vázquez Soto et al., 2020, p. 9). Pero, no es de desconocer que, y como lo dicen Romagnoli y Cortese (2015):

El hecho de que las familias se involucren en las tareas escolares de sus hijos . . . permite que los niños y los jóvenes perciban que sus familias creen que el trabajo escolar, y la escuela en general, es importante, que vale la pena. (p. 2)

Es por esto que se hace necesario dar a conocer los aportes pedagógicos de la familia en relación con lo educativo en los tiempos de confinamiento social debido a que la pandemia fue causante de importantes impactos sobre el rendimiento académico, en aras de garantizar los procesos de enseñanza – aprendizaje al interior de los nichos familiares.

Si bien dicho confinamiento modificó drásticamente la vida escolar, social y familiar, este no significó el cese completo de muchas actividades, por lo que, el mundo tecnológico significó una salida y un punto de mitigación de los efectos devastadores del confinamiento, es así, como el uso de medios tecnológicos dio lugar al teletrabajo y a la teleducción, según lo plantea Aguilar Gordón (2020). Además, contando un poco sobre este último tema, desde las últimas décadas del siglo XX se presenció la propagación y popularidad en el uso del Internet y los dispositivos móviles; y a principios de este siglo, se percibe el incremento en el número de usuarios, debido a la facilidad de acceso a tales recursos en razón de la disminución de sus costos, según Galván-Guardiola et al. (2018). Con lo que, se puede ver, el mundo tecnológico ayudó a subsanar el impacto producido por el confinamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los aportes de las prácticas pedagógicas familiares en los procesos educativos de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, durante la pandemia del COVID-19? Por tanto, el objetivo central de este capítulo es reconocer los aportes de las estrategias pedagógicas familiares en el proceso educativo de los estudiantes del grado 9°, en casa, en época de distanciamiento y/o aislamiento social causado por la pandemia del COVID-19.

Finalmente, este capítulo de libro, derivado y como resultado parcial de la investigación: “Pedagogía familiar y su relación con el nivel académico en estudiantes de quinto de primaria de la ciudad de Medellín: un aporte a la calidad educativa desde el acompañamiento familiar”, versará sobre una revisión documental sobre los conceptos de: familia, estrategias pedagógicas, pedagogía familiar, estrategias pedagógicas familiares, y mostrará los planeamientos pedagógicos construidos al interior de los hogares, como aportes a la educación para mejorar el rendimiento académico.

Metodología

Se plantea una investigación cualitativa que permita desde la visión de Gadamer (1998) “dar importancia a las narraciones y verbalizaciones a partir del reconocimiento de las vivencias personales, percepciones, significados, conocimientos teóricos y concepciones frente a la temática” (p. 147). Con un enfoque hermenéutico, desde la mirada de Vasco (1989) “no hay que entender la historia como una mera reconstrucción del pasado; tan histórico es el momento actual como el tiempo pasado... no tenemos que dejarnos llevar por la idea de que lo histórico son las casas coloniales” (p. 10).

Se implementó como estrategia de investigación la revisión documental, orientada a la construcción del conocimiento desde la revisión exhaustiva de fuentes originales relacionadas con el fenómeno de estudio, para desde esta perspectiva garantizar una lectura hermenéutica y generar discusión científica que favorezca la generación de nuevos aportes para el desarrollo científico (Gómez, 2011), que posibilita recabar en este asunto, el conocimiento de posibles estrategias y aportes educativos que nacen desde los núcleos familiares en pro de la educación en tiempos de pandemia, confinamiento y distanciamiento social, es por ello que “para el desarrollo de la investigación

documental, se requiere, como condición necesaria, un tema seleccionado y delimitado, justificado, producto de la documentación o de la reflexión personal" (Morales, 2004, p. 4).

Esta investigación se realizó en tres etapas: La primera se centró en el proceso de consulta, indagación y recolección de la información, en bases de datos como: Ebsco, Scielo, Redalyc, Latindex y Google Académico, además, se accedió a repositorios institucionales de bibliotecas y centros de documentación de universidades públicas y privadas, tanto del contexto local y nacional. Los criterios de inclusión fueron artículos de revistas, trabajos de grado, tanto de pregrado como de maestría, y documentos resultados de investigación en los que, especialmente, se relacionaran las categorías: Familia, escuela, educación, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, procesos de formación, virtualidad, educación familiar, crianza, distancia social.

Con estos documentos se hizo una codificación abierta y selectiva teniendo en cuenta las categorías surgidas del planteamiento del problema y de los objetivos propuestos; un segundo momento se centró en identificar los conceptos que se pueden asociar y relacionar para sustentar el análisis y la triangulación a partir de la literatura consultada; y por último, se llegó al proceso de análisis e interpretación en la que se observaron patrones y tendencias en las lecturas realizadas. Se utilizaron fichas textuales, matrices y diagramas como instrumentos y herramientas para la recolección y análisis de la información.

Resultados

Este apartado está construido con el propósito de definir las categorías de familia, estrategia pedagógica, o de aprendizaje y pedagogía familiar, y analiza cómo la interrelación de las mismas contribuye a la educación en tiempos de distancia social física y afina las competencias y conocimientos pedagógicos de quienes acompañan la educación de los niños en casa.

La familia

El concepto de familia, a través de la historia, ha tenido diversas definiciones de acuerdo con la época y desarrollo social del momento, como lo menciona Rodríguez (2004):

La familia es una representación social que articula el orden biológico y el social, integrando lo individual dentro de lo colectivo y que se expresa mediante una descripción que recoge y analiza la morfología y las funciones. De este modo, deduciendo una relación directa que debe ser coherente, según las culturas y el periodo histórico que estemos tratando, según lo esboza. (p. 24)

En esta misma perspectiva se expresa Álvarez Pertuz (2011) cuando afirma que:

La familia es la institución primigenia nucleadora de las relaciones entre hombres y mujeres. Su importancia deviene de su carácter histórico. Ha estado inscrita en todas las culturas. De ahí su importancia intemporal. No ha estado sujeta a los tiempos. Ha existido a pesar de ellos. Desde el momento en que el hombre se sedentariza empieza a valorar la existencia de un sitio de recogimiento (llámese casa), acompañado de una mujer como complemento para atemperar sus miedos, alegrías y penas. (p. 29)

Esta definición puede ser interpretada como uno de los argumentos basados en el orden natural, argumentado por Plácido (2013), quien define la familia como una organización natural:

La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y que, por ello, toda persona tiene derecho a fundar una y todo niño a «crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión» para el «pleno y armonioso desarrollo de su personalidad». (p. 78)

Acercándose a la carta magna de Colombia, se podría definir la familia desde la visión jurídica, la cual está muy relacionada con la definición que desde la naturaleza se le da compuesta por lazos consanguíneos y estructurada por un hombre, una mujer y sus hijos. Al respecto se expresa Guío-Camargo (2009):

En Colombia la familia es reconocida por la Constitución como la institución más importante en el ordenamiento jurídico colombiano, que, por el carácter de entidad social cambiante a lo largo del tiempo, y por causa de las circunstancias históricas, políticas, sociales y económicas que la rodean es reconocida como el núcleo de la sociedad. (p. 66)

En este orden de ideas, en la Constitución de Colombia “la familia se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla” (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 42).

De este modo, y desde el punto de vista de las anteriores definiciones, la familia es una institución natural que se inicia con la relación y unión de dos personas mayores de edad de distinto sexo (en la mayoría de los casos).

No obstante, en la actualidad y de acuerdo con los distintos cambios sociales, demográficos y económicos, la constitución natural y necesaria de la familia ya no se puede suponer como un núcleo formado ni de más ni de menos que, de un padre, una madre y de los niños como lo mencionó Ruiz Caballero (1996). Debido a que la familia es una institución como cualquier otra y que con el pasar de los años, con la transformación de las sociedades, de los territorios, va cambiando, esto la convierte en un órgano dinámico, como dice Engels (2017):

La familia, dice Morgan, es un elemento activo; que nunca permanece estacionada, sino que pasa de una forma inferior a una superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a otro más alto. Los sistemas parentesco, por el contrario, son pasivos, sólo [sic] después de largos intervalos registran los progresos hechos por la familia y no sufren una modificación radical sino cuando se ha modificado radicalmente la familia. (p. 7)

En virtud de lo antes dicho, la conceptualización de la familia en otras latitudes, por ejemplo, en España ha cambiado profundamente para constituirse en una institución más democrática, diversa e inestable que en el pasado, pero con un futuro bastante asegurado, si se entiende por familia una red de relaciones de solidaridad y afecto entre generaciones, según lo postula Brullet (2000).

Se podría argumentar que hoy en día existen diversos tipos de familia: Familias sin hijos, es decir, una pareja sin descendientes, familia biparental con hijos, familia homoparental, es decir del mismo sexo, con o sin hijos, familia biparental, familia reconstruida o compuesta, familia monoparental, familia de acogida, familia adoptiva y familia extensa; las cuales son reconocidas como tal por quienes la conforman. Esta última definición es acorde con lo afirmado por Cano González y Casado González (2015), quienes se refieren al concepto de familia desde una perspectiva muy general, cuando afirman que es un:

Conjunto de personas unidas por lazos de herencia genética, consanguinidad, afectos, cuidado, apoyo y vivencias compartidas que, bajo la custodia de unos padres, se constituye en el eje generatriz de la sociedad, cuyo rol trascendental supera la satisfacción de las necesidades básicas de sus integrantes, centrando su atención en la transmisión de una educación fundamentada en valores educativos y culturales. (p. 17)

Aquí puede decirse que, a pesar de los cambios sufridos en estos momentos en la familia, este importante grupo social sigue jugando, independientemente de la época y el contexto, un papel muy importante en el desarrollo psicosocial y emocional de los hijos para que estos tengan un crecimiento sano, desarrollo integral y equilibrado, ya que es el lugar donde se gestan los valores, los lazos afectivos, apoyo mutuo y los primeros aprendizajes del ser humano. Como dice Therborn (2004):

La familia es una institución social, la más antigua y la más extendida de todas. Las instituciones pueden ser definidas como estructuras de normas donde se fija y mantiene un juego de roles sociales. En este sentido, las instituciones pueden verse también como un tipo de equilibrio social entre poder y beneficios. Una familia es una institución definida por normas para la constitución de la pareja sexual y de filiación intergeneracional. (p. 22)

En este sentido, los puntos de vista contemporáneos caracterizan a la familia por la diversidad de sus formas, relatos y creencias. Y por ello, hoy día no parece posible hablar de la familia, sino de las familias (Arranz Freijo, 2004), las cuales están conformadas por personas que pueden, o no, convivir en el mismo lugar, conectadas fundamentalmente por lazos afectivos de cuidado y protección, mediados por el lenguaje, además de lazos consanguíneos o legales.

Para finalizar este apartado, se puede decir que en la actualidad las familias, y por lo tanto los hogares que las albergan, constituyen ámbitos de relaciones sociales de naturaleza íntima, donde conviven e interactúan personas emparentadas, de género y generaciones distintas. En su seno, se construyen fuertes lazos de solidaridad, se entrelazan relaciones de poder y autoridad, se reúnen y distribuyen los recursos para satisfacer las necesidades básicas de los miembros, se definen obligaciones, responsabilidades y derechos de acuerdo con las normas culturales, la edad, el sexo y la posición en la relación de parentesco de sus integrantes (Gutiérrez Capulín et al., 2016).

Terminada esta sección, ahora se desarrollará el concepto de estrategia pedagógica y se analizará cómo esta se emplea en el ámbito familiar, teniendo en cuenta las anteriores definiciones sobre la familia y sus funciones.

Estrategia pedagógica

En primer lugar, el concepto de estrategia pedagógica, o de enseñanza – aprendizaje, desde una perspectiva educativo – institucional formal. Según Cabrera Berrezueta (2016), estrategia se relaciona con el arte de coordinar acciones y manipularlas para alcanzar un objetivo. Es una habilidad, talento, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina o técnica para hacer algo. Es por esto que una estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción (Herrera Rivera, 2015).

En este orden de ideas, desde el punto de vista educativo, las estrategias pedagógicas o de aprendizaje bien podrían definirse como todas aquellas acciones realizadas por el docente con el fin de facilitar la formación de los estudiantes. Estas, a su vez, “componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso académico, donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (Alegre-Bravo, 2009. p. 52). Desde el punto de vista de Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2004) las estrategias pedagógicas se podrían definir como procedimientos, o recursos, que usan las personas de enseñanza para promover aprendizajes significativos. En esta misma lógica, Valle et al. (1998, como se cita en Sandoval-Manríquez, 2020) expresan que “las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje” (p. 149). De ahí que, “el concepto de estrategia se refiere no solo a los medios, sino también a la finalidad pedagógica que se pretende alcanzar, y es por esto que su relación con un enfoque pedagógico es esencial para conseguir dicha finalidad educativa” (Monereo Font et al., 2007).

También, las estrategias pedagógicas se pueden entender como “aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el proceso cognitivo de las disciplinas en los estudiantes” (Briceño-Moreno, 2008, p. 108) las cuales, “bien podrían facilitar un modo intencional y deliberado de una tarea, que no puede reducirse a una rutina automatizada, ya que estas; no son una simple secuencia o aglomeración de habilidades” (Alegre-Bravo, 2009, p. 211). Por lo que, una estrategia pedagógica, para el docente, es una herramienta que le ayuda a facilitar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes logrando así, por parte de estos, conocimientos, valores, prácticas y procedimientos en los propios campos formativos (Montaño Betancur & Rendón, 2021). En otras palabras, dichas estrategias son ideadas con el objetivo de catapultar y lograr

las metas de aprendizaje mediante un plan y uso de tácticas para luego reflejar y hacer uso de lo aprendido en otras instancias o contextos (Woolfonlk, 2010, como se cita en Jaramillo Naranjo & Simbaña Gallardo, 2014, p. 305). En consecuencia:

La importancia de las estrategias de aprendizaje vienen dadas por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además; cuando se hace referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos, para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante, como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. (Valle et al., 1998, pp. 58-59)

Ahora bien, la pregunta que surge es: ¿qué relación tiene la estrategia pedagógica con las dinámicas propias que se viven en la familia? Esta pregunta encuentra su respuesta en el concepto de pedagogía familiar, el cual será tratado a continuación.

Pedagogía familiar

El concepto de pedagogía familiar, o la Ciencia Pedagógica de la Educación Familiar, es un “conjunto de prácticas sociales aplicadas por los padres, en el seno de los grupos familiares, y de cara a los niños, y por los agentes de intervención socioeducativa de cara a los padres (formación parental) y a los niños (intervención educativa) de ayuda o de suplencia del grupo familiar” (Durning, 1994, p. 12). De modo que, para educar y formar el carácter de la persona en el ámbito familiar, necesitamos transmitir y vivir unos valores, unas pautas morales y éticas. “En consecuencia, la educación en valores es una tarea de todos, de aquellos que de un modo u otro interactúan con los educandos” (Parada Navas, 2010, p. 30).

De acuerdo con lo anterior, la educación familiar no es superficial; toca el fondo de la persona, no solo en aspectos psicológicos, sino también humanos. “En particular; por ella el individuo accede a las normas básicas del comportamiento, que le permitirán no solo adaptarse a la vida en común, sino también acceder a los máximos niveles de la dignidad humana” (Quintana Cabanas, 1993, p. 22).

Por otra parte, Henao López et al. (2007) entienden por prácticas educativas familiares, aquellas preferencias globales de comportamiento de los padres o figuras de autoridad relacionadas con las estrategias educativas encausadas hacia los hijos, las

cuales poseen como característica, la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos, debido a que los actos de los padres generan consecuencias sobre los hijos, así como las acciones de los hijos influyen sobre los padres (p. 235). En este sentido las prácticas educativas familiares o la pedagogía familiar se corresponden con procesos de crianza en las familias. La crianza posee tres procesos psicosociales: (1) las pautas de crianza, (2) las prácticas de crianza y (3) las creencias acerca de la crianza. Por un lado, las pautas se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos siendo portadoras de significaciones sociales.

Así pues, cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños. Por otro lado, las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia donde los padres juegan un papel importante en la educación de sus hijos (Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009, p. 1). En esta lógica Rodrigo et al. (2006) se refieren a las prácticas de crianza “como el conjunto de acciones de atención dirigidas a los niños, basadas en patrones culturales, creencias personales, conocimientos adquiridos y posibilidades fácticas que presentan los dadores de cuidados” (p. 204). Desde el punto de vista anterior, las prácticas de crianza son un proceso, esto es, que son un conjunto de acciones concatenadas, las cuales se desenvuelven conforme pasa el tiempo.

No se trata de acciones y reacciones estáticas de padres e hijos, petrificadas en unas formas de comportamientos repetitivos, todo lo opuesto, las prácticas de crianza se van transformando por efecto del desarrollo de los niños, así como por los cambios suscitados en el medio social. (Aguirre Dávila, 2002, p. 14)

De acuerdo con lo antes mencionado, las prácticas de crianza son un medio de control de las acciones infantiles, destinadas a orientar el comportamiento del niño, logrando con esto la inhibición de algunas tendencias y la estimulación de otras. En este sentido, las prácticas de crianza se constituyen en el medio particular a través del cual la sociedad facilita la incorporación de los nuevos miembros, transmitiéndoles los valores, las formas de pensar y de actuar que posee el grupo de referencia, según lo estipula Aguirre Dávila (2000, pp. 214-215). En cuanto a los estilos de crianza, estos se definen “como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar” (Jorge & González, 2017, p. 42).

Para terminar, cabe mencionar que el desarrollo cognitivo surge a partir de las interacciones del niño con sus padres, esto definido como pedagogía familiar, crianza o educación familiar, donde los niños y niñas se ven enfrentados a actividades para las

que no poseen los conocimientos básicos para ser ejecutadas (zona de desarrollo real), razón por la cual, requieren la ayuda de sus progenitores o figuras de autoridad, los cuales les permiten avanzar en el conocimiento, logrando el objetivo de la tarea (zona de desarrollo próximo), convirtiéndose en una cadena secuencial en el trayecto de la vida, donde cada experiencia probablemente requerirá nuevos avances en sus zonas de desarrollo (Henao López et al., 2007).

En consonancia con lo anterior, el ser humano aprende a relacionarse desde pequeño con la familia, a partir de la pedagogía familiar, las prácticas de crianza o la educación familiar, que es la manera pedagógica de la familia para enseñar a los niños y niñas a aprender las bases para la interacción con los demás; también los estilos de vida, las formas de pensar, los valores, los hábitos, entre otros, que sirven para configurar la personalidad del individuo, que posteriormente se desenvolverá en un contexto sociocultural (Suárez Palacio & Vélez Múnera, 2018).

Estrategias pedagógicas familiares

La pedagogía familiar logra su propósito a través de las estrategias pedagógicas familiares, no obstante, no puede hacerse alusión a este concepto, sin dejar de recordar lo que dice la UNESCO con relación a la importancia del hogar como espacio de excelencia para el logro de los aprendizajes. Así, indica:

Que los primeros educadores de los niños son los padres y madres y, por lo tanto, el espacio de aprendizaje por excelencia es el hogar, seguido del barrio, comuna y ciudad. La escuela viene a “continuar y fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando”. (UNESCO, 2004, como se cita en Razeto Pavez, 2016, p. 2)

Por tal motivo, las estrategias pedagógicas familiares son el conjunto de conductas que los padres valoran como adecuadas para establecer normas y valores que favorezcan la integración social de los hijos/as. Estas estrategias que emplean los padres, además de estar basadas en las dimensiones de afectividad, comunicación y control, planteadas por Baurmind, son tendencias actitudinales, y no pueden ser concebidas en un sentido puro, más bien se trata de entenderlas como tendencias que nos acercan a la realidad de la familia (Palacios Madero et al., 2015). De todas formas, los padres no solamente representan, además de los alumnos, los destinatarios próximos de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación

escolar, la escuela sola, y sin la colaboración de las familias, obtendrá resultados muy limitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente (Saramona, 2004).

Es así como dichas estrategias educativas familiares se constituyen en una posibilidad que contribuye a relevar el modo en que las familias se involucran en los procesos de aprendizaje de sus hijos, por lo que, no puede darse por supuesto por parte de docentes, directivos y los propios apoderados. Este responde a un complejo mundo de valoraciones, significados, expectativas, aspiraciones y disposiciones condicionadas económica y culturalmente, no solo en términos de volumen de recursos disponibles para actuar en el mundo, sino también de condicionamiento estructurante de mentalidades, aspiraciones y sentidos formativos diferentes para los hijos (Gubbins & Ibarra, 2016).

En este sentido, la participación de los padres en la educación está asociada con una mejor asistencia a los espacios formativos, ya sean físicos o virtuales, a obtener puntajes más altos en las distintas materias, y más altas tasas de graduación y menor grado de repitencia (Larocque et al., 2011, como se cita en Razeto Pavez, 2016, p. 2). También el hecho de que los padres se involucren en la educación de sus hijos está asociado con mejores resultados en áreas no académicas, como la satisfacción de los padres y alumnos con la escuela, menores problemas de disciplina y programas escolares más efectivos. A su vez, la participación parental beneficia a la escuela como organización, pues mejora sus índices de resultados y su capacidad de gestión (Sheldon, 2015 como se cita en Razeto Pavez, 2016).

Conclusiones

Desde un primer momento, el concepto de la familia es visto desde una acepción reduccionista, articulada a una visión natural y biológica de su formación y estructura en la que solo se tiene presente la unión de un hombre y una mujer quienes se unen con la visión de reproducirse o tener hijos, es vista como la célula articuladora y transformadora de la sociedad, cuya representación social estructura el orden biológico que integra y lo individual dentro de lo colectivo. No obstante, y en una propuesta progresista, en las reflexiones de hoy se amplía su conceptualización y definición, esta ahora se articula a la diversidad de sus formas, relatos y creencias. En la contemporaneidad, se habla de esta no en singular, sino en plural (Arranz Freijo, 2004). Además, estas se

encuentran conectadas por lazos afectivos, de cuidado y protección, mediados por el lenguaje y unidas, no necesariamente, por lazos consanguíneos o legales (Builes Correa & Bedoya Hernández, 2008).

Además, es de considerar que, sin importar su tipo de organización, formación y estructura, en la familia se presentan los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la pedagogía familiar, entendida como el conjunto de prácticas sociales enmarcadas en el seno del hogar que posibilitan la transmisión y la aprehensión de pautas morales, éticas, de valores y de normas. Estas permiten al individuo acoplarse a la vida en común, regulan su comportamiento dentro de un ámbito social determinado y le permiten adquirir códigos de significación, de lenguaje que le favorecerán interactuar, construir y dinamizar con otros.

Lo anterior es facilitado por las estrategias pedagógicas, esas son todas aquellas acciones que se configuran, construyen, articulan y aplican, de manera consciente e intencional, para facilitar los procesos educativos con el objetivo de promover, catapultar y lograr las metas del aprendizaje dentro del hogar. Así, las estrategias pedagógicas familiares son entendidas como el conjunto de conductas que los padres valoran como adecuadas para establecer normas y valores que favorezcan la integración social de los hijos/as (Palacios Madero et al., 2015), y que se siguen fortaleciendo en la escuela con su conocimiento especializado (Razeto Pavez, 2016).

Finalmente, la construcción del conocimiento se realiza mediante el contacto y la interacción directa con los demás y con el entorno, por lo que, en tiempos de distanciamiento social, deberá ser replanteada y resignificada la labor educativa tanto en lo familiar como en lo escolar.

Referencias

- Aguilar Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aguirre Dávila, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre Dávila & J. Yáñez Canal (Eds.), *Diálogos 1. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 211-227). Universidad Nacional de Colombia.

Aguirre Dávila, E. (Ed.). (2002). *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.

Alegre-Bravo, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, 12(012), 207-223. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.284>

Álvarez Pertuz, A. (2011). Constitucionalización del derecho de familia. *Jurídicas CUC*, 7(1), 27–52. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/juridicascuc/article/view/413>

Arranz Freijo, E. (Coord.). (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Pearson. Prentice Hall.

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Bermeo-Chalco, D., García-Herrera, D., & Mena-Clerque, S. (2021). Brecha digital en tiempos de pandemia. *Episteme Koinonia*, 4(8), <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1359>

Briceño-Moreno, M. Á. (2009). El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas. *Educación y Educadores*, 11(2). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/734>

Brullet, C. (2000). Alberdi, Inés (1999). La nueva familia española. *Papers. Revista de Sociología*, 61, 239–243. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v61n0.1060>

Builes Correa, M. V., & Bedoya Hernández, M. (2008). La familia contemporánea: Relatos de resiliencia y salud mental. *Asociación Colombiana de Psiquiatría*, 37(3), 344-354. <http://hdl.handle.net/10495/8627>

Cabrera Berrezueta, B. (2016). La estrategia pedagógica como herramienta para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes en la Universidad Católica de Cuenca. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 72-82. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/383>

Cano González, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15–27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>

Constitución Política de Colombia. (1991). *Título 2. De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 2: De los derechos sociales, económicos y culturales. Artículo 42.* <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-42>

Durning, P., & Portois, J. P. (1994). *Education et famille* [Educación y familia]. Ed. De Boeck.

Engels, F. (2017). *El origen de la familia la propiedad privada y el Estado*. Editorial Progreso.

Gadamer, H. G. (1998). *El Giro Hermenéutico*. Cátedra.

Galván-Guardiola, Y. Y., Hernández-Moreno, L. A., & López-Solórzano, J. G. (2018). Redes sociales y tendencias de marketing digital en los negocios. *Vinculatéctica*, 701-710. <https://doi.org/10.29105/vtga3.3-1121>

Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica. Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. <https://www.oalib.com/research/2668249>

Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhe*, 25(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>

Guío-Camargo, R. E. (2009). El concepto de familia en la legislación y en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana. *Studiositas*, 4(3), 65-81. <http://hdl.handle.net/10983/573>

Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K. Y., & Román Reyes, R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23(3), 219-228.

Henao López, G. C., Ramírez Palacio, C., & Ramírez Nieto, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, 7(2), 233-240. <https://doi.org/10.21500/16578031.1646>

Herrera Rivera, O. (2015). Reflexiones complejas hacia dinámicas de cambio en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(46), 217-229. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/710>

Izzedin Bouquet, R., & Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 15(2), 109-115.

Jaramillo Naranjo, L. M., & Simbaña Gallardo, V. P. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 299-313. <https://doi.org/10.17163/soph.n16.2014.13>

Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Resolución 450 de 2020. Por la cual se modifican los numerales 2.1 y 2.2 del Artículo 2 de la Resolución 385 de 2020 en relación con la limitación del número de personas en actividades o eventos*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=91456>

Monereo Font, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez Cabaní, M. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó.

Montaño Betancur, I., & Rendón, B. N. (2021). *La familia como soporte en el proceso escolar en el marco de la pandemia* [Trabajo de grado de especialización, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Universidad Católica de Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/7361>

Morales, O. A. (2004). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. Universidad de los Andes.

Palacios Madero, M. D., Villavicencio Alvarado, F., & Mora Oleas, C. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca. *MASKANA*, 6(2), 31-45. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23995>

Parada Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>

Plácido, A. (2013). El modelo de familia garantizado en la Constitución de 1993. *Derecho PUCP*, (71), 77-108. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201302.004>

Quintana Cabanas, J. M. (Ed.). (1993). *Pedagogía familiar*. Narcea Ediciones.

Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1^a edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007). <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>

Razeto Pavez, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 449-462. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>

Rivera-Vargas. P., Miño-Puigcercós, R., Passerón, E., & Herrera-Urízar, G. ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3), <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2401>

Rodrigo, A., Ortale, S., Sanjurjo, A., Vojkovic, M., & Piovani, J. (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 104(3), 203-209. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8889/pr.8889.pdf

Rodríguez, P. (Coord.). (2004). *La familia en Iberoamérica, 1550-1980*. Universidad Externado de Colombia.

Ruiz Caballero, C. (1996). La familia en el pensamiento conservador. *Revista de Filosofía*, 47(1), 89-103. <https://doi.org/10.5354/0718-4360.1996.43347>

Sandoval-Manríquez, M. (2020). Visión de los educadores acerca de la gestión del conocimiento de sus estudiantes. Rumbos TS. *Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales*, (22), 143-161. <https://doi.org/10.51188/rrts.num22.406>

Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-38. <https://doi.org/10.15581/004.6.25603>

Suárez Palacio, P. A., & Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173–198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

Therborn, G. (2004). Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI.

En I. Arraigada & V. Aranda (Eds.), *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: Necesidad de políticas públicas eficaces* (pp. 21-41). CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c492adc5-4a11-4aad-b976-6072ee563218/content>

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998).

Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/87>

Vasco, C. E. (1989). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. CINEP.

Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T., & Acosta Rosales, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por COVID-19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111–134. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Hernández Canchila, M. C., & Gallego Henao, A. M. (2025). Los ambientes de aprendizaje como estrategia para flexibilizar las transiciones educativas. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 64-76). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.4>

Capítulo 4.

Los ambientes de aprendizaje como estrategia para flexibilizar las transiciones educativas¹

María Camila Hernández Canchila*

Adriana María Gallego Henao**

¹ Capítulo resultado de investigación

Capítulo derivado del proyecto “Ambientes de aprendizaje. Una relación significativa en el tránsito del nivel de transición al grado primero”, Maestría en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2023. Terminación: noviembre de 2024.

* Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Católica Luis Amigó. Administradora del Jardín Infantil Mundo Feliz, Caucasia-Antioquia. Medellín-Colombia, Correo electrónico: maria.hernandezhi@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1009-9887>

** Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, UPEL. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, docente Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Grupo de Investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Medellín- Colombia; Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Introducción

Las transiciones, entre el grado preescolar y el grado primero de la básica, representan un momento crucial en el desarrollo integral de los niños debido a que se presentan cambios significativos en su entorno educativo, relacional, así como en las expectativas de aprendizaje. La normatividad y articulación de estas transiciones marcan la experiencia escolar de los niños de manera relevante en tanto pueden afectar el desarrollo, la adaptación al nuevo entorno y, en ocasiones, el éxito escolar a largo plazo.

Esta investigación tiene como objetivo general comprender la relación existente entre los ambientes de aprendizaje y las transiciones escolares de niños y niñas que pasan de transición a primero en el contexto educativo de Caucasia, Antioquia. Los objetivos específicos son: 1) Identificar los espacios, contextos y entornos diseñados por los maestros para generar aprendizaje significativo que le permitan a los estudiantes la flexibilización de las transiciones educativas; 2) reconocer perspectivas de los docentes con respecto a los ambientes de aprendizaje y 3) describir, desde las voces de los niños y los padres, cómo han sido las vivencias frente a las transiciones educativas.

La investigación sobre las transiciones educativas es de suma importancia debido a su impacto directo en el desarrollo de cada dimensión infantil. Las transiciones entre grados y niveles educativos son momentos críticos que pueden influir significativamente en la trayectoria educativa de un estudiante, es por esta razón que es fundamental acompañar las transiciones educativas de manera asertiva y pedagógica, lo cual ayudará a disminuir los índices de deserción, pérdida y repitencia escolar.

El alcance de este estudio implica reconocer y analizar las experiencias de los estudiantes al pasar de un grado a otro dentro de diversas instituciones educativas. Este análisis no se limitará solo a los aspectos académicos, sino que también incluirá factores emocionales y sociales que afectan las transiciones educativas. Es importante destacar que se examinará cómo estos factores se interrelacionan y afectan la adaptación de los estudiantes a los nuevos entornos educativos, identificando las posibles dificultades y oportunidades que surgen durante estos períodos críticos. De esta manera, se busca obtener una visión integral que permita desarrollar estrategias efectivas para facilitar transiciones más fluidas y exitosas, contribuyendo al bienestar general y al éxito académico de los estudiantes.

Finalmente, con este estudio se aporta a la literatura y a la reflexión sobre la relevancia de las transiciones en la educación infantil, dando a conocer los ambientes de aprendizaje como estrategia que ayuda a flexibilizar los procesos de cambios educativos en niños del grado preescolar a grado primero.

Metodología

El enfoque asumido en esta investigación es cualitativo desde un paradigma hermenéutico porque busca comprender las perspectivas de los participantes con respecto a las transiciones educativas. En este sentido, resalta Gadamer (1998) que la verdadera habilidad hermenéutica no radica en quedarse con las palabras exactas que alguien ha usado, sino en comprender el verdadero significado que quiso transmitir.

Estrategia de investigación

El estudio de caso se privilegia como estrategia de investigación debido a que permite realizar una comprensión detallada de un caso en específico. Martínez Carazo (2006) expresa que el método de estudio de caso permite realizar investigaciones descriptivas para identificar los factores influyentes, así como investigaciones exploratorias que buscan relacionar teorías con la realidad del estudio.

Escenario y participantes

Para el desarrollo de la investigación se contará con tres instituciones educativas del Municipio de Caucasia, Antioquia, estas son: 1) Institución Educativa Divino Niño (pública), ubicada en el barrio Primero de Mayo. De esta institución se tuvieron en cuenta dos niños de seis años del grado primero, dos padres de familia y un docente; 2) Institución Educativa La Inmaculada (privada), ubicada en el barrio el Camello. Se escogieron dos niños de seis años, dos padres de familia y un docente del grado primero; 3) Institución Educativa Santa Teresita, ubicada en el centro de Caucasia Antioquia, se escogieron dos niños del grado primero, dos padres de familia y un docente.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se aplicaron a los participantes técnicas como entrevista semiestructurada, observaciones participantes y técnicas interactivas de investigación social cualitativa. A continuación se describen las fases previstas de la investigación:

1. Fase planteamiento de problema: Identificación y escritura del objeto de estudio. Para ello, se realizó un rastreo de antecedentes que permitió identificar los vacíos teóricos y metodológicos relacionados con el objeto de estudio. Asimismo, se logró elaborar un capítulo de revisión que da cuenta, desde una perspectiva crítica, sobre el estado de la investigación. Así como el presente texto de revisión.
2. Fase de construcción y validación de instrumentos: A la fecha este proyecto se encuentra en esta fase. Se están construyendo los instrumentos: entrevista, observación, grupos focales y técnicas interactivas, teniendo en cuenta la población participante.
3. Fase de recolección de información: Seguido a la confección y validación de instrumentos se hará una prueba piloto para proceder con la aplicación de cada instrumento a los participantes del estudio.
4. Fase de análisis de los datos y escritura de los resultados: Seguido de recolectar la información se espera proceder con la construcción de matrices de categorías y tematización de los datos, de tal manera que sea posible analizar los datos, escribir los resultados y comunicarlos.

Resultados y discusión

Transiciones educativas

Los grados iniciales, las transiciones educativas y el avance hacia grados superiores suelen generar desajustes en los niños. Durante los primeros años, ellos necesitan fortalecer procesos relacionados con la seguridad y la familiaridad en el entorno, el ambiente de aprendizaje, la maestra y los compañeros. Sin embargo, al cambiar de grado o incluso de institución, los estudiantes enfrentan una variedad de desafíos que implican adaptarse a nuevas dinámicas escolares. Estas nuevas dinámicas están marcadas por

otros aprendizajes, personas y situaciones que imponen el reto de experimentar desafíos emocionales. Estos desafíos no solo impactan el aprendizaje y las vivencias individuales, sino que también conllevan transformaciones en los espacios, la identidad, las responsabilidades y la perspectiva del mundo que los rodea (Pianta & Cox, 1999).

Así mismo, en la travesía de las transiciones educativas, se presentan momentos importantes en la vida de cada estudiante, surge la oportunidad de conocer y enfrentar cambios en sus entornos académicos, así como el apropiarse de los diferentes contextos en los cuales puede interactuar, ello implica, por ejemplo, ajustarse a nuevos horarios, normas y expectativas académicas, así como entablar relaciones interpersonales diversas.

Cada niño expresa sus emociones de acuerdo con el grado de afinidad que tenga con los cambios que se le están presentando, según esta lógica es necesario que ellos reconozcan primero sus emociones y segundo verbalicen las causas de dichas modificaciones de tal manera que puedan canalizar sus sentimientos y pensamientos referidos a las transiciones, ello ayudará en los procesos de adaptación e implica un enfoque educativo que reconozca y valore los contextos culturales y comunitarios en los cuales los niños interactúan, aprenden y, al tiempo, se preparan para un mundo más amplio y diverso.

En este sentido, es necesario entender que las transiciones educativas son los cambios que se realizan de un grado y que traen consigo experiencias, ajustes, dificultades y retos en la vida escolar del estudiante. En este sentido, es fundamental que los educadores reconozcan y acompañen a los estudiantes durante estas transiciones, debido a que pueden ser momentos críticos para su desarrollo académico y emocional. Un apoyo adecuado durante estos procesos no solo facilita la adaptación de los niños y niñas, sino que también promueve su bienestar integral y fortalece su capacidad para enfrentar futuros desafíos en el ámbito escolar.

La participación activa de la familia en el proceso de transición es crucial para los niños ya que los padres constituyen la primera agencia de socialización y juegan un papel fundamental en la preparación para enfrentar los cambios, no solo de grado, sino también de institución educativa. Como señala García (2020) “los padres tienen un rol esencial en facilitar que los niños se adapten con mayor facilidad a las nuevas dinámicas escolares y sociales que acompañan estas transiciones” (p. 45). Lo anterior invita a pensar en la importancia del acompañamiento familiar consciente y comprometido, en el cual la preparación no se limita a aspectos logísticos o académicos, sino

que también abarca el apoyo emocional y la construcción de un entorno seguro en el cual los estudiantes enfrenten los diversos retos que se les presentan en la cotidianidad desde una lógica resiliente.

Finalmente, los ambientes de aprendizaje proporcionan oportunidades para la reflexión, tanto durante como después de las experiencias, así mismo, esta se vuelve un componente que ayudaría a que el ambiente pueda estar enfocado a las necesidades de los niños en la integración a nuevos, dando la oportunidad de tener transformaciones en la educación.

Ambientes de aprendizajes

La transición de la educación preescolar al primer grado de primaria marca un cambio significativo en el enfoque educativo. Mientras que la Educación Preescolar promueve el desarrollo integral a través del juego como motor de aprendizaje, el primer grado de primaria introduce un diseño más formalizado y áreas específicas de aprendizaje. Este cambio refleja una evolución hacia un entorno educativo más estructurado y académicamente orientado conforme los niños progresan en su educación formal.

Desde la educación infantil, el proceso de enseñanza debe desarrollarse de manera didáctica, lúdica y recreativa, respondiendo a las necesidades, la edad y el ritmo de aprendizaje de cada niño. Para atender estas particularidades, se han implementado diversas estrategias que buscan cumplir con los componentes esenciales de una educación de calidad en la primera infancia. En este contexto, los ambientes de aprendizaje se constituyen como aliados fundamentales en el proceso formativo. Al respecto, Duarte (2003) señala que estos ambientes hacen referencia al espacio en el cual se generan condiciones propicias para que ocurra el aprendizaje. De igual manera, Zea Silva y Acuña Beltrán (2017) destacan su importancia como escenarios que potencian el desarrollo integral del niño, al ofrecer estímulos adecuados para su formación. En este sentido,

el ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas establecidas en los procesos educativos que involucran acciones, experiencias, vivencias de cada uno de los actores que hacen parte de las comunidades educativas; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Zea Silva & Acuña Beltrán, 2017, p. 23)

En este sentido, Dewey (1938) señala que la educación es un proceso mediante el cual las experiencias acumuladas de una generación se transmiten a la siguiente, lo que subraya la necesidad de un ambiente de aprendizaje dinámico y adaptable. Vygotsky (1978) complementa esta idea al afirmar que el aprendizaje es un proceso social profundamente influenciado por el contexto cultural y las interacciones sociales, que juegan un papel crucial en el desarrollo cognitivo. Bronfenbrenner (1979) refuerza esta perspectiva al argumentar que el desarrollo del niño está moldeado por una serie de sistemas ambientales interrelacionados, desde las relaciones familiares hasta las influencias sociales más amplias. Finalmente, Piaget (1955) destaca que la inteligencia se desarrolla a través de la interacción activa con el entorno, lo que permite a los niños construir su comprensión del mundo.

Es así como, en el contexto educativo, se hace relevante que se generen ambientes de aprendizaje en los que se fomenten aspectos positivos como la creatividad, la innovación, nuevos desafíos para el docente y la comodidad para los niños. Estos ambientes permiten a los niños explorar y mostrar atracción por espacios diseñados con una intencionalidad interactiva entre el docente y el estudiante.

En la educación infantil, estos ambientes están dominados por actividades rectoras que invitan al estudiante a construir a partir del cuerpo y el contexto, en este sentido señala el documento 20 de 2014, del Ministerio de Educación Nacional, que los educadores y agentes educativos facilitan experiencias pedagógicas y diseñan ambientes en los que se debe integrar el juego, la exploración del entorno, el acceso a la literatura y las expresiones artísticas. Estos elementos están destinados a generar situaciones en las cuales los niños manifiestan su ser, sentir y pensar de manera espontánea, esto sin perder de vista, como lo afirman Carvajal-Sánchez et al. (2023), que es el maestro quien, desde su hacer didáctico pedagógico, es el llamado a crear ambientes y escenarios que potencialicen las capacidades y competencias de los estudiantes.

Al organizar ambientes de aprendizaje que incrementen la participación y colaboración entre estudiantes y docentes, se facilita el tránsito educativo de los niños. Estos ambientes incentivan la exploración del entorno, lo que contribuye al desarrollo de las dimensiones cognitivas, comunicativas y afectivas de los estudiantes. Como resultado, se motiva a los estudiantes a prepararse para los desafíos académicos futuros.

Siguiendo esta misma lógica, es fundamental destacar que la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes no solo fomenta los lenguajes expresivos, sino que también proporciona un espacio donde los niños pueden desarrollar habilidades esenciales para ser y comunicarse. Estos entornos invitan a los niños a “jugar, crear, inventar e imaginar

... también facilitan la interacción social, la comunicación, la construcción activa de conocimientos, la formulación de hipótesis, la toma de decisiones, así como la expresión libre de emociones e ideas" (González, 2023, p. 81).

En el contexto de las transiciones escolares, los lenguajes expresivos, materializados en los ambientes de aprendizaje, son especialmente relevantes ya que ayudan a los niños a adaptarse a los cambios y nuevos entornos de manera más efectiva y con menos estrés. Integrar estas estrategias en el grado de transición escolar contribuye a que los niños avancen en su desarrollo de manera holística durante las diferentes etapas que atraviesan. En sintonía con lo dicho anteriormente, Gardner (1993) argumenta que los ambientes de aprendizaje, que fomentan diversas formas de expresión, apoyan el desarrollo integral del niño, le permiten explorar y adaptarse de manera más efectiva. Además, Dewey (1938) sostiene que el ambiente educativo debe ser flexible y adaptativo, permitiendo a los estudiantes involucrarse activamente en su propio aprendizaje y facilitar la adaptación a nuevas situaciones. En esta misma perspectiva, Bruner (1996) destaca que los ambientes, ricos en estímulos y oportunidades para la expresión personal, contribuyen a la construcción del conocimiento y la adaptación en contextos educativos cambiantes.

Es así como el diseñar ambientes ricos en estímulos y experiencias pedagógicas diversas no solo promueve la continuidad en el aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. Fomentar la interacción y la comunicación en estos nuevos entornos escolares es vital para que los niños formen nuevas amistades y redes de apoyo, haciendo la transición más amena y efectiva. Por lo tanto, un enfoque integral y centrado en el niño es esencial para apoyar las transiciones escolares de manera exitosa y enriquecedora.

Por otro lado, es crucial tener en cuenta que, en los niveles de transición y primer grado, se destacan diferencias en los objetivos educativos para el desarrollo del conocimiento en los niños. Según Rodríguez y Álvarez (2018) este periodo se define como la integración y coordinación de los procesos llevados a cabo por el personal educativo y las instituciones en la formación integral del niño.

En este mismo sentido, en la educación infantil se organizan planeaciones enfocadas desde la lúdica y el desarrollo de las dimensiones, cognitivas, socioafectivas, comunicativas, espirituales, esto otorga la importancia al juego como principal estrategia de aprendizaje. UNICEF expresa que el juego representa una de las vías más significativas mediante las cuales los niños pequeños desarrollan conocimientos y competencias

esenciales. Por tanto, los programas efectivos de Preescolar se centran en proporcionar oportunidades para el juego, la exploración y el aprendizaje práctico dentro de entornos educativos adecuados.

Cuando los niños pasan al primer grado experimentan cambios relacionados con la apropiación del currículo y la adaptación a un nuevo nivel educativo. Según Fúnez (2022) “la articulación entre la educación inicial y primaria cobra gran importancia debido al aumento en la exigencia y complejidad del primer grado” (p. 8). Es crucial asegurar una conexión efectiva entre estos niveles educativos para proporcionar una educación contextualizada, es útil emplear diversas metodologías que faciliten una transición positiva y eviten dificultades, promoviendo así la satisfacción y aceptación en el nuevo grado.

Rodríguez Rivero y Turón Díaz (2007) destacan que si los maestros comprenden su papel crucial en la transición fluida de la educación preescolar a primaria, estos pueden facilitar la adaptación escolar de los niños, evitando desequilibrios mediante una influencia educativa que promueva el desarrollo integral y continúe el progreso educativo al ingresar a la escuela primaria.

Según Nalufe Claudio et al. (2019) es fundamental abordar la transición de la educación preescolar al primer grado como parte integral del desarrollo de los niños en esta etapa de vida. Aunque ingresen al primer grado, los niños continúan mostrando comportamientos propios de la infancia, reflejo de su edad y etapa de desarrollo. Por lo tanto, es crucial garantizar una transición que fomente un desarrollo integral y de alta calidad.

Esto sugiere que la articulación entre la educación preescolar y el primer grado presenta un enfoque interesante para el desarrollo integral de los niños, pues reconoce que, aunque avancen al primer grado, los niños todavía están inmersos en la infancia y experimentan una transición gradual hacia etapas posteriores. Sin embargo, es esencial cuestionar si esta articulación realmente atiende las necesidades de desarrollo en los estudiantes y asegura un proceso educativo integral y de calidad.

Tolosa Suárez (2022) señala que las estrategias para enlazar distintos niveles educativos deben considerar su propósito, la necesidad real, los mitos que las rodean, los actores involucrados, las variables que influyen en su implementación y su viabilidad. Esto enfatiza la importancia de diseñar estrategias de articulación educativa que sean efectivas y respondan adecuadamente a las necesidades educativas de los niños en transición entre niveles escolares.

Finalmente, es crucial considerar la calidad de la educación ofrecida en ambos niveles, adaptando métodos y contenidos educativos a las necesidades evolutivas y cognitivas específicas de los niños en cada etapa. Además, se debe asegurar que esta transición se realice de manera gradual y respetuosa con su desarrollo emocional y social, evitando así una presión excesiva sobre ellos.

Conclusiones

Los períodos de transición educativa pueden incluir el inicio de la escolarización, el paso de un nivel educativo a otro, cambios de escuela o la incorporación a nuevos entornos de aprendizaje. Cada cambio representa un capítulo en la vida de un niño, lleno de desafíos y oportunidades. Durante estas transiciones, los niños se enfrentan a nuevos procesos sociales, conocen a maestros y guías que acompañan su camino, hacen amigos y descubren pasiones y talentos mediante experiencias significativas.

En este orden de ideas, es crucial ofrecer una visión integral de las transiciones educativas y los ambientes de aprendizaje. Estos deben manejarse de manera gradual y coherente, asegurando que los niños se sientan seguros y apoyados. La integración a nuevos grupos de compañeros y el enfrentarse a nuevas responsabilidades pueden ser difíciles en términos de convivencia, socialización y autonomía.

Por tanto, implementar estrategias pedagógicas específicas y elegir adecuadamente el entorno físico del aprendizaje son esenciales. Un buen ambiente de aprendizaje, con una infraestructura adecuada, buena iluminación, espacio amplio, limpio y ordenado, sin ruidos que distorsionen el proceso educativo, es fundamental para el desempeño docente y para obtener resultados significativos en el proceso educativo de los estudiantes.

Finalmente, los ambientes de aprendizaje deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. La personalización del espacio y la inclusión de recursos didácticos variados pueden facilitar la transición y fomentar una mayor participación y compromiso por parte de los alumnos. Un ambiente de aprendizaje que promueva la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico contribuye significativamente al desarrollo en todas las dimensiones de los estudiantes y por supuesto al éxito en sus transiciones educativas.

Referencias

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* [La cultura de la educación]. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* [La Ecología del desarrollo humano: experimentos por la naturaleza y el diseño]. Harvard University Press.
- Carvajal-Sánchez, P. A., Gallego-Henao, A. M., Vargas-Mesa, E. D., & Arroyave-Taborda, L. M. (2023). Competencias científicas en niños y niñas de primera infancia. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14402>
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938).
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Fúnez, T. (2022). Articulación de la etapa preescolar con la educación primaria. *Prohominum*, 4(3), 228–239. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0144>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* [Inteligencias Múltiples: La Teoría en práctica]. Basic Books.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- García, A. (2020). *La influencia de la familia en las transiciones educativas: Un enfoque desde la socialización*. Editorial Educativa.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento Número 20. El sentido de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576>

Nalufe Claudio, A., Rojas Estévez, J. A., & Ríos Leonardo, I. (2019). Articulación pedagógica para el tránsito de los niños de preescolar al primer grado en la república de Angola. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (69). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/806>

Piaget, J. (1955). *The Child's Conception of the World* [La concepción del mundo del niño]. Littlefield Adams

Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten* [La transición al jardín de infancia]. Paul H. Brookes Publishing.

Rodríguez, Y. J., & Álvarez Fernández, E. (2018). La transición educativa del Centro de Desarrollo Infantil al grado preescolar en Caucasia Antioquia: ¿un proceso o un paso? *Infancias Imágenes*, 17(1), 67–77. <https://doi.org/10.14483/16579089.12247>

Rodríguez Rivero, A. C., & Turón Díaz, C. O. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1–6. <https://doi.org/10.35362/rie4442221>

Tolosa Suárez, G. P. (2022). *Articulación entre niveles “del jardín al colegio”, en instituciones privadas de Bogotá*. Universidad Católica de Manizales.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [La mente en la sociedad: El desarrollo del gran proceso psicológico]. Harvard University Press.

Zea Silva, L. A., & Acuña Beltrán, L. F. (2017). Balance analítico conceptual sobre el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, en ambientes de aprendizaje y mediaciones en el contexto educativo. En R. Flórez Romero, J. A. Castro Martínez, D. J. Galvis Vásquez, L. F. Acuña Beltrán, & L. A. Zea Silva, *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá* (pp. 17-71). Investigación IDEP.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Alzate-Alzate, N. A. (2025). Los ODS y la promoción de lectura: posibilidades para la agencia de la niñez colombiana. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 76-95). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.5>

Capítulo 5.

Los ODS y la promoción de lectura: posibilidades para la agencia de la niñez colombiana¹

Natalia Andrea Alzate-Alzate*

¹ Capítulo resultado de investigación

Este capítulo de libro reúne reflexiones desarrolladas en dos investigaciones, el proyecto de *Artesano de palabras: narrativas emergentes en torno a la lectura de libros álbum para la promoción de la escritura*, finalizado en el 2022 y el proyecto *Promoción de la lectura en contextos escolares rurales* que se encuentra en curso. Ambos financiados por la Universidad Católica Luis Amigó.

* Doctora en Literatura, coordinadora de la línea Didáctica de las lenguas del Doctorado en Educación, miembro del grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: natalia.alzateal@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9709>

Introducción

A partir de la agenda que los objetivos de desarrollo sostenible han marcado para Latinoamérica, el contexto organizativo de las instituciones escolares se ha convertido en foco de análisis. Según lo estipulado para el 2030, en temas de educación, se espera que la totalidad de niñas y niños completen los grados de enseñanza, en un sistema educativo que deberá ser gratuito y de calidad; lo que obliga a los países a poner su atención en los contextos escolares, en su capacidad de cobertura y en la gestión eficaz de los procesos que tienen a su cargo.

En el campo de las ciencias sociales, el estudio sobre las organizaciones escolares marca una línea de investigación necesaria que revisa constantemente la función que cumple en la sociedad. Sin embargo, la relevancia en las agendas políticas acentúa su importancia en términos de impacto en la economía de los países. Castoriadis (2013) llama la atención sobre esta visión funcionalista, necesaria, en la medida en que abarca “unas funciones vitales, sin las cuales la existencia de una sociedad es inconcebible” (p. 185), pero problemática en tanto puede pretender “que las sociedades se reduzcan a esto” (p. 185); es decir que solo se reconozcan a partir del impacto económico que las instituciones representan.

El cuestionamiento de esta visión funcionalista, para Castoriadis (2013), es importante porque muestra el vacío cuando se pretende ir más allá de las necesidades biológicas. Esto implica que la institución puede estructurarse a partir de principios organizativos que respondan a funciones vitales, tales como la alimentación y la salud física, y desde allí diseñar y promover acciones asistenciales que mantengan con vida a sus individuos y tengan impacto en la productividad económica. Sin embargo, el foco en este tipo de acciones incrementa el riesgo de desatender la dimensión simbólica de lo social, pasando por alto la construcción histórica del sujeto en comunidad; lo que apunta a una mirada reduccionista que acentúa el valor de la vida en términos biológicos, en menoscabo del sentido de bienestar y la idea de vida digna.

Teniendo en cuenta lo anterior, y atendiendo al ODS 4 que apunta a la educación de calidad y reducción de las desigualdades, este texto se propone como una reflexión a una categoría simbólica de lo organizativo-institucional, a partir de una mirada crítica a las apuestas políticas en materia de promoción de la lectura en las escuelas, con la intención final de comprender el lugar que ocupa la infancia en dichas apuestas. El tema planteado apunta a una reflexión teórica que se circunscribe al campo de las ciencias

sociales y retoma elementos de los estudios sociales de infancia para plantear una discusión reflexiva en el marco de las actuaciones políticas en materia de lectura que se ha diseñado para la población infantil.

El supuesto en esta idea es que la lectura se posiciona en la actualidad como una plataforma política que empodera democráticamente a las sociedades y las dota de habilidades para impugnar y resignificar sus vías de desarrollo. Esto es susceptible de reflexionar porque, aunque la lectura desde la perspectiva de experiencias socializadoras en la institución escolar tiene como fin el acercamiento al texto literario en la escuela, y da cuenta de un ejercicio social e históricamente situado (Larrosa, 2003), su implementación ha sido a través de una imposición con finalidades académicas que reduce el ejercicio de lectura a una herramienta para superar pruebas escolares, o mostrar resultados en términos de competitividad. Detrás de dicha imposición, lo que subyace, a su vez, es una concepción de la infancia anclada a visiones clásicas que imaginan a la niñez como objeto de intervención y asistencia, mas no como la naturaleza de sujetos sociales capaces de ejercer sus derechos y posicionarse en tanto agentes activos (Liebel, 2021).

En este sentido, este texto se estructura en tres momentos: primero, un referente conceptual que revisa el papel preponderante del concepto capacidad de agencia y su relación con las prácticas de lectura en contextos escolares, dado que ayuda a problematizar la idea de un sujeto receptor de políticas asistenciales, y da paso a pensar las posibilidades de acción (Alanen, 2000) de un sujeto niño capaz de incidir en su realidad inmediata; segundo, la aproximación metodológica enunciada como un trabajo teórico a partir de una apuesta hermenéutica, que hace posible poner en diálogo el tema de los ODS con la promoción de la lectura como tema en la agenda política de los países; y tercero, una reflexión que articula el lugar de la infancia con la forma como se ha venido gestando en el país la promoción de la lectura y, con ello, la idea de niños lectores.

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura se estructura en tres apartados. El primero revisa la idea de infancia mediante un constructo teórico a partir del cual se desprenden imaginarios de niños y niñas que serán objeto de las políticas diseñadas por el estado. El segundo sitúa la emergencia de la niñez lectora como una forma de posicionar la capacidad de agencia. El tercero enuncia el lugar que en este trabajo se le quiere dar a la lectura, desde la perspectiva de trayectoria, específicamente cuando se habla de la lectura literaria en contextos escolares.

La niñez: entre la capacidad de agencia y el imaginario de lo deseable

Para situar la capacidad de agencia en los estudios de infancia contemporáneos (Pavez-Soto, 2019, 2012; Qvortrup, 1997; Voltarelli et al., 2018), y con ello aludir a niños y niñas en tanto actores sociales (Llobet, 2012; Mantilla, 2020), ubicada en lugares diversos desde los que se busca y se trabaja por su lugar como sujetos dentro de la sociedad, es necesario reconocer un devenir en la configuración histórica, atribuida a la infancia como categoría sociocultural; en un principio pensada en términos universales como un descubrimiento ubicado en Europa y Estados Unidos (Ariès, 1987, DeMause, 1982, Heywood, 2001), debatido después por la historiografía latinoamericana (Pollock, 1990; Alcubierre, 2010; Del Castillo, 2006; Sosensky & Jackson, 2012).

La aproximación universalista, que sitúa el origen de la infancia asociada a un sentimiento, descubierto puntualmente en Europa, se consolida mediante una noción ilustrada que durante los siglos VIII y XIX gestó un vínculo particular entre la medicina y las relaciones familiares, al que luego se unió la pedagogía con campañas moralizantes con la consigna de proteger la inocencia de los pequeños y formar ciudadanos ejemplares, futuros hombres que pudieran encarnar los valores que la sociedad consideraba deseables. La razón ilustrada logró ser una antesala propicia para el despertar psicológico, médico, pedagógico y social que se terminó de gestar en el siglo XIX (Rousseau, 2011).

Esto fue posible gracias a un proceso previo de reflexión y debates, en el cual diversos pensadores del siglo de las luces hicieron su aporte. Uno de los más influyentes respecto al tema de la infancia fue Rousseau (2011). Sus propuestas a través de su libro más reconocido, *Emilio, o de la Educación*, lograron un cambio en el pensamiento de la época acerca de la educación y lo convirtieron en un referente obligado en esta área. Sus postulados sobre la niñez se convirtieron en paradigmas pedagógicos que guiaron la idea de infancia en los siglos posteriores, permeando las prácticas de cuidado y el sistema educativo moderno tanto en Europa como en América Latina.

El sistema educativo moderno fue importante para marcar un posible antes y después relacionado con el cuidado de los niños. Su implementación en América terminó por consolidar el sistema educativo como lo conocemos hoy, en el cual se hizo evidente la separación de espacios de socialización entre niños y adultos. Los niños fueron apartados de la calle o de los lugares donde se reunían los adultos y fueron enviados a la escuela como lugar ideal, “y en este camino de diferenciación se les construyó una identidad de la que antes históricamente carecían” (Del Castillo, 2006, p. 20). Una visión tan

aceptada socialmente que logró modificar la idea de infancia en la época y redefinió de manera significativa nuestras percepciones actuales de los niños (Alzate-Piedrahita, 2003).

En la actualidad, dicha visión se relaciona con un supuesto social que ubica a los niños y las niñas como los que no tienen poder (Bustelo, 2007), y por tanto, receptores pasivos “de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que una persona se convierta en adulta” (Pávez, 2012, p. 85). Esta perspectiva, arraigada en la sociedad, dio paso a imaginarios de niñeces deseables para la cultura; es decir, buenos ciudadanos, consumidores, futuros adultos que podrían perpetuar un ideal. Y son estos imaginarios de las personas adultas sobre los sujetos infantiles los que suelen guiar la creación de planes, políticas y proyectos en su beneficio.

En otras palabras, es la concepción de infancia que como sociedad construimos la que delinea las acciones que se llevan a cabo en los contextos donde los niños y niñas crecen y se desarrollan. A esto se suma que los imaginarios sociales también responden a segmentaciones, gradaciones o degradaciones que se aplican al ser humano para establecer el estatus que ocupan en la escala de valores sociales, según lo valiosa o productiva que pueda resultar la vida que lleva, y a partir de esto determinar qué tan merecedora es la persona de recibir un trato digno; con lo que se alude a una discusión biopolítica sobre “la vida digna de ser vivida” (Esposito, 2009, p. 144) en la que se atrapa al sujeto infantil, mediante un juicio social dirigido a evaluar lo deseable o indeseable es su existencia.

La dicotomía entre la infancia histórica y la niñez lectora

En este contexto emerge una dicotomía donde se considera que, en contraposición al niño idealizado, existen niños no deseables, en tanto no serán consumidores de cultura ni tendrán la posibilidad de ser los futuros adultos que la nación necesita; “niños antiemblema”, como los menciona Edelman (2014), que suelen estar ubicados en los márgenes de la sociedad, y que por diversas situaciones de vulnerabilidad quedan por fuera de marcos de reconocimiento teóricos, sociales y políticos; por ejemplo, los que habitan las zonas rurales o aquellos que están ubicados en barrios periféricos de la ciudad afectados por la pobreza y la violencia; también niños de la calle, huérfanos, migrantes, desplazados, exiliados, indígenas y queer (Bustelo, 2007; Castillo, 2015). Nos referimos

aquí a niños y niñas que reclaman otras formas de conceptualizar la infancia y, por tanto, un cambio paradigmático en las actuaciones de los adultos y en las propuestas y planes diseñados para su beneficio.

Lo expresado hasta aquí habla de un devenir conceptual que aúna lo histórico y lo social sobre la niñez, entendido como un desencadenante de discusiones y una antecámara en la construcción de un pensamiento propio, situado en el centro y sur del continente americano, donde la infancia aparece como un fenómeno que le da cabida a la singularidad en la que emerge la pluralidad de las infancias y le da lugar a las niñas y los niños como sujetos sociales. De esta manera, el cambio en el paradigma evidencia una ampliación de ofertas políticas dirigidas a la niñez que nos obliga como investigadores a reflexionar, desde una perspectiva crítica, el lugar que las infancias están ocupando en la agenda del país y el rol que las actuaciones adultas, a través de las políticas que se implementan, están desempeñando en este proyecto de nación.

En este orden de ideas, se sitúan las posibilidades que la promoción de la lectura ofrece en la perspectiva de pensar, problematizar y tensionar la capacidad de agencia de la niñez. Y eso es importante porque, aunque los países han destinado esfuerzos económicos para fortalecer planes, políticas, proyectos en materia de lectura que permean el contexto familiar y escolar, su aplicación en las instituciones escolares está atravesada aún por el imaginario de un niño receptor pasivo de dichas políticas. Lo que termina reduciendo el potencial de la lectura en la escuela a meras actividades de memorización de textos escolares para preparación de pruebas estandarizadas, mediante ejercicios impositivos con finalidades académicas, cuyo único propósito es la adquisición del código y la alfabetización funcional.

En contraposición a esta idea tradicional de la lectura de textos escolares en la escuela, empieza a cobrar protagonismo la lectura literaria, y con ello se establece, además, una diferencia entre lectura de textos escolares y lectura de literatura en contextos escolares. Una categoría importante en el marco de esta reflexión porque pone en tensión las formas en las que los niños y las niñas participan en estas lecturas.

La lectura literaria como trayectoria y posibilidad de agencia

Para analizar la relación entre mediación lectora y capacidad de agencia en la infancia, es necesario situar la lectura en tanto trayectoria. Esta forma de enunciarla permite reconocer que, aunque en la mayoría de los casos es silenciosa, nunca es una actividad pasiva. De Certeau (1979) propone en su libro *La invención de lo cotidiano* la idea de “trayectoria” para hacer referencia a una actividad que supone siempre un peregrinaje; según su perspectiva, quien lee se aventura a la historia como un viajero, que se apropia del texto transformando aquello que el escritor propone como forma legible de escritura, en un acto memorable que dialoga con su subjetividad; en este caso la trayectoria evoca “un movimiento temporal en el espacio, es decir, la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos, y no la figura que estos puntos forman en un lugar supuestamente sincrónico o acrónico” (p. 41).

Quien lee se apropia del libro de maneras inesperadas, encuentra significados que no habían sido pensados por el autor, produce nuevos sentidos; otras formas de comprensión que hacen de los soportes literarios ventanas de comunicación hacia dimensiones sensibles y estéticas de las que emergen, necesariamente, nuevas narrativas, tejidas ahora con otros incidentes críticos diferentes a los que dieron origen a la obra.

Leer será también una acción abierta a nuevas narrativas, una condición humana que, en palabras de Mèlich (2020):

Supone pensar lo humano desde lo inhóspito, desde lo indomable, porque uno lee, pero también es leído, y es en ese juego de lecturas, en ese conflicto, donde descubre de repente que hay algo en la existencia que no está en su sitio. (p. 192)

Esta categoría es compleja porque se enfrenta a una visión dicotómica. Por un lado, están las investigaciones recientes que hablan del papel protagónico que la promoción de la lectura literaria tiene en el aprendizaje y también con relación al lugar de los maestros como mediadores de lectura (Veliz et al., 2021; Melo et al., 2021; Mardones et al., 2020; Rivera & Parrado, 2022; González et al., 2022); pero de otro lado, en los contextos escolares se mantienen, como ya se dijo, estrategias para dinamizar la lectura mediadas por ejercicios impositivos, con la finalidad de aprender el código escrito y lograr la alfabetización funcional (Dueñas et al., 2014; Munita, 2014; García et al., 2018; Zamudio & Vega, 2018; Blasco et al., 2019, Restrepo et al., 2022).

En este sentido, la lectura como trayectoria invita a pensar las acciones situadas social e históricamente, estableciendo las diferencias a las que se alude en este texto entre lectura de textos escolares y lectura literaria en contextos escolares; esto como una antesala para pensar las prácticas de lectura literaria en los contextos escolares y las formas en las que los niños y las niñas participan en estas lecturas, con el fin de tensionar teóricamente el concepto *capacidad de agencia* en la infancia en los planes de lectura nacionales y locales.

Diseño metodológico

Esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, que permite al investigador el uso de diferentes métodos, es decir, hacer un “acercamiento interpretativo y naturalista al sujeto de estudio, lo cual significa que el investigador cualitativo estudia las cosas en sus ambientes naturales, pretendiendo darles sentido o interpretar los fenómenos con base en los significados que las personas les otorgan” (Álvarez, 2014, p. 1).

Se propone un ejercicio de lectura, interpretación y producción textual mediante una investigación documental que favorece el abordaje de textos clásicos y contemporáneos para establecer una relación entre temas atingentes a los objetivos de desarrollo sostenible, puntualmente al ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

Con este interés, en primera instancia se hizo una revisión de los planes diseñados por países latinoamericanos en materia de lectura, y se seleccionaron aquellos que evidencian como interés común la descentralización de la lectura y el libro, el fortalecimiento de la lectura en la población infantil y la articulación con el sector educativo y cultural a través del fomento lector; luego, se profundizó en la operativización de la política en Colombia.

Lo encontrado, se contrastó mediante matrices de análisis categorial, con artículos resultado de investigación de los últimos 10 años, disponibles en bases de datos tales como Scopus y Web of Science, que abordaban temas relacionados con las prácticas de lectura y la agencia infantil.

Resultados

El resultado de la revisión planteada tiene el propósito de aportar al campo de estudios de la infancia y la lectura, desde dos líneas; la primera, enunciada para pensar el lugar de la lectura en Latinoamérica y en Colombia, en tanto un ideal aún por lograr, que ve en la promoción de la lectura y la literatura una posibilidad para hacerle frente a las desigualdades; la segunda, como un ejemplo de la realidad respecto a las brechas en materia de lectura, y al lugar que se le está dando a los niños cuando se les trata de pensar como lectores.

El lugar de la lectura para hacerle frente a las desigualdades

En Latinoamérica a partir del 2003, en el marco de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de Santa Cruz de la Sierra, “los países iberoamericanos comenzaron a reconocer la lectura como un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y económico de los países participantes” (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLAC], 2017, p. 9). Este evento y la unión de los territorios en materia de lectura dieron inicio al Plan Iberoamericano de lectura y a la Red Iberoamericana de responsables de Políticas y Planes de lectura (Redplanes), que tuvo una posterior reactivación en el 2017. Los planes de lectura en Latinoamérica reconocen que la vía para reducir la brecha social es el incremento de la formación lectora.

A continuación, se mencionan algunos de los planes que en Latinoamérica se han sostenido con el interés de fomentar el hábito lector desde la infancia, mediante la dinamización de estrategias que vinculan al sector escolar y que reconocen la lectura como un derecho fundamental.

Tabla 1.
Planes de lectura según países

País	Plan de lectura	Referencia
Argentina	Plan Nacional de lecturas	Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). <i>Plan Nacional de Lecturas</i> . https://planlectura.educ.ar
Brasil	Plan Nacional do Livro e Leitura	Ministério da Cultura & Ministério da Educação. (s.f.). <i>Plano Nacional do Livro e Leitura</i> . https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll
Chile	Plan Nacional de Lectura Aquí se lee	Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (s.f.). <i>Plan Nacional de la Lectura</i> . https://plandelectura.cultura.gob.cl
Colombia	Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares	Ministerio de Educación Nacional. (2021). <i>Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares</i> . https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf
Costa Rica	Estrategia Nacional para el fomento de la lectura y la promoción del libro	Ministerio de Educación Pública. (s.f.). <i>Estrategia Nacional para el Fomento de la Lectura y la Promoción del Libro</i> . https://www.sinabi.go.cr/bibliotecas/ESTRATEGIA%20NACIONAL%20PARA%20EL%20FOMENTO%20DE%20LA%20LECTURA%20CR%202022.pdf
Ecuador	Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra	Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2018). <i>Plan Nacional del Libro y la Lectura José de la Cuadra</i> . https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Ecuador_PNL_Jos%C3%A9C3%A9_de_la_Cuadra.pdf
México	Estrategia Nacional de Lectura	Gobierno de México. (2024). <i>Estrategia nacional de lectura</i> . https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/informe-final-estrategia-nacional-de-lectura
Panamá	Plan Nacional de lectura de Panamá	Ministerio de Educación de Panamá. (2021). <i>Plan Nacional de Lectura 2021-2025</i> . https://guias.meduca.gob.pa/sites/default/files/2023-04/Plan%20Nacional%20de%20Lectura.pdf
Perú	Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas. Perú lee	Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). <i>Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas</i> . https://perulee.pe/sites/default/files/Politica_PNLLB.pdf
Uruguay	Programa de Lectura y Educación Lingüística	Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). <i>Plan Nacional de Lectura</i> . https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/lectura

Todos los planes mencionados tienen como punto común el interés en descentralizar el acceso a la cultura a través de estrategias que puedan adaptarse a las necesidades locales; ven la lectura como una posibilidad para reducir las desigualdades, por lo que priorizan el acercamiento de los libros a la niñez en contextos socioeconómicos vulnerables, mediante el aprovechamiento de espacios no convencionales; es decir, lugares que no necesariamente están diseñados para leer, pero que pueden ser usados para tales fines; por ejemplo, parques o plazas públicas.

De ahí también que, en la actualidad, los planes de lectura estén poniendo el énfasis en la inclusión de literatura infantil, como una acción que pretende nutrir el fomento lector en la infancia. Dicho énfasis evidencia un giro paradigmático en la concepción clásica de niñez, puesto que, al seleccionar y distribuir libros dirigidos particularmente a esta población, se le está otorgando el estatus de sujetos lectores.

Las estrategias en este contexto implican una articulación con diferentes asociaciones civiles vinculadas a la lectura, así como también requieren un trabajo mancomunado con el contexto escolar; lo que significa involucrar docentes y bibliotecarios, y mantener capacitaciones activas para el fomento lector, donde las personas interesadas puedan convertirse en mediadores de lectura.

El lugar de la lectura en Colombia

En Colombia, la lectura se considera el “instrumento fundamental para propiciar la equidad, y que se reconozca como un bien cultural que ofrece una de las experiencias humanas más enriquecedoras” (CERLAC, 2017, p. 36); las acciones realizadas por el país han sido tomadas como ejemplo y se han convertido en apoyo para la gestión y el fortalecimiento de los planes lectores en los países vecinos. A través de estas acciones se empezaron a dinamizar mecanismos para ejecutar planes nacionales, leyes del libro y la lectura y programas de fomento lector, entre otras estrategias que, además de fomentar las habilidades lectoras y la oferta cultural de cada país, se preocupan por el desarrollo de “acciones para la reconstrucción del tejido social a través de la lectura” (CERLAC, 2017, p. 10).

El sostenimiento de este plan en el tiempo requiere una dinamización constante orientada por entidades gubernamentales que implementen y apoyen la política, tales como el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, y las Secretarías de Educación departamentales y municipales; estas últimas son quienes finalmente ejecutan los proyectos específicos en las regiones y garantizan que la descentralización sea efectiva. También, se requieren las intervenciones de otro tipo de organizaciones a través de las cuales se operativizan las acciones departamentales y locales, por ejemplo, las redes de bibliotecas públicas, las redes de lectura y escritura regionales y las organizaciones no gubernamentales como Fundalectura, o diferentes ONG que, con proyectos complementarios y a través de actividades culturales relacionadas con la lectura, promueven el hábito lector en la comunidad abarcando en ellas la infancia.

Es importante destacar que estas iniciativas y declaraciones sobre el lugar político de la lectura (como criterio para el lugar político de los niños y las niñas) está mediada por la impronta centralista que alimenta una brecha significativa entre las capitales y las subregiones. El Estado piensa los temas de fomento y formación lectora a través de la institucionalidad acerca del libro y la lectura, estructuras administrativas que por lo general son centralizadas a través de los Ministerios de Cultura, a los que se le atribuye el éxito cuando se trata del aumento de estadísticas de lectura nacionales.

Esto genera, a su vez, una inflexión relevante en términos de implementación, pues, por un lado, se diversifican las propuestas locales de acuerdo con sus prácticas y escenas culturales, y por otro, se traduce en desigualdad regional para aquellas zonas que están más alejadas de las ciudades desarrolladas. En este sentido, la política pública se enfrenta a un desafío desde las localidades para revertir el escaso cubrimiento de las poblaciones vulnerables (infancias pobres, desplazadas, migrantes, comunidades indígenas y rurales).

Aunque el interés estatal apunta a educar para hacerle frente a la desigualdad, la forma en la que se ha asumido la alfabetización debe ser problematizada porque centra sus acciones estratégicas en el aprendizaje del código, pero desatiende las potencialidades reales de la educación a través de la cultura; por ejemplo, en este caso, se desatiende el poder emancipador de la lectura. De cara a esta realidad, han sido diseñadas diversas estrategias que tienen la intención de mitigar la brecha respecto al acceso a la cultura, entre estas se encuentra el plan lector, cuya función es la de desarrollar lo que está estipulado en la política pública, y lo que los países han diseñado como estrategia nacional para la lectura.

Dichos planes se ejecutan en los contextos escolares por docentes que deben asegurar el cumplimiento de los lineamientos nacionales, sin embargo, la realidad es que los docentes no suelen recibir una preparación para lograr este cometido. En muchos casos, quien se hace cargo del plan lector en la institución no tiene una formación o interés particular en la lectura de literatura, en su lugar lo que hace es perpetuar sus propias prácticas de lectura con los niños. Y en este contexto, en el que aparece una brecha entre los lineamientos nacionales y las realidades situadas de las infancias, es necesario preguntarnos si efectivamente las mediaciones que se están llevando a cabo promueven el hábito lector, acercan la cultura a la escuela y le otorgan al niño un espacio de participación real.

A manera de ejemplo

De acuerdo con las cifras arrojadas por las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, 2018), la brecha en materia de lectura que enfrenta Latinoamérica, y Colombia específicamente, en relación con países asiáticos y europeos, es cada vez más grande. La crítica más fuerte está relacionada con que el sistema escolar de América Latina no logra responder de manera adecuada a la transforma-

ción social. En el 2017 el DANE aplicó la encuesta nacional de lectura para la población infantil en un rango de 0 a 5 años para medir hábitos lectores. Los datos arrojados evidenciaron falencias en la ruralidad. Para la pregunta ¿a los niños les gusta que les lean? Las respuestas fueron afirmativas en un 64 % en el ámbito nacional, pero el dato recolectado mostró una diferencia sustancial entre niños de cabeceras municipales y ciudades capitales donde la cifra aumentaba a un 63 %, y niños de las zonas rurales donde la cifra disminuía a un 53 %. Para la pregunta ¿a los niños les leen?, las respuestas afirmativas fueron solo de un 44,4 % en cabeceras municipales y ciudades capitales, y la cifra disminuyó aún más en las zonas rurales donde se registró un 35,6 % de respuestas afirmativas.

En el año 2023, la Cámara Colombiana del Libro realizó un estudio sobre hábitos de lectura en el país con la intención de obtener una caracterización de la población según las prácticas y percepciones que los usuarios tienen sobre la lectura. Este estudio fue importante porque, mediante una muestra probabilística, determinó la cantidad de lectores, el tipo de lecturas que se hacen, las razones para acceder o no a la lectura, formatos en los que se realiza la lectura, frecuencia y cantidad de libros leídos, entre otros datos que contextualizan cómo está el país en este aspecto.

La información permite extraer tendencias y plantear acciones para fomentar el acceso a los libros y la cultura escrita. Sin embargo, el grupo objetivo de este estudio estuvo conformado por hombres y mujeres mayores de 18 años en la zona urbana. La población lectora menor de 17 años no fue consultada porque el supuesto de la encuesta fue que la información sobre los niños lectores se obtendría a través del tutor o persona adulta que se encuentra en el hogar.

En los contextos escolares este tema es problemático, puesto que cuando se trata de leer literatura en la escuela, los intereses de los niños y las niñas son tomados para ser *didactizados*, despojándolos de manera voluntaria o no, intencional o no, de la expansión creativa inicial; en este sentido, la enseñanza directiva convierte el libro en una guía de lectura y, por tanto, las experiencias de mediación se reducen a meras actividades curriculares. En estos casos se pierde la posibilidad de darle al niño el estatus de sujeto lector (Quiroz, 2017), y se dejan de lado experiencias diferentes en las cuales podrían tener un espacio para expresar sus emociones y expandir las formas de sentir y sentirse en el mundo (Chacón, 2015; Falbo, 2017; Sanjuán & Senís, 2017; González, 2018; Ortiz-Salazar & Peña, 2019).

Lo dicho hasta este punto debe ponerse en tensión porque, aunque en las investigaciones recientes (Lara & Pulido-Cortés, 2020; Blandón & Castellano, 2022; Rivera & Quitián, 2022) las prácticas de lectura son tenidas en cuenta como aportantes en la constitución del sujeto, y en la reconstrucción del tejido social, el niño en tanto lector sigue ocupando un lugar opaco.

Los investigadores reconocen en sus estudios que vincular a los niños en las actividades de lectura, entendiendo la lectura como una práctica compartida, favorece la capacidad de agencia; es decir, ellos pueden tomar decisiones activas sobre sus elecciones de lecturas y sobre las experiencias literarias con que se acercaran al libro (Johnson, 2017; Hall et al., 2018; Zou, 2022; Kucirkova, & Grøver, 2022); sin embargo, los datos presentados, a manera de ejemplo, evidencian que la infancia sigue enmarcada en una concepción clásica que la asocia a “un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura” (Pávez, 2012, p. 84) en la que se establece una dicotomía civilizatoria donde ser niño es tener una condición inferior y ser adulto es poseer autoridad. Desde dicha concepción se instauran las estructuras organizativas de las instituciones educativas, conformadas por campos de actuación que deben ser revisados para comprender y problematizar la idea de infancia que subyace en contextos escolares y las maneras en que esa idea determina las posibilidades de agencia de la niñez.

Conclusiones

Lo expresado en este texto pretende ser la antesala para un acercamiento situado a la realidad social, donde sea posible poner en tensión las perspectivas *adultocéntricas* con las que se llevan a cabo las actividades de lectura escolares, focalizando contextos históricamente invisibilizados.

El reto está en amplificar estas ideas para abarcar las experiencias de lectura literaria implementadas con niños y niñas que se encuentran en contextos adversos o no convencionales, por ejemplo, aquellos que han sido atravesados por situaciones de desplazamiento forzado y que, por razones ajenas a su voluntad, han tenido que migrar; también niños y niñas que han crecido en espacios periféricos, rurales o urbanos marcados por desigualdades sociales.

Las líneas de reflexión esbozadas deben ahora convertirse en experiencias de lectura literaria que pongan en práctica una serie de estrategias para acercar los libros a los niños (Munita, 2014; García, 2020), y para que, a través de estos acercamientos, sean reconocidas expresiones y sentires que demandan de los agentes sociales mayor compenetración y trabajo conjunto, indispensable para el mencionado agenciamiento.

Adicionalmente, se colocan en discusión algunas estrategias que podrían funcionar para implementar la lectura literaria con niños en contextos adversos: (1) *crear un entorno seguro y acogedor*, para ello es clave asegurarse de que el espacio donde se realiza la lectura sea un lugar donde los niños se sientan seguros y cómodos. Esto puede incluir una decoración agradable, cojines, alfombras y un ambiente tranquilo; (2) *seleccionar libros adecuados* que sean relevantes y apropiados para la edad y el contexto de los niños, historias que reflejen sus propias experiencias pueden ser particularmente poderosas, como libros que promuevan la resiliencia, la empatía y la superación de dificultades; (3) *involucrar a la comunidad*, es decir, a padres, cuidadores y miembros de la comunidad en la promoción de la lectura. Para ello pueden hacerse talleres de lectura, bibliotecas comunitarias y eventos de lectura en grupo.

Otra estrategia es (4) *utilizar la lectura interactiva*, fomentar la participación activa durante la lectura haciendo preguntas, invitando a los niños a predecir lo que sucederá a continuación y relacionando la historia con sus propias vidas; (5) *incorporar actividades creativas* para complementar la lectura con actividades creativas como dibujos, manualidades y juegos relacionados con la historia para ayudar a los niños a procesar y comprender mejor el contenido del libro; (6) *fomentar la lectura autónoma* proporciona acceso a libros para que los niños puedan leer por su cuenta, y puede incluir la creación de pequeñas bibliotecas en el hogar o en la escuela; (7) *uso de la tecnología*, pues aprovechar recursos digitales como audiolibros y aplicaciones de lectura puede complementar la experiencia literaria, especialmente si los recursos impresos son limitados.

La última estrategia es (8) *fomentar la narración de historias*, animar a los niños a compartir sus propias historias y experiencias, ya sea de forma oral o escrita. Todas las estrategias expresadas anteriormente ayudan con la sensibilidad y adaptabilidad, lo que a su vez puede ayudar a crear una experiencia de lectura significativa y positiva para los niños en contextos adversos.

Referencias

- Alanen, L. (2000). Childhood generational condition. Towards a relational theory of childhood [Condición generacional de la infancia. Hacia una teoría relacional de la infancia]. En *Research in Childhood: Sociology, Culture and History* (pp. 11-30).
- Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. El Colegio de México/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Alzate-Piedrahita, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Blandón, A. M., & Castellano, M. D. (2022). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*, 22(2), 567-581. <https://doi.org/10.21500/16578031.6246>
- Blasco, C., Arraiz, A., & Garrido, A. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.
- Castillo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 97-109. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1638>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. CERLAC.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* (A. Vicens, Trad.). Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1975).

- Chacón, A. (2016). *Enseñar literatura: la apertura del canon, más allá de los métodos y de las guías de lectura* [Presentación de conferencia]. Enseñanza de la Literatura: Perspectivas Contemporáneas, Bogotá, Colombia. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenar_literatura_apertura_del_canon_mas_alla_metodos_y_guias_lectura.pdf
- De Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano* (A. Pérez, Trad.). Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1980).
- Del Castillo, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*. Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia* (M. D. López López, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1974).
- Dueñas, J. D., Taberno, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 21–43.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte* (J. Sáez, Trad.). Egales. (Obra original publicada en 2004).
- Esposito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal* (C. R. Molinari Marotto, Trad.). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 2007).
- Falbo, G. (2017). Los escondites del lobo. Literatura para niños y lectura. *Trampas de la comunicación y la Cultura*, (78), 1–20. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/trampas/article/view/4220>
- García, J. A. (2020). *El papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio digital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24395/GarciaPe%c3%b1aJoseAlexander2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, P., Valenzuela, M., & Muñoz, K. (2018). Impacto de la lectura repetida interactiva en las habilidades verbales de preescolares de contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 21(3), 409–432. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.3>

González, C. (2018). Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: Aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.9>

González, C., Gladic, J., & Contador, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41–68. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>

Hall, M., Levy, R., & Preece, J. (2018). “No-one would sleep if we didn’t have books!”: Understanding shared reading as family practice [«¡Nadie dormiría si no tuviéramos libros!»: Comprender la lectura compartida como una práctica familiar]. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 363–377. <https://doi.org/10.1177/1476718X18809389>

Heywood, C. (2001). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times* [Una historia de la infancia: Los niños y la infancia en Occidente desde la Edad Media hasta la época moderna]. Polity Press.

Johnson, S. J. (2017). Agency, accountability and affect: Kindergarten children’s orchestration of reading with a friend [Agencia, responsabilidad y afecto: La orquestación de la lectura con un amigo por parte de niños de jardín de infancia]. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 15–31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.003>

Kucirkova, N., & Grøver, V. (2022). The importance of embodiment and agency in parents’ positive attitudes towards shared reading with their children [La importancia de la corporeidad y la agencia en las actitudes positivas de los padres hacia la lectura compartida con sus hijos]. *Early Childhood Education Journal*, 52, 221–230. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01415-1>

Lara, P., & Pulido-Cortés, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21–45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Liebel, M. (2021). *La niñez popular: intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Los Libros de la Catarata.

- Mardones, T., Navarro, J., & Zamorano, L. (2020). Identificación de patrones instrucionales de mediación relacionados con progresos en comprensión lectora en contextos de desventaja sociocultural. *Anales de Psicología*, 36(2), 283–294.
- Mèlich, J. (2020). *La sabiduría de lo incierto: lectura y condición humana*. Tusquets Editores.
- Melo, C., Martini, J., Lopes, M., Silva, L., Forgearini Nunes, M., & Sperrhake, R. (2021). Leitura literária na escola: o desafio da mudança de paradigma [La lectura literaria en la escuela: el desafío del cambio de paradigma]. *Revista Conhecimento Online*, 3, 105–126. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2718>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Ortiz-Salazar, M., & Peña, M. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. *Sophia*, 15(2), 111–117. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900* (C. Meléndez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Quiroz, V. (2017). *La construcción social del sujeto lector: Un estudio sobre la subjetividad discursiva en diferentes contextos escolares* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22478>
- Qvortrup, J. (1997). A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's rights to be heard [Una voz para los niños en la contabilidad estadística y social: un llamado al derecho de los niños a ser escuchados]. In A. James & C. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 74–93). Reutledge Falmer.
- Restrepo Álvarez, M. C., Alzate Alzate, N. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2023). Perspectivas investigativas sobre lectura literaria y mediación lectora en contextos escolares. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 70-88. <https://doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.2>

Rivera, Á. A., & Quitián, E. A. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. *Praxis & Saber*, 13(33), e12690. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690>

Rivera, P., & Parrado, M. (2022). “Entre uno y mil Pinocho(s): mediación docente y formación lectora desde la recepción de la obra”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 31, 117–132. <https://doi.org/10.24197/ogigia/31.2022.117-132>

Rousseau, J.-J. (2011). *Emilio o de la educación* (M. Armiño, Trad.). Alianza Editorial.

Sanjuán, M., & Senís, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe*, (15), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.15.2>

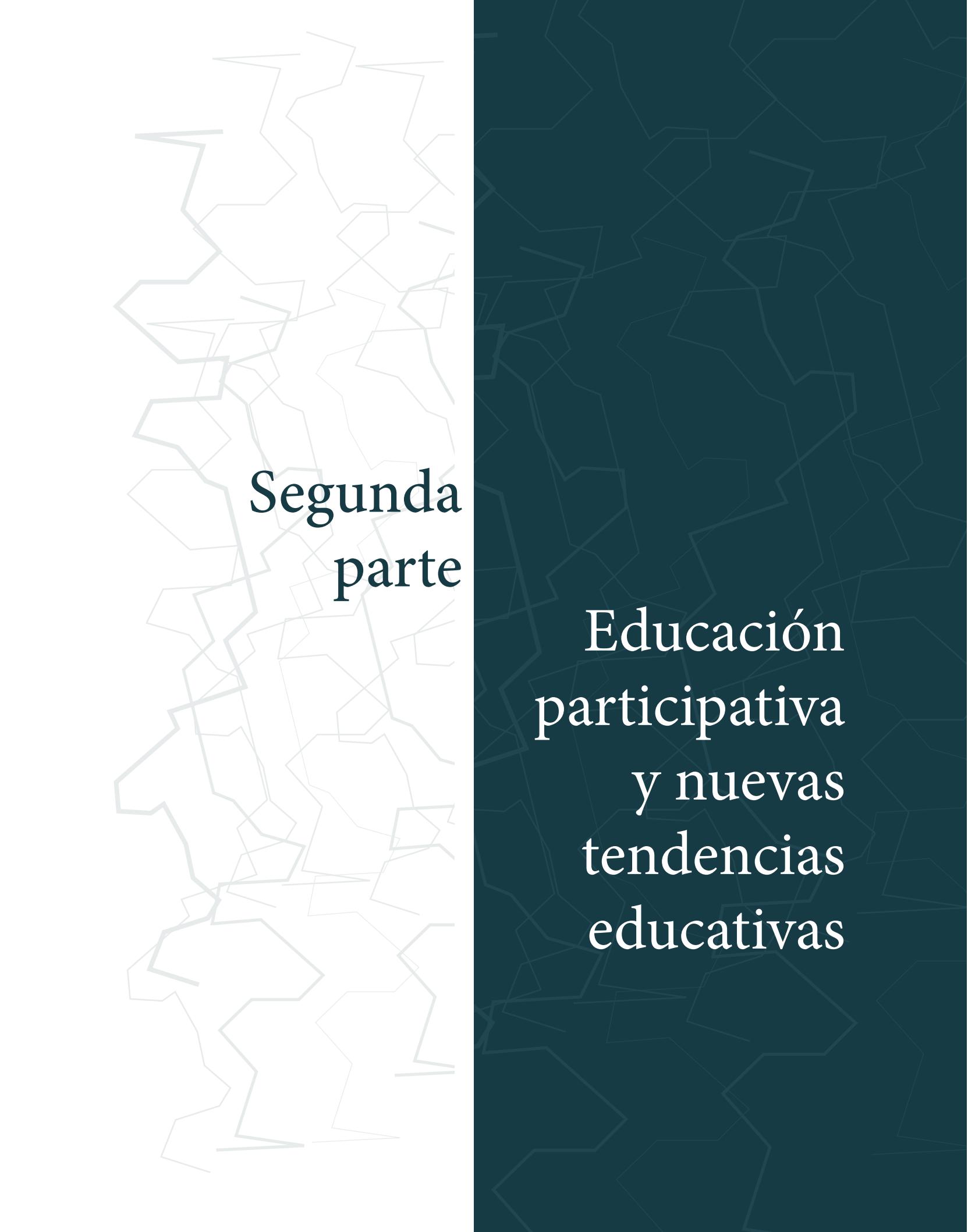
Sosensky, S., & Jackson, E. (Eds.). (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (Serie de Historia Moderna y Contemporánea, 58). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

Veliz, S., García-González, M., & Arizpe, E. (2022). Mediación literaria como ética de cuidado en contextos adversos. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(1), 1–13. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2714

Voltarelli, M., Gaitán Muñoz, L., & Leyra Fatou, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispanohablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283–309. <https://doi.org/10.5209/POSO.56119>

Zamudio, I., & Vega, S. (2018). La consolidación del hábito lector en un mundo globalizado: la mediación familiar y docente. *Aula de Encuentro*, 20(2), 95–115. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.6>

Zou, Y. (2022). “You Can Choose”: Didacticism and the struggle for power in Chinese parent/child dyad book choices [“Puedes elegir”: El didactismo y la lucha por el poder en la elección de libros entre padres e hijos en China]. *Children’s Literature in Education*, 54, 236–254. <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09476-x>



Segunda parte

Educación participativa y nuevas tendencias educativas

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Carrillo Múnera, M. E., Ramírez Restrepo, C. P., Moreno Sánchez, L. C., & Álvarez Gallego, M. M. (2025). Enseñanza de la historia de Colombia. Una mirada desde los maestros a la Ley 1874 de 2017. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 97-118). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.6>

Capítulo 6.

Enseñanza de la historia de Colombia. Una mirada desde los maestros a la Ley 1874 de 2017¹

Maritza Elena Carrillo Múnera*

Claudia Patricia Ramírez Restrepo**

Laura Camila Moreno Sánchez***

Mónica María Álvarez Gallego****

¹Capítulo de divulgación

Capítulo derivado del proyecto “Historia de Colombia. Una mirada desde las percepciones de los maestros”, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2022. Terminación: mayo de 2023. Actualizado: 2024.

* Licenciada en Educación Infantil, docente, egresada. Correo electrónico: maritza.carrillomu@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9067-7734>

** Licenciada en Educación Infantil, especialista en Neuropsicopedagogía Infantil, docente. Correo electrónico: claudia.ramirez@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3705-5287>

*** Licenciada en Educación Infantil, docente, egresada. Correo electrónico: laura.moreno@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2897-1509>

**** Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia, docente Licenciatura en Educación Infantil. Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: monica.alvarezga@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3894-0554>

Introducción

El sistema educativo colombiano se encuentra regulado por los planteamientos, fines, objetivos y directrices establecidas en la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación. Esta define la educación como un proceso permanente de formación personal, cultural y social, dando respuesta a lo dispuesto en la Constitución Política de Colombia. Sin embargo, y debido al poco conocimiento real de los acontecimientos dados durante la historia de la República de Colombia, fue necesario crear la Ley 1874 de 2017 que tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media.

En este sentido, el objetivo general de este trabajo es comprender las percepciones de los maestros de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita, de Sopetrán, generadas por la implementación de la Ley 1874 de 2017 y su relación con la formación de ciudadanos integrales. Para ello, se realizó un rastreo que permitiera conocer el estado de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia como área o cátedra en diferentes países, momentos y espacios de tiempo, y, de este modo, evaluar la pertinencia de la investigación.

La enseñanza de la historia como alternativa para la formación de ciudadanos integrales: 1) permite abordar las diferentes realidades nacionales con sus respectivas narrativas, sus distintas voces y las particularidades contextuales de los maestros de Colombia; 2) dinamiza las prácticas pedagógicas y propuestas educativas; 3) promueve la rememoración y discusión de los sucesos que han constituido la República de Colombia; y 4) posibilita el análisis de implicaciones, para la aplicación de la Ley.

Metodología

Se planteó una investigación de enfoque cualitativo que permitiese interpretar el problema planteado a partir de diferentes tradiciones metodológicas (Creswell, 1998, como se cita en Iñó Daza, 2018, p. 96). El investigador, la voz de los participantes y la teoría, emerge en una sola discusión para dar respuesta a la pregunta problematizadora soportando la investigación cualitativa en los principios ontológicos, epistemológicos y praxeológicos, teniendo en cuenta el contexto vivencial de la situación relacionada con la cotidianidad.

En consonancia con lo anterior, Sandoval Casilimas (1997) define la investigación cualitativa como un método que se centra en comprender la realidad social como resultado de un proceso histórico analizada desde la lógica y el sentido común, especialmente desde la perspectiva de los actores involucrados. Por lo tanto, se eligió este modelo de investigación cualitativa porque se basa en una perspectiva interpretativa que busca entender el significado de las acciones de los seres vivos, en particular de los seres humanos y sus instituciones, con el objetivo de interpretar activamente lo que se va observando.

Seguidamente, el enfoque de este estudio tiene alcances hermenéuticos, los cuales, a partir de Gadamer (1992), perciben la importancia de interpretar textos para descubrir su verdadero significado. Resalta la importancia de una comprensión profunda que considera no solo el texto en sí, sino también los pretextos y contextos que lo rodean. Se enfatiza la relación entre la acción humana y el entorno social, con un enfoque práctico para comprender cómo estas interacciones se influyen mutuamente. Además, se lleva a cabo un análisis de los motivos internos detrás de las acciones humanas y de los fenómenos que ocurren en la realidad.

Para esto, se implementó el estudio de caso, el cual permite observar y analizar situaciones concretas con profundidad. Asimismo, favorece estudiar las interacciones y los entornos naturales del problema de investigación propuesto, al respecto, Jiménez Chaves (2012) comenta que “el estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente” (p. 142).

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada, la observación participante y los grupos focales, técnicas que permiten “profundizar en casos específicos, más que generalizar” (Cifuentes Gil, 2014, p. 48). Finalmente, se diseñó una matriz categorial que sirve como instrumento para el análisis de información.

La muestra integró a doce (12) maestros que cumplieran con los siguientes criterios de selección: 1) vinculados al magisterio; 2) pertenecientes a la modalidad de escuela graduada; 3) activos en los niveles de básica primaria o secundaria. Estos fueron divididos en cuatro grupos focales según sus años de experiencia: de uno (1) a cinco (5) años, de seis (6) a diez (10) años, de once (11) a quince (15) años y de dieciséis (16) años en adelante. Esta forma de agrupación permitió correlacionar el quehacer y la práctica docente con la formación de ciudadanos integrales planteada en la legislación colombiana.

Asimismo, se realizó un ejercicio de búsqueda de artículos indexados en las bases de datos EBSCO, Redalyc, Scielo, Google Scholar, a fin de conocer el estado del arte del tema y para la fundamentación teórica del mismo.

Resultados y discusión

Ley 1874 de 2017: Objeto e implementación

Las normas se constituyen en el rasero para regular las conductas, interpretar situaciones, dar control y cumplimiento a los principios y valores que configuran las sociedades, expresar la voluntad de los ciudadanos, entre otras funciones que las perfilan como fundamentales para el desarrollo de los pueblos.

Los Estados son quienes garantizan el cumplimiento de las normas, entendiéndose Estado como una “entidad política que se forma cuando, en una porción de la superficie terrestre, un conjunto de personas se organiza jurídicamente bajo el mando de un conjunto de organizaciones que buscan mantener el orden en la convivencia en sociedad” (Departamento Nacional de Planeación, 2012, p. 13).

En Colombia, la Constitución Política de 1991 se establece como *norma de normas*, de la cual se derivan otras leyes y reglamentos que guían el funcionamiento del Estado; es por ello que, la promulgación de cualquier tipo de normatividad, no puede ir en contravía de lo establecido en la Constitución, tal y como es el caso de la Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, según aquella se debe “restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (Congreso de la República de Colombia, 2017, Ley 1874, Artículo 1). Esta norma permite diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a cómo se enseña y para qué se enseña la historia, en tanto dominio inherente a la experiencia, la transformación y el progreso de la humanidad.

La Cátedra de la Historia de Colombia según el Artículo 1 de la Ley 1874 propende por el cumplimiento de tres objetivos básicos:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana;

- b) desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial;
- c) promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país. (Congreso de la República de Colombia, 2017, Artículo 1)

Estos objetivos agrupan contenidos, parámetros y cambios sustanciales con pretensión de ser aplicados en todos los establecimientos educativos públicos y privados de Colombia, siendo estos de obligatorio cumplimiento. Es por ello que, los directivos docentes y docentes del país están en la obligación de conocerla y aplicarla. De hecho, fueron los maestros quienes respondieron el interrogante: “¿Conoce usted en qué consiste la Ley 1874 de 2017? Argumente su respuesta”.

Ante la pregunta, los entrevistados A11², C2 y Y4 contestaron, respectivamente: “Tengo conocimientos muy vagos al respecto”; “no, no la conozco”; “honestamente no”. Por su parte, el entrevistado J5 atinó a expresar que la Ley procura “... recuperar un poco lo que se hacía en antaño con las ciencias sociales, que estaba dividida en geografía e historia; es tener un poco más en cuenta la historia ya que la materia como tal, le han cargado muchas cosas otras responsabilidades temáticas”.

Las respuestas de A11, C2 y Y4 evidencian los vacíos por parte de los maestros, quienes poseen poco, o nulo, conocimiento de lo que enmarca la Ley 1874 como texto reglamentario, sin embargo, ellos mismos expresan la importancia de conocer la historia, de aprenderla y reconocerla como el medio para construir una sociedad justa, equitativa, en paz, solidaria y participativa.

Continuando, C2 opina que “la historia colombiana es conocer todas las realidades que se construyeron en Colombia en un tiempo anterior y que, a partir de ella, se puede comprender el presente y pensar en el futuro”. M12, por su parte, define *Historia de Colombia* como “ todos esos acontecimientos que van marcando lo que somos y que tienen que ver con lo que nos sucedió como sociedad”. Y4, además, aporta una definición ampliada al manifestar que:

No solo de Colombia, sino que la historia es la construcción antropológica de las personas y de las sociedades, porque es a través de ella, [que] se puede revisar y reflejar lo que hemos vivido y lo que nos hace seres humanos, y la esencia de esos seres que hemos habitado las sociedades.

² A partir de este momento, se usará un código compuesto por una letra en mayúscula y un número (por ejemplo, A11), para referenciar las palabras de uno u otro entrevistado.

La historia como disciplina ayuda a comprender fenómenos, hechos, momentos, cambios y transiciones, que definen la identidad de los pueblos. Las personas viven su propia historia y reflexionan sobre quienes les han dejado su legado; Acosta (1948, como se cita en Molina Contreras, 2015) enuncia que “la Historia es la suma de los esfuerzos ininterrumpidos realizados por el hombre para dominar la naturaleza. Con tal objeto, e impulsado por las cercanas necesidades de subsistir, de producir, ha estudiado, ha elaborado sistemas, ha descubierto leyes” (p. 42).

Colombia es un país diverso, que, en sus 213 años de historia como Nación, refleja la superación y los tránsitos heredados de la esclavitud y la colonización, el odio, la guerra, el narcotráfico y el terrorismo, que han permitido, con esfuerzo, retomar caminos transformadores y capaces de proveer distintas formas de desarrollo y progreso. Esa necesidad por “retomar caminos transformadores”, sirve entre los maestros como justificante para implementar la Cátedra de la Historia de Colombia: “Sí, es muy importante, y más que todo la historia reciente de Colombia . . . es tiempo de empezar a construir una nueva historia . . . Los niños que tenemos en nuestras aulas son los encargados y nosotros tenemos que acompañarlos” (E1).

C3, con sentido evaluador, afirma que “nosotros [los maestros] tenemos que conocer la historia para saber si hemos avanzado o retrocedido, entonces sí es muy importante que sepamos que ha ido pasando a través de la historia de nuestro país”. La justificación de su implementación se encuentra en la misma Ley cuando plantea la importancia de conocer la Historia como medio para el desarrollo del pensamiento crítico, el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia, además de recuperar la memoria histórica del pueblo colombiano, en cuya historia prevalece la de las guerras, victimizando a niños, niñas y adolescentes e impidiendo el desarrollo social, económico y ambiental.

De acuerdo con los razonamientos que anteceden, si bien se establece la enseñanza obligatoria de la Historia, a través de la Ley 1847 de 2017, con el fin de fortalecer la identidad nacional, fomentar el pensamiento crítico y promover la reconciliación y la paz, se evidencia un vacío en el conocimiento de esta ley por parte de los docentes, lo que podría dificultar su implementación efectiva. A pesar de esto, los maestros reconocen la importancia de la historia como herramienta para entender el presente y construir un futuro mejor. Asimismo, se presenta la necesidad de que los educadores se familiaricen con su contenido para cumplir con los objetivos de dicha ley.

Cátedra Historia de Colombia: aliciente para el pensamiento crítico

La enseñanza de un tema determinado necesita de la apropiación de conocimiento, de vivencias previas, de análisis contextuales, de estrategias y metodologías para su aplicabilidad; otro requerimiento esencial se concreta en la didáctica, que implica el qué y el cómo de la enseñanza (Abreu et al., 2017).

La historia no solo es una cátedra, sino que, en su vínculo con la educación, es un medio para construir sociedad y formar ciudadanía solidaria. La lectura del contexto, lineamientos y guías metodológicas permiten un acercamiento a lo que debería ser la cátedra de la Historia de Colombia, sin embargo, se carece de muchos elementos para su aplicabilidad en los establecimientos educativos, pues de forma general se determinaron unos objetivos, añadiendo casi en su totalidad nuevo texto a la Ley General de Educación, dejando de esta manera el camino incierto, con poca información, para que se pueda impartir en los colegios esta nueva área.

De ahí la importancia de conectar con lo que, actualmente, se tiene en las diferentes áreas de conocimiento para pensar en lo que puede llegar a ser la enseñanza de la Historia de Colombia, pues es pertinente hacer una buena lectura contextual [de la institución educativa] y que eso coincida con todo lo que tiene que ver con el proyecto educativo municipal, que a nivel del Municipio se tenga un objetivo desde esa historia, y que las instituciones nos alineemos en y para ello (J7).

En la misma línea argumentativa, que refiere el aporte de las demás áreas de enseñanza, Y4 afirma que “hay áreas que permiten la transversalidad mucho más fácil como son las áreas humanas, Lengua Castellana, Cívica, Sociales, Artística, y otras áreas en las que es mucho más complejo como Matemáticas, Física o Química”, con lo que se aduce que, además de las áreas de enseñanza, es preciso considerar el contexto (necesidades, particularidades y esencias) como determinante. Los hechos históricos pudieron haber tenido distinta incidencia en diferentes geografías nacionales, por lo tanto, es preciso atender que “las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje” (Escontrela Mao, 2003, p. 36). No obstante, no se puede hablar de contexto, historia, didáctica, sin plantear un objetivo claro y compartido.

Es tiempo de incentivar, motivados por la cátedra Historia de Colombia, el pensamiento crítico, la ciudadanía integral y nuevos valores de formación en los establecimientos educativos del país. Hechas las consideraciones anteriores, es importante resaltar que la enseñanza de la Historia de Colombia tiene el potencial de ser un insumo relevante para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, pero requiere una adecuada contextualización, recursos y un enfoque interdisciplinario para ser verdaderamente efectiva.

Enseñanza de la Historia de Colombia: una herramienta para la formación de ciudadanos integrales

La enseñanza de la historia y la formación de ciudadanos integrales tienen relación entre sí, cada una contribuye al desarrollo de los seres humanos, a la intención de cambio y al mejoramiento de la calidad de vida. El Ministerio de Educación Nacional (s.f.) concibe la formación ciudadana:

Como un pilar fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes para, de este modo, avanzar hacia una sociedad democrática y cada vez más enriquecida de valores, respetuosa de los derechos humanos, del medio ambiente, inclusiva y participativa. (párr. 2)

S6 define la *ciudadanía integral* en vínculo con su enseñabilidad, cuando afirma que:

La formación ciudadana es la que permite que esos muchachos desarrollen y sean conscientes que para convivir con el otro debo tener unos valores mínimos. El respeto por lo del otro, la escucha, entender que ella y yo no pensamos igual o que somos de diferente cultura, etnia, etc. Que hay unos mecanismos para participar, que hay mecanismos para defenderse cuando es el caso, todo eso se aborda desde la formación ciudadana.

Pese a que se habla de formación integral y del desconocimiento que los colombianos tienen de la historia de su país, fomentar acciones que impidan repetirla (sobre todo en los casos en que la historia refiere eventos violentos) no siempre es suficiente para evitar cometer los mismos errores en los cuales se incurrieron por desconocimiento histórico. La formación de ciudadanos integrales, según los maestros, se enfoca

en incluir las dimensiones del desarrollo, la ética y los valores, así como de la identidad nacional, debido, entre otras cosas, al aporte que generan para el desarrollo personal, familiar y social de los estudiantes.

Autores y maestros coinciden en la necesidad de impartir, desde la escuela, una formación en valores como medio para la transformación social de las comunidades y así contribuir al desarrollo social del ser humano. Asimismo, concuerdan en la necesidad de priorizar una formación dirigida al individuo, que le permita relacionarse con otros y con el medio que lo rodea, sin dañarse a sí mismo o a los demás, y que a su vez promueva en él competencias que le ayuden a fortalecer su formación integral, la cual está compuesta de habilidades, debilidades, oportunidades y amenazas que lo facultan para desempeñarse como un agente colectivo. Esto posibilitará la construcción de una sociedad más libre y estable, en la cual el sujeto pueda desenvolverse de manera íntegra y responsable.

La escuela, así, se perfila como ente moldeador de nuevos profesionales, donde los futuros ciudadanos pasan alrededor de doce a trece años de sus vidas siendo formados para integrar participativamente la sociedad. Castillo (2003) plantea la relación entre ciudadanía integral y la escuela cuando afirma que “la formación en ciudadanía podría ser un gran proyecto de los actores de la vida escolar, en la perspectiva de contribuir con un mejor desarrollo de cada uno de los sujetos humanos en particular y de la sociedad en su conjunto” (p. 4).

En esa misma línea, E1 considera que los ambientes escolares son convenientes para aportar a la formación integral de los estudiantes, pues define *formación* como:

Un proceso mediante el cual se adquieren una serie de herramientas y procedimientos para ejercer plenamente la ciudadanía. Los ambientes escolares son los más idóneos para la formación ciudadana porque son espacios eminentemente democráticos y buscan rechazar cualquier forma de exclusión, en estos se promueve la convivencia y se crean pactos de común acuerdo. Finalmente, la formación integral es esa ciudadanía en los diferentes campos en los cuales se desenvuelve el ser humano.

El aporte dado por E1 permite establecer que, a partir de los espacios escolares, es posible que los maestros potencien en compañía de los estudiantes temas relacionados con la democracia, la inclusión y la sana convivencia, conceptos clave para aportar a la formación de ciudadanos integrales. Los entornos escolares se perciben así como espa-

cios que permiten que el estudiante aprenda, se forme y socialice con otros individuos, permiten que cada uno construya su propia personalidad, con la cual fortalecerá sus habilidades y aprovechará las oportunidades que se le presenten en el futuro.

La formación de ciudadanos integrales, además, es vista como un proceso educativo que debe permear las diferentes áreas de la educación, así como las distintas dimensiones que hacen parte del desarrollo del ser humano. En este ámbito, C2 comparte que:

Formar un estudiante integral es pensar [en] el estudiante como persona, como ser humano, como ciudadano, es pensarlo también desde las dimensiones de la persona y desde las dimensiones del ser humano, también pensarlo desde el ser, desde el saber, desde el hacer y desde el convivir, y es ahí cuando pensamos al ser desde la parte antropológica, estaríamos ahí llamando a otras áreas para que nos ayuden, es que es ahí donde se da la integralidad. No pensarlo de una manera individualizada, sino parte de un todo.

De este modo se propone que esta formación no depende de un solo maestro, tema general o asignatura particular, puesto que, la responsabilidad de formar seres íntegros recae en todos los agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es entonces cuando se hace presente la transversalidad, logrando que maestros, estudiantes y asignaturas se armonicen para reforzar la enseñanza y generar aprendizajes significativos.

Se pudo establecer que existe una estrecha relación entre la educación que imparten los maestros y el ejemplo que dan a sus estudiantes a partir de sus acciones, su discurso y las relaciones interpersonales que tienen en la institución con directivos, pares y alumnos; en ocasiones, los maestros lograron detectar cómo estos modelos permitieron que el estudiante actuara y tomara decisiones acertadas frente a problemáticas o situaciones presentadas dentro y fuera del aula y del establecimiento educativo.

En este punto se plantea el concepto de pensamiento crítico, definido por Robert Ennis (1985, como se cita en López Aymes, 2012) como “el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (p. 43). En este sentido, A11 considera que “la formación de ciudadanos integrales es formar a los estudiantes de forma que ellos sean críticos con ellos mismos, con lo que hacen y piensan, que entiendan su rol en la sociedad”.

Un ciudadano con formación integral, es así, un individuo con capacidad para desarrollar un pensamiento crítico, que le permite cuestionar, indagar y debatir la información recibida durante su formación académica, más allá de la escucha receptiva (mejor, una escucha activa) y el procesamiento copioso (mejor, un procesamiento inventivo).

Por las consideraciones anteriores, es posible advertir que la enseñanza de la Historia de Colombia es fundamental para la formación de ciudadanos integrales, puesto que promueve el desarrollo humano y el cambio social. Así como también, perfila la educación en competencias ciudadanas como el respeto, la tolerancia, la inclusión, herramientas acertadas para la convivencia escolar y generación de entornos de paz. Cabe agregar que esta responsabilidad atañe a todos los agentes educativos.

Prácticas de los maestros como instrumentos que fortalecen la formación de ciudadanos integrales

A partir de los datos recogidos y el análisis realizado surgieron cinco categorías emergentes: pensamiento crítico, sociedad y derechos, ciudadanía crítica, saberes interdisciplinarios y transversales, y prácticas y experiencias del maestro. Cada una de estas sirvieron de apoyo para inferir que, para los maestros de la Institución Educativa, la enseñanza de la Historia de Colombia contribuye a la formación de ciudadanos integrales.

En primer lugar, se encuentra el pensamiento crítico, el cual permite que todo ser humano sea capaz de elaborar su propio punto de vista con base en la constatación y contrastación de información suministrada por sus maestros y/o adultos significativos. Para López Aymes (2012) al pensamiento crítico “se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras)” (p. 43). Un individuo crítico es un ser humano que cuestiona, es consciente y capaz de tomar decisiones acordes a sus principios, las cuales estarán en coherencia con sus propias convicciones.

Varios maestros coinciden en afirmar que fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes contribuye a la formación de ciudadanos integrales, el cual se promueve desde las prácticas docentes y estrategias de enseñanza, permeadas de valores y principios que ayudan al estudiante en su crecimiento personal y profesional. En concordancia con lo anterior, J7 expresa la posibilidad de:

Formar un ciudadano que sea crítico y que aprenda desde su ética y desde su formación, desde sus valores, a discernir entre lo que para él puede ser bueno y malo, y que me permita no solo ser buen ciudadano, sino tener ciertos estereotipos en una formación integral, el respeto por el otro, para el otro y con el otro.

Asimismo, para el maestro A11 “la formación de ciudadanos integrales es formar a los estudiantes de forma que ellos sean críticos con ellos mismos, con lo que hacen y piensan, que entiendan su rol en la sociedad”. En este sentido, Saiz y Rivas (2008) aseguran que el pensamiento crítico implica habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones para lograr los resultados deseados (p. 28). Teniendo en cuenta lo dicho por el autor y por el entrevistado, es posible destacar la importancia que tiene para los ciudadanos desarrollar, a partir de sus aprendizajes y vivencias, un pensamiento crítico que parte de sus experiencias, que les permita convivir en sociedad, tomar decisiones, participar como ciudadanos y aportar a la resolución de problemas.

En segundo lugar, las categorías de sociedad y derechos destacan la importancia de la sociedad en la formación de ciudadanos íntegros. Los maestros enfatizan que los estudiantes deben ser conscientes de sus derechos y también consideran que los deberes son esenciales para la formación ciudadana pues es a partir de estos que los estudiantes adquieran responsabilidades y son corresponsables de su proceso de formación, guiados por los maestros, los padres de familia y la sociedad en sentido extenso. En relación con lo anterior, S6 menciona la importancia del respeto, la empatía y la tolerancia para vivir en una sociedad de manera armoniosa, empieza por preguntarse:

¿Qué deben hacer para tener una buena sociedad? Por ejemplo: es que cuando yo escucho a mi compañero en clase, respeto la opinión de él así sea diferente, eso es formación ciudadana, esa posición no es impuesta por el maestro, el maestro ayuda en parte, pero es él el que tiene que empezar a comprender que el aprendizaje tiene un significado, un sentido.

Lo anterior se relaciona con lo mencionado por Moreira (2003) cuando plantea que “la sociedad es un conjunto de seres humanos, unidos moral, material, espiritual y culturalmente para la satisfacción de comunes necesidades, recíprocos beneficios, aspiraciones semejantes y fines iguales” (p. 1). De igual forma, E1 considera que, a medida que los estudiantes van avanzando en su proceso de aprendizaje, van adquiriendo instrumentos que les permiten evaluar su rol en la sociedad y su participación dentro de la misma, expresa que:

En octavo van adquiriendo ciertas herramientas de control social y control político, van comprendiendo qué es la Constitución Política, cuáles son los mecanismos de participación ciudadana y cuáles son los mecanismos de protección de Derechos Humanos a los que tienen derecho para su formación integral.

Por consiguiente, cabe mencionar que la sociedad y los derechos son fundamentales para formar ciudadanos íntegros, pues es con ellos que los individuos aprenden a vivir en comunidad, a respetar los derechos de los demás, a ser empáticos y tolerantes entre sí. Los derechos humanos enseñan a los estudiantes a cumplir con las normas que cohesionan la colectividad.

En tercer lugar, se halla la categoría de ciudadanía crítica, la cual se vincula con el pensamiento crítico, dado que, para formar un ciudadano íntegro primero se necesita formar seres humanos con aquel pensamiento, con visiones claras acerca de su formación y su papel dentro de esta.

Algunos maestros hacen referencia a una ciudadanía crítica vista desde el colectivo de ciudadanos que buscan la transformación de la sociedad. Para C2, ciudadanía crítica se refiere “no tanto el ciudadano que obedece, sino el ciudadano que se resiste también, pero que se resiste de una manera productiva, desde una manera proactiva, ese ciudadano que es capaz de proponer y transformar realidades”, igualmente, manifiesta que:

Trabajamos la ciudadanía crítica o la ciudadanía integral, como le llaman ustedes, cuando los maestros en formación son conscientes que en la sociedad o en la ciudad tenemos tres actores, el oprimido, al opresor y el actor crítico; que el oprimido no puede convertirse en un opresor ni el opresor en oprimido, sino que ambos tienen que buscar ser actores críticos. (C2)

Acorde con lo anterior, Giroux (1990, como se cita en Gimeno & Henríquez, 2001) menciona que la ciudadanía crítica “contribuye a redefinir el papel del ciudadano como agente activo en el cuestionamiento, definición y configuración de la propia relación con la esfera política y la sociedad en general” (p. 55). En este sentido, es posible decir que la ciudadanía crítica es el colectivo de personas que pueden acceder a una educación integral provista de valores y que en la actualidad son los ciudadanos que se van a encargar de transformar su realidad.

Sin embargo, cabe resaltar que, no solo los ciudadanos que reciben una educación son quienes desarrollan una capacidad crítica, puesto que la sociedad está en capacidad de hacerlo, y lo anterior se logra a través del cuestionamiento que cada ser humano se hace al momento de realizar una acción.

En cuarto lugar, se observan los saberes transversales e interdisciplinarios, los cuales, al igual que las categorías anteriores, han surgido de la reflexión de varios maestros que expresaron que la formación integral no se restringe al saber disciplinar y científico, sino que involucra el saber experiencial, ellos se toman el espacio para compartir con los estudiantes algunos consejos y/o experiencias de vida, con las cuales buscan generar un impacto positivo en sus estudiantes de manera directa. Conforme a lo anterior, Tobón et al. (2015) argumenta:

La transversalidad consiste en abordar un problema con los saberes de varias disciplinas, áreas o campos con el fin de lograr una comprensión y resolución más integral y sistemática, así como tener mayor impacto y trascendencia en los productos que se buscan. (p. 20)

Los maestros coinciden en la necesidad de que la educación que imparten esté permeada de saberes, principios, valores, competencias y habilidades que contribuyan a la formación integral, tan ausente hoy en día en las aulas de clase y en la sociedad. En esa misma línea, algunos maestros mencionaron que, desde su área específica de conocimiento, intentan transversalizar las temáticas dadas en clase, tal es el caso de C3, quién comparte cómo enlaza la historia con las ciencias naturales:

Yo que trabajo en ciencias naturales siempre empiezo contando la historia de esos científicos tan importantes que fueron los que nos dieron las bases para nosotros estar en este momento de la historia, porque ha avanzado mucho, entonces siempre relaciono la historia con la ciencia y la tecnología, como se hacía al principio y como se hace ahora.

Algunos maestros coinciden en decir que es necesario transversalizar las áreas y saberes específicos, de esta forma hablarían un mismo idioma, al tiempo que contribuyen con una formación holística en la que las diferentes áreas de formación conversen entre sí y enseñen, con discurso y práctica, cómo hacerse un sujeto integral.

Por otra parte, haciendo referencia a la interdisciplinariedad, Morin (2010) menciona que esta “puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica” (p. 15). En relación con lo anterior, C3 considera que es necesario que esta sea tenida en cuenta dentro de los procesos de aprendizaje y menciona cómo trata de aplicarlo durante sus clases:

Se empieza con el fortalecimiento de los saberes previos, esos saberes que ya los estudiantes deben tener, si en algún momento no están estos saberes se les va complementando a través de los mapas y la relación que estos tienen con la misma área.

En quinto lugar, se mencionan las prácticas y experiencias del maestro, las cuales están ligadas a su quehacer docente y al ejemplo que, día tras día, dan a sus estudiantes desde las clases que orientan y en las cuales reflejan sus pensamientos, sentimientos, principios y convicciones. Gajardo-Asbún (2019) considera las prácticas como “experiencias en las cuales el profesor en formación conoce y participa de diversos escenarios pedagógicos que le aportan a su formación”, y las experiencias como “oportunidades para conocer y relacionarse con el sistema educativo, vivenciando diversos episodios que impactan en la identidad del profesor” (p. 88). Ambas consideraciones refieren la importancia que estas dos categorías tienen dentro de la educación.

En este mismo sentido, y a través de su ejercicio docente, C2 se preocupa por formar ciudadanos íntegros desde su sentir, refiere que:

Siempre vamos a enseñar con lo que somos, por eso hay que trabajar primero en la persona humana; somos personas, pero no somos humanos, carecemos de humanidad, ya que las transformaciones no son colectivas, las transformaciones están en el corazón de cada quien.

R9, en relación con esto, comparte que “aprovecha espacios para dar consejos, para hablar de cultura ciudadana, para hablar de convivencia ciudadana”. Es posible decir, entonces, que la mejor enseñanza es la que se da desde el ejemplo, un ejemplo que permite al otro mostrar cómo se siente, cómo piensa y cómo actúa. Estas situaciones activan currículos ocultos y, por medio de ellos, se establecen lazos de confianza entre estudiantes, y entre estudiantes y maestros, promotores de aprendizajes significativos.

Es importante compartir las palabras del maestro Y4, quien mencionó la preocupación que tiene por la integridad de sus estudiantes y que a través de diferentes estrategias busca seguir apuntando a esta formación:

Las estrategias pueden ser la observación y la apreciación; cuando un maestro sabe observar a un estudiante sabe en qué momento puede hablarle, en qué momento solo debe mirarlo, en qué momento lo puede abordar . . . yo entendí que la realidad de ese estudiante viene más allá de la puerta, [es más que] cuando cruza y entra a mi aula.

Lo anterior permite hacer una reflexión acerca de cómo, para los maestros, la formación de ciudadanos integrales es un tema fundamental, el cual debe ser tratado desde el ejemplo, la transformación de los saberes, la interdisciplinariedad de las áreas, las prácticas pedagógicas y las experiencias cotidianas. Permitir al estudiante ser parte de su proceso de formación contribuye, desde las perspectivas de los maestros, a su formación integral, desarrollo personal, emocional y profesional.

Colombia: sucesos y acontecimientos históricos. Un medio para construir un país

Se ha definido la importancia de las perspectivas de los maestros en la orientación de la cátedra Historia de Colombia, dada su relación directa con los aprendices y los contextos, puesto que son los responsables, entre otras funciones, de formar los “verdaderos ciudadanos”, es así como su labor y aporte es necesario para la aplicación de nuevas alternativas conforme a las estrategias, metodologías o planeaciones, las cuales, deberían recrear, a su vez, ajustes en los planes de estudio y en las cartas de navegación didáctica y evaluativa de los establecimientos educativos en Colombia.

Las escuelas se deben preguntar constantemente qué y cómo se enseña, sin embargo, enseñar la historia amerita una mirada imparcial y pertinente, dado que los acontecimientos y sucesos históricos son susceptibles al sentimiento y a la emoción de las personas, además de sus vivencias y pasiones, de ahí la importancia de modificar, agregar, formular y (re)establecer un plan de estudio que recopile la esencia situada del lugar, teniendo en cuenta el contexto, los orígenes, la memoria histórica y la identidad nacional, necesarios para abordar las líneas de trabajo exigidas por la Ley 1874 del 2017. Es así como, uno de los maestros manifiesta que:

La historia puede influir, y mucho, todo depende del conocimiento que el estudiante tenga de ella, cómo se les enseñe, cómo se oriente, cómo se les comunique, cómo se les comparte; es muy importante el discurso del maestro, porque el principio de la didáctica es la formación a través de la comunicación. (L8)

La formación de ciudadanos integrales está relacionada con el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico, con lo que Díaz-Barriga (2001, como se cita en Díaz-Larenas et al., 2019) afirma que “es mucho más complejo que un simple conjunto de habilidades puntuales sin un contexto ni un contenido determinado, pues supone un conjunto de distintas habilidades y reúne diferentes características” (p. 270). El pensamiento crítico es el resultado de la formación integral de ciudadanos, desde el momento cero y para siempre, este debe ser un enfoque, un fundamento en la didáctica de la enseñanza de la historia, pues “es un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, está orientado hacia la acción y hace su aparición cuando se enfrenta a la resolución de un problema” (Ennis, 2011, como se cita en Moreno-Pinado & Velázquez Tejada, 2016, p. 69).

En resumen, la Ley 1874 de 2017 posibilita una alternativa vigente para que las instituciones estatales se pregunten nuevamente de dónde venimos, para dónde vamos y cómo vamos, lo cual, permite el desarrollo de la identidad nacional, el pensamiento crítico y la recuperación de la memoria histórica de los connacionales, involucrando la sociedad, la escuela y la familia como corresponsables de los procesos educativos. M12, por ejemplo, refiere que:

La Institución hace mucho énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y creo que para ser un ciudadano integral también tiene que ser crítico, comprender lo que pasa en mi país, qué papel estoy asumiendo, qué pasa con eso y qué puedo hacer. En la medida en que uno desarrolla el pensamiento crítico también se forma como ciudadano integral.

“Cuando nosotros conocemos de historia, pues le damos valor a las cosas que están a nuestro alrededor o que pueden llegar al medio que nos encontramos”, complementa Y10, recreando la potencia del aprendizaje significativo. “La Historia de Colombia es como lo que nos identifica como región, como país, digamos que, desde el pasado, pero con proyección hacia el futuro” (L8), por lo tanto, los maestros son los reales encargados de dinamizar el proceso, quienes ven pertinente enseñar la historia, recuperar la memoria y fortalecer la identidad nacional.

Carr (1961) afirma que la historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (p. 40), respecto de esta relación, Huizinga (1980, como se cita en Terán Fuentes, 2009) afirma que la historia “es la ciencia que intenta describir y explicar, volviendo a vivirlos, los fenómenos de la vida en aquello en que se trata de los cambios que las relaciones de los hombres con las diversas colectividades sociales llevan consigo” (p. 8).

Es el momento para que los maestros hagan uso de las nuevas tecnologías y estrategias metodológicas de las que habla la escuela contemporánea; A11 esboza: “Yo implemento la Historia de Colombia tratando de que los muchachos entiendan de forma crítica y analítica la importancia de ser crítico con nuestro pasado, con nuestra historia y con todos los diversos hechos que han sucedido en el País”.

Al final, todas las exigencias de la Ley requieren transformaciones curriculares e integración de percepciones, destacando la importancia de la historia para el pensamiento crítico, la identidad nacional y la memoria histórica. El maestro articula 213 años de eventos, hitos y personajes, inculcando la idea de que el tejido social colombiano se basa en la reminiscencia de situaciones problemáticas y constructivas, capaces de transformar el país, construir ciudadanía y proponer nuevos caminos para el desarrollo en múltiples áreas.

Finalmente es posible apreciar que la enseñanza de la Historia de Colombia constituye un elemento para la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su identidad nacional. Así como también se reconoce el papel de los maestros como crucial mediante la adaptación de sus métodos y planes de estudio, de tal forma que se promueva una mirada imparcial y contextualizada de los acontecimientos históricos. De todo lo anterior, se advierte que la Ley 1874 de 2017 impulsa la necesidad de reflexionar sobre el pasado y su impacto en el presente, fomentando el pensamiento crítico y la memoria histórica. Además, de la importancia de integrar a la sociedad, la escuela y la familia en este proceso educativo.

Conclusiones

En la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita del Municipio de Sopetrán, los maestros consideran que la formación de ciudadanos integrales debe abarcar todas las áreas educativas, es decir, no es algo que dependa de un maestro en específico o que se deba dejar a una asignatura propia como cívica, urbanismo, ética y valores, puesto que, aunque son consideradas áreas de igual importancia a las específicas, la responsabilidad ha de ser compartida por las distintas áreas del conocimiento, cada maestro, desde su área, puede transversalizar la enseñanza de la historia y fomentar así la formación integral de los estudiantes.

Para los maestros es importante que la escuela acompañe los procesos de formación en competencias del hacer, el saber-hacer y el ser, para esto, varios maestros coinciden en que lo anterior se logra a través de estrategias que posibiliten fomentar en los educandos el desarrollo de una conciencia y un pensamiento crítico, el cual les permitirá integralidad y capacidad de transformación personal, profesional y social.

Por otra parte, el pensamiento crítico es una categoría emergente y relevante, cuyo significado y concepto es usado por gran parte de los maestros para referir la formación de ciudadanos integrales. Esta categoría también fue importante en su relacionamiento con la enseñanza de la Historia de Colombia, quedando claro que el diseño de guías de trabajo debe formularse mediante la reorganización del plan de estudios de cada una de las instituciones, teniendo en cuenta el contexto, la particularidad y la necesidad de cada territorio.

Considerado esto, en lo que respecta a la enseñanza de la historia de Colombia, es debido que los docentes abandonen el paradigma de enseñanza de una historia lineal e institucionalizada, de tal forma que su conocimiento se extienda también al conocimiento o enseñanza de la historia de las subalternidades como las minorías étnicas, entre otras. De tal forma que pueda ser una propuesta que incentive en el estudiante el cuestionamiento de su propia realidad y una comprensión objetiva de la misma, es decir, el fomento de un pensamiento crítico.

No obstante, el notable desconocimiento docente frente a la Ley 1874 de 2017 invita a pensar el conocimiento de la misma como una competencia en la formación docente, así como también la formación en pensamiento crítico, formación en competencias ciudadanas y el abandono de una concepción de la historia lineal, institucionales e instrumentalizada.

Finalmente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario entender la historia como mecanismo que favorece el conocimiento del pasado, que sirve a la toma de decisiones del presente y, en consecuencia, forja el futuro según la percepción situada del mundo, lo que puede permitirle al maestro convertirse en mediador para la significación del aprendizaje desde el aula, fortaleciendo el tejido social, la democracia, el sentido de pertenencia e identidad de los pueblos, a través de la formación integral de ciudadanos.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Carr, E. H. (1961). *¿Qué es la historia?* Ariel.
- Castillo García, J. R. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 115-143.
- Cifuentes Gil, R. M. (2014). *Diseño de proyecto de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2017). *Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=100186
- Departamento Nacional de Planeación. (2012). *Elementos básicos del Estado colombiano*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Guia%20Elementos%20Basicos%20Estado.pdf>
- Díaz-Larenas, C. H., Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Lagos-San Martín, N. G., & Boudon Araneda, J. I. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 267-288. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Escontrela Mao, R. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. *Docencia universitaria*, 4(1), 25. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/5_art._2ramon_escontrela.pdf
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método I*. Sígueme.

Gajardo-Asbun, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79–93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217

Gimeno, C., & Henríquez, A. (2001). Hacía una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico*, 5, 13–58. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19429>

Iñó Daza, W. G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la educación*, 3(6), 93–110. <https://www.revista.voces-delaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>

Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/18>

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, (22), 41-60. <https://hdl.handle.net/10578/9053>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La formación ciudadana*. <https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/formacion-ciudadana/>

Molina Contreras, M. (2015). El concepto de historia en el pensamiento de Miguel Acosta Saignes. *Procesos históricos*, (27), 24-53. <https://doi.org/10.53766/PROHIS>

Moreira, M. E. (2003). *¿Qué es la sociedad?* Biblioteca Virtual Universal.

Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez Tejeda, M. E. (2016). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

Morin, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad*. Publicaciones ICESI.

Sandoval Casilimas, C. A. (1997). *Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Universidad de Antioquia.

Saiz, C., & Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149. <http://hdl.handle.net/10366/157500>

Terán Fuentes, E. (2009). Definiciones de Historia. Ambigüedades y omisiones. *Horizonte Histórico-Revista Semestral de los Estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UAA*, (1), 6-11. <https://doi.org/10.33064/hh.vi1.144>

Tobón, S., Cardona, S., Vélez Ramos, J., & López Loya, J. (2015). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. Acción Pedagógica*, (24), 20-31.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Saldarriaga Quintero, L. A. (2025). Pedagogías feministas. Experiencias en el Oriente de Antioquia. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 119-135). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.7>

Capítulo 7.

Pedagogías feministas. Experiencias en el Oriente de Antioquia¹

Luisa Alejandra Saldarriaga Quintero*

“No cuento mujeres, cuento sus historias” (Pessah, como se cita en Uriona Crespo, 2020, p. 5).

¹ Capítulo resultado de investigación

Capítulo derivado del proyecto de investigación “Alianza de trabajo para el litigio estratégico en defensa de los derechos humanos de las mujeres”, avalado por la convocatoria interna de investigación de la Universidad Católica de Oriente. Inicio: febrero de 2022. Terminación: noviembre de 2022. Actualizado: julio de 2024.

* Magíster en Educación, docente Universidad Católica de Oriente, líder Grupo de investigaciones jurídicas, Rionegro-Colombia. Correo electrónico: lsaldarriaga@uco.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-3501>

Introducción

En las últimas décadas, las pedagogías feministas han emergido como un campo de estudio vital en el ámbito educativo latinoamericano ofreciendo perspectivas críticas y transformadoras que cuestionan las estructuras tradicionales de poder y conocimiento. Sin embargo, a pesar de los avances legislativos y sociales en la región, persisten profundas inequidades relacionadas con el género que afectan el acceso, la permanencia y los resultados en términos educativos de mujeres. En este contexto, resulta fundamental formular preguntas que indaguen sobre la experiencia de las mujeres en un territorio como el Oriente de Antioquia, de ahí que se formule la pregunta: ¿de qué manera las pedagogías feministas han sido adoptadas, adaptadas e implementadas en contextos específicos como el Oriente de Antioquia?

El presente capítulo se centra en explorar y analizar diversas manifestaciones de las pedagogías feministas en encuentros de mujeres del Oriente de Antioquia, con el objetivo de comprender cómo estas prácticas educativas han contribuido a la construcción de sociedades menos patriarcales, más equitativas y justas en la región. Específicamente, esta investigación se propone: (1) identificar los principios, métodos y enfoques que caracterizan las pedagogías feministas en estos espacios; (2) analizar el impacto de estas pedagogías en la formación de subjetividades críticas y emancipadoras; y (3) examinar los retos y posibilidades que enfrentan en su implementación dentro de las dinámicas socioculturales locales.

Diversos estudios previos han abordado la importancia de las pedagogías feministas como estrategias de transformación social y educativa en América Latina. Investigaciones como las de Bell Hooks (1994) y Elizabeth Ellsworth (1992) han señalado cómo las prácticas pedagógicas críticas pueden desafiar los modelos tradicionales de enseñanza y contribuir a la generación de espacios más inclusivos y democráticos. En el contexto colombiano, trabajos recientes han explorado la intersección entre educación popular y feminismo, se ha evidenciado su potencial para generar cambios estructurales en comunidades históricamente marginadas y además en contextos de conflicto armado como lo evidencian los caminos de la memoria y en general los estudios sobre Derechos Humanos.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio adoptó un enfoque cualitativo que se apoya en entrevistas semiestructuradas y grupos focales como herramientas para la recolección de los datos. Las entrevistas semiestructuradas permitieron una exploración profunda de las experiencias, percepciones y significados atribuidos por

las participantes a las pedagogías feministas en sus contextos. Los grupos focales, por su parte, facilitaron el diálogo colectivo y promovieron la construcción compartida de conocimientos, así como el intercambio de perspectivas entre las participantes. Estas técnicas fueron complementadas con un análisis documental de materiales producidos en los encuentros educativos, como registros de actividades, reflexiones escritas y producciones colectivas, con el fin de triangular la información y fortalecer la validez de los hallazgos.

Este capítulo se estructura en tres apartados principales. En primer lugar, se presentan los enfoques epistemológicos que orientaron la investigación, los cuales responden a posturas ético-políticas alineadas con las pedagogías feministas y alternativas. En un segundo momento, se analizan algunas de las experiencias pedagógicas desarrolladas en el Oriente de Antioquia, situando sus aportes en la construcción de una educación libertaria y solidaria. Finalmente, a modo de cierre, se reflexiona sobre la relevancia de continuar fortaleciendo una educación popular feminista, descolonial y anticapitalista, como un proyecto solidario y colectivo en América Latina.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se empleó un enfoque metodológico cualitativo centrado en la comprensión profunda de las prácticas educativas, teorías y experiencias que configuran este campo emergente. La metodología se estructuró en varias fases interrelacionadas que permitieron una exploración exhaustiva y matizada del fenómeno investigado.

La siguiente fase involucró el recurso de entrevistas a mujeres participantes de algunos encuentros de mujeres en los municipios que conforman la zona del altiplano de la subregión del Oriente de Antioquia. Se eligieron espacios donde se lograban identificar enfoques feministas. Para cada caso, se llevó a cabo un análisis de los guiones² que seguían estos encuentros con el objetivo de entender cómo las teorías feministas se traducen en prácticas educativas concretas. Las entrevistas permitieron obtener perspectivas personales y profesionales sobre los desafíos, logros y estrategias en la implementación de enfoques feministas en estos espacios.

² Estos guiones responden a piezas publicitarias y publicaciones en redes sociales.

La metodología incluyó también la observación participante en algunos de estos espacios³. Esta técnica proporcionó una visión directa de la interacción entre las participantes, la observación ayudó a captar detalles y matices que no siempre emergen en los documentos o entrevistas.

Las participantes de estos encuentros contaban con diferentes trayectorias educativas y experiencias en procesos organizativos feministas. De manera intencional se priorizó la participación de aquellas que han estado involucradas activamente en espacios de formación feminista. La validación de los instrumentos se realizó mediante revisión de expertos y una prueba piloto, garantizando así la confiabilidad y pertinencia de la información recolectada.

La búsqueda sistemática con las categorías seleccionadas se realizó en Redalyc, Scielo, Dialnet, REDIB y Google académico. El análisis de los datos se llevó a cabo a través de la codificación temática, identificando categorías clave como: (1) enfoques epistemológicos de las pedagogías feministas, (2) experiencias y prácticas educativas en encuentros feministas, (3) efectos en la construcción de subjetividades y empoderamiento, y (4) retos en la implementación de estas pedagogías.

Se procedió a excluir: 1) aquellos que hacían referencia a territorios específicos; 2) los que hacían referencia a temáticas por fuera de la pedagogía; 3) los que no tenían una fundamentación teórica feminista. La discusión de los hallazgos se articula con marcos teóricos de la pedagogía crítica y los estudios feministas interseccionales.

Resultados y discusión

En el contexto del Oriente de Antioquia, las pedagogías feministas emergen como un enfoque crucial para la transformación educativa y social, integran perspectivas interculturales, populares y feministas. La diversidad cultural de la subregión, la pugna por los recursos del territorio, la presencia histórica de diferentes intereses y la lucha por el respeto a los derechos humanos influyen en la implementación de enfoques feministas que buscan cuestionar y redefinir las normas de género, promover la igualdad y empoderar a las comunidades.

³ Espacios denominados círculos de mujeres.

Al examinar las experiencias en el territorio se revela cómo estas prácticas pedagógicas no solo desafían las estructuras patriarcales, sino que también enriquecen el tejido social (Millenaar, 2016) al valorar las identidades y saberes locales. En esta dinámica, el enfoque intercultural y popular se convierte en una herramienta esencial para fortalecer la pedagogía feminista en contextos específicos, ofrece un modelo que es crítico y adaptado a las necesidades y aspiraciones de las comunidades del oriente antioqueño.

Intercultural, popular y feminista

Los modelos educativos tradicionales, en sus formas y contenidos, han sido diseñados y reproducidos dentro de un marco que perpetúa desigualdades de género. Estos modelos a menudo presentan una aparente neutralidad pero, en realidad, reflejan y refuerzan estructuras de poder asimétricas que favorecen a los hombres sobre las mujeres. La formalidad y la racionalidad de estos modelos no solo ocultan la parcialidad inherente en su diseño, sino que también limitan el potencial de las mujeres para participar plenamente y en igualdad de condiciones en los procesos educativos y en la sociedad en general (Connell, 2014).

La pedagogía feminista (Arana Saéns & Rapacci Gómez, 2013), en contraste, se basa en una crítica profunda de estas estructuras y propone una transformación radical del sistema educativo. Al cuestionar las suposiciones subyacentes, y las prácticas establecidas que perpetúan la desigualdad, la pedagogía feminista busca crear un espacio educativo que promueva la equidad de género y empodere a todas las personas. Este enfoque no solo cuestiona el contenido y la metodología de la educación, sino también los valores y las relaciones de poder que subyacen a los procesos educativos.

En el contexto educativo contemporáneo, la necesidad de explorar y promover alternativas a los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje ha ganado relevancia. En América Latina, las pedagogías alternativas han emergido como respuestas innovadoras a las deficiencias percibidas en los sistemas educativos convencionales.

Así las cosas, las pedagogías alternativas han surgido como respuestas a la homogeneización y estandarización de la educación, buscan enfoques que promuevan una educación más inclusiva, participativa y crítica (Freire, 1994). Estas pedagogías cuestionan los modelos tradicionales que perpetúan desigualdades y excluyen perspectivas diversas. En América Latina, la pedagogía feminista, la educación popular, y la educación intercultural son ejemplos destacados de estas alternativas.

Siguiendo la misma línea, las pedagogías interculturales se enfocan en la interacción y el diálogo entre diferentes culturas dentro del contexto educativo. En América Latina, estas pedagogías son especialmente importantes debido a la diversidad cultural y étnica de la región. Las pedagogías interculturales buscan promover el respeto y la comprensión mutua entre culturas, fomentar un entorno educativo que valore y celebre la diversidad (García, 2022).

Un componente crucial de las pedagogías interculturales es el reconocimiento y la inclusión de las lenguas y prácticas culturales diversas en el currículo. Esto no solo mejora la relevancia del contenido educativo para los estudiantes de diferentes orígenes, sino que también contribuye a la preservación y valorización de las culturas minoritarias, en este sentido Colombia, tiene un terreno ganado, gracias a la perspectiva intercultural de la Constitución Política de 1991. Además, estas pedagogías promueven la formación de docentes que sean sensibles a las dinámicas interculturales y que puedan facilitar un aprendizaje inclusivo y equitativo (Moreno, 2022).

La educación intercultural se presenta como una respuesta a la necesidad de respetar y valorar la diversidad cultural en contextos educativos. Este enfoque se centra en la inclusión de las perspectivas y conocimientos promoviendo una educación que respete y celebre la diversidad cultural.

La educación intercultural busca crear un entorno en el que los estudiantes de diferentes culturas puedan aprender y compartir sus conocimientos de manera equitativa. Esto implica la incorporación de contenidos culturales diversos en el currículo, así como la adaptación de métodos pedagógicos que sean culturalmente relevantes y respetuosos.

La educación popular, inspirada en las ideas de Paulo Freire, también constituye una forma importante de pedagogía alternativa en América Latina. Esta pedagogía se basa en la idea de que el conocimiento debe ser construido de manera participativa y en diálogo con la realidad social de los estudiantes (Freire, 1996).

La educación popular enfatiza la educación como un proceso liberador que fomenta la crítica y la reflexión sobre la realidad social y política. Utiliza métodos como el diálogo, la problematización de la realidad y la praxis como formas de empoderar a los estudiantes (Freire, 1996).

En países como Brasil y Colombia, la educación popular ha sido fundamental en la organización de movimientos sociales y en la promoción de la justicia social. En Brasil, los Centros de Educación Popular han trabajado en comunidades marginalizadas para proporcionar educación que empodere a los ciudadanos y promueva la transformación social (Toledo Pedroso et al., 2024, p. 27). En Colombia, el enfoque de educación popular ha influido en las estrategias pedagógicas de organizaciones como la Fundación la Candelaria, que promueven la participación activa y el aprendizaje crítico (Rodríguez Martínez, 2010).

La pedagogía feminista en América Latina se caracteriza por su enfoque en la igualdad de género, la inclusión y la crítica de las estructuras patriarcales presentes en la educación tradicional. Según Torres Carrillo (2016), esta pedagogía busca desmantelar las normas de género tradicionales y promover un aprendizaje que valore y reconozca las experiencias y perspectivas de mujeres y grupos marginados.

Los principios fundamentales de la pedagogía feminista incluyen la creación de un entorno educativo que desafíe las normas de género y promueva el respeto y la equidad (González & Rivera, 2020). Este enfoque aboga por una educación que no solo integre contenidos de género, sino que también fomente prácticas pedagógicas que cuestionen y transformen las dinámicas de poder en los espacios educativos.

En América Latina, las experiencias de pedagogía feminista varían significativamente entre países y contextos. En Argentina, por ejemplo, el movimiento de educación feminista ha influido en la reforma curricular y en la formación docente y promueve una perspectiva de género en todas las disciplinas (Bonavitta, 2019). En México, iniciativas como la Red de Educación Feminista han trabajado para integrar la perspectiva de género en las políticas educativas y en la práctica docente (REPEM, 2012).

Las pedagogías y educaciones alternativas ofrecen enfoques innovadores y transformadores que desafían y enriquecen el panorama educativo. La pedagogía feminista, la educación popular y la educación intercultural representan respuestas significativas a las limitaciones de los modelos educativos tradicionales, proporcionan herramientas para una educación más inclusiva, participativa y crítica.

Una característica central de estas pedagogías es su énfasis en la contextualización del conocimiento. Estas pedagogías no solo buscan incluir las perspectivas indígenas y locales en el currículo, sino que también cuestionan los métodos y enfoques pedagó-

gicos que han sido heredados del colonialismo. La propuesta es un sistema educativo que sea relevante para las realidades culturales y sociales de las comunidades locales, que permita a los estudiantes desarrollar una identidad cultural sólida y un sentido de pertenencia (Quijano, 2019).

A medida que estas pedagogías continúan evolucionando y adaptándose a contextos específicos, es fundamental seguir apoyando y promoviendo prácticas que respeten y valoren la diversidad, fomenten la justicia social y empoderen a todas las personas.

Pedagogías feministas en contexto

El Oriente de Antioquia es una región caracterizada por su diversidad cultural y socioeconómica. A pesar de los avances en diferentes áreas, persisten significativas desigualdades de género y desafíos para la inclusión social. La historia de la región está marcada por la influencia del patriarcado, el machismo y las estructuras coloniales que han moldeado las relaciones sociales y las prácticas educativas.

En este contexto, las pedagogías feministas emergen como una respuesta crítica a las limitaciones del sistema educativo tradicional. Estas pedagogías buscan transformar la educación en un espacio donde se reconozcan y valoren las experiencias y conocimientos de las mujeres, y se promueva una visión de igualdad y justicia social. A través de la educación feminista, se pretende cuestionar los estereotipos de género, promover la participación activa de las mujeres en todos los ámbitos y fomentar una cultura de respeto y equidad.

Los encuentros de mujeres representan un espacio de transformación pedagógica donde la experiencia personal se convierte en la base fundamental para la apropiación de conocimientos y el desarrollo de capacidades. Esta perspectiva pedagógica no solo visibiliza la historia individual de cada participante, sino que también revela los elementos subjetivos que moldean identidades tanto individuales como colectivas. A través de la reflexión profunda sobre experiencias personales y la interacción con otros, estos círculos otorgan nuevos significados a los sentimientos, emociones, vivencias y aspiraciones de las mujeres (Cuenca Morales, 2009).

En el contexto de los encuentros de mujeres, la educación popular se convierte en una herramienta fundamental para el empoderamiento y la acción. Los talleres y actividades formativas dentro de estos encuentros suelen seguir principios de la educación popular, como la reflexión crítica, el diálogo horizontal y el aprendizaje basado en la

experiencia. Esto permite a las participantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas para la organización comunitaria, la defensa de los derechos y la promoción de la igualdad de género.

La acción pedagógica en estos espacios se concibe como un acto participativo, liberador y dialogante que busca integrar todas las dimensiones de la vida humana: mente, cuerpo, corazón y espíritu. Su objetivo esencial es contribuir al desarrollo integral de las personas, fortaleciendo no solo el conocimiento y las habilidades prácticas, sino también la subjetividad y las actitudes hacia la vida y el entorno social.

Estos encuentros representan una pedagogía social radical que busca cuestionar las teorías y prácticas educativas que no reconocen ni valoran las experiencias y subjetividades femeninas. A través de la acción colectiva, el liderazgo compartido y el compromiso con la libertad individual y colectiva, estos espacios educativos emergen como sitios donde se gesta una verdadera revolución pedagógica, abriendo nuevos caminos hacia una sociedad más inclusiva y justa para todos y todas.

En el Oriente de Antioquia, resulta fundamental destacar la labor de la AMOR (Asociación Regional de Mujeres del Oriente). AMOR, como organización de segundo grado, está constituida por una red de organizaciones y agrupaciones femeninas de los 23 municipios de la región, así como por mujeres líderes a nivel municipal y regional que se distinguen por su sensibilidad y compromiso con la equidad de género y los asuntos de las mujeres (AMOR, 2013).

La base de la participación y organización de las mujeres en AMOR se fundamenta en un proceso educativo que comenzó con la “Escuela de Formación Ciudadana Básica”, parte del proyecto Conciudadanía “de la casa a la plaza”. Este proyecto tenía como objetivo fortalecer las asociaciones municipales de mujeres y prepararlas para las elecciones municipales de 1997. La iniciativa evolucionó posteriormente hacia la “Escuela para una Gestión Pública con Perspectiva de Género”, que continúa capacitando a las mujeres en la gestión pública con un enfoque de género, consolidando así la formación y el empoderamiento de las mujeres en la región.

Las experiencias de AMOR reflejan el impacto positivo de las pedagogías feministas en la región. Las participantes de los programas han demostrado un aumento significativo en su confianza y capacidad para desempeñar roles de liderazgo (Federici, 2013, p. 90) en sus comunidades. Además, la integración de la perspectiva de género

en la gestión pública ha llevado a una mayor sensibilización sobre los problemas de desigualdad y violencia de género, y ha facilitado la implementación de políticas más inclusivas y equitativas.

Las participantes de la investigación cercanas a AMOR, destacaron que los encuentros de mujeres y los encuentros feministas han permitido la creación de espacios educativos seguros, donde las mujeres pueden compartir experiencias sin temor a la censura o el juicio. Estos espacios no solo han funcionado como escenarios de formación, sino también como redes de apoyo emocional y político.

También se identificó que las pedagogías feministas implementadas en estos encuentros se alejan de las metodologías tradicionales y adoptan enfoques dialógicos, colaborativos y vivenciales. El uso de círculos de palabra, narrativas personales y análisis colectivo de textos ha sido clave en la generación de conocimiento situado. Las entrevistadas resaltaron la importancia de estos métodos para fomentar la reflexión crítica y la autonomía en sus procesos de aprendizaje.

Los hallazgos revelan que estas experiencias educativas han impulsado procesos de transformación personal y colectiva. Muchas participantes señalaron que su implicación en estos espacios les ha permitido fortalecer su identidad feminista, así como desarrollar herramientas para la incidencia política y comunitaria. Una de ellas afirmó: “Antes me costaba nombrarme feminista, ahora entiendo la importancia de hacerlo y de luchar por nuestros derechos”.

Sin embargo, las pedagogías feministas también enfrentan desafíos en el Oriente de Antioquia. A pesar de los avances, persisten resistencias culturales y sociales que dificultan la plena aceptación y adopción de la perspectiva de género en los procesos socioeducativos. El esquema machista profundamente arraigado, las estructuras patriarcales y las normas tradicionales siguen influyendo en la percepción de las mujeres y en su participación en el ámbito público. Además, la falta de recursos y apoyo institucional puede limitar el alcance y la sostenibilidad de las iniciativas feministas.

De tal manera, cada uno de estos proyectos está atravesado por el reconocimiento y comprensión de las realidades propias de diversos territorios de los cuales emergen experiencias y reflexiones que se ubican en un contexto particular. Experiencias y reflexiones dotadas de una elaboración epistemológica y política a las que subyace un ejercicio de coherencia que entrelaza la teoría y la práctica.

De este modo, las historias y luchas configuradas por las mujeres, sus voces incansables, han contribuido de manera importante a repensar, fortalecer y movilizar una educación popular latinoamericana que se reinventa desde el encuentro con memorias, juntanzas, saberes, hakeres y esperanzas recuperadas, creadas y compartidas por las mujeres.

Estas reflexiones y acciones han posibilitado la materialización y movilización del espíritu de la educación popular en diferentes escenarios. Por este motivo, se hace evidente la potencia del discurso feminista como camino para la transformación de los mecanismos que han reproducido por años la desigualdad y deshumanización, teniendo como fundamento una apuesta educativa libertaria.

Las mujeres organizadas, desde sus reflexiones, cuestionamientos y prácticas, han entrado entonces a enriquecer la experiencia educativa que fractura las intencionalidades de la educación tradicional: la memorización, reproducción de contenidos y la vivencia del autoritarismo en el relacionamiento interpersonal, para fortalecer así, un proyecto pedagógico y político que nos encamine al encuentro con otras realidades y posibilidades.

De tal manera, reconocer la experiencia de las mujeres y desde las mujeres como contribuciones frente a la consolidación de unas pedagogías feministas, nos encamina a la vez a pensar una educación popular que posibilite (Fennell & Arnot, 2008):

- La deconstrucción de los conceptos dominantes.
- Plantear una crítica de las generalizaciones narrativas dominantes.
- Descolonizar la diversidad de experiencias de las mujeres (luchas/ resistencias).
- La inclusión de puntos de vista locales, desde el entendimiento multimodal de las relaciones.
- Enfatizar el poder de las mujeres desde sus culturas y experiencias propias.

A pesar de los avances en la implementación de pedagogías alternativas, existen desafíos significativos. La resistencia al cambio por parte de los sistemas educativos tradicionales, la falta de formación adecuada para los docentes y las limitaciones en los recursos pueden obstaculizar la implementación efectiva de estas pedagogías (Ruiz,

2024, p. 15). Sin embargo, las oportunidades para la transformación educativa también son considerables. La creciente demanda de educación inclusiva y equitativa, así como el apoyo de movimientos sociales y académicos, ofrecen un terreno fértil para el desarrollo y expansión de estas pedagogías alternativas.

En Colombia, la apuesta feminista se ha manifestado en diversos espacios, desde las movilizaciones por los derechos reproductivos hasta la participación activa en la política y la sociedad civil. Las organizaciones feministas han trabajado incansablemente para visibilizar las voces de las mujeres afrodescendientes, indígenas, rurales y urbanas, quienes a menudo enfrentan formas específicas de discriminación y violencia. Este enfoque interseccional no solo amplía la comprensión de las desigualdades, sino que también fortalece la solidaridad entre diversos grupos de mujeres y fomenta un cambio social más inclusivo (Jimenez, 2022).

Conclusiones

Las pedagogías feministas, descoloniales e interculturales emergen desde enfoques educativos revolucionarios que desafían las narrativas dominantes y promueven un entendimiento más inclusivo y equitativo del conocimiento. Estos enfoques, aunque distintos en sus perspectivas y objetivos, comparten un compromiso común con la justicia social y la transformación de las estructuras educativas tradicionales.

Los encuentros de mujeres y la educación popular son dos fenómenos interrelacionados que han jugado un papel crucial en la transformación social y en la promoción de la igualdad de género. En el contexto de América Latina y otras regiones del mundo, estos encuentros han servido como espacios de empoderamiento, reflexión y acción colectiva para las mujeres, mientras que la educación popular ha proporcionado las herramientas y metodologías necesarias para enfrentar las desigualdades estructurales y promover cambios sociales profundos.

Las pedagogías feministas en el Oriente de Antioquia representan una fuerza transformadora que desafía las estructuras patriarcales y coloniales y promueve la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres. A través de experiencias como las de AMOR, se evidencia el impacto positivo de estas pedagogías en la vida de las mujeres y en la configuración de una sociedad más justa y equitativa. Sin embargo, para consolidar y expandir estos logros, es necesario enfrentar los desafíos persistentes y continuar fortaleciendo las iniciativas feministas en la región. El compromiso con una educación

popular anticapitalista, descolonial y feminista es esencial para construir un futuro donde todas las personas puedan participar plenamente en la vida social y política, con igualdad y dignidad.

De este modo, la reflexión y movilización propuesta desde el feminismo se ve recreada y fortalecida desde el encuentro con multiplicidad de experiencias, voces y miradas diversas que van dando forma a resistencias situadas, diferenciadas; resistencias que a la vez se entrelazan, comparten y dialogan.

Y es que, desde distintos escenarios de actuación, las mujeres organizadas de los territorios le han apostado a la consolidación de un proyecto pedagógico y educativo colectivo, solidario, revolucionario que acompañe y aprenda de los esfuerzos populares de descolonización, despatriarcalización y desmercantilización de la vida. Proyecto pedagógico y educativo que moviliza la consolidación de una educación popular fundamentada en una postura no solo socialista, sino a la vez, anticapitalista, descolonial y feminista que continúa caminando y abriendo nuevos horizontes.

La apuesta feminista en América Latina y Colombia representa un desafío constante a las estructuras de poder establecidas y un llamado a la acción para construir un futuro más inclusivo y equitativo. La integración de una perspectiva interseccional en la educación popular ofrece una oportunidad para abordar las desigualdades desde múltiples ángulos y promover una cultura de respeto y justicia. La educación popular anticapitalista y descolonial se configura así como una vía esencial para empoderar a las mujeres y las comunidades marginadas, fortalece la lucha por un mundo más justo.

La pedagogía feminista se está consolidando como una propuesta emergente que articula discurso y práctica para transformar el sistema educativo, desafía la aparente neutralidad y racionalidad de los modelos tradicionales que perpetúan relaciones de poder asimétricas entre mujeres y hombres. Este enfoque busca deconstruir las estructuras educativas históricamente establecidas, caracterizadas por su formalidad y legitimación de desigualdades de género, y promueve una nueva ética educativa que facilita la liberación y el empoderamiento de todas las personas.

La pedagogía feminista propone una nueva ética educativa que se distancia de la neutralidad pretendida de los modelos tradicionales y se enfoca en la creación de prácticas liberadoras. Esta ética se basa en la comprensión de que el proceso educativo debe ser transformador no solo en términos de contenido, sino también en términos de

relaciones interpersonales y estructuras de poder (Hooks, 1994). Se trata de construir un entorno educativo que fomente el respeto mutuo, la colaboración y el reconocimiento de las diversas experiencias y perspectivas de las mujeres y los hombres.

En la práctica, esta ética implica la implementación de métodos pedagógicos que valoren y respeten las contribuciones de todas las personas, que aboguen por un aprendizaje que sea inclusivo y equitativo. La pedagogía feminista también enfatiza la importancia de la participación activa de las estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, enfrenta la tradicional relación vertical entre docentes y estudiantes y fomenta una dinámica más horizontal y participativa (Lugones, 2011).

El reconocimiento y la expansión de la apuesta feminista en América Latina y Colombia son fundamentales para la creación de una educación que sea verdaderamente transformadora. Este enfoque no solo aborda las desigualdades de género, sino que también desafía las estructuras opresivas del capitalismo y el colonialismo, propone un proyecto educativo solidario y colectivo que tiene el potencial de transformar la sociedad en su conjunto.

Los resultados de esta investigación permiten concluir que las pedagogías feministas en el Oriente de Antioquia han generado procesos educativos que trascienden la enseñanza tradicional, que impulsan la construcción de espacios de aprendizaje seguros, horizontales y transformadores. Estas prácticas han sido fundamentales para fortalecer la autonomía de las mujeres participantes y fomentar procesos de reflexión crítica sobre la equidad de género y la justicia social.

La implementación de metodologías participativas ha demostrado ser una estrategia efectiva para desafiar las estructuras patriarcales en la educación, pues posibilita el desarrollo de subjetividades críticas y la consolidación de redes de apoyo entre mujeres. La apropiación de estas pedagogías en encuentros feministas ha permitido no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la vivencia de experiencias de aprendizaje que inciden en la vida cotidiana de las participantes.

No obstante, la investigación también revela desafíos importantes, como la falta de reconocimiento institucional de estas iniciativas y las dificultades para sostener espacios de formación feminista en contextos marcados por desigualdades estructurales. Esto resalta la necesidad de fortalecer políticas públicas que respalden la educación feminista y amplíen su alcance a diferentes sectores de la sociedad.

Los resultados evidencian el potencial transformador de las pedagogías feministas en la región, reafirman la importancia de continuar su desarrollo como una apuesta política y educativa. Se hace un llamado a la comunidad académica, a los movimientos sociales y a las instituciones educativas a reconocer y promover estas experiencias, entendiendo que la educación feminista no solo es una alternativa pedagógica, sino una herramienta de lucha y resistencia frente a las injusticias de género y las desigualdades sociales.

Referencias

Arana Saéns, I., & Rapacci Gómez, M. L. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 81-99). Ediciones desde abajo.

Asociación de mujeres del Oriente. (2013). *AMOR, 20 años construyendo escenarios de vida*. <http://amoroa.blogspot.com/>

Bonavitta, P., & Paez, F. M. (2019). Pensar las prácticas educativas desde una perspectiva feminista. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 1–15.

Connell, R. W. (2014). The sociology of gender in Southern perspective [La sociología del género en la perspectiva del Sur]. *Current Sociology*, 62(4), 550–567. <https://doi.org/10.1177/0011392114524510>

Cuenca Morales, M. L. (2009). *Relato de experiencia*. COPEVI.

Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy [¿Por qué esto no resulta empoderante? Trabajar con los mitos represivos de la pedagogía crítica]. En C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90–119). Routledge.

Federici, S. (2013). *La inacabada revolución feminista. Mujeres, reproducción social y lucha por lo común*. Ediciones desde abajo.

Fennell, S., & Arnot, M. (2008). Decentring hegemonic gender theory: the implications for educational research [Descentralizar la teoría hegemónica del género: las implicaciones para la investigación académica]. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), 525–538. <https://doi.org/10.1080/03057920802351283>

- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J. (2022). *Educación intercultural en América Latina: Desafíos y oportunidades*. Universidad Autónoma de México.
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- Jiménez Rodrigo, M. L. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: estrategias y claves de articulación. *Convergencia*, 29, e17792.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-119. Repositorio UNAL.
- Millenaar, V. (2016). Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014) [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.
- Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1).
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-331). CLACSO.
- REPEM. (2012). *La educación popular feminista en red: 30 años de la Red de Educación Popular entre Mujeres – REPEM*. DVV International. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-792012/trabajo-en-red/la-educacion-popular-feminista-en-red-30-anos-de-la-red-de-educacion-popular-entre-mujeres-repem>
- Rodríguez Martínez, P. (2010). Feminismos y solidaridad. *Revista Mexicana de Sociología*, 72(3), 445-466. <https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/21489/20259>

Ruiz Muñoz, G. F. (2024). Políticas educativas para el fortalecimiento de sociedades democráticas en América Latina y el Caribe: desafíos, experiencias y estrategias innovadoras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 15-38.

Toledo Pedroso, G. J., Nicolau Silva, L., & de Cássia Mendes de Oliveira Lopes, R. (2024). Educación tradicional y popular: Breves aproximaciones sobre la educación en Brasil. *ConCienciaSocial*, 7(14), 27-43.

Torres Carrillo, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Rodríguez Bustamante, A., Castrillón Ángel, E. F., dos Santos Guerra, J. C., Henao Monsalve, J. C., Peláez, O. A., Chica Ríos, R. A., & Londoño Estrada, C. A. (2025). La investigación en formación avanzada: un asunto ético, estético, político e interdisciplinario. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 136-156). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.8>

Capítulo 8.

La investigación en formación avanzada: un asunto ético, estético, político e interdisciplinario¹

Alexander Rodríguez Bustamante*

Edison Ferney Castrillón Ángel**

José Cledinaldo dos Santos Guerra***

Juan Carlos Henao Monsalve****

Oscar Alberto Peláez*****

Rubiel Alberto Chica Ríos*****

Carlos Alberto Londoño Estrada*****

¹Capítulo de divulgación

Capítulo derivado del proyecto de Semillero de Investigación [Ín] Ínter/Nos, Escuela de Posgrados de la Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2023. Terminación: noviembre de 2023. Actualizado: julio de 2024.

* Doctor en Educación. Docente Investigador de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia). Correo electrónico: alexander.rodriguezbu@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414>

** Doctor en Letras / Lingüística. Docente, Escuela de Posgrados, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: edison.castrillonan@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9237-1084>

*** Doctor en Letras / Lingüística. Docente Universidade Estadual do Piauí. Correo electrónico: naldo guerra@ufpi.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4940-4490>

**** Magíster en Relaciones Internacionales. Docente, Universidad Católica Luis Amigó, Escuela de Posgrados. Correo electrónico: juan.henao@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8362-9856>

***** Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó (Escuela de Posgrados). Correo electrónico: oscar.pelaez@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3202-036X>

***** Postgrado en Trabajo Social. Doctorando en la Universidad de Baja California, Tepic, México, MX. Consulado de Colombia en Toronto-Canada. Correo electrónico: rubielchica@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9902-0957>

***** Magíster en Desarrollo, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: c.londonoestrada@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4533-7195>

Este texto constituye un viaje, un ir y venir de ideas, o, dicho de otro modo, una aventura construida desde la discusión de semilleristas que han visto la necesidad de mostrar el lugar ocupado por la formación avanzada para la sociedad.

(Rodríguez Bustamante et al., 2023, p. 84)

Introducción

La conversación sobre formación avanzada en Colombia implica un abordaje profundo y a la vez complejo dirigido a la investigación y generación de conocimiento actual, innovador y de alto impacto en el país. A su vez, el tipo de formación e investigación que la formación avanzada pretende, presenta complejidades en términos políticos, económicos y sociales debido a los retos y desafíos que nos plantea la realidad actual donde la pandemia del COVID-19 ha develado y profundizado problemáticas sociales, culturales y ambientales (de la Torre, 2020), que deben ser de gran interés para las instituciones académicas.

Así pues, reconocer los desafíos de nuevas realidades globales devela un reto que invita a encontrar y aportar soluciones a diferentes necesidades sociales. Dentro de las consecuencias derivadas de una época de confinamiento, podemos observar la afectación en la salud mental de las personas, donde la interacción abre paso a la emergencia de temores relacionados con la experiencia y significado en el mundo (Anli & Bilgin, 2022).

Adicionalmente, una consecuencia, de gran visibilidad que también dejó la pandemia, es la dependencia de las personas a los dispositivos electrónicos y las redes sociales digitales, que de manera sostenida dificulta el relacionamiento sano en ámbitos personales y profesionales (Alegria et al., 2021). De manera simultánea, esta coyuntura ha sido el detonante para diversificar la oferta de formación avanzada en modalidad virtual, lo cual plantea otros retos al sistema educativo actual, a la academia y al estudiante.

Según Maturana Moreno y Mahecha Vásquez (2020), el fortalecimiento de la formación avanzada en modalidad virtual constituye una manera de hacer realidad la política internacional de educación para todos, que elimina los límites que tiene la educación presencial. Esta tesis se probó en tiempos de pandemia, entre los años 2020 y 2022,

donde las instituciones de manera forzada tuvieron que migrar a la virtualidad sin el ánimo explícito de favorecer la inclusión educativa, pero con la contundencia suficiente para acelerar el acercamiento a esta modalidad que llegó para quedarse. Aun así, el acceso a la formación posgradual continúa siendo un privilegio de pocos.

Con base en lo anterior, surge la necesidad urgente del trabajo interdisciplinario en la formación avanzada a través del compromiso, el trabajo en equipo, la cooperación y la participación. Para que este propósito se convierta en una realidad es necesario romper las barreras sociales y económicas que impiden el acceso a la formación avanzada; hoy sabemos que un número reducido de personas pueden realmente acceder a este nivel de formación profesional.

De acuerdo con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación de Colombia en 2022, durante el año 2021 hubo un total de 2.448.271 estudiantes matriculados en educación superior en el país. Esto significó un aumento del 3,93 % en comparación con el año 2020 y tuvo un impacto positivo en el incremento de la matrícula de programas de posgrado entre 2020 y 2021, con un aumento de 12.868 estudiantes (7,3 %). Del mismo modo, se observó un aumento del 3,8 % en las matrículas de especializaciones, un incremento del 12,9 % en los programas de maestría y un aumento del 7,9 % en los programas de doctorado, siendo este último el crecimiento más pronunciado en las instituciones privadas. No obstante, las cifras presentadas siguen siendo insuficientes con relación a las demandas sociales que requieren atención.

El registro del número de graduados en Colombia indica que el país continúa en niveles bajos respecto a la región y a los países miembros de la OCDE. México es el único país regional que logra destacarse entre el top de los países con mayor número de doctores graduados (OECD, 2008). Estos datos plantean un desafío desde una perspectiva institucional y en materia de políticas públicas para la investigación en formación avanzada, debido a que estos dos ámbitos impactan directamente los niveles de competitividad y la transformación productiva del país (COMPES, 2009).

En síntesis, la producción científica que los ejercicios de investigación generan en la formación avanzada, está asociada a las oportunidades de desarrollo de un país. La tesis previa concuerda con la perspectiva de FEDESARROLLO, que reconoce que la educación de nivel avanzado aporta al mejoramiento de la excelencia en investigación y al impulso del crecimiento económico y social, así como a la competitividad y al bienestar tanto social como ambiental (Núñez Mendez et al., 2022).

Los datos expuestos en los párrafos anteriores, permiten inferir que uno de los retos que la investigación en formación avanzada tiene para la sociedad es el fortalecimiento económico, porque este tiene una relación de interdependencia con la producción científica, que, a su vez, es una pieza clave en la solución de problemáticas económicas (porque estas son cíclicas), sociales, ambientales y culturales. Todas necesariamente contextualizadas en los territorios y en armonía con sus necesidades e intereses y en estrecha relación con los profesionales educados en formación avanzada, según Beltrán Amado y Llano (2024).

Para las necesidades actuales de la sociedad, la formación avanzada se convierte en un espacio para el trabajo conjunto y la construcción interdisciplinaria como constructora de paz y sociedad. Esta nueva realidad es un mundo postpandemia, en el que las personas necesitan encontrarse, interactuar constantemente y trabajar en beneficio de una sociedad fortalecida, donde no quede la fragilidad.

En consecuencia, la investigación en formación avanzada requiere un abordaje que supere la cuestión técnica y aborde la tríada ética, estética y política, que trascienda la esfera disciplinaria hasta instalarse en la interdisciplinariedad para abordar los desafíos que la realidad social actual le plantea. Para llegar a ese horizonte deseado, este capítulo se propone abordar las cuestiones cifradas a lo largo del texto para así develar aspectos fundamentales del proceso de investigación en niveles de formación de especialización a posdoctorado.

Con Galbava et al. (2021); Santoyo Cortés (2019); García Reina (2011) y Gharaveisi y Dastgoshadeh (2020) se confirma la importancia de la investigación de alto nivel en la constelación del conocimiento en sí mismo; esta apertura facilita los diálogos intergeneracionales e interactivos entre investigadores, profesores y comunidades como medida hacia nuevos temas con perspectiva universalista.

Metodología

Esta investigación empleó un enfoque cualitativo basado en el análisis hermenéutico de textos y experiencias de los investigadores autores. Para autores como Gadamer (1994); Ricoeur (1984); Geertz (1992) y Habermas (1987), un enfoque cualitativo basado en el análisis hermenéutico es una metodología de investigación que se utiliza para comprender y dar significado a fenómenos complejos, como textos, experiencias o discursos.

Este enfoque se basa en el estudio e interpretación profunda de los datos recopilados, con el objetivo de descubrir los significados subyacentes, los contextos y las relaciones entre ellos. Por consiguiente, para guiar una investigación desde este enfoque, los investigadores deben conducirla desde comprensiones hermenéuticas yendo más allá de una interpretación superficial de los datos para adentrarse en la interpretación de los significados profundos, las intenciones y los valores implícitos en el texto o la experiencia.

A través de esta metodología, se exploró y comprendió en profundidad la dimensión ética, estética y política presentes en la investigación en formación avanzada. En primer lugar, se planteó la importancia de esta investigación para reflexionar sobre la ética en el ámbito académico. Se buscó comprender cómo los principios éticos guían el proceso de investigación avanzada y qué implicaciones tienen en la toma de decisiones, el respeto a los derechos de los participantes y el bienestar general.

Por otro lado, se analizó cómo la dimensión estética se manifiesta en el diseño de la investigación, en la presentación de los resultados y en la comunicación de los hallazgos. Se exploró la importancia de la presentación visual, la claridad en la expresión y el impacto estético en la divulgación de la investigación. Asimismo, se analizó la dimensión política de la investigación en formación avanzada, buscando comprender cómo las decisiones tomadas en la investigación pueden tener implicaciones políticas y cómo la investigación puede contribuir al cambio social y a la transformación de las estructuras y relaciones de poder.

Para llevar a cabo este estudio, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el tema, se buscó identificar modelos y enfoques éticos, estéticos, políticos e interdisciplinares aplicados a la investigación avanzada. También se llevó a cabo grupos de discusión con todos los investigadores, semilleristas y autores de este estudio. Los datos recopilados, a partir de los textos y las experiencias de los investigadores autores, fueron sometidos a un análisis hermenéutico, donde se identificaron patrones, temas y categorías relacionados con la dimensión ética, estética y política en la investigación en formación avanzada.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron presentados y discutidos, se establecieron conexiones con la literatura revisada y los objetivos planteados. De esta manera, se pudieron construir las conclusiones que sistematizaron los hallazgos más relevantes y se proporcionaron recomendaciones para futuras investigaciones en este campo.

Eticidad: hacia una práctica investigativa para encontrarse con el otro

No es posible pensar los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, ni siquiera fuera de ella.

Estar lejos o, peor, fuera de la ética, entre nosotros mujeres y hombres, es una transgresión.

(Freire, 2019, p. 34, traducción propia)²

El epígrafe anterior invita a reflexionar sobre la importancia de la ética en la vida de todas las personas, ya que, sin ella se infringirían todos los comportamientos humanos. Al aclarar esto se establece un supuesto en la estructura del texto, cada letra expuesta aquí lleva implícita una dimensión ética. Más que ser una construcción académica o una invitación al diálogo, es una exposición de conocimientos sobre una problemática actual y un llamado a las nuevas generaciones para que se involucren en el contacto humano y contribuyan a la formación avanzada como un proyecto de vida.

La ética se caracteriza por ser una actitud reflexiva de cuidado hacia los demás, involucra el respeto hacia las personas y se fundamenta en la disposición para acoger conocimientos no explorados y construir de manera conjunta, lo cual representa una apertura hacia la alteridad. En el ámbito de la investigación científica, la ética se comprende como la capacidad de evaluar situaciones a lo largo de todo el proceso de investigación y en la toma de decisiones, teniendo en cuenta los derechos, el bienestar y las expectativas de los participantes involucrados.

² En el original: Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (Freire, 2019, p. 34)

El desarrollo temático se fundamenta en cuatro principios éticos esenciales: (1) el respeto al derecho de elección y autonomía, (2) la preocupación por evitar daños, (3) el compromiso con el bienestar y (4) la justicia. Estos principios constituyen elementos prioritarios en las reflexiones sobre la ética, en el contexto de la investigación avanzada, y su reconocimiento permite ampliar la perspectiva adoptada frente a este tipo de investigación. La creación de espacios de diálogo y discusión sistemática, que promuevan la construcción social, son características propias de expertos que reconocen la clara necesidad de la academia y la educación en este ámbito.

Basado en las ideas de Dussel (1998) y Hinkelammert y Mora Jiménez (2005), es importante destacar que la ética no se limita únicamente a los valores o sistemas morales de la comunidad, ya sea en el ámbito educativo o en la comunidad en general. Más bien, la ética debe ser considerada como un principio radical, fundamentado en el propio principio de la vida, que se convierte en el fenómeno fundamental de la historia.

En esta línea, se comprende que la *raíz*, vista como un concepto que sustenta la noción de radicalidad, juega un papel fundamental en el ámbito ético. Surge la necesidad de reconsiderar la concepción de la educación como un evento histórico/social (González, 2013) total o colectivo, que interpreta la ética tangible o concreta como una “ética de este mundo” (Cortina, 2015), como una crítica a la ciencia (episteme) y a la técnica en su sentido más básico (desde un enfoque crítico tecnológico, donde “*techné*” se une a “*logos*”), y como una demanda de acercamiento o retorno hacia el “nosotros” (Gogol, 2007; Lenkersdorf, 2005; Lévinas, 2014), ya que la educación también es de y para el otro/a, no solamente de y para nosotros/as (Skliar, 2007).

Por lo tanto, como nos señalan Gómez Torres y Mora Alvarado (2019), es importante analizar y comprender que la pedagogía como praxis social no pasa por alto ni niega su naturaleza y compromiso político y ético con la sociedad. Reconoce que el proceso de aprendizaje y de adquisición de conocimientos no debe ser mecánico, sino dialéctico y crítico.

Freire (2018), quien no adhería al dogmatismo en su pensamiento, más bien alentaba a reinterpretar sus conceptos a través de la problematización, tenía una convicción clara de que todo educador, sin lugar a dudas, ejerce su labor desde una perspectiva ética, estética y política (Gómez Torres & Mora Alvarado, 2019). Del mismo modo, colaboraba con diferentes individuos para establecer diversas formas de interacción basadas en la libertad que la educación proporciona. Estimula a las generaciones actuales a profundizar en la discusión y análisis colectivo de estructuras que provocan cambios en la sociedad y que requieren una atención urgente.

Dado que la comunidad ético-educativa representa una fuerza liberadora cuando fomenta, en una escala pequeña, las conexiones sociales, concebidas como una totalidad histórica/material, sirve como el cimiento de un futuro que no excluya la existencia humana ni la intrincada naturaleza, cuya complejidad estamos apenas comenzando a comprender tras siglos de devastación sin un propósito más que la ganancia y el enriquecimiento de unos pocos (Gómez Torres & Mora Alvarado, 2019).

Finalmente, la ética siempre va a invitar al encuentro humano y propio de seres vivos que se respetan y comparten experiencias de vida, no es una tarea fácil en un mundo donde la complejidad de las relaciones implica salir de las investiduras del egoísmo y egocentrismo para abrazar humildemente al otro en su esencia y verbalización del ser. Las construcciones siempre perdurarán para nuevas generaciones e invitarán a la cooperación humana para asegurar sus permanencias (Padierna Cardona et al., 2021).

Hacia una estética narrativa para comprender y dilucidar

La dimensión estética, generalmente, se circunscribe a una disciplina filosófica que se enfoca principalmente en las artes, o se vincula al ámbito de la moda, los salones de belleza y similares. Entre las teorías estéticas de Kant y los hechos empíricos, la indagación sobre la estética como fuente de placer abarca un amplio espectro que va más allá de lo meramente visual. Esta perspectiva se amplía y no se restringe únicamente a lo sensorial, a lo cual comúnmente se la asocia. Además, abarca los actos virtuosos y la innovación presente en la expresión creativa y en el pensamiento intelectual (Henao Vélez, 2019).

Dejar de pensar en la estética humana de lo visual, lo aceptado o lo correcto, supone ampliar la mirada hacia aquello que llama a complejizar el concepto y se vuelve arte en lo humano, en la construcción y en la palabra compartida que le da sentido a la vida misma, así las cosas, lo estético es aquello que se permite construir después de pasar por un camino de retos en las interacciones con otros, es el espacio donde la reflexión cobra valor y toma fuerza ante los prejuicios sociales y estéticos (Standal & Moe, 2013).

En esta perspectiva, lo estético plantea una invitación a considerar la investigación contemporánea desde el ámbito pedagógico de las situaciones contextuales, llevando a cabo una evaluación exhaustiva en lugar de una evaluación superficial. Se pasa por alto la relevancia que la vivencia de la sensibilidad puede tener como un elemento crucial

en la formación de la vida cotidiana, sus estructuras institucionales, sus entornos y sus prácticas (Errázuriz-Larraín, 2014). No obstante, en el contexto de la investigación educativa, el componente estético se relaciona con el proceso de escritura y de investigación, concebido como un acto creativo en conjunto con los perfiles y las realidades de los participantes implicados.

Dentro de lo estético los participantes se convierten en productores culturales, dejan de lado su papel pasivo (Barthes, 2002; Coto, 2006; Eco, 1999). Dentro del ámbito de la investigación pedagógica, la dimensión estética posibilita la apreciación de estrategias genuinas para recrear simbólicamente la realidad subjetiva, exhibe los progresos obtenidos mediante intervenciones que fomentan la realización de procesos de escritura e investigación que involucran a todos los participantes (Bermúdez-Rodríguez & Fueyo-Gutiérrez, 2018).

Continuando con lo anterior, la escritura es una forma de marcar la vida, de plasmar la experiencia y de dotar de sentido el pensamiento. Se convierte en una de las partes que suman; la estética aislada, no tiene el mismo sentido. Esto implica que todos los que participan en la investigación tienen la capacidad de darle un nuevo significado a los diversos modelos, corrientes y enfoques de investigación y educación que se han fundamentado en una lógica de formación basada en la transmisión, la memorización y la rigidez (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020).

Según autores como Errázuriz-Larraín (2014), la inclusión de la estética en el ámbito educativo e investigativo posibilita el enfoque de cuestiones sociales, tiene en cuenta tanto enfoques históricos como contemporáneos. Esto contribuye a una comprensión más profunda de la situación presente y, en consecuencia, a la creación de entornos educativos e investigativos más atractivos y sostenibles.

En ocasiones se dificulta el llamado a la construcción, pero, por acción u omisión, lo estético se forma en los encuentros y desencuentros que se dan a lo largo de la vida, por la existencia de un factor común, la formación avanzada, es decir, la respuesta a necesidades requiere una reflexión que sale de lo singular y traspasa a lo plural, donde necesitamos al otro para hacer arte y mostrarlo al mundo.

Sensibilidad y estética en la movilización del conocimiento

La investigación en formación avanzada debe ser rigurosa en su fundamentación teórica y metodológica, debe integrar una dimensión sensible y estética que permita una comprensión más profunda de los problemas abordados. La sensibilidad, entendida como una disposición ética y emocional hacia la realidad, posibilita que la investigación se vincule con las experiencias, vivencias y subjetividades de los sujetos involucrados. En este sentido, Freire (2018) enfatiza que todo educador ejerce su labor desde una perspectiva ética, estética y política, que fomenta interacciones basadas en la libertad que la educación proporciona.

Desde esta perspectiva, la producción investigativa debe centrarse en la generación de conocimiento para articularse con las realidades humanas. Cortina (2015) plantea, por ejemplo, la importancia de una “ética de este mundo”, donde la educación y la investigación sean procesos colectivos y transformadores. Asimismo, Lévinas (2014) y Skliar (2007) resaltan la necesidad de que la educación se oriente no solo hacia el “yo”, sino también hacia el “otro”, favoreciendo el diálogo y el reconocimiento de la alteridad.

De esta manera, la estética de la investigación trasciende la presentación de hallazgos pues involucra la configuración de nuevos sentidos y narrativas que resignifican los vínculos con el conocimiento y la sociedad. Como señalan Gómez Torres y Mora Alvarado (2019), la pedagogía no puede desvincularse de su naturaleza y compromiso ético-político, ya que el aprendizaje debe ser dialéctico y crítico. En consecuencia, la formación avanzada debe propiciar espacios donde la investigación no sea un ejercicio distante y desprovisto de emoción, sino una práctica que movilice sensibilidades, favorezca la empatía y contribuya a la transformación social.

Polis. Múltiples voces para el encuentro y el desencuentro

“La universidad enfrenta el reto de dotar de sentido su quehacer, en el contexto de una sociedad moderna que a diario se transforma como resultado de la incorporación de las tecnologías de la información”.

(Rodríguez-Bustamante et al., 2020, p. 48)

La investigación científica en el campo educativo es un acto político que debe estar al servicio de la transformación social. La investigación en formación avanzada implica la articulación entre políticas, actores y cultura que transitan hacia un propósito común. El Estado, las universidades y sus órganos institucionales deben coincidir en un mismo eje que conduzca a la formación de investigadores en niveles de posgrados con alto impacto científico y social.

Las políticas tanto estatales como institucionales (en educación superior–universidades), son las herramientas que marcan la hoja de ruta para implementar programas de formación en investigación y que conducen finalmente a la reflexión, diseño, ejecución de estudios que impactan las organizaciones y generan en muchos casos transformaciones sociales (Natow, 2020).

Por esta razón, el llamado a la convergencia es fundamental en la interacción humana, la sumatoria de las partes forman un alto valor en lo académico, la multiplicidad de voces, las reflexiones conjuntas, la *Polis*, en esencia, aportan a la formación avanzada. De esta manera, la formación de investigadores en nivel de posgrados en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia, es un área de interés del semillero de Ínter Nos-Escuela de Posgrados.

Para entender la estructura de la investigación, resulta clave explorar cómo se concibe este proceso tanto en el ámbito nacional como internacional, así como identificar las entidades que orientan y promueven las políticas en esta área. La producción investigativa de las instituciones de educación superior representa más que una actividad académica: es una manifestación concreta del trabajo colaborativo que impulsa transformaciones sociales y responde a las dinámicas del tiempo, construyendo significados compartidos en comunidad.

La investigación y el desarrollo (I+D) se relacionan estrechamente a favor de dar respuesta a las necesidades del mundo contemporáneo. En el ámbito nacional, la política de investigación es liderada por Minciencias, que a su vez basa sus lineamientos en documentos del CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) y el DNP (Departamento Nacional de Planeación), Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación y documentos internacionales. De acuerdo con el CONPES, su principal objetivo es “incrementar la capacidad del país en identificar, producir, difundir, usar e integrar el conocimiento científico y tecnológico, con el propósito de mejorar la competitividad, y contribuir a la transformación productiva del país” (CONPES, 2009, p. 35).

En el ámbito internacional, contamos con políticas de investigación (las cuales realmente funcionan como lineamientos orientadores para el desarrollo humano en los países) lideradas por diferentes organizaciones como la OCDE y la ONU, a través de los objetivos de desarrollo sostenible 2030. Se cuenta, además, con la participación de la Misión Internacional de Sabios, constituida por 47 integrantes nacionales (a nivel de Colombia) e internacionales, articulada con la Vicepresidencia de la República de Colombia (Minciencias, 2022).

Lo vital de la interdisciplinariedad: todos hacia un fin con propósito

“Cuando pensamos acerca del significado de la interdisciplinariedad en vista de lo expresado hasta aquí, indudablemente debemos considerarlo como una de las condiciones para la integración entre docencia e investigación”.

(Reyes Villamil, 2013, p. 128)

Lo vital resulta, a todas luces, un referente fundamental para la investigación en perspectiva y clave de la docencia y demás funciones sustantivas de la Universidad como espacio para la conversación e interacción sobre la investigación propiamente dicha. El propósito de la investigación ha de estar centrado en la transformación tras las preguntas, las categorías y objetivos que se plantean luego de haberse surtido el encuentro entre los profesores interesados en algún punto problemático.

Con Reyes Villamil (2013) regresa la idea de una ciencia con propósito e intencionada que propenda por el fomento de la educación de alto impacto en formación avanzada; desde el semillero Ínter Nos-Escuela de Posgrados, de la Universidad Católica Luis

Amigó, se plantean líneas discursivas en esta vía: la primera de ellas va centrada en el lugar del docente investigador para los posgrados; la segunda, hacia una producción científica enmarcada en el diálogo de saberes (múltiples disciplinas); la tercera, referenciada a la formación en investigación (talento humano situado: estudiantes, profesores). Es así como la teleología del semillero y su accionar interdisciplinario centran la mirada en los movimientos y las transformaciones que se gestan en las diversas áreas del conocimiento que cada institución de educación superior posee en el seno de su accionar como centro de estudios avanzados y se articula el pensamiento del investigador con las necesidades sociales para buscar respuesta de acuerdo con otras áreas de conocimiento, lo cual es vital dentro del proceso investigativo. La suma de todas las partes permite a una investigación, o intervención social, tener un impacto en la vida de otras.

Cuando se trabaja en lo vital de la formación avanzada, existen ideas conectadas a las de Maturana Moreno y Mahecha Vásquez (2020) cuando se evidencia la necesidad de buscar estrategias educativas en modalidades virtual, a distancia y presencial que incluyan a la mayor población de estudiantes para avanzar en sus procesos formativos. Dentro de estos espacios, son los alumnos, sus ideas y el docente que guía y construye, en conjunto con ellos su experiencia formativa, la columna vertebral de la educación.

El docente investigador se construye, no surge de ideas sin sentido, esta afirmación tiene una connotación interdisciplinaria dado que es en la construcción con el otro donde se le da sentido a la investigación, en las reflexiones personales y profesionales que se realizan a lo largo de la formación avanzada. Por eso, el análisis en la formación avanzada que realiza Lasso Cardona (2020), a nivel de maestría y doctorado en Colombia entre 2010 y 2018, abre la puerta a seguir construyendo desde lo interdisciplinario, a el diálogo y a conectar con la reflexión situada de Hermida (2020), en el campo del Trabajo Social, aunque, se extraña a las demás disciplinas que aportan a la investigación científica.

Las propuestas de Coccimiglio y Garista (2020); Farinacci y Prestianni (2022); Ferrari et al. (2021) y Mujica Johnson y Orellana Arduiz (2020), generan posibilidades variadas en términos del significado y significante, de cara a las contribuciones que las ciencias brindan a los distintos temas en el marco de la formación avanzada y la investigación; asuntos como la diversidad, pedagogías alternas, estéticas populares, y la formación situada serán comprendidos como contingencias por asumir y estudiar en profundidad.

A modo de cierre, autores como Kadyrova et al. (2019); Cojocar (2019); Almeida Schneider et al. (2022) y Taylor et al. (2021) coinciden sobre la importancia y la potencia de la investigación en los procesos de formación a lo largo de la vida y en distintos estadios disciplinarios y contextos en el conocimiento. Quien investiga va tras la pregunta y la indagación hace parte del constructo en clave de la intención primigenia del presente capítulo: la formación avanzada para ir más allá.

Tensiones y desafíos en la investigación contemporánea desde la perspectiva ética, estética y política en la producción de conocimiento

La producción de conocimiento desde el contexto de la pandemia ha puesto en evidencia profundas tensiones éticas, estéticas y políticas que atraviesan tanto la investigación como a los procesos de formación avanzada. Desde una perspectiva ética, la pandemia exacerbó desigualdades preexistentes, planteando cuestionamientos sobre la responsabilidad social de la academia en la generación de saberes que respondan a las realidades de las poblaciones más vulnerables (Anli & Bilgin, 2022). La emergencia sanitaria visibilizó nuevas formas de exclusión, así como dinámicas de hegemonía en la producción de conocimiento, donde ciertos discursos y epistemologías continúan marginando saberes locales y comunitarios (Quijano, 2000). Esta situación interpela la producción académica desde el “qué” y el “para qué” de la investigación, obliga a reconfigurar metodologías y enfoques para responder de manera crítica y situada a problemáticas como el cambio climático, la pobreza y la precarización laboral, fenómenos que han sido agudizados por la crisis global.

Desde la dimensión estética, este estudio evidencia que, desde la pandemia se ha revelado la necesidad de reconfigurar los modos de representación y comunicación del conocimiento, impulsando lenguajes y narrativas que trasciendan lo meramente técnico y racional para incorporar lo sensible y lo experiencial en la comprensión de la realidad (Rancière, 2009). La crisis evidenció cómo las formas tradicionales de enseñanza y producción de saber han sido insuficientes para abordar los desafíos contemporáneos, generando la urgencia de desarrollar pedagogías críticas que incluyan una perspectiva política más comprometida con la transformación social (Freire, 1997). En este sentido, la investigación en tiempos de crisis no puede limitarse a la generación de

datos, sino que debe asumir un papel activo en la denuncia de las nuevas formas de esclavismo y explotación del conocimiento, promoviendo espacios de resistencia frente a los modelos neoliberales que precarizan la educación y la producción intelectual.

Conclusiones

El capítulo muestra la manera en que la formación avanzada se convierte en una temática de investigación significativa para la educación actual, analiza la necesidad de articular acciones y prácticas para motivar a las nuevas generaciones de profesionales al trabajo articulado y a la escritura constante, al reto profesional de avanzar en su formación posgradual y continuar mirando hacia áreas desconocidas, pero a la vez reconfortantes en el ejercicio profesional.

Como muestra de las discusiones obtenidas de los encuentros entre investigadores, se refuerza la idea de construir desde las diferencias para encontrar caminos que convergen hacia cambios sustanciales en la sociedad actual, se invita a centrar la mirada en las necesidades presentes como forma de avance. La vitalidad de la formación avanzada se hace evidente en los trabajos articulados con la sociedad, desde la academia el texto insiste en la invitación al encuentro entre saberes para solucionar conflictos y problemáticas de base.

Si bien es cierto que las áreas especializadas tienen un desarrollo significativo en la formación académica, las posibilidades que tiene la articulación de voces muestran nuevos caminos de discusión de la complejidad humana, la interacción es el motivo para avanzar hacia los retos que se presentan y las demandas postpandémicas.

La ética, estética y política de la formación avanzada abre el panorama de discusión en la academia y muestra la manera en que las relaciones humanas son parte de la construcción vital de experiencias que dan sentido y significado a la vida misma, todo esto porque los encuentros que de allí se generan siembran la esperanza de la ruptura de los límites investigativos.

Finalmente, la investigación en formación avanzada constituye un escenario de producción de conocimiento que representa un compromiso ético, estético y político con la transformación social. En este sentido, más allá de una síntesis de hallazgos, se hace imprescindible proyectar horizontes de investigación que permitan ampliar las

comprensiones epistemológicas del campo. Así, se sugiere avanzar en estudios que exploren la intersección entre ética e innovación metodológica, así como en estrategias para potenciar la interdisciplinariedad en contextos académicos y profesionales.

Por otro lado, es fundamental promover una mayor incidencia social del conocimiento generado asegurando que las investigaciones respondan a intereses académicos y dialoguen con las realidades sociales y propicien cambios significativos. En este panorama, el reto es consolidar una formación investigativa que sea rigurosa, comprometida con la justicia cognitiva y que responda a la equidad en la producción y circulación del saber.

Referencias

- Alegria, K. E., Fleszar-Pavlovic, S. E., Ngo, D. D., Beam, A., Halliday, D. M., Hinojosa, B. M., Hua, J., Johnson, A. E., McAnally, K., McKinley, L. E., Temourian, A. A., & Song, A. V. (2021). The Role of Risk Perceptions and Affective Consequences in COVID-19 Protective Behaviors [El papel de la percepción del riesgo y las consecuencias afectivas en las conductas de protección frente al COVID-19]. *International Journal of Behavioral Medicine*, 28, 801-807. <https://doi.org/10.1007/s12529-021-09970-4>
- Almeida Schneider, S., Ramos Magalhães, C., & do Nascimento Almeida, A. (2022). Percepções de educadores e profissionais de saúde sobre interdisciplinaridade no contexto do Programa Saúde na Escola [Percepciones de educadores y profesionales de la salud sobre la interdisciplinariedad en el contexto del Programa de Salud en la escuela]. *Interface–Comunicação, Saúde, Educação*, 26, 1–17. <https://doi.org/10.1590/interface.210191>
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Anlı, G., & Bilgin, O. (2022). Serial multiple mediation of self-transcendence and psychological resilience in the relationship between fear of COVID-19 and subjective happiness in university students [Mediación multiple en serie de la autotrascendencia

- y la resiliencia psicológica en la relación entre el miedo al COVID-19 y la felicidad subjetiva en estudiantes universitarios]. *European Journal of Education Studies*, 9(7). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i7.4359>
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Paidós.
- Beltrán Amado, D., & Llano, A. F. (2024). Formación Avanzada, de la apropiación social del territorio a la innovación social. En J. A. Montoya, M. E. Ospina Henao, J. J. García García, W. A. Durán Maldonado, & I. G. Reyes Murillo (Comps.), *Apropiación social de conocimiento e innovación social. Miradas multidisciplinares* (pp. 57-81). EDUCC. Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Bermúdez-Rodríguez, F., & Fueyo-Gutiérrez, M. A. (2018). Transformando la docencia: usos de las plataformas de e-learning en la educación superior presencial. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 259–274. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.6>
- Coccimiglio, C., & Garista, P. (2020). The Debt of Reason. The significance of Schiller's aesthetic education for life-long learning [La deuda de la razón. El significado de la revolución estética de Schiller para el aprendizaje a lo largo de la vida]. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 217–230. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10724>
- Cojocar, I. P. (2019). El defecto como categoría interdisciplinaria y su valor en la investigación teórica y jurídica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1681>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2009). *Documento CONPES 3582. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3582.pdf>
- Cortina, A. (2015). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.
- Coto, B. D. (2006). *La escritura creativa en las aulas. En torno a talleres literarios*. Graó.
- De la Torre, M. I. (2020). COVID-19: la sociedad cautiva en el espacio global. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 1(2), 150–161. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i2.9838>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.

- Eco, U. (1999). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen.
- Errázuriz-Larraín, L. H. (2014). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861
- Farinacci, V., & Prestianni, C. (2022). Art as experience by John Dewey and the Reggio Emilia Approach. Philosophical and pedagogical perspectives in comparison [El arte como experiencia por John Dewey y la perspectiva de Reggio Emilia. Pedagógicas y filosóficas perspectivas en comparación]. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(3), 105–128. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14919>
- Ferrari, A., Castro, R. P., & Oliveira, D. A. de. (2021). A Universidade, A Formação E A Pesquisa [La universidad, la formación y la investigación]. *Imagens Da Educação*, 11(2), 163-189. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.54404>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* [Pedagogía de la liberación en Paulo Freire]. Paz & Terra.
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Galbava, S., Machackova, H., & Dedkova, L. (2021). Ciberostracismo: Consecuencias emocionales y conductuales en las interacciones en redes sociales. *Comunicar*, 67, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-0>
- García Reina, L. L. (2011). Análisis documental sobre la investigación en educación para la democracia en Colombia: Una apuesta para la construcción de cultura política en la última década del siglo XX y principios del siglo XXI, a partir de estudios en educación para la democracia en la escuela. *Papeles*, 3(6), 51–64. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/280>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gharaveisi, Z., & Dastgoshadeh, A. (2020). Iranian L2 Researchers' Perspectives on Research Ethics [Perspectivas de investigadores iraníes L2 sobre la ética en la investigación]. *HOW*, 27(1), 107–124. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.474>
- Gogol, E. (2007). *El concepto del Otro en la liberación latinoamericana*. Ediciones desde abajo.

Gómez Torres, J. R., & Mora Alvarado, M. A. (2019). Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/iae.v19i1.35574>

González, F. (2013). *El pensamiento de Vygotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Trillas.

Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Henao Vélez, R. A. (2019). Estética universitaria: el placer por aprender es el placer por vivir. *Miradas*, 1(2), 41–65. <https://doi.org/10.22517/25393812.21991>

Hermida, M. E. (2020). La formación posgradual en Trabajo Social: reflexiones desde un pensar situado. *Escenarios*, 31, 1-10. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10064/8799>

Hinkelammert, F., & Mora Jiménez, H. (2005). *Hacia una economía para la vida*. DEI.

Kadyrova, A. A., Ibragimova, A. N., & Grigorieva, L. L. (2019). Desarrollo de poderes para la autorrealización creativa como objeto de investigación interdisciplinaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v29i1.1867>

Lasso Cardona, L. A. (2020). Análisis de la formación posgradual a nivel de maestría y doctorado en Colombia entre 2010 y 2018. *Revista Espacios*, 41(48), 161-176. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p12>

Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa.

Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros.

Maturana Moreno, G. A., & Mahecha Vásquez, L. M. (2020). Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(1), 36-58. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/232>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022). *Misión de Sabios 2019*. <https://minciencias.gov.co/mision-sabios/que-es>

Ministerio de Educación. (2022). Matrícula en educación superior 2021. https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-401926_recurso_1.pdf

Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. C. (2020). Contribución de la humildad a la educación formal: análisis en función de Max Scheler y Paulo Freire. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(3), 1–14. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2314>

Natow, R. (2020). Research utilization in higher education rulemaking: A multi-case study of research prevalence, sources, and barriers [Uso de la investigación en la formulación de políticas en la educación superior: un estudio de casos múltiples sobre la prevalencia, las fuentes y las barreras de la investigación]. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5048>

Núñez Mendez, J. (Coord.), Castañeda, C., Castillo, J. F., Forero, D., Martínez, N., & Téllez, O. (2022). *Evaluación de impacto de la política de formación de capital humano de alto nivel: programa de créditos condonables de doctorado 1992-2018. Producto 6: Informe Final y de Recomendaciones*. FEDESARROLLO. <http://hdl.handle.net/11445/4258>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *Estudios territoriales de la OCDE: Yucatán, México 2007*. https://www.oecd.org/es/publications/estudios-territoriales-de-la-ocde-yucatan-mexico-2007_9789264062122-es.html

Padierna Cardona, J. C., Benjumea Pérez, M., & Urrego, L. (2018). La Formación Permanente del Profesor Universitario en Iberoamérica: Una revisión crítica. *Lúdica Pedagógica*, 1(27), 59-72. <https://doi.org/10.17227/ludica.num27-9446>

Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatiguées*. Éditions Amsterdam.

Reyes Villamil, M. A. (2013). El ejercicio de la ciencia como tarea interdisciplinar y transdisciplinar. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(61), 125-136. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2292>

Ricoeur, P. (1984). *La interpretación de la realidad: Estudios de hermenéutica*. Siglo XXI.

Rodríguez Bustamante, A., Henao Monsalve, J. C., Peláez Henao, O. A., Castrillón Ángel, E. F., Chica Ríos, R. A., & Dos Santos Guerra, J. C. (2023). Interdisciplinariedad para la formación avanzada. *Plumilla Educativa*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4842.2023>

Rodríguez-Bustamante, A., Rincón Barreto, D. M., Restrepo Gómez, K., & Agudelo Torres, J. F. (2020). La educación superior en el contexto de la innovación. *Educación Superior*, (30), 29–59. <https://doi.org/10.56918/es.2020.i30.pp29-59>

Santoyo Cortés, S. (2014). La lectoescritura en la escuela primaria y sus transformaciones ante la incorporación de las TIC. *Papeles*, 6(11), 36–47. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/230>

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas.

Standal, Ø. F., & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995 [La práctica reflexiva en educación física y la formación del profesorado en educación física: una revisión de la literatura desde 1995]. *Quest*, 65(2), 220–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773530>

Taylor, J., Rubin, P., Kauppila, S., & Davis, L. (2021). Unpacking implementation capacity and contexts for degree reclamation strategies: What factors move the equity needle? [Desglosando la capacidad de implementación y los contextos para las estrategias de recuperación de títulos: ¿Qué factores impulsan la equidad?] *Education Policy Analysis Archives*, 29(27), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5473>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Vargas Hernández, Á. J., Robledo Giraldo, S., & Álvarez Posada, J. L. (2025). Brecha digital en la educación: una revisión con *Tree Of Science*. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 157-176). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.9>

Capítulo 9.

Brecha digital en la educación: una revisión con *Tree Of Science*¹

Ángela Johana Vargas Hernández*

Sebastián Robledo Giraldo**

José Luis Álvarez Posada***

¹ Capítulo resultado de investigación

Capítulo derivado del proyecto de investigación doctoral “Relación de la brecha digital en el rendimiento académico de estudiantes de trabajo social en la modalidad a distancia de la Universidad Católica Luis Amigó” ejecutado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: febrero de 2023. Terminación: noviembre de 2023. Actualizado: julio de 2024.

* Trabajadora Social. Magíster en Ciencias Sociales. Docente programa Trabajo Social modalidad distancia de la Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación: Familia y Calidad de Vida. Línea de investigación: Perspectivas contemporáneas de fenómenos sociales, intervención, desarrollo y trabajo social. Correo electrónico: angelavargas@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4516-9267>

** PhD en Ingeniería. Dirección Académica, Universidad Nacional de Colombia, Sede de La Paz, La Paz, Cesar. Colombia. Correo electrónico: srobledog@unal.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4357-4402>

*** PhD en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: jose.alvarezpo@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6223-7239>

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación dominan la educación, especialmente tras la pandemia de COVID-19 (CEPAL & UNESCO, 2020). La adopción del aprendizaje en línea ha creado nuevos escenarios pedagógicos, ha incorporado recursos digitales específicos según el contenido, ha promovido habilidades y herramientas didácticas necesarias para el desarrollo pedagógico digital. Durante la pandemia, las carencias de habilidades digitales de estudiantes y profesores se hicieron evidentes, impulsando el estudio de la brecha digital como un problema social emergente (Attewell, 2001).

La inclusión de TIC en la educación redefine roles, revela desigualdades y retos (Bosch Caballero, 2016). Las barreras físicas, motivacionales y de habilidad limitan el uso efectivo de las TIC (Van Dijk, 2006). La brecha digital va más allá del acceso a internet, abarca el uso eficaz de las tecnologías (Hargittai, 2002). El acceso a internet ha crecido con disparidades entre países (UNESCO, 2019).

En los países menos desarrollados, la demanda de internet y el uso de TIC dependen de factores como el nivel educativo, ingresos y ubicación geográfica (CEPAL & UNESCO, 2020). La pandemia destacó la educación virtual como alternativa global y mostró disparidades en acceso y uso de las TIC (Canales Reyes & Silva Quiróz, 2020; UNESCO, 2019). En Colombia, el SNIES reporta un aumento de estudiantes en modalidad virtual de 16,042 a 200,742 en postpandemia, y 789 nuevos programas virtuales, incrementando un 17 % en nuevas áreas de conocimiento.

La transformación digital postpandemia plantea nuevos retos en educación superior (Sagrá et al., 2022). Las TIC crean oportunidades y brechas (Rama Vitale, 2019). La brecha digital es un problema social que afecta tanto el proceso pedagógico como la construcción de capital social y desarrollo personal. Hargittai (2002) sostiene que el concepto incluye capital social e individual, y Prensky (2001) diferencia entre “nativos digitales” y “migrantes digitales”. La digitalización educativa desafía el paradigma pedagógico tradicional y propone nuevas estrategias didácticas en educación virtual y a distancia (Sabogal Modera, 2021), lo que polemiza la enseñanza tradicional (de Jonge et al., 2020).

Las TIC, las plataformas virtuales y las metodologías activas transforman radicalmente el rol del docente, el estudiante y la institución educativa. Analizar las TIC y sus aplicaciones permite redefinir la transmisión de saberes y la práctica educativa, planteando nuevos retos (Bracons & Ponce de León Romero, 2021). Estos retos no se resuelven solo con aulas virtuales centradas en el estudiante; es esencial posicionar ciberactividades y diseño instruccional en línea como elementos centrales (Silva, 2018).

Este texto busca sensibilizar sobre la brecha digital como un problema social multicausal que afecta la educación. Se requiere de una visión compleja para vincular escenarios educativos para jóvenes y adultos. Se aborda la pregunta: ¿cuáles son las posturas, métodos y conclusiones en la construcción del conocimiento científico sobre la brecha digital como problema social en la educación para su reducción o mitigación?

Metodología

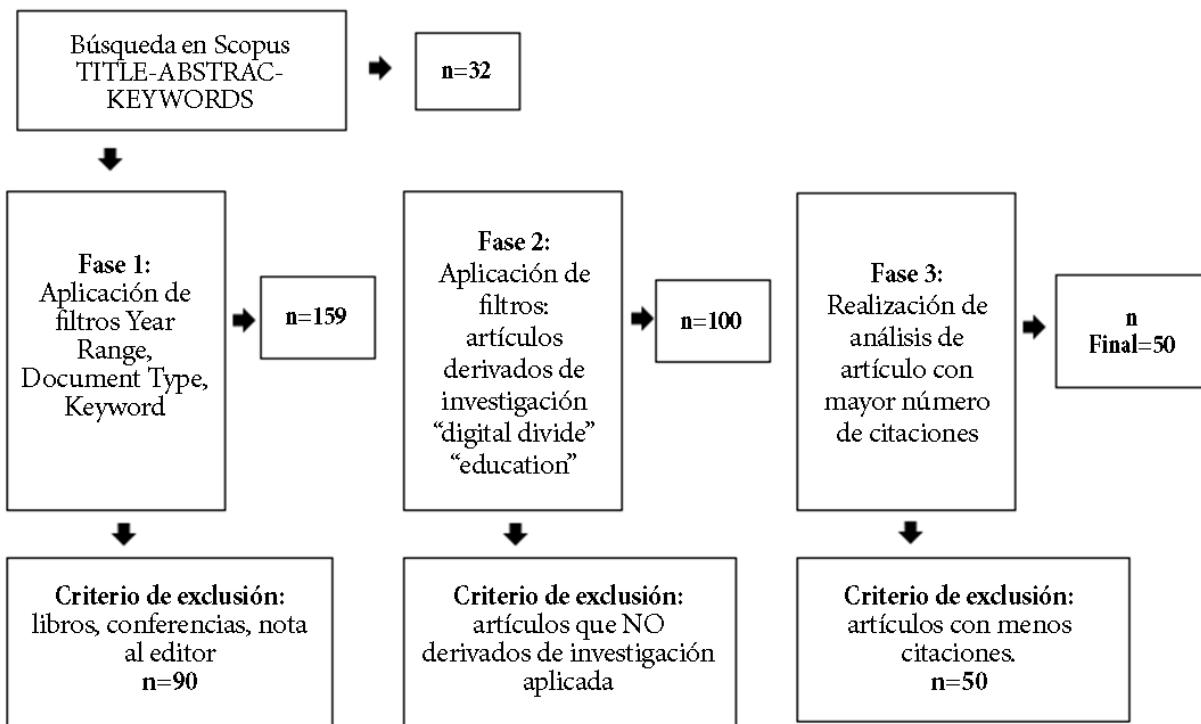
La metodología empleada es un análisis documental en tres pasos:

1. Clasificación de artículos: Se aplicó el protocolo PRISMA para crear un diagrama de selección de estudios (ver Figura 1), se usaron criterios de inclusión y exclusión. Este método documenta el proceso de revisión a través de formular hallazgos, conclusiones y limitaciones, y proporciona una base sólida para futuras investigaciones.
2. Análisis de autores: La búsqueda se realizó en Scopus con la ecuación TITLE-ABS-KEY (digital AND divide AND higher AND education AND students) en título, resumen y palabras clave. Se identificaron 329 registros entre 1985 y 2022, destacando 10 autores principales en el constructo ‘brecha digital’. Se consolidó una red de los 50 autores y artículos más relevantes en la producción científica basada en citaciones (ver Figura 2).
3. Identificación de subtemas relevantes: Utilizando el algoritmo *Tree of Science* (TOS), se realizó un análisis preciso de la literatura, se identificaron tendencias, teorías y metodologías relacionadas con la brecha digital. Este enfoque permite automatizar elementos comunes en grupos de dominio (Tabacman, 2015). El

estudio utiliza una versión mejorada, el algoritmo SAP, que relaciona citaciones de raíz y tronco, mientras las ramas reflejan la producción científica de los últimos cinco años (Valencia-Hernández et al., 2020).

Los resultados ofrecen una comprensión amplia de cómo las diferencias en acceso y uso de tecnologías afectan la educación superior y a grupos vulnerables, y destacan los resultados teóricos proponiendo estrategias para reducir la brecha digital y mejorar el proceso académico.

Figura 1.
Diagrama Prisma



Nota. Adaptado de “Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis”, Urrutia, G., & Bonfill, X., 2010, Medicina Clínica. https://es.cochrane.org/sites/es.cochrane.org/files/uploads/PRISMA_Spanish.pdf

Resultados

La Tabla 1 muestra los 10 autores más citados en el constructo “brecha digital”, destacando su relevancia en la comunidad científica.

Tabla 1.
Autores de mayor relevancia

Autor/Artículo	Citaciones	Revista
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?	47154	On the Horizon.
Hodgues, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.	9994	Educause Review.
Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People’s Online Skills	3325	First Monday.
Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence.	5548	British Journal of Educational Technology.
Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings.	2538	Poetics.
Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”.	2292	Sociological Inquiry.
Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality Differences in Young Adults’ Use of the Internet.	2215	Communication Research.
DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the ‘Digital Divide’ to ‘Digital Inequality’: Studying Internet Use as Penetration Increases.	2055	Working Papers 47. Princeton University, School of Public and International Affairs, Center of Arts and Cultural Policy Studies.
Hargittai, E., & Walejko, G. (2008). The Participation Divide: Content creation and sharing in the digital age.	1260	Information, Communication & Society.
Bonfadelli, H. (2002). The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation.	1241	European Journal of Communication.
Attewell, P. (2001). The First and Second Digital Divides.	1050	Sociology of education.

La Tabla 2 presenta la sistematización de las contribuciones clave en torno a la brecha digital en educación superior. Esta tabla estructura las referencias según el algoritmo Tree of Science, diferenciando entre las raíces: fundamentos teóricos y socioestructurales para el constructo; el tronco: desigualdades de acceso, habilidades y usos; por último, las ramas: aplicaciones temáticas y pedagógicas. Esta configuración permite visualizar de manera integrada la evolución conceptual del tema, así como las conexiones entre los distintos niveles de análisis abordados en la literatura académica.

Tabla 2.
Principales posturas, métodos y conclusiones

Raíz	Tronco	Ramas
Gunkel (2003), analiza el término Brown y Czerniewicz (2010), estudio Farley y Willems (2017) concluyen que “brecha digital -Digital Divide”, mixto evidencia que “nativo digital” es la privación de libertad limita el acceso originado en 1995 según el informe inexacto, refiere una élite, proponiendo digital en reclusos, requiriendo más “Falling Through the Net” de la NTIA, en su lugar “digitalizador”. concluye que refleja un fenómeno social.	Brown y Czerniewicz (2010), estudio Farley y Willems (2017) concluyen que “brecha digital -Digital Divide”, mixto evidencia que “nativo digital” es la privación de libertad limita el acceso originado en 1995 según el informe inexacto, refiere una élite, proponiendo digital en reclusos, requiriendo más “Falling Through the Net” de la NTIA, en su lugar “digitalizador”.	Farley y Willems (2017) concluyen que “brecha digital -Digital Divide”, mixto evidencia que “nativo digital” es la privación de libertad limita el acceso originado en 1995 según el informe inexacto, refiere una élite, proponiendo digital en reclusos, requiriendo más “Falling Through the Net” de la NTIA, en su lugar “digitalizador”.
Prensky (2001) distingue entre nativos y migrantes digitales, ciber-pedagogía como crucial para sociales en estudiantes indios, mejorando el argumentando que la exposición digital altera el cerebro y requiere demuestra que la tecnología sola no entre estudiantes y comunidades nuevas metodologías educativas. Bharucha (2018) analizó el uso de redes	Chelliah y Clarke (2011) destacan la Bharucha (2018) analizó el uso de redes	Bharucha (2018) analizó el uso de redes
Attewell (2001) considera la brecha digital un problema social concluye que la brecha digital uso de YouTube en medicina tradicional, persistente, donde la alfabetización es un desafío social, afectando mostrando resultados de aprendizaje digital es insuficiente para reducir la oportunidades y aprendizaje entre positivos en estudiantes y docentes. desigualdad y la exclusión.	Li y Ranieri (2013), un estudio chino Mohanraj et al. (2019) investigaron el cerrar la brecha digital educativa, aprendizaje y aumentando la participación entre estudiantes y comunidades académicas.	Li y Ranieri (2013), un estudio chino Mohanraj et al. (2019) investigaron el cerrar la brecha digital educativa, aprendizaje y aumentando la participación entre estudiantes y comunidades académicas.
DiMaggio et al. (2001) subrayan la necesidad de estudios macroscópicos sobre internet para encontrar aumentos exponenciales en el uso de internet, preparación de la educación superior sintetizar factores institucionales y en usos sociales sugieren estudios políticas que limitan el longitudinales. comportamiento de usuarios.	Smith et al. (2012), investigan Colpitts et al. (2021) examinaron las diferencias en el uso de internet, preparación de la educación superior japonesa durante la pandemia, sugiriendo integrar tecnologías para el aprendizaje colaborativo en entornos digitales.	Smith et al. (2012), investigan Colpitts et al. (2021) examinaron las diferencias en el uso de internet, preparación de la educación superior japonesa durante la pandemia, sugiriendo integrar tecnologías para el aprendizaje colaborativo en entornos digitales.
DiMaggio y Hargittai (2001) abogan por superar la “desigualdad digital” mediante metodologías experimentales que contrasten patrones masivos en la web.	Zhang et al. (2015) concluye que la brecha digital es un desafío social, afectando mostrando resultados de aprendizaje entre positivos en estudiantes y docentes. Ukaogo et al. (2021) concluyen en estudio empírico que la baja financiación amplía la brecha digital en educación superior.	Zhang et al. (2015) concluye que la brecha digital es un desafío social, afectando mostrando resultados de aprendizaje entre positivos en estudiantes y docentes. Ukaogo et al. (2021) concluyen en estudio empírico que la baja financiación amplía la brecha digital en educación superior.
Hargittai (2002) concluye que la edad y que personas con bajas habilidades tecnológicas web se desaniman en estimular la participación estudiantil. la búsqueda de información.	Duffy y Ney (2015) destacan la importancia de integrar tecnología en módulos educativos claros para competencias web se desaniman en estimular la participación estudiantil. Karakose (2021) demuestra que la ERT amplía la brecha digital. Concluye que integrar modelos digitales favorece cerrar esta brecha en educación superior.	Duffy y Ney (2015) destacan la importancia de integrar tecnología en módulos educativos claros para competencias web se desaniman en estimular la participación estudiantil. Karakose (2021) demuestra que la ERT amplía la brecha digital. Concluye que integrar modelos digitales favorece cerrar esta brecha en educación superior.
Bonfadelli (2002) revela una doble brecha, digital y de conocimiento, Sudáfrica transformó la educación tecnológica en la sociedad.	Ng'ambi et al. (2016). Sudáfrica transformó la educación tecnológica en la sociedad.	Shin y Hickey (2021). Un estudio mixto revela pérdida de aprendizaje y aumento de desigualdades en la ERT, concluyendo la importancia del apoyo emocional en estos escenarios.
Van Dijk (2006) indica que, aunque la brecha de acceso disminuye, aumentan las desigualdades en habilidades y uso.	Lembani et al. (2019) afirman que el acceso desigual a TIC en comunidades rurales y periurbanas es una barrera para la educación superior en Sudáfrica, sugiriendo reformas públicas estratégicas.	Haigth et al. (2014). Un estudio empírico en Canadá muestra que las condiciones sociodemográficas influyen positivamente en el acceso a internet, requiriendo políticas públicas estratégicas.
Hargittai y Hinnant (2008). Un estudio empírico identifica una brecha de ingresos entre adultos jóvenes, la población más conectada, debido a usos heterogéneos de internet.	Ma et al. (2018). La desigualdad de ingresos predice el aumento de la brecha digital, requiriendo políticas públicas específicas para cerrar estas brechas.	Masucci et al. (2016) describieron cómo el programa BITS facilita el acceso a internet en bibliotecas para jóvenes en Filadelfia.
Bennett et al. (2008) destacan que educación y sociología clarifican competencias digitales percibidas el debate sobre nativos digitales, presentando evidencia empírica sobre las particularidades de la generación net.	Martzoukou et al. (2020). Mayores Salam et al. (2017). Un estudio empírico correlacionan con competencias en fuerza laboral y mejoran el rendimiento académico, destacando barreras de acceso en centros educativos.	Martzoukou et al. (2020). Mayores Salam et al. (2017). Un estudio empírico correlacionan con competencias en fuerza laboral y mejoran el rendimiento académico, destacando barreras de acceso en centros educativos.

Las disparidades con las TIC constituyen la raíz del árbol, son fundamentales para analizar la brecha digital, revelan habilidades del usuario y el aumento de la desigualdad social (Hargittai & Walejko, 2008). Hargittai (2010) muestra variaciones en el conocimiento en línea entre jóvenes adultos, influenciados por los medios digitales. Hodgues et al. (2020) demuestran que la enseñanza remota de emergencia (ERT) difiere significativamente del aprendizaje en línea planificado, especialmente durante una crisis como el COVID-19.

La brecha digital vinculada con otras variables forma el tronco del árbol, se relaciona con condiciones socioeconómicas, grupos generacionales, capital social, pedagogía y ubicación geográfica. La producción científica despliega tres perspectivas relevantes, las ramas del árbol: R1) aprendizaje y usos de tecnología en educación digital, R2) enseñanza remota de emergencia y aprendizaje en línea, y R3) internet y brecha digital.

En la perspectiva R1, abordan la brecha digital en contextos educativos. Reinsmith-Jones et al. (2015) y Tandy et al. (2016) analizaron simulaciones como *Second Life*, encontrando resultados favorables en habilidades de atención individualizada. Cabero et al. (2020) demostraron que la realidad aumentada mejora competencias digitales en estudiantes de Educación Social. Matamala e Hinestrosa (2020) y Padilla-Carmona et al. (2022) destacan la actitud de estudiantes hacia las TIC. Kuhn et al. (2022) subrayan la importancia de fomentar la lectura en herramientas digitales. Linde-Valenzuela et al. (2022) y Matizirofa et al. (2021) muestran cómo las TIC transforman la participación estudiantil.

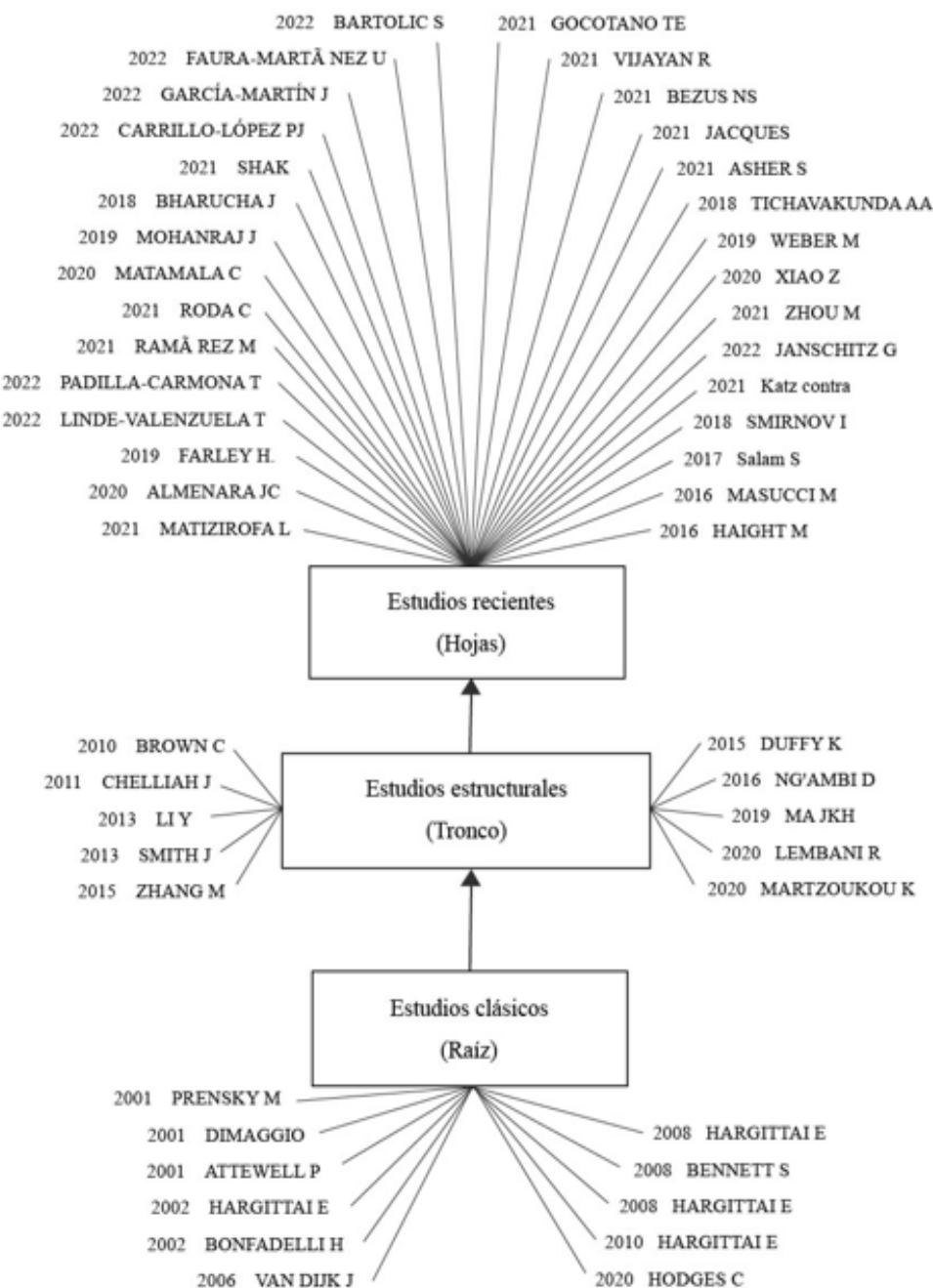
La perspectiva R2 revela diferencias significativas entre la enseñanza remota de emergencia (ERT) y la educación virtual. Shakeel et al. (2021) y Gocotano et al. (2021) sugieren considerar tecnologías no digitales en zonas rurales. Vijayan (2021) destaca que las TIC fomentan nuevas pedagogías. Bezus et al. (2021) y Jacques et al. (2021) identifican tecnologías que eliminan barreras de e-learning. Asher (2021) enfatiza la necesidad de invertir en tecnología.

Batolic et al. (2022) y Muchabaiwa y Gondo (2022) sugieren que un currículo tecnológico podría aumentar la exclusión social. Silva (2017) evidencia que la enseñanza virtual descentraliza la del docente y promueve un rol activo del estudiante y la innovación pedagógica. Zapata (2015) argumenta que el aprendizaje en línea se enriquece con contenido digital relevante, donde el docente apoya al estudiante. García-Martínez et al. (2021) sugieren evaluar los ambientes didácticos de aprendizaje (ADA).

La perspectiva R3 implica ir más allá de la penetración de internet y garantizar la conectividad como política pública. Al respecto, Smirnov (2018) y Tichavacunda y Tierney (2018) encontraron que la huella digital y las prácticas digitales reflejan habili-

dades educativas. Xiao (2020) concluye que los patrones de acceso a tecnologías indican estatus. Katz et al. (2021) identificaron la conectividad y dispositivos como esenciales para el aprendizaje digital. Janschitz y Penker (2022) y Zhou y Ding (2021) demuestran que factores sociodemográficos y el tiempo en internet afectan la salud mental. Weber y Becker (2019) señalan que el uso de internet para tareas es mayor en niños de padres con alto nivel académico y económico.

Figura 2.
Árbol de autores Brecha digital



Conclusiones

En la era postpandemia, la brecha digital en la educación ha adquirido una relevancia significativa como área de investigación, pues abarca diversas perspectivas empíricas, críticas, constructivistas y conectivistas. La literatura identifica tres dominios principales de estudio: 1) el aprendizaje y uso de tecnología en la educación digital, 2) la educación remota de emergencia, y 3) la relación entre internet y educación.

Las TIC han transformado la educación, pero su integración adecuada es esencial para lograr una educación inclusiva y equitativa. La mera presencia de herramientas tecnológicas no garantiza la equidad; factores como el acceso y la formación en habilidades digitales son fundamentales. El análisis de las herramientas digitales en la educación requiere una evaluación de habilidades, acceso, uso y conocimiento tanto en estudiantes como en docentes.

La formación docente es vital para cerrar la brecha digital y se necesitan ajustes curriculares para preparar al personal educativo en el uso de TIC aplicadas a la enseñanza. La brecha digital no solo incluye el acceso a internet, sino también su aplicación en la educación, la vida cotidiana, lo que genera capital social. Sus implicaciones afectan la equidad social y económica, requiriendo políticas públicas, inversión en infraestructura y formación adecuada.

Los estudios abordados demuestran la diversidad de enfoques para comprender la brecha digital. La pandemia de COVID-19 destacó las diferencias entre la enseñanza remota de emergencia y los modelos de educación virtual establecidos, revelando desigualdades significativas.

Una desigualdad notable refiere las habilidades profesionales desarrolladas en diversos campos mediante estrategias didácticas digitales, como simulaciones virtuales y juegos en línea. Identificar la motivación tecnológica y el rendimiento académico subraya la importancia de la formación pedagógica para profesionales no docentes y no docentes. Conceptos como autorregulación, trabajo colaborativo y realidad aumentada son esenciales en entornos virtuales.

Este nuevo contexto educativo desafía la educación presencial tradicional, expone las brechas digitales relacionadas con el conocimiento y uso de servicios y herramientas digitales. Los procesos de análisis de datos, desde diversas plataformas, son una estrategia de seguimiento y planificación prospectiva para el mejoramiento de la educación virtual y a distancia toda vez que permiten una evaluación detallada del entorno virtual.

La brecha digital exige una reflexión pedagógica que impacte en el marco curricular y las dinámicas formativas. Un currículo transversalizado por TIC requiere repensar objetivos, actividades y canales de comunicación. Las experiencias en comunidades virtuales demuestran estrategias curriculares que desarrollan habilidades cognitivas y sociales en diversos contextos geográficos.

Es clave realizar estudios que midan la brecha digital de segundo orden y comparan el aprendizaje en línea, el aprendizaje combinado y la educación virtual. Futuros estudios deben incluir análisis comparativos entre modalidades educativas y utilizar diversas bases de datos para obtener una visión completa del fenómeno.

Referencias

- Asher, S. (2021). COVID-19, Distance Learning, and the Digital Divide: A Comparative Study of Higher Education Institutions in the US and Pakistan [COVID-19, el aprendizaje a distancia y la brecha digital: un estudio comparativo de instituciones de educación superior en Estados Unidos y Pakistán]. *International Journal of Multicultural Education*, 23(3), 112–133. <https://doi.org/10.18251/ijme.v23i3.2921>
- Attewell, P. (2001). Comment: The First and Second Digital Divides [Comentario: La primera y la segunda brecha digital]. *American Sociological Association*, 74(3), 252-259. <https://doi.org/10.2307/2673277>
- Batolic, S., Matzat, U., Tai, J., Burgess, J. L., Boud, D., Craig, H., Archibald, A., De Jaeger, A., Kaplan-Rakowski, R., Lutze-Mann, L., Polly, P., Roth, M., Heap, T., Agapito, J., & Guppy, N. (2022). Student vulnerabilities and confidence in learning in the context of the COVID-19 pandemic [Vulnerabilidades y confianza de los estudiantes en el aprendizaje en el contexto de la pandemia de COVID-19]. *Studies in Higher Education*, 47(12), 2460–2472. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2081679>

- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence [El debate de los ‘nativos digitales’: una revisión crítica de la evidencia]. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bezus, S. N., Akbilek, E. A., & Mekeko, N. N. (2021). Web Technologies in Distance Education: Students’ Perception of the Advantages and Disadvantages [Tecnologías web en la educación a distancia: percepción de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas]. *IEEE International Conference on Educational Technology (ICET)*, 85-89. <https://doi.org/10.1109/ICET52293.2021.9563134>
- Bonfadelli, H. (2002). The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation [Internet y brechas de conocimiento: una investigación teórica y empírica]. *European Journal of Communication*, 17(65). <https://doi.org/10.1177/0267323102017001607>
- Bosch Caballero, M. C. (2016). El reto de la escuela posmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, (12), 25–36. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/610>
- Bracons, H., & Ponce de León Romero, L. (2021). Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la COVID-19. Reflexiones desde el Trabajo Social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (16), 247–268. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0021>
- Bharucha, J. (2018). Exploring education-related use of social media: business students perspectives in a changing India [Explorando el uso de las redes sociales en la educación: perspectivas de los estudiantes de negocios en una India cambiante], *Education + Training*, 60(2), 198-212. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0105>
- Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the ‘digital native’: Beyond digital apartheid, towards digital democracy [Desmitificando al ‘nativo digital’: más allá del Apartheid digital hacia una democracia digital]. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x>
- Cabero, J., Vásquez, E., López, E., & Martínez, A. (2020). Posibilidades formativas de la tecnología aumentada. Un estudio diacrónico en escenarios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 143-154. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.61934>

Canales Reyes, R., & Silva Quiróz, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de COVID-19. *Educar em Revista*, 36, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76140>

Chelliah, J., & Clarke, E. (2011). Collaborative teaching and learning: Overcoming the digital divide? [Enseñanza y aprendizaje colaborativos: ¿superando la brecha digital?]. *On the Horizon*, 19(4), 276-285. <https://doi.org/10.1108/10748121111179402>

Colpitts, B., Smith, M., & McCurrach, D. (2021). Enhancing the digital capacity of EFL programs in the age of COVID-19: The ecological perspective in Japanese higher education [Mejorando la capacidad digital de los programas EFL en la era del COVID-19: La perspectiva ecológica en la educación superior japonesa]. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 1-17. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0123>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

De Jonge, E., Kloppenburg, R., & Hendriks, P. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on social work education and practice in the Netherlands [El impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación y la práctica del trabajo social en los Países Bajos]. *Social Work Education*, 39(8), 1027-1036. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1823363>

DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases [De 'la brecha digital' a 'la desigualdad digital': estudio de internet a medida que aumenta su fuerza]. *Working Papers*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.31235/osf.io/rhqmj>

DiMaggio, P., Hargittai, W., Neuman, R., & Robinson, J. (2001). Social Implications of the Internet [Implicaciones sociales del internet]. *Annual Review of Sociology*, 27, 307-336. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.307>

Duffy, K., & Ney, J. (2015). Exploring the Divides Among Students, Educators, and Practitioners in the Use of Digital Media as a Pedagogical Tool [Explorando las brechas entre estudiantes, educadores y profesionales en el uso de los medios digitales como herramienta pedagógica]. *Journal of Marketing Education*, 37(2), 104-113. <https://doi.org/10.1177/0273475315585826>

Farley, H., & Willems, J. (2017). Digital equity: Diversity, inclusion and access for incarcerated students in a digital age [Equidad digital: diversidad, inclusión y acceso para estudiantes atrapados en una era digital]. *Proceedings ASCILITE 2017*, 68-72. <https://hdl.handle.net/10092/104668>

García-Martínez, J. A., Santos-Caamaño, F., Muñoz-Carril, P.-C., & González, M. (2021). Análisis de los Recursos Tecnológicos que Utiliza el Alumnado Universitario de Estudios de Educación. *American Journal of Distance Education*, 35(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.1913786>

Gocotano, T., Jerodiaz, M., Baggay, J., Nasibog, H., & Go, M. (2021). Higher Education Students Challenges on Flexible Online Learning Implementation in the Rural Areas: A Philippine Case [Desafíos de los estudiantes de educación superior ante la implementación del aprendizaje en línea flexible en zonas rurales: un caso en Filipinas]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(7), 262-290. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.7.15>

Gunkel, D. (2003). Second Thoughts: Toward a Critique of the Digital Divide [Segundas reflexiones: hacia una crítica de la brecha digital]. *New Media & Society*, 5(4), 499-522. <https://doi.org/10.1177/146144480354003>

Haigth, M., Quan-Hasee, A., & Corbett, B. (2014). Canada's Digital Divide in Review: The Impact of Demographic Factors on Internet Access, Level of Online Activity, and Social Networking Site Use [Revisión de la brecha digital en Canadá: el impacto de los factores demográficos en el acceso a internet, el nivel de actividad en línea y el uso de redes sociales]. *Information, Communication & Society*, 17(4), 503-519. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.891633>

Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills [Segunda brecha digital: diferencias en las habilidades en línea de las personas]. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>

Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation" [¿Nativos digitales? Variación en las habilidades y usos de internet entre los miembros de la generación de internet]. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>

- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet [Desigualdad digital: Diferencias en el uso de internet de jóvenes adultos]. *Communication Research*, 35(5), 602-621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hargittai, E., & Walejko, G. (2008). The Participation Divide: Content creation and sharing in the digital age [La brecha de participación: creación y compartición de contenidos en la era digital]. *Information, Communication & Society*, 11(2), 239–256. <https://doi.org/10.1080/13691180801946150>
- Hodgues, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea]. *Educause Review*, 1-21. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Jacques, S., Ouahabi, A., & Lequeu, T. (2021). Synchronous E-learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic [El aprendizaje electrónico sincrónico en la educación superior durante la pandemia de COVID-19]. *2021 IEEE Global Engineering*, 1102-1109. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9453887>
- Janschitz, G., & Penker, M. (2022). How digital are 'digital natives' actually? Developing an instrument to measure the degree of digitalisation of university students – the DDS-Index [¿Qué tan digitales son realmente los "nativos digitales"? Desarrollo de un instrumento para medir el grado de digitalización de los estudiantes universitarios: el índice DDS]. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 153(1), 127-159. <https://doi.org/10.1177/07591063211061760>
- Karakose, T. (2021). Emergency remote teaching due to COVID-19 pandemic and potential risks for socioeconomically disadvantaged students in higher education [Enseñanza remota de emergencia debido a la pandemia de COVID-19 y riesgos potenciales para estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos en la educación superior]. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 1-21. <https://doi.org/10.22521/edupij.2021.103.4>
- Katz, V. S., Jordan, A., & Ognyánova, K. (2021). Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of U.S. undergraduates [Desigualdad digital, comunicación del profesorado y experiencias de aprendizaje remote durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a estudiantes de grado en Estados Unidos]. *Plos One*, 16(2), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246641>

Kuhn, A., Schwabe, A., Boomgarden, H., Brandl, L., Stocker, G., Lauer, G., Brendel-Kepser, I., & Krause-Wolters, M. (2022). Who gets lost? How digital academic reading impacts equal opportunity in higher education [¿Quién se pierde? Cómo la lectura académica digital afecta la igualdad de oportunidades en la educación superior]. *New Media & Society*, 26(2), 1034-1055. <https://doi.org/10.1177/14614448211072306>

Lembani, R., Gunter, A., Breines, M., & Mwazvita T., D. B. (2019). The same course, different access: The digital divide between urban and rural distance education students in South Africa [El mismo curso, diferente acceso: La brecha digital entre estudiantes urbanos y rurales de educación a distancia en Sudáfrica]. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1694876>

Li, Y., & Ranieri, M. (2013). Educational and social correlates of the digital divide for rural and urban children: A study on primary school students in a provincial city of China [Correlatos educativos y sociales de la brecha digital en niños rurales y urbanos: un estudio sobre estudiantes de primaria en una ciudad provincial de China]. *Computers & Education*, 60(1), 197-209. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.001>

Linde-Valenzuela, T., Guillén-Gámez, F. D., & Devitt, A. (2022). Alfabetización digital de docentes, familias y estudiantes para la participación virtual en la escuela: un análisis de comparación múltiple. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(1), 1-8. <https://doi.org/10.1109/RITA.2022.3149800>

Ma, J., Vachon, T., & Cheng, S. (2018). National Income, Political Freedom, and Investments in R&D and Education: A Comparative Analysis of the Second Digital Divide Among 15-Year-Old Students [Ingreso nacional, libertad política e inversiones en I+D y educación: un análisis comparativo de la segunda brecha digital entre estudiantes de 15 años de edad]. *Springer*, 144(15), 133-166. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-2030-0>

Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P., & Lavranos, C. (2020). A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation [Un estudio sobre las competencias digitales autopercebidas por estudiantes de educación superior para el aprendizaje y la participación en línea en la vida cotidiana]. *Journal of Documentation*, 76(6), 1413-1458. <https://doi.org/10.1108/jd-03-2020-0041>

Masucci, M., Organo, D., & Wiig, A. (2016). Libraries at the Crossroads of the Digital Content Divide: Pathways for Information Continuity in a Youth-Led Geospatial Technology Program [Biblioteca en la encrucijada de la brecha digital de contenidos: vías para la continuidad informativa en un programa de tecnología geoespacial liderado por jóvenes]. *Education for Organization, Access, and Use of Geographic Information*, 12(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/15420353.2016.1224795>

Matamala, C., & Hinostroza, J. E. (2020). Factors Related to the Academic Use of the Internet in Higher Education [Factores relacionados con el uso académico de internet en educación superior]. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.7>

Matizirofa, L., Soyizwapi, L., Siwela, A., & Khosie, M. (2021). Maintaining Student Engagement: The Digital Shift during the Coronavirus Pandemic a Case of the Library at the University of Pretoria [Mantener el compromiso estudiantil: el cambio digital durante la pandemia de coronavirus. Un caso de la biblioteca de la Universidad de Pretoria]. *New Review of Academic Librarianship*, 27(3), 364–379. <https://doi.org/10.1080/13614533.2021.1976234>

Mohanraj, J., Yuen, K., Eshvary, P., Sangwan, A., Thasya, A., Syahirah, N., Ashikin, N., & Kaur, H. (2019). Exploring the Digital Divide between Pre-clinical Teachers and Students in an Integrated Medical Curriculum from a Malaysian Private University [Explorando la brecha digital entre docentes preclínicos y estudiantes en un currículo médico integrado de una Universidad privada de Malasia]. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 1-9. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071901>

Muchabaiwa, W., & Gondo, R. (2022). Covid-19 and the virtual classroom conundrum in Zimbabwean universities [COVID-19 y el enigma del aula virtual en las universidades de Zimbabue]. *Journal of Education*, (86), 107-125. <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i86a06>

Ng'ambi, D., Brown, C., Bozalek, V., Gachago, D., & Wood, D. (2016). Technology enhanced teaching and learning in South African higher education – A rearview of a 20 years journey [Enseñanza y aprendizaje mejorados por la tecnología en la educación superior sudafricana: una retrospectiva de 20 años de trayectoria]. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 843-858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12485>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019).

Indicadores de la UNESCO sobre la universalidad de Internet: marco para la evaluación del desarrollo de Internet. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367860>

Padilla-Carmona, T., Gil Flores, J., & Rísquez, A. (2022). Autoeficacia en el uso de TIC en estudiantes universitarios maduros. *Educación XXI*, 25(1), 19–40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30254>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? [Nativos digitales, inmigrantes digitales Parte 2: ¿Realmente piensan de manera diferente?]. *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843>

Rama Vitale, C. (2019). La revolución tecnológica digital y el “futurable” de una educación digital colaborativa en red. En C. Rama Vitale & M. Morocho Quezada. (Coords.), *Prospectiva de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*, (pp. 9-43). Ediloja.

Reinsmith-Jones, K., Kibbe, S., Crayton, T., & Campbell, E. (2015). Use of Second Life in Social Work Education: Virtual World Experiences and Their Effect on Students [Uso de Second Life en la educación en trabajo social: experiencias en mundos virtuales y su efecto en los estudiantes]. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 90-108. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.977167>

Sabogal Modera, M. L. (2021). *Condiciones para el éxito de la innovación educativa mediada con tecnologías digitales en educación superior: Aprendizajes del caso de la Pontificia Universidad Javeriana* [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <http://hdl.handle.net/1992/55177>

Sagrá, A., Arnold, D., & Gallifa, J. (2022). Liderazgo y tensiones en la Universidad: El reto de integrar la educación digital. *American Journal of Distance Education*, 33(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2027687>

Salam, S., Yang, M., Shaheen, A., Movahedipour, M., & Zeng, J. (2017). ICT and Student Achievement in Pakistan [TIC y rendimiento estudiantil en Pakistán]. *Human Systems Management*, 36(4), 277-284. <https://doi.org/10.3233/HSM-17118>

Shakeel, A., Shazli, T., Salman, M. S., Naqvi, H. R., Ahmad, N., & Ali, N. (2021). Challenges of unrestricted assignment-based examinations (ABE) and restricted open-book examinations (OBE) during COVID-19 pandemic in India: An experimental comparison

- [Desafíos de los exámenes basados en tareas sin restricciones (ABE) y los exámenes abiertos con libro restringido (OBE) durante la pandemia de COVID-19 en India: una comparación experimental]. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 1050–1066. <https://doi.org/10.1002/hbe2.290>
- Shin, M., & Hickey, K. (2021). Needs a little TLC: Examining collage students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19 [Necesita un poco de TLC: Examinando las experiencias de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia de estudiantes universitarios durante el COVID-19]. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 973-986. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(53). <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Silva, A. (2018). *Una mirada regional al acceso y tenencia de tecnologías de la información y comunicaciones – TIC, a partir de los censos*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/enfoques/mirada-regional-al-acceso-tenencia-tecnologias-la-informacion-comunicaciones-tic-partir>
- Smirnov, I. (2018). Predicting PISA Scores from Students' Digital Traces [Predicción de las puntuaciones PISA a partir de huellas digitales de los estudiantes]. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 12(1), 360-364. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v12i1.14996>
- Smith, J., Skrbis, Z., & Western, M. (2012). Beneath the 'Digital Native' myth: Understanding young Australians' online time use [Más allá del mito del 'nativo digital': comprendiendo el uso del tiempo en línea de los jóvenes australianos]. *Journal of Sociology*, 49(1), 97-118. <https://doi.org/10.1177/1440783311434856>
- Tabacman, M. (2015). *Métricas de complejidad de grafos para clasificación en múltiples dominios* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Biblioteca Digital. UBA Exactas. http://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis_n5978_Tabacman
- Tandy, C., Vernon, R., & Lynch, D. (2016). Teaching Note—Teaching Student Interviewing Competencies Through Second Life [Nota docente: enseñar competencias de entrevista a estudiantes a través de Second Life]. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 66-71. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1198292>

Tichavacunda, A., & Tierney, W. (2018). The “Wrong” Side of the Divide: Highlighting Race for Equity’s Sake [El lado “equivocado” de la brecha: destacando la raza por el bien de la equidad]. *Journal of Negro Education*, 87(2), 110-124. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213495>

Ukaogo, V., Orabueze, F., & Ojukwu, C. (2021). Tertiary Teachers Strike (TTS) and e-Learning Deficit amidst Covid-19 Crisis in Nigeria [Huelga de docentes universitarios (HDU) y déficit de aprendizaje electrónico en medio de la crisis del COVID-19 en Nigeria]. *Rupkatha. Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 13(3), 1-14. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n3.21>

Valencia-Hernández, D. S., Robledo, S., Pinilla, R., Duque-Méndez, N. D., & Olivar-Tost, G. (2020). Algoritmo SAP para análisis de citas: una mejora de *Tree of Science*. *Inginería e Investigación*, 40(1), 45–49. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.v40n1.77718>

Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings [Investigación sobre la brecha digital: logros y deficiencias]. *Poetics*, 34(4-5), 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>

Vijayan, R. (2021). Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic: A Topic Modeling Study [Enseñar y aprender durante la pandemia de COVID-19: un estudio de modelado de temas]. *Education Sciences*, 11(7), 347-362. <https://doi.org/10.3390/educsci11070347>

Weber, M., & Becker, B. (2019). Browsing the Web for School: Social Inequality in Adolescents’ School-Related Use of the Internet [Navegando por la web para la escuela: desigualdad social en el uso de internet relacionado con la escuela entre adolescentes]. *Sage Open*, 9(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244019859955>

Xiao, Z. (2020). ‘You Are Too Out!’: A mixed methods study of the ways in which digital divides articulate status and power in China [‘¡Estás demasiado desconectado!’ Un estudio de métodos mixtos sobre cómo las brechas digitales articulan el estatus y el poder en China]. *Information Development*, 36(2), 257-270. <https://doi.org/10.1177/026666919841422>

Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 1-21. <http://digital.casalini.it/3092438>

- Zhang, M., Trussell, R., Tillman, D., & An, S. (2015). Tracking the Rise of Web Information Needs for Mobile Education and an Emerging Trend of Digital Divide [Rastreo del aumento de las necesidades de información web para la educación móvil y una tendencia emergente de brecha digital]. *Taylor and Francis*, 32(2), 83-104. <https://doi.org/10.1080/07380569.2015.1030531>
- Zhou, M., & Ding, X. (2021). Internet use, depression, and cognitive outcomes among Chinese adolescents [Uso de internet, depresión y resultados cognitivos entre adolescentes chinos]. *Journal of Community Psychology*, 80(148), 1-20. <https://doi.org/10.1002/jcop.22779>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Rivera-Quiroz, L.-H., & Morales Mesa, S. A. (2025). Una nueva forma de medir el rendimiento académico bajo una visión multidimensional. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* (pp. 177-203). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765160.10>

Capítulo 10.

Una nueva forma de
medir el rendimiento
académico bajo una visión
multidimensional¹

Leidys-Helena Rivera-Quiroz*

Santiago Alberto Morales Mesa**

¹Capítulo resultado de investigación

Capítulo derivado de la investigación “Factores personales, familiares, institucionales y sociales asociados al rendimiento académico de estudiantes universitarios de Medellín”, Universidad CES. Inicio: enero de 2021. Terminación: febrero de 2022.

* Magíster en Epidemiología, docente Universidad Católica Luis Amigó, Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Grupo de investigación: Farmacodependencia y Otras Adicciones, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia, Correo electrónico: leidys.rivera@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1926-2521>

** Magíster en Epidemiología. Docente investigador Universidad CES, Facultad de Psicología, grupo de investigación Psicología, Salud y Sociedad, Universidad CES, Medellín-Colombia. Correo electrónico: samorales@ces.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8987-7399>

Introducción

La educación como derecho fundamental es un instrumento social que permite la transformación del ser humano y, por ende, de sus regiones y países (Restrepo, 2020). Tiene un amplio impacto mundial; entre más personas en el mundo se eduquen se disminuyen brechas de pobreza y desigualdad (Vila-Merino et al., 2018). Al hacer parte del desarrollo de las naciones y estar ligada a políticas, es medida a través de indicadores que buscan el mejoramiento continuo para el posicionamiento nacional e internacional y el cumplimiento de los objetivos del desarrollo (Pérez Vargas & Idarraga Gallego, 2019).

Es por esto que cada país realiza censos de acceso a la educación superior por regiones que entregan tasas de cobertura territoriales que, anidadas a información suministrada por las mismas universidades, apuntan a contribuir a resultados políticos; por lo que, los indicadores están basados netamente en resultados (Arango, 2018).

En las instituciones de educación superior estos indicadores académicos están determinados por los resultados de aprendizaje curricular y exámenes del Estado, lo cuales permiten una comparación interinstitucional y una posición nacional e internacional (González-Castro et al., 2017); es por esto que, la forma más frecuente de evaluar el camino académico de los estudiantes universitarios es observar su rendimiento académico, entendido este como el producto que se refleja en calificaciones; las cuales, finalmente, ubican al estudiante en una escala que se transforma en el insumo para realizar aseveraciones sobre la calidad del recurso educativo brindado por las universidades y del proceso del estudiante (Calvo, 2018; Ahumada de la Rosa et al., 2019).

Sin embargo, el problema radica en que el rendimiento académico se ha estudiado como un fenómeno de resultados aislados que se sustentan solo en una nota o en aprobación de créditos, sin detenerse a entender otras variables que son complemento de este y de igual forma lo definen; tal como lo evidencia la literatura que señala que este es un fenómeno multifactorial, complejo y compuesto, que, aunque puede y es cuantificable, está influenciado por diversos tópicos que deben ser analizados e integrados; ya que, aunque son caminos académicos que si bien se viven en conjunto, están marcados por las individualidades de cada estudiante (Ariza et al., 2018).

Por lo que es importante definir cada uno de esos tópicos partiendo de que el rendimiento académico ha sido definido numerosamente, sin embargo, un compendio de estas definiciones otorga el significado de sinónimo de evaluación, considerada esta

como una denominación administrativa inflexible por relacionarlo con el rendimiento que se alcanza con la productividad, como, por ejemplo, la evaluación del funcionamiento de las máquinas (Martínez Castro & Coronado Ramírez, 2003). También, se define como un modo de control educativo para la medición del desempeño y como una interacción de actitudes, conductas y decisiones que conllevan al desarrollo de conocimientos que pueden ponerse en práctica de forma efectiva (Rodríguez Diéguez & Gallego Rico, 1992), por ende, si se resumiera esta definición del término y se articulara al ámbito académico; el rendimiento académico sería definido como los mecanismos utilizados para alcanzar el éxito académico que se traduce en la obtención de un título universitario.

No obstante, existen otros términos relacionados con el rendimiento académico, por lo que es importante definirlos de forma precisa antes de encuadrar una definición exacta de este fenómeno, que aunque para Navarro (2003) solo se trate de diferencias semánticas y en la práctica académica son términos usados indistintamente como sinónimos, es importante dejar claro que el significado es más complejo y a pesar de que puede integrarse, complementarse y asociarse a otros conceptos, es un fenómeno que pese a que algunas investigaciones han dado por entendido, su definición tiene múltiples tópicos y realidades académicas (Martínez-Otero & Pérez, 1997).

Desempeño académico: para algunos autores es un término ligado y comúnmente confundido o relacionado con el rendimiento académico, sin embargo, el rendimiento académico denota unas condiciones más amplias que debe presentar el estudiante, la institución y finalmente su proceso, mientras que el desempeño se refiere solo al proceso académico y el resultado de este (Palacios Delgado & Andrade Palos, 2007); es por esto que el desempeño académico puede ser definido como llevar a cabo las tareas o actividades contempladas en la academia, pero no describe cómo se da el proceso y cuál es el resultado de este, quiere decir que puede ser bueno o no tan bueno (Quintero Quintero et al., 2013).

Resultado académico: es el efecto o consecuencia de un proceso académico mediado por la disciplina impuesta por el estudiante; es, en sí mismo, la cuantificación del proceso académico que se traduce en una nota o puntuación (Cagliolo et al., 2010). Se identifica al final de un evento evaluativo, bien sea una sustentación oral o escrita, una actividad, un semestre, un examen del estado o la carrera profesional. Este efecto clasifica el rendimiento académico en éxito y fracaso académico (Fernández et al., 2020; Zalazar-Jaime & Cupani, 2018).

Éxito académico: es uno de los posibles resultados académicos que puede experimentar el estudiante o un grupo de ellos; está asociado a una trayectoria exitosa, es decir, aquella que cursa sin irregularidades, retraso o deserción provisional (Silva Laya, 2011); también es denominado como el porcentaje o la tasa de éxito que se logra con esfuerzo y trabajo enfocado en alcanzar las metas académicas propuestas y un título universitario cursando una carrera de forma continua (Fernández Rico et al., 2007), incluso se relaciona con el reconocimiento y la inserción laboral en menor tiempo a partir del egreso (Álvarez Cifuentes & Torras Gómez, 2016; Gairín Sallán et al., 2013).

Fracaso académico: es un resultado académico que impide un desarrollo continuo del proceso educativo superior el cual incluye el bajo rendimiento académico, el rezago, y la deserción, y va en contra vía con los planes trazados o las metas deseadas o planeadas por el estudiante (Fernández Martín et al., 2011); suceso que causa sentimientos de frustración y desmotivación, que ponen en riesgo la permanencia estudiantil (Neff et al., 2005); por ende, sus consecuencias son factores determinantes de la calidad de la educación superior (Najimi et al., 2013).

Rezago: es el retraso académico que anticipa la deserción o el abandono de la carrera universitaria (Muñoz Izquierdo, 2016). Es la condición de un estudiante de cursar u ocupar un nivel inferior al nivel académico en el que debería estar y puede ser causado por deserción provisional o reprobación de alguna asignatura o de un semestre completo (Manríquez Huerta & Vázquez García, 2020; Suárez Zozaya, 2001). Hace parte del proceso de rendimiento académico, mas no es sinónimo de este, está inmerso en el proceso académico individual y está asociado a factores económicos, características familiares y bajo rendimiento académico (Velázquez Narváez & González Medina, 2017); se interrelaciona con retraso escolar en etapas primarias y secundarias y es uno de los indicadores de calidad educativa en las instituciones de educación superior (Bulgarelli-Bolaños et al., 2017). Su mitigación logra que se disminuyan los riesgos de deserción universitaria y garantizan la retención y permanencia hasta la graduación, lo que impulsa al estudiante a obtener el éxito académico (Neira Rodríguez, 2020; del Valle & Cumsille, 2019).

Deserción: es el abandono del proceso académico universitario de forma provisional o permanente, puede estar motivado por un bajo rendimiento académico, factores económicos o personales (Carvajal & Cervantes, 2018); sin embargo, algunos autores indican que este concepto puede confundirse con otros fenómenos académicos, como la mortalidad estudiantil, que hace alusión a la pérdida materia/semestre por bajas calificaciones y que obliga al estudiante a una no continuidad en términos de cantidad de créditos (Suárez-Montes & Díaz-Subieta, 2015); también, se ha relacionado

con retiro forzoso, sea por motivos inherentes al estudiante o a decisiones tomadas por la institución que conllevan a la cancelación por la inasistencia a clases o expulsión por reincidencia en el bajo rendimiento académico o implicaciones disciplinarias (Páramo & Correa Maya, 1999). Este fenómeno se ve reflejado en las tasas de abandono que permiten la comparación entre instituciones de educación superior y el logro de metas en el ámbito nacional que evidencian calidad académica (Vélez & López, 2004). Por otro lado, investigaciones cualitativas se inclinan por una definición más integrativa del estudiante, donde señalan que la deserción no siempre es abandono del espacio físico, también se refiera a la presencialidad no motivada o a la asistencia obligatoria sin resultados académicos positivos, donde el desistimiento se da incluso con el estudiante presente en el aula de clase, que involucra un aspecto actitudinal (Quintero Velasco, 2016).

Si se integran las definiciones encontradas en la literatura, en mayor proporción, de método cuantitativo, el rendimiento académico es el resultado numérico obtenido por el estudiante a partir del esfuerzo que imprime a su proceso, desde la disciplina y actitud, y las metas educativas trazadas, resultado que se expresa mediante el promedio de calificaciones (Sansgiry et al., 2006), la cantidad materias aprobadas, la cantidad de créditos que deben estar aprobados en comparación con los créditos acumulados en el momento en que se analice la situación del estudiante y las notas obtenidas a lo largo de la carrera profesional (promedio acumulativo) (Plant et al., 2005; Vitasari et al., 2010; Zeegers, 2004). También se proponen definiciones divididas en las que se contempla el concepto en un sentido extenso como el éxito académico en relación con la obtención del título profesional en el tiempo establecido por el programa académico, en sentido estricto, como el conglomerado de calificaciones obtenidas, y en un sentido diferido, como el logro del perfil profesional y la aplicación laboral de los conocimientos y habilidades desarrolladas en la formación profesional (Tejedor Tejedor, 2003).

Por tanto, el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial que se construye a partir del proceso académico, no representa solo la meta, ni los atajos que se dan en el camino, y es una construcción compleja que no está limitada por un buen o mal rendimiento, puesto que cualquier clasificación de este está inmersa dentro del mismo concepto (Hudiel & Navarro, 2017).

Es tal vez por esto que, estudios realizados, han sugerido factores asociados al rendimiento académico medido a través de las calificaciones o créditos, los cuales dan idea de particularidades que deberían ser fortalecidas por las instituciones de educación superior para el mejoramiento de los indicadores de calidad, no obstante, algunos

de los programas que buscan mejorar las capacidades del estudiante y fortalecer estos factores encontrados en la literatura dan evidencia de que no hay un aumento sustancial en los resultados (Carrera Fernández & Castro Muñoz, 2021; Urzúa Martínez et al., 2021; Rodríguez Pérez et al., 2021); puesto que se está asumiendo de una forma simplificada, lo cual indica una necesidad de tener una visión exhaustiva del rendimiento académico, es por esto que este estudio busca construir una nueva forma de medir el rendimiento académico de una forma integral a partir de los múltiples tópicos encontrados en la evidencia científica que lo definen como concepto multidimensional.

Es por esto por lo que el rendimiento académico de cada uno de los estudiantes es una herramienta para el posicionamiento institucional. Sin embargo, se ha medido a lo largo de la historia como las calificaciones obtenidas o los créditos aprobados, siendo clara la evidencia científica de que este fenómeno multidimensional no se reduce a estos aspectos.

Metodología

La metodología es tipo estudio cuantitativo, observacional, analítico de corte transversal que partió de una revisión de la evidencia científica, orientada a entender los conceptos que son relacionados con el rendimiento académico para integrarlos en un concepto más íntegro que abarque su verdadera naturaleza multifactorial.

El rendimiento académico se delimitó conceptualmente en un ejercicio de integración por medio de un análisis paralelo entre el significado que se encuentra en la revisión de la evidencia científica y la búsqueda de indicadores que pudieran, de forma acertada, medir estos conceptos (ver Figura 1).

Figura 1.

Construcción gráfica del concepto de rendimiento académico a partir de la evidencia teórica



Se construyó el rendimiento académico como una variable latente a partir de las siguientes variables observadas: promedio acumulado, porcentaje de aprobación, proporción de avance, autodisciplina y actitud, abstraídas de la revisión teórica como formas de medir los conceptos que definen los autores como rendimiento académico (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Variables observadas incluidas dentro de la construcción de la variable latente rendimiento académico

Nº	Variable	Nivel de medición	Cálculo
1	Promedio	0,0 a 5,0	Promedio acumulado reportado por el estudiante
2	Porcentaje de aprobación	0 a 100 %	(Nº materias aprobadas *100) / Nº de materias vistas
3	Proporción de avance	0 a 100 %	(Semestre cursando*100) / Semestres transcurridos desde el inicio de la carrera
4	Autodisciplina	10 a 50	Escala NEO Pi C5: autodisciplina
5	Actitud	12 a 60	Escala de actitud hacia el estudio

1. Para el promedio académico, se les pidió a los estudiantes universitarios que indicaran el promedio académico acumulado exacto que se visualizaba en la plataforma institucional de seguimiento de notas al día de la encuesta.
2. Para el porcentaje de aprobación se les preguntó a los estudiantes el número de materias perdidas hasta la fecha de la realización de la encuesta y el semestre cursado; con estos datos se calculó el número de materias vistas

hasta el momento para cada estudiante (calculadas por plan de estudios según semestre), y restándole las materias perdidas se obtuvieron las materias aprobadas hasta la fecha. La variable se calculó multiplicando el número de materias aprobadas por 100 divididas por el número de materias vistas, con un resultado de 0 % a 100 %, donde el máximo valor indicaba una tasa de aprobación total, lo que demostraba que el estudiante había ganado todas las materias vistas hasta la fecha.

Se utilizó el porcentaje de aprobación y no el porcentaje de pérdidas con el fin de que todas las variables incluidas para la construcción de la variable se utilizaran en una escala ascendente.

3. Para la proporción de avance se le preguntó al estudiante por el año de ingreso a la carrera (indicado en número) y el semestre de ingreso a la carrera (primer o segundo semestre del año), datos con los cuales se calcularon los semestres transcurridos entre esta fecha de inicio y el año y semestre en el que realizó la recolección de la información. Para el cálculo de la proporción se multiplicó el semestre cursado por 100 y se dividió por los semestres transcurridos desde el inicio de la carrera, medida que se reportó entre 0 % y 100 %, indicando el máximo valor que el estudiante no se había retrasado en su proceso académico.
5. Para evaluar la autodisciplina se utilizó la subescala de autodisciplina C5 NEO-PI-R de acceso abierto, contemplada dentro del inventario IPIP de los cinco grandes factores de la personalidad o Big Five desarrollada por Costa y McCrae's (1992) y adaptada en Colombia por Pando et al. (1999); que incluía 10 ítems medidos a través de una escala Likert entre 1 y 5, siendo 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, 5=siempre; y para la cual los ítems 6 al 10 puntuaban de forma inversa. Se sumaron los puntos obtenidos en cada ítem y el resultado se encontraba entre 10 y 50 puntos, donde mayores puntajes indicaban mejor autodisciplina. Esta subescala se encontraba validada en Colombia con un alfa de Cronbach de 0,85.
6. Con respecto a la actitud, se construyó previamente una escala de actitud hacia el estudio (debido a la no existencia de una escala que evaluara este fenómeno específico), validada en estudiantes universitarios con una alfa de Cronbach de 0,78 compuesta por 4 subescalas y 12 ítems, medida a través de una escala Likert entre 1 y 5, siendo 1=nunca, 2=pocas veces, 3=algunas veces, 4=casi siempre y 5=siempre, donde los ítems 2, 6 y 10 puntuaban de forma inversa; se sumaban los puntos obtenidos por el estudiante y se obtenía una puntuación total entre 12 y 60, donde valores más altos indicaban mejor actitud frente a los estudios.

La muestra estuvo conformada por 209 estudiantes universitarios (76,1 % mujeres y 23,9 % hombres) seleccionados de forma aleatoria, por medio de muestreo aleatorio estratificado por semestres, con un 95 % de confianza y un 5 % de margen de error. Se incluyeron aquellos estudiantes que estuvieran matriculados y desearan participar por medio de la firma del consentimiento informado y que ya hubiesen terminado su primer semestre universitario.

Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario que incluía las variables del proceso académico necesarias para calcular las variables observadas: porcentaje de aprobación, proporción de avance y las variables contenidas en las escalas de autodisciplina y actitud. Se recolectó la información por medio de una encuesta disponible de forma virtual en Google Formularios, la cual se envió vía correo electrónico, posterior a la firma del consentimiento informado por parte de los estudiantes, el cual indicaba el carácter anónimo de la participación. Posterior a la recolección completa de la información se descargó la base de datos creada de forma automática de la aplicación.

Se realizó el cálculo de la variable rendimiento académico a través de las variables observadas, promedio acumulado, porcentaje de aprobación, proporción de avance, autodisciplina y actitud, mencionadas anteriormente. Para esto, se realizó inicialmente un análisis de valores extremos de las variables, encontrándose que el porcentaje de aprobación y la proporción de avance tenían muchos valores extremos (Ver Figura 2 y Figura 3), por lo que se transformaron las variables calculando el Ln (logaritmo natural) de estas; y fueron estas dos nuevas variables recalcadas las que se ingresaron en el análisis.

Figura 2.
Gráfico de dispersión de puntos para la variable porcentaje de aprobación

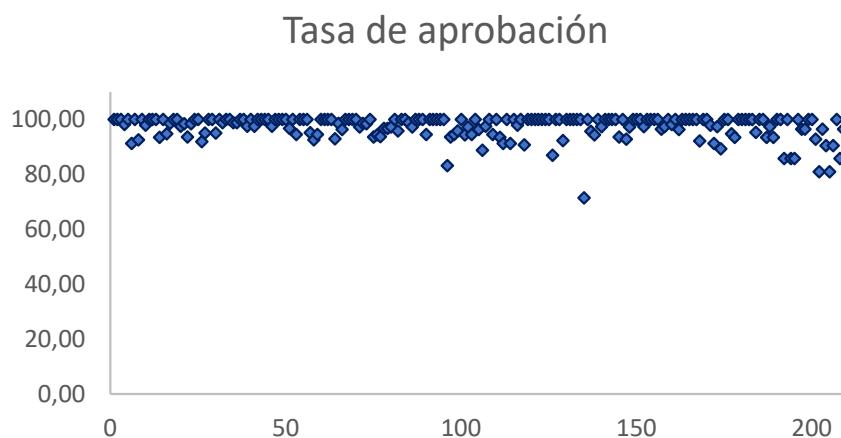
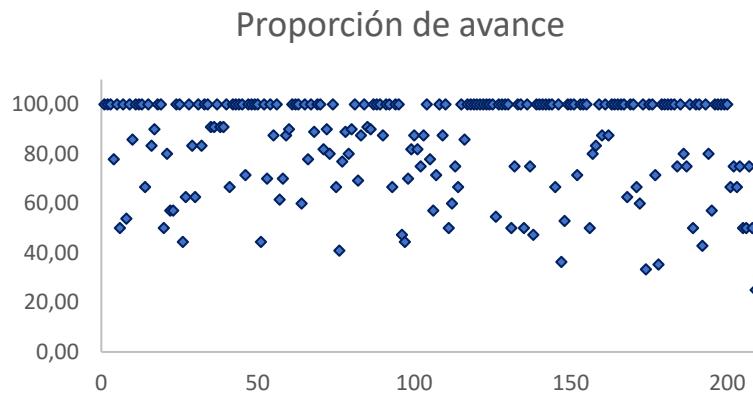


Figura 3.
Gráfico de dispersión de puntos para la variable proporción de avance



Posteriormente, se realizó un análisis de componentes principales con una rotación Varimax, puesto que, en el análisis de correlaciones se encontraron correlaciones bajas $< 0,70$ (rotación ortogonal); para establecer cuánto de la varianza de la variable latente (rendimiento académico) era explicada por las variables ingresadas al análisis (partiendo de una buena varianza explicada con un índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) suficiente para continuar con el análisis $> 0,50$), y conocer si los componentes estaban en un mismo nivel o si la diferencia del origen de las variables se respetaba en la construcción del concepto.

Se realizó un análisis de clúster de K-medias para clasificar a los estudiantes en 3 grupos (clúster 1: rendimiento académico alto, clúster 2: rendimiento académico medio, clúster 3: rendimiento académico bajo); para evaluar cómo se clasificarían los estudiantes teniendo en cuenta el rendimiento medido a través de las variables observadas; este análisis se llevó a cabo por medio del algoritmo Hartigan-Wong y se utilizaron las variables estandarizadas por medio de puntuaciones Z; esta tipificación se realizó ya que las variables incluidas dentro del análisis eran medidas con escalas diferentes.

Finalmente, se realizaron medidas de resumen, mediana y rango intercuartílico (RIC) para cada una de las variables incluidas en la variable latente para identificar la consistencia entre el clúster asignado y la información de la variable observada, acompañadas de gráficos de cajas y bigotes. Todos los análisis se llevaron a cabo en el paquete estadístico Jamovi 2.2.5 (software de uso libre).

Resultados

El 50 % de los estudiantes que participaron en este estudio tenían como promedio acumulado una nota de 3,81, o menos; esta misma proporción de estudiantes tenían un porcentaje de aprobación de 100 %, o menos, una proporción de avance del 100 %, o menos, y una autodisciplina y actitud con un puntaje medio o menor (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Medidas de resumen y posición de las variables observadas antes de la construcción de la variable latente rendimiento académico

Variable	Mediana	RIC	Mínimo	Máximo
Promedio	3,81	0,55	2,6	4,7
Porcentaje de aprobación	100	4,23	71,4	100
Proporción de avance	100	25	25	100
Autodisciplina	36	9	22	50
Actitud	53	6	36	60

Las variables observadas, incluidas para la distribución por clústeres de los estudiantes, clasificaron el 78,5 % de la varianza común del rendimiento académico; 44,6 % fue clasificada por el primer componente que agrupó las variables relacionadas con el proceso académico (promedio, porcentaje de aprobación y proporción de avance), y 33,9 % fue explicada por el segundo componente que agrupó las variables relacionadas con el comportamiento (autodisciplina y actitud), siendo el test de esfericidad, de Barlett, estadísticamente significativo, por lo cual se comprueba la correlación entre las variables incluidas (ver Tabla 3).

Tabla 3.

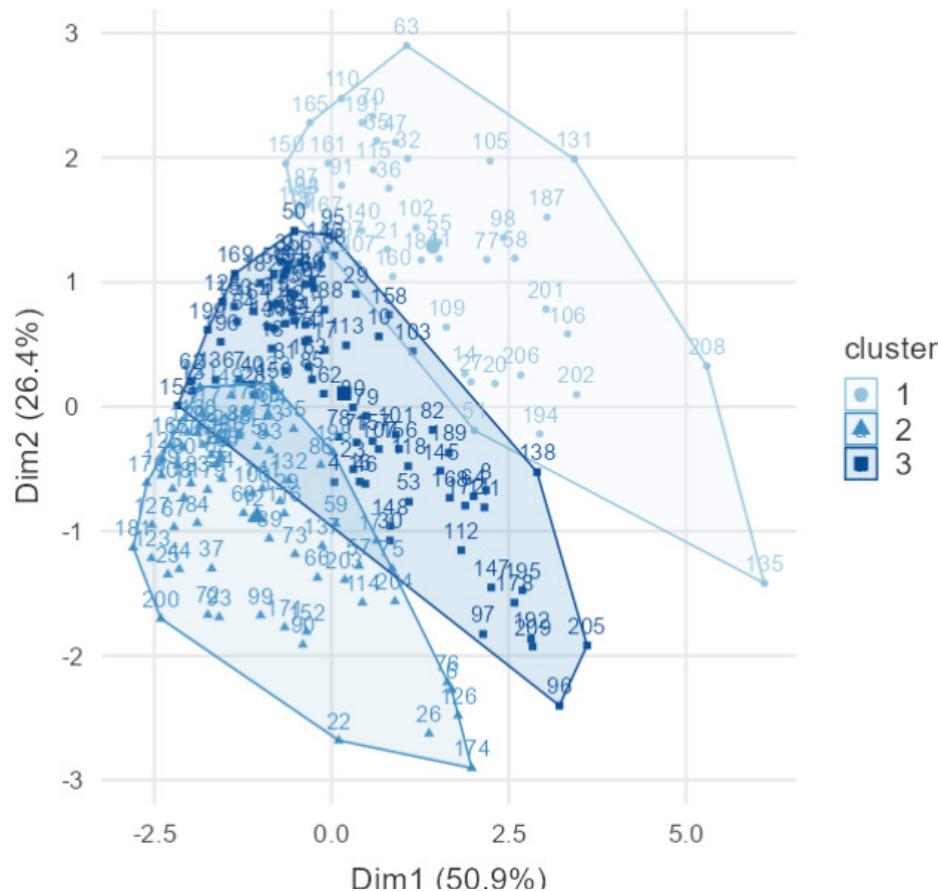
Pruebas de supuestos para la variable latente rendimiento académico, carga de componentes y unicidades de cada variable observada

Test de esfericidad de Barlett			KMO
X ²	Df	P	
388	10	<0,001	0,688
Componentes			
Variables	1	2	Unicidad
Proporción de avance	0,904		0,181
Porcentaje de aprobación	0,876		0,225
Promedio	0,785		0,264
Actitud		0,900	0,183
Autodisciplina		0,870	0,221

Por lo anterior, se encontró una buena clasificación del rendimiento académico por medio de la varianza común explicada por las variables observadas, las cuales distibuyen, a partir del análisis de componentes principales, a los estudiantes en 3 grupos (ver Figura 4).

Figura 4.

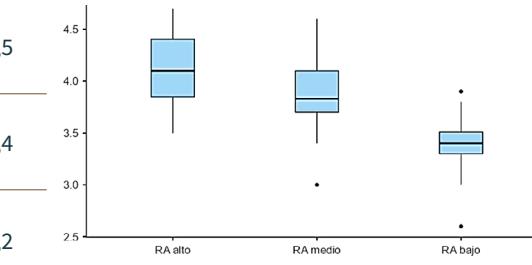
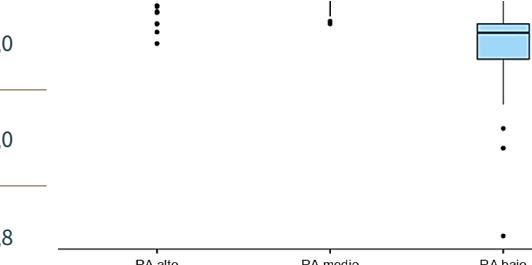
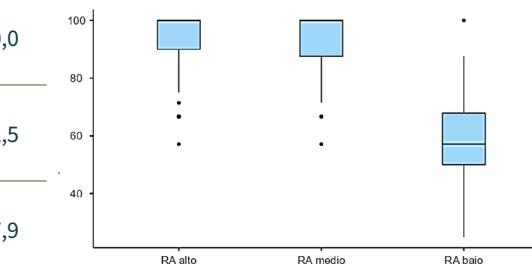
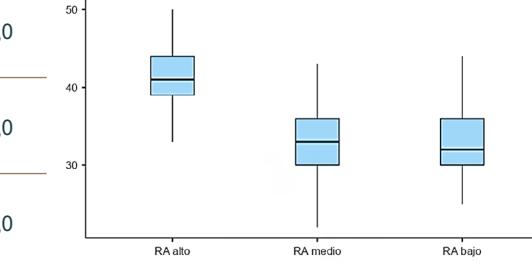
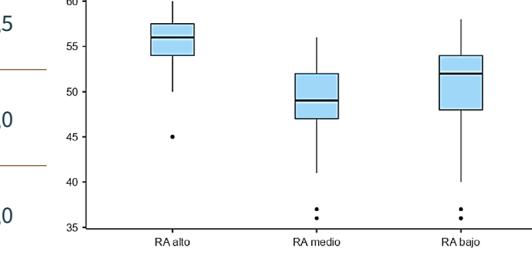
Gráfico Jamovi 2.2.5 de clasificación de estudiantes a partir de los componentes



Posteriormente para evaluar la consistencia de la clasificación del análisis de componentes principales se realizó una agrupación por clústeres; quedando finalmente en el primer clúster, rendimiento académico alto (RA alto) con 79 estudiantes, en el segundo, rendimiento académico medio (RA medio) con 79 estudiantes, y en el tercero, rendimiento académico bajo (RA bajo) con 51 estudiantes (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Distribución de las variables observadas en las categorías del rendimiento académico definido por el análisis de clúster

Variable	Clúster	Mediana	RIC	Gráfico
Promedio	RA alto	4,1	0,5	
	RA medio	3,8	0,4	
	RA bajo	3,4	0,2	
Porcentaje de aprobación	RA alto	100,0	0,0	
	RA medio	100,0	2,0	
	RA bajo	93,5	3,8	
Proporción de avance	RA alto	100,0	10,0	
	RA medio	100,0	12,5	
	RA bajo	57,1	17,9	
Autodisciplina	RA alto	41,0	5,0	
	RA medio	33,0	6,0	
	RA bajo	32,0	6,0	
Actitud	RA alto	56,0	3,5	
	RA medio	49,0	5,0	
	RA bajo	52,0	6,0	

Los estudiantes agrupados en el rendimiento académico alto se caracterizaron por tener mayores promedios y porcentajes de aprobación, casi en su totalidad en un 100 %, lo que indicó que la mayoría habían ganado todas las materias vistas hasta el momento

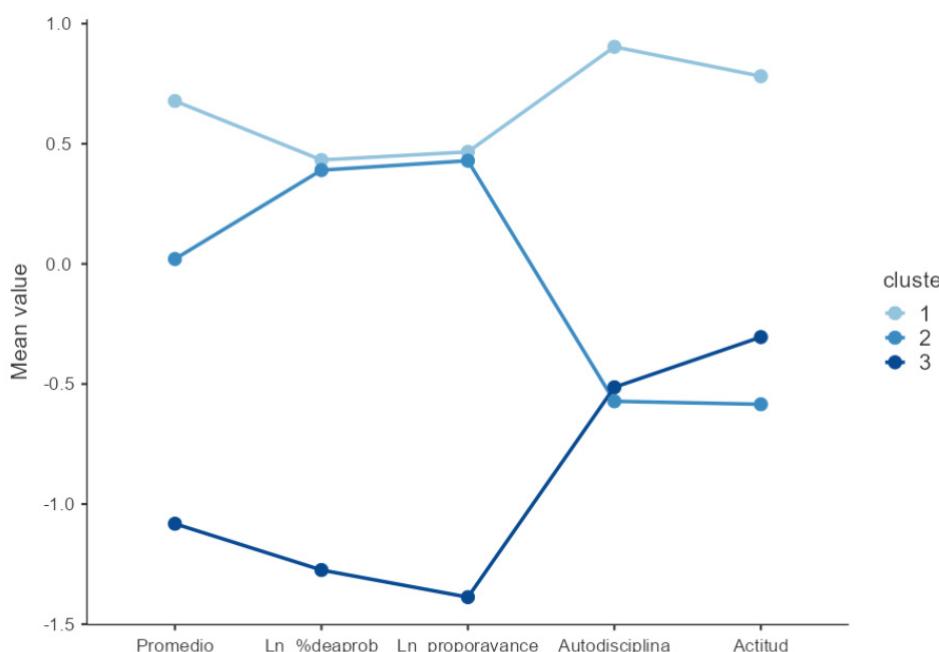
de este estudio; con respecto a la proporción de avance, fue similar al clúster del rendimiento medio, pero, tuvo una mayor cantidad de estudiantes cursando el semestre que deberían, según el tiempo en el que ingresaron a la carrera, además obtuvieron mejores puntajes de autodisciplina y actitud.

Con respecto al rendimiento académico medio, se encontró un promedio de 3,8, teniendo un comportamiento en todas las variables inferior al rendimiento alto y superior al bajo, a excepción de la mediana de actitud, la cual se encontró por debajo del rendimiento académico bajo, teniendo en cuenta que los valores mínimos y máximos de la puntuación en actitud en el clúster de bajo rendimiento académico fueron más amplios.

En el rendimiento académico bajo se agruparon estudiantes con un promedio de 3,4, con un porcentaje de aprobación que indicaba pérdidas de materias y un porcentaje de avance que demostró signos de retraso académico; también se observaron medidas de autodisciplina más bajas, pero mejor actitud que aquellos clasificados en el rendimiento académico medio.

En general, se encontraron mejores promedios, aprobación, avance, disciplina y actitud en el clúster que clasificó a los estudiantes de rendimiento académico alto, y reducían a medida que disminuía el rendimiento, a excepción del comportamiento de la actitud en el clúster 2 y 3 (medio y bajo) (ver Figura 5).

Figura 5.
Medias de las variables observadas por clúster



Discusión y conclusiones

El promedio académico, el porcentaje de aprobación, la proporción de avance, la auto-disciplina y la actitud son variables que explican en buen porcentaje el rendimiento académico; lo cual posibilita la agrupación de los estudiantes en 3 grupos nombrados como rendimiento académico alto (RA alto), rendimiento académico medio (RA medio) y rendimiento académico bajo (RA bajo).

El rendimiento académico, tal como se contextualizó inicialmente, es comúnmente relacionado con otros términos como desempeño o éxito académico, sin embargo, desde esta nueva construcción del concepto se incluyen otras variables que están inmersas dentro de este fenómeno y las cuales deberían ser medidas cuando se habla de él, lo cual corroboran investigaciones como las de Allen (2020), Abubakar et al. (2018) y Kumar et al. (2021), quienes indican que el rendimiento es un fenómeno multifactorial, el cual no se trata de una variable única, por lo que deben hacerse esfuerzos por buscar medidas robustas al integrar las formas de evaluar tanto el rendimiento como sus homólogos utilizados por otras investigaciones.

Por lo que se siguió el supuesto de la no suficiencia de las calificaciones para abordar el rendimiento; tal como lo indican Cachia et al. (2018), quienes en su estudio cualitativo encontraron que, aunque eran las calificaciones el indicador más usado, el rendimiento iba mucho más allá de ellas; tal como se encuentra en esta investigación, donde se demuestra que el rendimiento académico puede ser construido por medio de otras variables y no solo las notas.

Esta idea es ratificada por Guterman y Neuman (2019), ellos señalan que las calificaciones pueden ser subjetivas e influenciadas por el evaluador y están orientadas culturalmente, se refieren a que son indicadores que en ocasiones favorecen a los ya favorecidos y perjudican a los grupos minoritarios que ingresan a una carrera universitaria con un desbalance con respecto a los otros (Guterman, 2021); y, en la revisión que hacen sobre cómo medir el éxito, incluyen muchas teorías enfocadas en los factores que lo afectan, como la motivación, la satisfacción, la autoeficacia y la autopercepción, sin embargo, desde la conceptualización de este estudio, estos son solo factores que afectan un proceso ya existente, no son el proceso en sí, por lo que no se integraron en la construcción conceptual.

De igual forma, York et al. (2015) señalan que, pese a ser con mayor frecuencia por las calificaciones y los créditos aprobados que es evaluado el éxito académico, como lo llaman ellos, este debería tener una operacionalización más completa y proponen, además, un modelo de medición que contiene estos dos indicadores, pero, incluye también una medida para la retención o la falta de abandono y para la tasa de finalización; medidas que fueron incluidas en este estudio a través del porcentaje de aprobación y la proporción de avance; no obstante, indican la necesidad de incluir una medida para las aptitudes, y no las actitudes como se contempló en este estudio.

Se agregaron variables sobre las capacidades personales, como la disciplina y actitud, siguiendo la ruta propuesta en otros estudios (Kristiyani & Faturochman, 2018; Schmitt et al., 2008), los cuales proponen estas cualidades como parte del proceso de desarrollo académico, ya que se encuentra un efecto directo principalmente de la auto-disciplina con la retención académica (Allen et al., 2008). Esto, permitió complementar la construcción multidimensional del rendimiento académico, no solo para abrir el panorama y reconceptualizarlo, sino para generar también una nueva posibilidad de evaluación de este fenómeno basado en múltiples facetas del proceso académico, el relacionado con los resultados y el relacionado con los hábitos y desarrollo personal del individuo.

Por consiguiente, hablar de rendimiento académico en este estudio es hablar de calificaciones, de retraso, de aprobación de créditos y materias, de desempeño, de éxito y fracaso académico, y de habilidades personales en una misma variable; tal como lo concibe la literatura a partir de sus homólogos.

No obstante, pese a lograr un alto porcentaje de explicación a la varianza común del rendimiento académico, el 22 % restante no explicado por las variables observadas, incluidas en este estudio, puede ser explicado por otros aspectos no tenidos en cuenta y que reportan algunos autores, dentro de sus investigaciones, quienes incluyen la felicidad y el bienestar como parte del proceso, puesto que mencionan que usar solo las notas es “una falta de consideración de la perspectiva personal” (Magnano et al., 2020), pues cada alumno define sus metas, siendo un proceso en el que se evalúa no solo el fin sino el camino, la satisfacción; y señalan que el éxito es el proceso satisfactorio (Sá, 2020), y que la satisfacción con la carrera universitaria puede explicar un 25 % del rendimiento académico, siendo un porcentaje catalogado como “bastante bajo” en el estudio *Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios* (Garbanzo Vargas, 2014), puede significar un complemento ideal alcanzar ese porcentaje faltante en este estudio.

Por otra parte, la razón para buscar esta forma de evaluar el rendimiento académico y no clasificar a los estudiantes, con calificativos como bueno o malo, o aprobado y desaprobado, está relacionada con la capacidad de mejoramiento y de migración del estudiante entre los diferentes niveles y no está planteada como un criterio de señalamiento ni de ordenamiento riguroso que indique falta de capacidades o exceso de ellas (Menacho Chiok, 2017; Martin Sanz et al., 2017; Ruiz et al., 2018); he aquí la importancia de conocer esos factores que pueden permitir que el estudiante suba en la clasificación, y que representan todo ese constructo del rendimiento académico, así se diferencia esta división de las prácticas de *tracking* que solo segmentan para alejar y no para evaluar las posibilidades de mejoramiento (Ballarino & Panichella, 2016; Sevilla, 2016).

Es por esto por lo que la clasificación por clúster solo indicó una posición con respecto a las variables usadas para construir el rendimiento académico, y que coincide con la clasificación realizada en investigaciones como las de Organista-Sandoval et al. (2012) y Fernández-Castillo y Nieves-Achón (2015), los cuales coinciden en no tener las calificaciones como único indicador por la falta de comprensión completa del rendimiento académico.

Esta agrupación por clústeres permitió una distribución equilibrada entre los niveles del rendimiento partiendo del hecho de que, si se hubiese realizado la clasificación por los promedios, estos no son sustancialmente malos, y la mayoría de ellos se encontraban por encima de la nota mínima aprobatoria, por lo que catalogarlos como altos, medios o bajos, representaba un atrevimiento que no respetaría la subjetividad de las “buenas y malas notas”. Pero, sí se encontró una distribución basada en mayores puntajes en cada una de las variables incluidas dentro del concepto en aquellos estudiantes con alto rendimiento, de igual forma, resultados medios para el nivel medio y bajos para el rendimiento bajo, a excepción de los puntajes de actitud, que, aunque se reconoce que valoraciones positivas o más altas están relacionadas con un mejor rendimiento académico (Gargallo López et al., 2007; Padua Rodríguez, 2019). En este estudio esta característica tuvo una mediana más alta en el grupo de bajo rendimiento, en comparación con los de medio; lo cual puede deberse a que los estudiantes de bajo rendimiento son, en ocasiones, más positivos en relación con sus compañeros, pues tienden a tener mayores creencias basadas en la esperanza y en la premisa de que todo puede ser mejor; pueden tener rasgos de personalidades más fuertes o ser más resilientes, por la misma capacidad de intentarlo muchas veces sin desertar (Credé & Kuncel, 2008), situación que no se evaluó en este estudio.

También, puede ser que las actitudes al estar relacionadas con las creencias, y se deba este hallazgo a la falta de responsabilidad asumida por los estudiantes de nivel medio, contrario a los de bajo rendimiento que pudieran ser más conscientes y auto-responsables de sus resultados; así como lo mencionan Andrade-Valles et al. (2018), en su estudio realizado con un abordaje desde la teoría de la acción razonada, en el cual indican que la mayoría de estudiantes de desempeños regulares no tuvieron un actitud positiva ante el estudio porque creían que aprobar no dependía de su esfuerzo personal sino de situaciones externas como el favoritismo de los profesores o la creencia de que era más importante la nota que el aprendizaje; lo cual se refuerza con la sexta paradoja de *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española*; la cual propone que al fracasar, los estudiantes tienden a apuntar en otras direcciones; lo que pudiera ser la justificación del porqué se encontró un peor nivel de actitud en aquellos con rendimiento medio, un escaso locus de control interno (Santos Guerra, 1999).

Las limitaciones de este estudio estuvieron dadas por la falta de otros factores que permitan subir la varianza común explicada, por lo que se recomienda realizar estudios que incluyan variables, como felicidad o satisfacción con la carrera; adicionalmente, se recomienda extrapolar esta forma de medir el rendimiento académico a otras investigaciones.

Por ende, se concluye que, pese a esta variación faltante, el rendimiento académico puede ser medido como un fenómeno integral, complejo y compuesto a través de las variables promedio acumulado, porcentaje de aprobación, proporción de avance, auto-disciplina y actitud hacia el estudio.

Referencias

- Abubakar, A., Hilman, H., & Kaliappan, N. (2018). New Tools for Measuring Global Academic Performance [Nuevas herramientas para medir el desempeño académico global]. *SAGE Open*, 8(3), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018790787>
- Ahumada de La Rosa, V. D. R., Gamboa Mora, M. C., & Guerrero Rodríguez, J. H. (2018). *Calidad de la educación superior en Colombia: Eficacia de algunos programas académicos presenciales y a distancia en las pruebas Saber Pro*. Sello Editorial UNAD.

Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I.-S. (2008). Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness [Retención y transferencia en el tercer año universitario: efectos del rendimiento académico, la motivación y la conexión social]. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>

Allen, K. (2020). “When does hot become cold?”: Why we should be disrupting narrow and exclusive discourses of success in higher education [“¿Cuándo lo caliente se vuelve frío?”: por qué deberíamos打断 los discursos estrechos y excluyentes sobre el éxito en la educación superior]. Access: *Critical Explorations of Equity in Higher Education*, 7(1), 8-21. <https://novaajs.newcastle.edu.au/ceehe/index.php/iswp/article/view/143>

Álvarez Cifuentes, P., & Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>

Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz-Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M., & Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería universitaria*, 15(4), 342-351. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.533>

Arango, D. E. (2018). La Superintendencia de Educación y otras recomendaciones para mejorar la calidad de la educación en Colombia. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.09>

Ariza, C. P., Rueda Toncel, L. Á., & Blanchard, J. S. (2018). El rendimiento académico: Una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137-141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>

Ballarino, G., & Panichella, N. (2016). Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy [Estratificación social, orientación en la escuela secundaria y matrícula universitaria en Italia]. *Contemporary Social Science*, 11(2-3), 169-182. <https://doi.org/10.1080/21582041.2016.1186823>

Bulgarelli-Bolaños, R. M., Rivera-Rodríguez, J. A., & Fallas-Vargas, M. A. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.1>

Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? [Éxito académico: ¿se trata solo de calificaciones?]. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>

Cagliolo, L., Junco, C., & Peccia, A. (2010). Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemática, introducción a la administración y análisis socio-económico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(6), 23-33. <https://doi.org/10.55777/rea.v3i6.910>

Calvo, J. F. M. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: Una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>

Carrera Fernández, P., & Castro Muñoz, J. R. (2021). Mentorías como estrategia educativa ante el rezago académico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 150-161. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/117>

Carvajal, R. A., & Cervantes, C. T. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>

Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Hábitos de estudio, habilidades y actitudes: El tercer pilar que respalda el rendimiento académico universitario. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual* [Manual profesional revisado del Inventario de Personalidad NEO (NEO PI-R) y del Inventario de Cinco Factores NEO (NEO-FFI)]. Psychological Assessment Resources.

Del Valle, R., & Cumsille, B. (2019). Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil (ENCE) como aporte a la gestión institucional para la prevención del abandono y el rezago universitario. *Congresos CLABES*, 9, 1321-1331. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2780>

Fernández, A. G., Higueras, Á. M. G., González, M. Á. C., & Llamas, C. F. (2020). Evaluación del resultado académico de los estudiantes a partir del análisis del uso de los Sistemas de Control de Versiones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 127-145. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26539>

Fernández-Castillo, E., & Nieves-Achón, Z. I. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37-51. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>

Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L., López Ortega, S., & Heilborn Díaz, V. A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v43i1.628>

Fernández Rico, J. E., Fernández Fernández, S., Álvarez Suárez, A., & Martínez Camblor, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 203-2014. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4207>

Gairín Sallán, J., Rodríguez, D., & Castro Ceacero, D. (2013). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. *Polis (Santiago)*, 15(45), 457-459. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000300022>

Garbanzo Vargas, M. G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 119-154. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.6>

Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., Serra Carbonell, B., Sánchez I Peris, F., & Ros Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-25. <https://rieoi.org/historico/investigacion/1537Gargallo.pdf>

González-Castro, Y., Peñaranda-Peña, M. M., & Manzano-Durán, O. (2017). Factores relacionados con la calidad de la educación superior en Colombia. *Revista Ingenio*, 13(1), 65-73. <https://doi.org/10.22463/2011642X.2135>

- Guterman, O. (2021). Academic success from an individual perspective: A proposal for redefinition [Éxito académico desde una perspectiva individual: una propuesta de redefinición]. *International Review of Education*, 67(3), 403-413. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09874-7>
- Guterman, O., & Neuman, A. (2019). Similar goals, different results: Differences in group learning goals and their impact on academic achievements [Metas parecidas, resultados diferentes: Diferencias en los objetivos de aprendizaje grupal y su impacto en los logros académicos]. *Journal of Further and Higher Education*, 43(6), 729-741. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1394990>
- Hudiel, S. J. N., & Navarro, S. L. B. (2017). Determinantes que inciden en la calidad de rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 24, 126-142. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i24.5556>
- Kristiyani, T., & Faturochman, F. (2018). Students' Perspectives on Concepts, Factors, and Models Related to the Attainment of Achievement [Perspectivas de los estudiantes sobre conceptos, factores y modelos relacionados con la consecución del logro académico]. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 34(1), 10-23. <https://doi.org/10.24123/aipj.v34i1.2022>
- Kumar, S., Agarwal, D. M., & Agarwal, D. N. (2021). Defining And Measuring Academic Performance of Hei Students-A Critical Review [Definir y medir el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior: una revisión crítica]. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 3091-3105. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.6952>
- Magnano, P., Lodi, E., & Boerchi, D. (2020). The Role of Non-intellective Competences and Performance in College Satisfaction [El papel de las competencias no intelectuales y el rendimiento en la satisfacción universitaria]. *Interchange*, 51, 253–276. <https://doi.org/10.1007/s10780-019-09385-x>
- Manríquez Huerta, A. L., & Vázquez García, E. M. (2020). *Estrategias planteadas en el acompañamiento tutorial para evitar el rezago y deserción*. Congreso CLABES IX. <https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/11399>

Martin Sanz, N., Rodrigo, I. G., Izquierdo García, C., & Ajenjo Pastrana, P. (2017). Exploring Academic Performance: Looking beyond Numerical Grades [Explorando el rendimiento académico: más allá de las calificaciones numéricas. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1105-1112. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050703>

Martínez Castro, M. E., & Coronado Ramírez, G. (2003). Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 45-72. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4349>

Martínez-Otero, V., & Pérez, V. M.-O. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Editorial Fundamentos.

Menacho Chiok, C. H. (2017). Predicción del rendimiento académico aplicando técnicas de minería de datos. *Anales Científicos*, 78(1), 26-33. <https://doi.org/10.21704/ac.v78i1.811>

Muñoz Izquierdo, C. (2016). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-45. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.001>

Najimi, A., Sharifirad, G., Amini, M. M., & Meftagh, S. D. (2013). Academic failure and students' viewpoint: The influence of individual, internal and external organizational factors [Fracaso académico y perspectiva estudiantil: la influencia de factores individuales, internos y organizacionales externos]. *Journal of Education and Health Promotion*, 2(1), 1-4. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.112698>

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5354>

Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure [Autocomprensión, metas de logros y afrontamiento del fracaso académico]. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>

Neira Rodríguez, J. D. (2020). *Factores y variables asociadas al rezago en estudiantes de la Universidad de la Costa* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/6348>

- Organista-Sandoval, J., McAnally-Salas, L., & Henríquez-Ritchie, P. (2012). Clasificación de estudiantes de nuevo ingreso a una universidad pública, con base a variables de desempeño académico, uso de tecnología digital y escolaridad de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 34-55. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/293>
- Padua Rodríguez, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 173-195. <https://ojs.rmie.mx/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fojs.rmie.mx%2Findex.php%2Frmie%2Far-ticle%2Fdownload%2F366%2F659%2F1440>
- Palacios Delgado, J. R., & Andrade Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista Educación y Desarrollo*, 4(7), 5-16. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiguas/7/007_Palacios.pdf
- Pando, A. C., Pamos, A., Cubero, N. S., & Costa, P. T. (1999). *Inventario de Personalidad Neo Revisado (NEO PI-R), Inventario Neo Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI): Manual profesional*. TEA Ediciones.
- Páramo, G., & Correa Maya, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>
- Pérez Vargas, J. J., & Idarraga Gallego, M. F. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6>
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance [Por qué el tiempo de estudio no predice el promedio de calificaciones en estudiantes universitarios: implicaciones de la práctica deliberada para el rendimiento académico]. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96-116. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.06.001>
- Quintero Quintero, M. T., Orozco Vallejo, G. M., & Patiño Giraldo, L. E. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 93-115. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.375.2013>

Quintero Velasco, I. M. (2016). *Análisis de las causas de deserción universitaria* [Trabajo de especialización en educación superior, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional Universidad Abierta y a Distancia. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/6253>

Restrepo, J. (2020). El derecho a la educación: un derecho fundamental en Colombia. *Revista Direitos Fundamentais & Democracia*, 25(2), 54-72. <https://doi.org/10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v25i21935>

Rodríguez Diéguez, J. L., & Gallego Rico, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico: Un estudio en educación secundaria*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Rodríguez Pérez, I., Pérez Ramírez, R., & Flores Albino, J. M. (2021). Estrategias para mejorar la calidad educativa con base en el análisis de la trayectoria académica en el área de ingeniería. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-19. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.858>

Ruiz, S., Herrera, M., Romagnano, M., Mallea, L., & Lund, M. I. (2018). Tipología influyente en el rendimiento académico de alumnos universitarios. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 12(23), 109-116. <https://doi.org/10.31908/19098367.3710>

Sá, M. J. (2020). 'The secret to success'. Becoming a successful student in a fast-changing higher education environment ['El secreto del éxito'. Convertirse en un estudiante exitoso en un ambiente de educación superior en constante cambio]. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 420–435. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777445>

Sansgiry, S. S., Bhosle, M., & Sail, K. (2006). Factors That Affect Academic Performance Among Pharmacy Students [Factores que afectan el rendimiento de estudiantes de Farmacia]. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(5), 1-9. [10.5688/aj7005104](https://doi.org/10.5688/aj7005104)

Santos Guerra, M. Á. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 369-392. <http://hdl.handle.net/10201/147048>

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes [Ajuste percibido con un entorno académico: resultados actitudinales y conductuales]. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 317-335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.007>

- Sevilla, M. P. (2016). Agrupación de estudiantes según rendimiento académico: ¿Afecta el núcleo pedagógico? *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 93-100. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2578>
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33, 102-114. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/2736>
- Suárez Zozaya, M. H. (2001). *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos: Retos de la gestión social*. Porrúa.
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17, 300-313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 5-32. <https://core.ac.uk/download/pdf/224729689.pdf>
- Urzúa Martínez, S., Riquelme Yáñez, R., & Micin Carvallo, S. (2021). Impact of a Literacy Program on the Academic Performance of First-Year University Students in Chile [Impacto de un programa de alfabetización en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer año en Chile]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>
- Velázquez Narváez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: Caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vélez, A., & López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7, 177-203. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/555>
- Vila-Merino, E. S., Caride Gómez, J. A., & Buxarráis Estrada, M. R. (2018). *Educación, sostenibilidad y ética: Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)* [Ponencia]. XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo Sostenible, 11 al 14 de noviembre. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17039>

Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The Relationship between Study Anxiety and Academic Performance among Engineering Students [La relación entre la ansiedad ante el estudio y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.067>

York, T. T., Gibson, C. W., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success [Definir y medir el éxito académico]. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20. <https://doi.org/10.7275/HZ5X-TX03>

Zalazar-Jaime, M. F., & Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 105-114. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1675>

Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science [El aprendizaje estudiantil en la educación superior: un análisis de rutas del rendimiento académico en ciencias]. *Higher Education Research & Development*, 23(1), 35-56. <https://doi.org/10.1080/0729436032000168487>

Epílogo

Los capítulos que conformaron la presente compilación abordaron un aspecto clave de la interacción entre el entorno educativo y social, explorando cómo diferentes factores —desde la familia hasta las dinámicas de género— impactan en la formación y el desarrollo de los individuos en el sistema educativo. A lo largo de la obra, emergen algunas contribuciones comunes que dan sentido y unidad a esta reflexión colectiva sobre la educación.

Una primera gran contribución es el reconocimiento del carácter relacional y situado de los procesos educativos. Las relaciones entre familia, escuela y comunidad configuran un entramado que condiciona la experiencia formativa, tanto en la infancia como en la vida académica avanzada. Desde las estrategias de socialización infantil hasta las pedagogías críticas de género, se revela la necesidad de comprender la educación como una práctica socialmente anclada, en constante diálogo con los contextos culturales, históricos y afectivos que la atraviesan.

En segundo lugar, los capítulos coinciden en subrayar el potencial transformador de la educación cuando se asume desde una mirada crítica, inclusiva y política. Esta complejidad se evidencia en las apuestas por pedagogías feministas, en la enseñanza de la historia desde una perspectiva situada y en la promoción de la lectura como una práctica de agencia. En particular, se destaca que el acceso a la literatura no debe estar mediado únicamente por fines académicos o estandarizados, sino que puede convertirse en un acto emancipador, especialmente en contextos adversos. En este sentido, la lectura es también un espacio para que niñas y niños narran sus propias realidades, elaboren sus memorias y ejerzan su ciudadanía simbólica.

Una tercera línea de reflexión transversal es la necesidad de repensar las formas tradicionales de evaluación, enseñanza e investigación. Se propone una visión multidimensional del rendimiento académico, centrada no solo en resultados cuantificables, sino también en el bienestar, el desarrollo de capacidades y la integralidad de la experiencia educativa. Así mismo, se plantea que la investigación en formación avanzada no puede ser ajena a las problemáticas sociales urgentes, y debe comprometerse ética y políticamente con la transformación de los escenarios en los que se inscribe.

Finalmente, todos los capítulos coinciden en un llamado a ampliar los horizontes de equidad e inclusión educativa. La brecha digital, las desigualdades territoriales, la invisibilización de las infancias periféricas o el adultocentrismo en la política pública son expresiones de exclusión que requieren respuestas pedagógicas sensibles, comprometidas y contextualizadas. Las estrategias sugeridas —desde crear espacios seguros hasta diversificar las prácticas lectoras y narrativas— dan cuenta de una educación que no solo reacciona, sino que propone y construye.

En su conjunto, esta compilación configura una invitación a comprender la educación no como un sistema cerrado ni neutral, sino como un campo profundamente político, en el que se disputan sentidos, se construyen subjetividades y se abren posibilidades para imaginar futuros más justos. Desde las primeras edades hasta la educación superior, la obra nos recuerda que educar es, ante todo, un acto de compromiso con la vida en común.

La compilación *Formar para transformar. Pedagogía familiar, educación participativa y nuevas tendencias educativas* se concibe como un aporte fundamental al debate pedagógico contemporáneo. La obra parte de la idea de que la educación, en tiempos de profundos cambios sociales, culturales y tecnológicos, debe asumirse como un campo abierto a la crítica, la innovación y la construcción colectiva de futuro.

La publicación está organizada en dos ejes. El primero se dedica a la infancia y a la relación entre familia y escuela, explorando la manera en que los vínculos afectivos, las prácticas de crianza y los entornos de aprendizaje inciden en el desarrollo integral de los niños y niñas. El segundo eje aborda tendencias y desafíos emergentes en la educación actual, tales como la enseñanza de la historia, la equidad de género en el aula, la investigación formativa, la inclusión digital y las nuevas formas de evaluar el rendimiento académico.

A través de reflexiones teóricas y experiencias investigativas, la compilación invita a repensar los modelos tradicionales de enseñanza y a construir alternativas contextualizadas que reconozcan la diversidad, promuevan la participación y potencien la transformación social desde la educación.

S
c
r
i
p
t
a

E
x
d
u
c
e
r
e